


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

DIÁLOGOS ENTRE O EU E O OUTRO:
Aspectos do ensino intercultural por meio de uma minissérie
alemã

ARARAQUARA – S.P.
2020

LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

DIÁLOGOS ENTRE O EU E O OUTRO:
Aspectos do ensino intercultural por meio de uma minissérie
alemã

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2020

Marques, Lívia dos Santos

Diálogos entre o eu e o outro: Aspectos do ensino intercultural por meio de uma minissérie alemã / Lívia dos Santos Marques – 2020
195 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Ensino de alemão como LE. 2. Competência comunicativa intercultural. 3. Minissérie Unsere Mütter Unsere Väter. I. Título.

LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

DIÁLOGOS ENTRE O EU E O OUTRO:
Aspectos do ensino intercultural por meio de uma minissérie
alemã

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua
Orientador: Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld
Bolsa: CNPq

Data da defesa: 13/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profª Drª Ana Cristina Biondo Salomão
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico a dissertação aos meus pais, por seu apoio incondicional

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família. Minha mãe, que se sentou ao meu lado pacientemente durante toda minha infância depois de chegar cansada do trabalho enquanto eu fazia tarefa, que me ensinou a não desistir e não me frustrar. Também ao meu pai, que acordou cedo por anos para me levar à escola sem reclamar, que me escutou enquanto eu reclamava dos meus problemas de juventude, sem nunca os menosprezar, que me deu forças e me fez rir. Agradeço ao Deus que eles me ensinaram a amar.

Agradeço às minhas amigas, Carla Rojas e Mariana Tabai, que tornaram os meus anos na Universidade alguns dos melhores da minha vida.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, que me deu valiosos conselhos e incansável apoio, que se frustrou e se alegrou comigo e, principalmente, que me inspirou a ser melhor naquilo que faço. Enfim, agradeço à CNPq, que financiou o meu projeto (processo 130216/2018-6).

“E depois, ninguém realmente se lembrará disso. Como os maiores crimes, será como se nunca tivesse acontecido. O sofrimento, as mortes a tristeza, a abjeta, a patética gratuidade desse imenso sofrimento de muitos. Talvez tudo exista somente dentro destas páginas e das páginas de alguns outros livros. O horror pode ser contido dentro de um livro, receber forma e significado. Na vida, porém, o horror tem mais forma do que significado. O horror simplesmente é. E enquanto ele reina, é como se não houvesse nada no universo que não o seja”

(FLANAGAN, R. p. 31, 1961)

RESUMO

A cultura estrangeira já foi apresentada em sala de aula de LE por meio de diversas abordagens e conceitos. Desde a década de 80, contudo, o Ensino Intercultural (EI) tem levado professores de LE a enxergar a cultura como parte inseparável do processo de aprendizagem de língua. A cultura, por sua vez, pode ser ensinada a partir de um conceito heterogêneo e dinâmico, como um conjunto de perspectivas, produtos e práticas (MORAN, 2001). Para tanto, é necessário encontrar materiais que abordem aspectos linguísticos e culturais da língua-alvo de maneira autêntica em sala de aula, como os seriados televisivos. Por isso, considera-se que a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* pode ser utilizada para o EI, com o fim de desenvolver a competência comunicativa intercultural (CCI). Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar quais aspectos da CCI podem ser desenvolvidos com alunos iniciantes a partir do trabalho com a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. Quanto ao conceito de CCI, é uma competência necessária para que o aluno de LE se torne um falante intercultural (BYRAM, 1997, 2008, 2011). Tal falante seria capaz de compreender diferenças culturais e mediar situações de conflito decorrentes destas, a partir de uma posição entre culturas próprias e estrangeiras (HOUSE, 2007; LIDDICOAT, 2011, 2015). A CCI é composta por atitudes de abertura e curiosidade à cultura estrangeira, por conhecimentos sobre ela, pela habilidade de interpretá-la e relacioná-la com a própria, pela habilidade de descobrir sobre e interagir com ela e por uma consciência crítica cultural, a qual pode levar à cidadania intercultural (BYRAM, 1997, 2008). Partindo de tais pressupostos teóricos, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa e exploratória. Para coleta de dados, foi aplicado um minicurso de 12 horas, durante o qual foi exibida e discutida a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* com alunos iniciantes de alemão no contexto universitário. Os instrumentos para coleta de dados foram dois questionários, uma entrevista, diário reflexivo do pesquisador e anotações de uma observadora. Por meio da análise e triangulação dos dados, percebeu-se que os alunos demonstraram indícios de desenvolvimento da CCI como: a abertura para novas perspectivas sobre eventos já conhecidos, revisão de estereótipos, descentralização, aprendizagem de conhecimentos sobre Alemanha e Brasil, habilidade de interpretar e relacionar as histórias de ambos países, habilidade de discutir e mediar diferentes pontos de vista das culturas alemãs e, enfim, a reflexão crítica sobre os valores implícitos em eventos das culturas alemãs e brasileiras e sobre o papel dos alunos como cidadãos interculturais. Os dados revelam que é possível utilizar a minissérie para desenvolvimento da CCI, desde que sejam estabelecidos objetivos claros para o desenvolvimento da competência.

Palavras – chave: Ensino de alemão como LE. Competência comunicativa intercultural. Minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*.

ABSTRACT

Foreign culture has already been presented in the FL classroom through different approaches and concepts. Since the 80s, however, Intercultural Education (IE) has led FL teachers to see culture as an inseparable part of the language learning process. Culture, in turn, can be taught according to a heterogeneous and dynamic concept, as a set of perspectives, products and practices (MORAN, 2001). Therefore, it is necessary to find materials that address linguistic and cultural aspects of the target language in an authentic manner in the classroom, such as television series. Therefore, it is considered that the mini-series *Unsere Mütter Unsere Väter* can be used for IE, in order to develop the intercultural communicative competence (ICC). Thus, the present research aims to verify which aspects of ICC can be developed with beginner students through working with the miniseries *Unsere Mütter Unsere Väter*. As for the concept of ICC, it is a necessary skill for the FL student to become an intercultural speaker (BYRAM, 1997, 2008, 2011). Such a speaker would be able to understand cultural differences and mediate situations of conflict caused by them, from a position between own and foreign cultures (HOUSE, 2007; LIDDICOAT, 2011, 2015). ICC is composed of attitudes of openness and curiosity to foreign culture, knowledge of it, the ability to interpret and relate it to one's own culture, the ability to discover and interact with it and a critical cultural awareness, which can lead to intercultural citizenship (BYRAM, 1997, 2008). Based on such theoretical assumptions, a qualitative and exploratory case study was carried out. For data collection, a 12-hour mini-course was applied, during which the miniseries *Unsere Mütter Unsere Väter* was exhibited and discussed with beginner German students in the university. The instruments for data collection were two questionnaires, an interview, a researcher's reflective diary and an observer's notes. Through the analysis and triangulation of the data, we noticed that the students showed signs of development of the ICC such as: openness to new perspectives on already known events, review of stereotypes and generalizations, decentralization, knowledge about Germany and Brazil, skill to interpret and relate the stories of both countries, the ability to discuss and mediate different points of view of German cultures and, finally, critical reflection on the implicit values in events of German and Brazilian cultures and on the role of students as intercultural citizens. The data reveals that it is possible to use the miniseries for the development of the ICC, as long as clear objectives for the development of competence are established.

Keywords: German intercultural education. Intercultural communicative competence. Miniseries *Unsere Mütter Unsere Väter*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo de competência comunicativa intercultural.	43
Quadro 2	Número de alunos durante o minicurso	63
Quadro 3	Características dos participantes da pesquisa	63
Quadro 4	Etapas de planejamento de curso segundo Byram (1997)	68
Quadro 5	Objetivos do minicurso.	70
Quadro 6	Instrumentos de pesquisa.	76
Quadro 7	Conhecimento de língua alemã dos alunos.	77
Quadro 8	Benefícios do contato com materiais na língua-alvo, conforme os alunos.	78
Quadro 9	Aprendizado de aspectos linguísticos no curso.	87
Quadro 10	Motivação para o aprendizado de alemão	89
Quadro 11	Contato dos alunos com a língua e/ou culturas alemãs	90
Quadro 12	Desejo dos alunos em relação a visitar e/ou morar em países de língua alemã	91
Quadro 13	Imagens fixas dos alunos sobre a Alemanha	98
Quadro 14	Conhecimentos prévios sobre culturas alemãs	107
Quadro 15	Áreas de interesse dos alunos sobre as culturas alemãs	109
Quadro 16	Diferenças entre as culturas brasileiras e as culturas de falantes de alemão	118
Quadro 17	Semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras	127
Quadro 18	Diferenças entre as culturas alemãs e brasileiras	127
Quadro 19	Interações entre os alunos para resolver problemas de compreensão	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Ensino Intercultural
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Histórico da Pesquisa	14
1.2 Justificativa	15
1.3 Objetivos e Questões de Pesquisa	19
1.4 Organização da Dissertação	20
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1 Conceito de cultura	21
2.1.1 A formulação e revisão do conceito	21
2.1.2 Cultura no ensino de LE	24
2.2 A perspectiva do Ensino Intercultural no ensino de LE	29
2.2.1 Orientação intercultural para ensino de LE	29
2.2.2 Falante nativo e falante intercultural	33
2.2.3 Competência comunicativa intercultural	41
3 METODOLOGIA	58
3.1 Natureza da pesquisa	58
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	61
3.3 Escolha da minissérie	64
3.4 Elaboração do minicurso	67
3.5 Coleta e análise de dados	72
4. ANÁLISE DE DADOS	77
4.1 Desenvolvimento da competência linguística e interesse na aprendizagem de língua e cultura	77
4.2 Atitudes e estereótipos em relação à cultura-alvo	89
4.3 Conhecimentos sobre as culturas estrangeiras	107
4.4 Habilidade de interpretar e relacionar fenômenos de culturas estrangeiras e maternas	117
4.5 Habilidade de interagir e mediar diferenças	132
4.6 Consciência crítica cultural	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

APÊNDICE A - Planejamento do minicurso	167
APÊNDICE B - Diário reflexivo	173
APÊNDICE C - Questionário inicial	186
APÊNDICE D - Questionário final	187
APÊNDICE E - Anotações da observadora	188
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido	194

1. INTRODUÇÃO

O lugar do ensino de cultura em sala de aula de línguas estrangeiras (doravante LE) já foi discutido em diversos trabalhos (BYRAM, 1997, 2008; HOUSE, 1997, 2007, KRAMSCH, 1993; SALOMÃO, 2015) e a partir de diferentes perspectivas metodológicas (HOLME, 2003; MARQUES-SCHÄFER, 2013). No método de Gramática e Tradução, por exemplo, priorizava-se o ensino da cultura erudita (também chamada de Cultura com C maiúsculo), mas excluía-se a cultura relacionada às tradições e cotidiano do falante da LE (cultura com c minúsculo). Já nos métodos direto ou audiolingual valorizava-se os elementos relacionados com essa última concepção de cultura, porém esses eram apresentados separadamente do ensino de línguas, e como forma de auxiliar a convivência do aluno no exterior (MARQUES-SCHÄFER, 2013).

Na década de 80, contudo, principalmente na Europa, devido ao fluxo de imigração, passa-se a reconhecer a importância do ensino de cultura para que o aprendiz da LE possa comunicar-se sem causar mal-entendidos, sendo capaz de mediar conflitos entre sua cultura e as culturas estrangeiras. A partir dessa preocupação, iniciaram-se estudos sobre o Ensino Intercultural (KRAMSCH, 2001).

O Ensino Intercultural constitui-se em uma orientação para o ensino de línguas, por meio da qual busca-se valorizar a aprendizagem de culturas estrangeiras como parte integral do ensino de LE, além de estimular uma mudança de perspectiva do aluno sobre si e o outro (LIDDICOAT, 2014), gerando atitudes de respeito e igualdade em lugar de estranhamento e rejeição ao diferente (BYRAM, et. al. 2001). Para que isso se concretize, contudo, é necessário que o aluno tenha contato com as culturas estrangeiras e seja estimulado a refletir sobre elas e sua relação com a cultura própria. Segundo Byram (1997) uma maneira de levar essa reflexão para a sala de aula, assim como para a comunicação em LE, é por meio do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (doravante CCI), constituída por atitudes de curiosidade e abertura em relação às culturas estrangeiras, conhecimentos sobre elas, habilidades interpretá-las e relacioná-las com as culturas próprias, habilidades de descobrir sobre e interagir com o outro¹ e uma consciência crítica intercultural.

¹ Segundo Rozenfeld e Viana (2011) o “Outro” é aquele que se opõe ao “próprio”, podendo causar estranhamento, mediante as diferenças provindas da alteridade.

Para desenvolvimento da CCI, contudo, é necessário que o aluno tenha contato com a cultura estrangeira, favorecendo, assim, uma transformação na visão do aluno sobre si e sobre o outro. Uma vez que nem sempre o aprendiz de LE tem a oportunidade de viajar para países onde vivem os falantes da língua-alvo, é necessário que o professor encontre materiais que possam facilitar o contato do aluno com as culturas-alvo. Os materiais autênticos² parece-nos adequados nesse sentido, pois apresentam aspectos culturais de maneira contextualizada, a partir da perspectiva dos próprios falantes de LE, mostrando-a não como exótica ou estranha, mas coerente e natural (CARVALHO, 1999).

O uso de materiais autênticos em sala de aula é considerado importante por autores que defendem uma abordagem comunicativa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015), e por essa razão, muitos estudos já foram realizados sobre materiais como vídeos e filmes (ARAUJO; VOSS, 2009; GUMESSON, 2010; KOOLSTRA; BENTJES, 1999; STEFANI, 2010). Apesar disso, pesquisas em acervos online como o portal de periódicos capes ou no google scholar indicam que estudos sobre o uso de seriados televisivos não são recorrentes e, além disso, pesquisas de outros autores sobre o uso de seriados televisivos alemães em contexto brasileiro não foram encontradas até o momento da escrita desta dissertação. Entretanto, os seriados podem ser utilizados para apresentar a língua e culturas estrangeiras de maneira autêntica, a partir de um contexto verossímil, podendo também ser motivadores, por seu aspecto lúdico (MARQUES, ROZENFELD, 2018). Assim, consideramos necessário, portanto, realizar mais estudos sobre tal material, a fim de analisarmos seu potencial para o ensino de línguas e culturas estrangeiras, e uma vez que trata-se de insumo bastante utilizado em momentos de lazer na atualidade.

Diante do exposto, e a fim de aprofundar as investigações sobre o tema, a pesquisadora selecionou a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* para exibição e discussão em sala de aula, partindo de uma perspectiva intercultural para o ensino de LE, com o intuito de levar os alunos brasileiros de língua alemã a desenvolverem a CCI. A minissérie em foco já vem sendo analisada e estudada a partir de seu potencial didático pela pesquisadora desde sua

² Segundo Andrade e Silva, o material autêntico é definido como um “texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual” (ANDRADE E SILVA, 2017, p.24). Tomamos tal definição para este trabalho.

iniciação científica, conforme será exposto na seção seguinte, que trata do histórico da pesquisa.

1.1 Histórico da pesquisa

Meu³ interesse pelo uso de seriados televisivos para o ensino de língua e culturas alemãs⁴ surge, pela primeira vez, em 2016, durante a graduação, a partir da busca por materiais que auxiliassem o contato do aluno de alemão com a LE em seu cotidiano, assim como em horários de lazer.

A partir de tal busca, iniciei meu estudo sobre o tema dos seriados televisivos alemães, a partir de uma pesquisa em nível de iniciação científica. Constatei, então, uma escassez de informações e pesquisas sobre seriados televisivos no ensino de línguas em geral, mas principalmente para o aprendizado de alemão, além de carência de informações sobre as formas de acesso aos seriados televisivos na língua em foco. Assim, nesse período, ative-me em verificar quais séries alemãs estariam disponíveis *online* e poderiam ser acessadas pelos alunos, para o uso autônomo ou em sala de aula a fim de manter o contato com a língua e culturas alemãs.

Em 2017, contudo, iniciei um novo projeto, financiado pela FAPESP, no qual investiguei aspectos linguísticos, socioculturais, político-sociais e ideológicos presentes em três seriados alemães: *Deutschland 83*, *Sibel und Max* e *Unsere Mütter Unsere Väter*. Como resultado de tal pesquisa, ficou claro que aspectos linguísticos (vocabulário, gramática, entonação e pronúncia, por exemplo) socioculturais (os hábitos cotidianos dos falantes de LE e suas formas de relacionar-se em sociedade), político-sociais (problemas sociais e políticos ao longo da história da sociedade falante de LE) e ideológicos (formas de pensar, valores, ética, tabus, entre outros) estão presentes nos três seriados analisados.

³ Nesta seção utilizarei a primeira pessoa do singular, uma vez que estou descrevendo experiências pessoais que levaram ao meu interesse pela temática da presente pesquisa

⁴ Os termos “culturas alemãs” e “culturas brasileiras” serão tratados sempre no plural, uma vez que, conforme será abordado mais a fundo nos pressupostos teóricos (seção 2.1.2), a cultura não é uma entidade nacional, mas é heterogênea e dinâmica (SALOMÃO, 2015), constituída por diversas comunidades e indivíduos (MORAN, 2001) dentro de um mesmo país.

A pesquisa desenvolvida evidenciou, portanto, que o ensino de alemão poderia ser beneficiado pelo uso de seriados televisivos, não apenas a partir da abordagem de aspectos linguísticos, apresentados nos seriados de maneira contextualizada e verossímil, mas também da compreensão e reflexão sobre as culturas alemãs. Por meio deles, essas poderiam ser abordadas principalmente por exibirem alguns dos aspectos socioculturais, político-sociais e ideológicos dos falantes da LE, a partir de sua própria perspectiva. Essa pesquisa, contudo, não foi aplicada como prática em sala de aula, ou seja, os seriados analisados não foram exibidos e discutidos com alunos de alemão como LE.

Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Surge, então, o desejo de observar na prática os resultados obtidos durante a minha iniciação científica, por meio de um estudo de caso. Assim, a fim de realizar o projeto, selecionei um dos seriados televisivos estudados durante a graduação, a saber, a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*⁵.

Tendo apresentado breve histórico da presente pesquisa, a seguir nos aprofundaremos na justificativa para tal, assim como nas lacunas que poderão ser preenchidas por ela.

1.2 Justificativa

O aprendizado de alemão, assim como de qualquer outra língua estrangeira, exige contato contínuo com a língua e a cultura, mesmo fora de sala de aula, já que o tempo de aula é muito limitado para uma aprendizagem mais plena. Conforme vimos anteriormente, é necessário, também, que o aluno tenha acesso a materiais autênticos da LE, a fim de desenvolver seu conhecimento linguístico e cultural. Porém, em se tratando de materiais autênticos em língua alemã, é notável que estes nem sempre estão presentes no cotidiano do aluno, dada a baixa presença de produtos culturais de falantes de alemão, como filmes, séries, músicas, livros ou noticiários, na mídia brasileira.

Por essa razão, é necessário que o professor estimule o contato com produtos das culturas alemãs acessíveis aos alunos, e que sejam também do interesse dos aprendizes. Nesse

⁵ O título da série foi traduzido para o português como “Filhos da Guerra”. Uma tradução literal do título em alemão seria “Nossas mães, nossos pais”

sentido, a visualização e discussão de seriados televisivos em sala de aula pode tornar-se uma ferramenta relevante para o ensino de língua e culturas alemãs, uma vez que trata-se de material autêntico, produzido sem objetivos pedagógicos por falantes da LE, e que reflete a sociedade e cultura do falante de LE a partir de sua própria perspectiva (CARVALHO, 1999).

Entre as pesquisas realizadas especificamente com esse tipo de material, foi possível obter resultados preponderantemente para o ensino de língua inglesa (FRUMUSELO, et. al, 2015; TOLEDO, 2018; VICENTINI, 2006; WASHBURN, 2001; ZANÓN, 2006; ZURUTUZA-CIMADEVILLA, 2014). Foram encontrados, ainda, estudos que abordam o aprendizado de aspectos linguísticos e culturais por meio de seriados televisivos, a partir de temas como: os processos para compreensão da cultura estrangeira por meio da visualização de filmes e séries (YANG, FLAMING, 2013), o estudo sobre aprendizado de expressões de cortesia do Espanhol (RAMOS-GONZALEZ, RICO-MARTÍN, 2014), sobre pedidos de desculpas no aprendizado de Português como LE (GOMES, 2010), o impacto da visualização de seriados para o aprendizado formal de língua e cultura (TOLEDO, 2018), assim como sua influência na motivação, aquisição de vocabulário e aspectos culturais (ZURUTUZA-CIMADEVILLA, 2014). Para o ensino de alemão, podemos citar o estudo de Marques e Rozenfeld (2018) sobre aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais do seriado *Deutschland 83* e, ainda, o estudo de Stipančević (2014), que trata do Ensino Intercultural por meio de seriados televisivos alemães. Não foram encontrados, contudo, estudos sobre o Ensino Intercultural para alunos brasileiros iniciantes de alemão por meio de seriados televisivos, fato que aponta para uma lacuna nas pesquisas da área.

Apesar dos poucos trabalhos realizados exclusivamente com séries de televisão, o uso de materiais audiovisuais em sala de aula, como vídeos e filmes, já tem sido explorado em pesquisas sobre ensino de LE (ARAUJO, VOSS, 2009; GUMESSON, 2010; KOOLSTRA, BENTJES, 1999; STEFANI, 2010). Entre os benefícios apresentados pelos autores, podemos destacar que, no âmbito afetivo da aprendizagem da LE, o uso de materiais audiovisuais pode ser considerado motivador, por representar algo novo e tirar o aluno da rotina de sala de aula (GUMESSON, 2010) e estimular o contato com outros produtos da língua e cultura estrangeiras (TOLEDO, 2018). Podemos afirmar, ainda, que as narrativas presentes em filmes e seriados permitem que o aprendiz se projete ou se identifique com os personagens e,

consequentemente, com a cultura estrangeira, principalmente quando os materiais são selecionados de acordo com os interesses e realidade dos alunos (ARAUJO, VOSS, 2009).

Passando para o desenvolvimento da competência linguística podemos destacar que materiais audiovisuais podem ser utilizados para o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, por meio da escuta de diálogos falados, leitura e produção de legendas e discussão da série em sala de aula, além de outras atividades posteriores a exibição (ZANÓN, 2006; GUMESSON, 2010). Há também estudos que mostram como o uso de programas televisivos podem auxiliar a aquisição de vocabulário (KOOLSTRA, BENTJES, 1999; ZURUTUZA-CIMADEVILLA, 2014; MATIELO et. al. 2018). Além disso, foram encontradas pesquisas que mostram como tais materiais podem auxiliar a compreensão de estruturas gramaticais (STEFANI, 2010) e da pragmática da língua (WASHBURN, 2001) por meio do contato com a linguagem autêntica e em uso.

Quanto ao ensino de cultura, estudos mostram que seriados televisivos podem ser importantes para apresentar aos alunos a linguagem corporal, elemento cultural importante para a comunicação (RAMOS-GONZALEZ, RICO-MARTÍN, 2014). Além disso, séries de televisão representam diferentes formas de relacionamento em determinada sociedade, como entre familiares, amigos, na escola, entre outros (STIPANČEVIĆ, 2014). Ademais, por meio dos materiais, o aprendiz tem contato, com a rotina dos falantes da língua-alvo, além de suas tradições, e da variedade linguística e cultural ao longo do território nacional (STIPANČEVIĆ, 2014). A partir de tais observações, os alunos podem refletir e comparar as culturas estrangeiras e próprias, levando a descobertas sobre si e o outro (TOLEDO, 2018)

Assim, percebe-se que materiais audiovisuais podem ser benéficos para que língua e cultura da LE sejam tratados de maneira conjunta. Nesse sentido, Stefani (2010) afirma que filmes podem ser utilizados como ferramenta para aprendizado sobre aspectos socioculturais, relacionados aos produtos e práticas dos falantes da língua-alvo, ideológicos, ou seja, as perspectivas e valores que falantes carregam consigo, e político-sociais, dos problemas políticos enfrentados por um povo ao longo da história. Marques e Rozenfeld (2018) focalizam esses mesmos quatro aspectos na análise do seriado alemão *Deutschland 83*, concluindo que este poderia também ser utilizado para aprendizagem e reflexão sobre a língua e culturas alemãs em sala de aula.

Apesar dos benefícios de materiais audiovisuais para o ensino de cultura, percebe-se que a maioria dos trabalhos citados não abordam o uso de tais materiais para ensino de cultura em níveis iniciantes de aprendizagem de LE. Entre as pesquisas citadas nessa seção, percebe-se que apenas o estudo de Stipančević (2014) trata de experiências com o uso de seriados televisivos para ensino de cultura especificamente com turmas iniciantes da LE. Dessa forma, nota-se que é necessário explorar as potencialidades do uso de seriados para ensino de cultura, em conjunto com o ensino de língua, também em níveis iniciais de aprendizagem, razão pela qual foi escolhido um público de alunos iniciantes de alemão para coleta de dados.

Sendo os seriados televisivos uma fonte rica de informações sobre os produtos, práticas e perspectivas da cultura estrangeira, surge a necessidade de encontrar uma orientação para que a sua exibição em sala de aula leve não apenas a um contato inicial com a cultura, ou conhecimento raso sobre ela, mas à reflexão mais aprofundada sobre aspectos culturais. É necessário encontrar, ainda, uma forma de apresentar a cultura, por meio desses materiais, de maneira adequada ao contexto de globalização, no qual nosso aluno se insere. Nesse contexto, há uma mobilidade maior entre sujeitos de diferentes culturas, por exemplo devido ao turismo e à migração, assim como um crescente contato entre elas por meio da tecnologia digital, por exemplo, por meio das redes sociais ou do acesso online à produtos culturais de diversos países. Por esse motivo, culturas diferentes se encontram não apenas na mesma comunidade, mas, muitas vezes, na mesma casa e até no mesmo indivíduo (WELSCH, 1994).

É necessário, portanto, que os alunos iniciantes aprendam a lidar com as diferenças culturais que coexistem ao seu redor. Somente a mera apresentação de materiais autênticos em sala de aula pode não ser de grande auxílio nesse sentido, sendo necessário encontrar uma orientação, para que os professores de LE saibam como fomentar entre os alunos o respeito em meio ao encontro com o diferente, a transformação e libertação mediante tal encontro, assim como a mediação entre possíveis conflitos gerados por essas diferenças. Assim, o Ensino Intercultural pode tornar-se uma base teórica, não apenas para este estudo, mas para o trabalho com seriados televisivos e outros materiais autênticos na formação de alunos de maneira geral. Por isso, justifica-se a escolha da base teórica para o presente estudo.

É necessário destacar, ainda, que, uma vez que há diversos estudos e modelos na área de Ensino Intercultural, após uma revisão bibliográfica sobre o tema, optou-se pelo modelo de Byram (1997) para a Competência Comunicativa Intercultural, como base para elaboração dos objetivos do curso, seu planejamento e, conseqüentemente, a análise dos dados coletados durante ele. Essa escolha justifica-se, pois o modelo elaborado e desenvolvido pelo autor ao longo de seus estudos na área são extensos e contém objetivos claros e coerentes com a proposta da pesquisa realizada. O modelo é composto de atitudes, conhecimentos, habilidades e uma consciência crítica cultural, contemplando, portanto, aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais necessários para que o aluno não apenas conheça a cultura estrangeira, mas também utilize tais conhecimentos para aprimorar a comunicação com o falante da LE.

Assim, tendo como base teórica para o estudo o Ensino Intercultural e a CCI, buscou-se usar o seriado televisivo *Unsere Mütter Unsere Väter* em uma ferramenta relevante para o aprendizado de cultura. A fim de avaliar se o seriado em foco é adequado para tal proposta, foram elaborados um objetivo geral e objetivos específicos, os quais estão descritos na seção seguinte.

1.3 Objetivo e Questão de Pesquisa

A pesquisa de mestrado tem como objetivo geral verificar quais aspectos da Competência Comunicativa Intercultural podem ser desenvolvidos com alunos iniciantes a partir do trabalho com uma minissérie alemã.

A fim de alcançar tais objetivos, elaboramos a seguinte questão de pesquisa:

- Quais elementos da Competência Comunicativa Intercultural se manifestam durante o trabalho com uma minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* com alunos iniciantes?

Tendo introduzido nesta seção o tema, justificativa e objetivos da pesquisa, na última seção deste capítulo trataremos da organização da dissertação.

1.4 Organização da Dissertação

A dissertação foi organizada da seguinte forma: Primeiramente, apresentamos a introdução da dissertação, na qual esclarecemos, brevemente, alguns dos pressupostos teóricos utilizados para fundamentação da pesquisa, relatamos o percurso da pesquisadora que levou ao seu interesse pela temática (1.1), abordamos a justificativa e relevância da pesquisa (1.2) e, então, indicamos os objetivos da investigação e questão de pesquisa (1.3).

No primeiro capítulo nos aprofundamos nos pressupostos teóricos da pesquisa. Discorremos, então, sobre o conceito de cultura (2.1), abordando a transformação deste na área das Ciências Sociais (2.1.1) e da Linguística Aplicada (2.1.2). Em seguida, tratamos do Ensino Intercultural de Línguas Estrangeiras (2.2), referindo-nos, primeiramente, à diferença entre orientação cultural e intercultural, além das principais características dessa última (2.2.1). Na subseção seguinte, dissertamos sobre os conceitos de falante nativo e falante intercultural (2.2.2). Então, discutimos sobre a definição de Competência Comunicativa Intercultural (2.2.3).

No segundo capítulo nos ocupamos da metodologia utilizada na pesquisa. Na primeira seção do capítulo descrevemos a natureza da pesquisa (3.1), na segunda o contexto no qual foi aplicada (3.2), na terceira as razões da escolha da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* (3.3), na quarta o processo de planejamento do minicurso (3.4), na quinta os procedimentos de coleta e análise de dados (3.5).

No terceiro capítulo apresentamos os resultados encontrados a partir do corpus obtido. Na primeira seção (4.1) abordamos os aspectos linguísticos tratados durante o minicurso, cuja aprendizagem também é necessária para o desenvolvimento da CCI. Em seguida tratamos, conforme o modelo de Byram, das atitudes (4.2), dos conhecimentos (4.3), da habilidade de interpretar e relacionar (4.4), da habilidade de descobrir e interagir (4.5) e da consciência crítica cultural (4.6).

Por fim, apresentamos as considerações finais e possíveis encaminhamentos futuros para a área de Ensino e Aprendizagem de LE, a partir desta pesquisa.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo abordaremos os principais pressupostos teóricos utilizados ao longo da pesquisa. Na primeira seção trataremos do conceito de cultura, observando suas mudanças a partir de uma perspectiva histórica com origem no campo das Ciências Sociais e, em seguida, analisaremos como o construto vem sendo tratado especificamente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda seção apresentaremos algumas definições importantes no âmbito do Ensino Intercultural (doravante EI), como o de falante intercultural, o terceiro lugar, a Competência Comunicativa Intercultural e a Cidadania Intercultural.

2.1. O Conceito de cultura

A pergunta “qual abordagem de cultura deve ser adotada em sala de aula?” permeia o ensino de línguas até os dias atuais, uma vez que o conceito de cultura se alterou ao longo do tempo na área das Ciências Sociais e da Linguística Aplicada. Assim, é possível refletir acerca da visão de cultura que temos adotado em sala de aula, e de qual seria mais adequada aos nossos alunos. Dessa maneira, com essa seção pretende-se apresentar as diferentes percepções do conceito em foco e, conseqüentemente, justificar a escolha daquele adotado para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1.1 A formulação e revisão do conceito

A palavra “cultura”, segundo Cuche (1999), é derivada do latim e tinha seu sentido ligado ao cuidado com a terra e gado. Por volta do século XIII, ela surge como léxico da língua francesa, representando a parcela de terra que foi cultivada. Contudo, no século XVI, a cultura deixa de remeter a um estado da terra e passa a descrever uma ação, o ato de cultivá-la. Essa mudança levará, no século seguinte, ao uso da palavra com sentido figurado de cultivar uma faculdade da mente ou do espírito, a fim de desenvolvê-la e fazê-la florescer. Esse novo sentido se consolidará apenas no século XVIII, no qual utiliza-se a palavra cultura para representar o desenvolvimento das artes e ciências. O autor descreve, ainda, que no fim do século XVIII, com o Iluminismo, o termo passa a ser difundido novamente como um estado, agora não mais da terra, mas da alma, cultivada pela instrução e pelo conhecimento.

Dessa forma, a cultura passa a opor-se a natureza, e é associada a ideia de progresso intelectual e tecnológico. Ela torna-se, também, praticamente um sinônimo da palavra civilização, porém, enquanto esta é coletiva, a outra é individual (CUCHE, 1999). Essa similaridade entre cultura e civilização era presente, principalmente, na França, onde o iluminismo ganhava mais força.

Essa definição de cultura é tomada por Bolten (2007, p.12, tradução nossa) como um “conceito limitado”⁶, pois separa os indivíduos cultos, com acesso à construção de conhecimentos, daqueles incultos, ou seja, da população em geral. Segundo o autor, ela se baseia nos estudos de Platão, para o qual a verdade poderia ser alcançada por seres inspirados, por exemplo, artistas e filósofos, os quais teriam a responsabilidade de iluminar o povo. Esse conceito, que associa a cultura ao conhecimento das Artes, Letras e Ciências, é chamado hoje de alta cultura, cultura erudita ou até mesmo de Cultura (com C maiúsculo).

Enquanto na França a ideia de uma cultura global, associada aos conhecimentos acumulados pela humanidade, se difunde cada vez mais, na Alemanha a palavra é importada e utilizada com sentido diferente. Embora ela ainda seja considerada como um desenvolvimento intelectual e espiritual, o termo está ligado à classe da burguesia, em oposição à corte real alemã que, embora seja “civilizada”, tem um refinamento apenas aparente. Cultura, nesse sentido, também se diferencia do conceito francês, pois remete a percepção de nação, não englobando uma cultura humana. Até então, contudo, tanto na vertente francesa quanto na alemã, o conceito é normativo, ou seja, estabelece-se aquilo que é bom ou nobre o bastante para ser considerado cultura (CUCHE, 1999)

Cuche (1999) afirma que a cultura como normativa apenas será revisada no século XIX, com o surgimento da etnologia como ciência. A partir de então, a cultura aproxima-se de um conceito mais amplo, que contempla a convivência em um mundo de vida ou uma etnia específicas (BOLTEN, 2007). Tavares (2006, p.20) afirma que “essa acepção mais genérica de cultura permite a sua deselitização, refletindo a humanização da sociedade e vendo qualquer indivíduo como ‘formador’ de cultura”.

Um dos primeiros autores a desenvolver a etnologia é Tylor (1883-1917), que enxergava o conceito “cultura” como descritivo, com uma dimensão coletiva e inconsciente.

⁶ No original: enger Kulturbegriff

Ele passa a considerar não apenas a cultura erudita, mas as crenças, hábitos e costumes de um povo. Segundo Cuche (1999), a etnologia tenta explicar como se dão as diferenças culturais entre nações e civilizações, a partir de duas vertentes: a primeira considera a diversidade como algo momentâneo, sendo que a unidade humana prevalecerá, enquanto a segunda considera a diversidade como algo permanente e coerente com a unidade.

Tylor teve grande importância para o reconhecimento da diversidade cultural na etnologia, todavia, seus estudos iniciais consideram determinadas sociedades mais primitivas, principalmente aquelas tomadas como selvagens e pagãs, que estariam em um menor grau de evolução do que as sociedades civilizadas e monoteístas (CUCHE, 1999). Boas (1852-1942) faz alguns avanços em relação a isso, ao propor que as culturas não sejam estudadas em comparação com outras ou classificadas de acordo com graus de evolução. Ele defende, então, um método rigoroso de estudo, o qual chama de relativismo cultural, ou seja, o estudo de uma cultura por si só, evitando uma visão etnocêntrica do pesquisador (CUCHE, 1999). De acordo com Cuche (1999), Durkheim também contesta Tylor, na medida em que considera culturas como sistemas complexos e distintos, não devido a uma evolução, mas à multiplicidade. Durkheim relativiza, então, o que é considerado normal em cada sociedade, e observa como essa normalidade é imposta inconscientemente sobre a consciência individual (CUCHE, 1999).

Embora nos estudos da etnologia as diferenças culturais entre nações sejam reconhecidas, a diversidade entre grupos em um mesmo país só será pesquisada, pela primeira vez, nos Estados Unidos, com os estudos dos culturalismos. Estes foram motivados, especialmente, pelo histórico de imigração no processo de formação da nação americana (CUCHE, 1999).

Cuche (1999) destaca três vertentes dos culturalismos: a primeira formada pelos discípulos de Boas, que investigavam os traços culturais (diferenças mínimas entre culturas) e as áreas culturais (locais onde havia traços culturais semelhantes). A segunda, chamada de Escola da Cultura e Personalidade, sugere que a cultura seja estudada a partir de comportamentos concretos, atentado-se, também, à forma como a diversidade de personalidades constitui a cultura. A terceira, considera a cultura como um sistema de comunicação entre indivíduos.

Assim, os culturalismos puderam contribuir em diversos aspectos para os estudos sobre cultura, estabelecendo a diversidade, a coerência interna e a influência da socialização para construção dessa coerência, em especial, por meio da educação. Porém, nem esses nem a etnologia haviam tocado ainda em um tema importante para o avanço do conceito: a aculturação.

Os estudos de Herskovitz em 1929 sobre os afro-americanos são os primeiros a tratar do contato cultural como um objeto de estudo. No entanto, o termo aculturação, bem como seu aprofundamento, só se difundirá a partir de Roger Bastide, na década de 50. No período, aculturação era definida como um processo natural, decorrente do contato entre duas culturas, que não necessariamente resultará em uma assimilação completa de uma delas e na perda da outra (CUCHE, 1999). Segundo Cucho (1999, p.136) “as pesquisas sobre o processo de aculturação renovaram profundamente a concepção que os pesquisadores tinham da cultura. Considerar a relação intercultural e as situações, nas quais ela se efetua, levou a uma definição dinâmica da cultura”. A partir de então, cultura é compreendida como algo variável, não apenas de acordo com região geográfica e grupo social, mas também com o tempo, sendo as mudanças em determinada cultura tanto naturais como inevitáveis.

Dessa forma, o conceito se desenvolve de maneira a ficarem evidentes a sua diversidade e dinamicidade, mesmo em regiões geográficas limitadas. Por essa razão, torna-se necessário usar a palavra no plural, por exemplo, as culturas brasileiras, americanas, alemãs, etc. Nesse sentido, na próxima seção, exploraremos a forma como as áreas da Linguística Aplicada e ensino de línguas têm explorado o conceito de cultura.

2.1.2 Cultura no ensino de LE

Da mesma maneira que o conceito de cultura se modificou ao longo do tempo, a forma como ela foi abordada em sala de aula de LE também percorreu diferentes tendências.

No início do século XIX, quando a etnologia ainda dava seus primeiros passos em direção a uma concepção descritiva de cultura, o ensino de línguas passava pelo auge do método de Gramática e Tradução, o qual abordava cultura a partir de uma visão normativa. Segundo Marques-Schäfer (2013), nesse período, o acesso ao ensino de LE era limitado e

baseado nas técnicas de ensino das línguas “mortas”, como latim e grego. Esse método consiste no aprendizado da língua como um fim em si mesma e exigia do aluno que ele conhecesse o vocabulário e as regras gramaticais, sem que fosse necessário colocá-las em prática para a comunicação, apenas para tradução e versão de textos, em geral escritos (LEFFA, 1988).

A cultura estudada em sala de aula na vigência do método de gramática e tradução era limitada à literatura e às artes eruditas e o objetivo desse aprendizado era alcançar uma verdade universal (MARQUES-SCHÄFER, 2013). Holme (2003) afirma que essa concepção de cultura se dá a partir do que chama de visão do currículo clássico e argumenta que, a partir dela, a Cultura associada com determinada LE pode aumentar o “valor” da língua, e seu aprendizado pode elevar ou iluminar os pensamentos dos alunos. É possível observar, portanto, uma convergência entre as ideias iluministas de cultura e a concepção de cultura do método de gramática e tradução, uma vez que ambas abordam apenas a cultura erudita, vista como um patrimônio humano que deveria ser conservado por uma elite intelectual.

Com a chegada do século XX, contudo, não apenas os estudos de etnologia mudam a perspectiva das Ciências Humanas sobre cultura, mas as metodologias de ensino também se renovam nesse sentido. Durante esse período, o Método Direto torna-se cada vez mais conhecido como uma forma de reação ao Método de Gramática e Tradução, tanto em sua forma de ensinar a língua, como em seu entendimento do que é a cultura. De acordo com essa proposta, então emergente, o aprendizado de uma LE se dá por meio da própria LE, sendo que a língua materna do aluno deve ser evitada a todo custo, principalmente pelo professor, e quaisquer aspectos gramaticais da língua devem ser aprendidos indutivamente por meio de seu uso (LEFFA, 1988). Embora aumente a preocupação com uma articulação das quatro habilidades ao longo da aprendizagem, a ênfase estava na produção oral, que era utilizada para a prática de diálogos sobre assuntos cotidianos (LEFFA, 1988).

Dessa maneira, Risager (2007) aponta que, perto do início do século XX, quando o ensino volta-se mais para a conversação do que para a gramática em si, surge um consenso de que as aulas deveriam ter mais elementos culturais que ajudassem a lidar com a convivência no país estrangeiro. Assim, o conceito de cultura torna-se mais amplo, ligado ao dia-a-dia do falante da LE, situações pelas quais passa rotineiramente, seus hábitos e costumes

(MARQUES-SCHÄFER, 2013). É, portanto, uma forma mais descritiva de observar a cultura estrangeira, que reconhece as diferenças culturais entre povos, mas mesmo essas, são ensinadas de maneira indutiva ao aluno, por meio do contato com materiais escritos ou orais. Contudo, segundo Salomão (2011), essa expansão do conceito de cultura, incluindo práticas cotidianas, tradições e costumes, não significa necessariamente que a ideia de cultura como pertencente a uma única civilização ou nação foi abandonada e, nesse sentido, tem-se por objetivo a construção de uma única identidade nacional homogênea.

Com o desenvolvimento do audiolingualismo, na segunda metade do século XX, a concepção de cultura não se altera profundamente, embora ele traga novidades para o ensino de línguas. Desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, a nova abordagem passa a utilizar recursos auditivos e visuais para realização de exercícios de repetições, que buscavam o aprendizado com foco na fala, por meio da resposta automática dos alunos ao estímulo do professor. Houve, nesse período, um grande aumento no uso de tecnologias, como vídeos, áudios e laboratórios de línguas (MARQUES-SCHÄFER, 2013).

Essas ferramentas dão aos alunos a oportunidade de observar elementos culturais como a linguagem não verbal, vestimentas, alimentos, entre outros, contudo, não era comum que os novos recursos fossem explorados para tais fins. É importante destacar, também, que a abordagem audiolingual pressupõe o falante nativo como modelo, tanto no campo linguístico como cultural. Assim, as culturas e línguas do próprio aluno são abordadas em sala apenas com o intuito de comparar e contrastar com as do nativo, como forma de prever os erros que o aprendiz poderia cometer devido à interferência de seus hábitos linguísticos ou culturais (LEFFA, 1988).

Apesar do sucesso inicial do método audiolingual, principalmente no âmbito do treinamento de soldados durante a Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 70 cresce o interesse em tornar o ensino de LE comunicativo. Tal interesse decorre, em parte, de uma mudança na conceituação de língua, tida, então, não mais apenas como um sistema, mas como parte do relacionamento humano, com diferentes funções sócio-cognitivas (MARQUES-SCHÄFFER, 2013). Essas mudanças levam ao que conhecemos como abordagem comunicativa, ainda vigente em muitos espaços institucionais.

Além do conceito de língua, também o papel do aluno em sala de aula muda nessa perspectiva emergente, pois ele já não é apenas um aprendiz passivo, que deve apenas responder a um estímulo dado pelo professor: ao contrário, ele é responsável por e comprometido com seu próprio aprendizado, além de consciente de suas dificuldades e expectativas. O planejamento das aulas deve, nesse sentido, atender às necessidades e objetivos dos alunos (MARQUES-SCHÄFFER, 2013).

Desde o surgimento da abordagem comunicativa, diferentes concepções de cultura foram estudadas, popularizadas e adotadas de acordo com as necessidades do aluno e crenças do professor. Holme (2003) cita, por exemplo, a visão comunicativa de cultura, na qual ela é estudada separadamente da LE, e em geral, apenas a fim de apresentar as formas de discurso adequadas em determinado contexto sociocultural. É vista também como uma forma de despertar discussões e debates, visando trabalhar a proficiência oral na língua.

Outra maneira de abordar a cultura em sala de aula surge nos anos 80, com os estudos sobre o multiculturalismo. Embora desde o Método Direto fossem reconhecidas as diferenças culturais entre países, até o fim do século XX, ainda não se abordava em sala de aula algo que os estudos dos Culturalismos americanos já haviam estabelecido como objeto de pesquisa nas Ciências Sociais: a diversidade cultural nos Estados-Nação. Essa discussão só se dará com a chegada do multiculturalismo, a partir do qual defende-se a tematização da diversidade étnica e linguística no âmbito das fronteiras nacionais, sem que, contudo, as vozes dos diferentes grupos e minorias abordados fossem necessariamente ouvidas (SALOMÃO, 2015).

Mais adiante, na década de 90, desenvolvem-se estudos sobre o EI, que tecem críticas à perspectiva multicultural, pois apesar de ela reconhecer as diferenças culturais, não estimula a comunicação e a colaboração entre indivíduos convivendo com tal diversidade (BYRAM, 2011). Segundo Salomão (2011), a perspectiva intercultural tem como foco o processo de relação e interação entre culturas. Ao se adotar uma visão intercultural, procura-se demonstrar, conforme afirma Tavares (2006), que os sentidos da língua não podem ser apreendidos sem uma compreensão mais ampla das culturas. Dessa maneira, estas, sejam elas maternas ou estrangeiras, devem ser comparadas, relativizadas e valorizadas em sua pluralidade (TAVARES, 2006).

Welsch (1994), por outro lado, critica tanto a noção de multiculturalidade quanto de interculturalidade, pois, segundo o autor, embora elas reflitam um importante passo nos estudos da área, na medida que reconhecem e valorizam as diferenças culturais dentro das fronteiras nacionais, não contemplam a fluidez das fronteiras étnicas. Elas falham, portanto, ao ver tais etnias como esferas separadas, que não condizem com a realidade atual, a qual (trans)forma culturas e identidades constantemente devido ao contato e à colaboração entre seus diferentes membros (WELSCH, 1994). O autor sugere, assim, uma visão transcultural das culturas, na qual elas são híbridas, permeiam e perpassam umas às outras. Isso interfere na sala de aula, na medida em que entende-se o aluno como um indivíduo pertencente a vários grupos culturais, étnicos e sociais e cujo contato com a cultura-alvo irá, não apenas estimular o respeito e a colaboração, mas afetar ainda a sua própria identidade (WELSCH, 1994).

Apesar das críticas de Welsch ao modelo intercultural, percebe-se que, com o desenvolvimento dos estudos sobre o EI, a Transculturalidade e a Interculturalidade têm se tornado muito próximas, e em ambas há, cada vez mais, uma preocupação com a promoção de reflexão sobre os valores, atitudes e consciência cultural do aluno, levando a uma mudança de sua identidade. Por essa razão, tomamos o EI como suporte teórico importante neste trabalho.

Tendo estabelecido o EI como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa, resta-nos também adotar um conceito de cultura que esteja em consonância com as orientações do EI. Assim, nos filiamos ao conceito proposto por Moran (2001), que define cultura como um conjunto de produtos, práticas, perspectivas, comunidades e indivíduos. Os produtos incluem tanto objetos concretos e ferramentas, como as instituições, a arte, a ciência, a música e a língua. As práticas são constituídas de ações e interações realizadas comumente pelos falantes da LE, enquanto as perspectivas referem-se às crenças, valores e ideologias que governam nossa maneira de pensar e viver. As comunidades são tomadas pelo autor como grupos que têm determinadas características, produtos, práticas e perspectivas em comum e os indivíduos são também parte da cultura, pois nossa identidade se constrói e se expressa a partir do insumo que recebemos das diversas culturas, das quais participamos. O autor deixa clara, portanto, a influência da cultura sobre as ações e pensamentos dos membros de uma sociedade, destacando, contudo, a forma como cada indivíduo se porta diante dela, caracterizando, assim uma heterogeneidade ainda maior.

Ainda é necessário destacar que o autor utiliza o termo língua-cultura, pois ele caracteriza ambos elementos como inseparáveis. Para ele, a língua é um produto cultural, mas, diferentemente de outros produtos, ela tem relação direta também com as práticas e perspectivas da cultura, pois é utilizada para comunicação e engajamento em práticas sociais e para expressão e categorização de perspectivas. Além disso, a língua ajuda a definir a particularidade das comunidades, como a partir de sotaques e vocabulário específicos, por exemplo, e também faz parte do indivíduo, que utiliza entonação, pronúncia e escolha de palavras para sua auto-expressão. Assim, adotaremos nesta pesquisa a definição de Moran (2001) sobre cultura, por contemplar a diversidade e apresentar a língua como parte essencial, o que é condizente com os conceitos e orientações do EI, o qual o trabalho toma por base. Quanto à tais conceitos e orientações, nos aprofundaremos neles na seção seguinte.

2.2 A perspectiva do Ensino Intercultural no ensino de LE

Nesta subseção nos aprofundaremos no tema do Ensino Intercultural de LE, em especial, analisando suas características e as possíveis consequências de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de língua e cultura estrangeira. Assim, trataremos, primeiramente, das características de uma orientação intercultural para o ensino de LE, então do falante intercultural ou mediador (HOUSE, 2007; BYRAM 2011; LIDDICOAT, 2014) e suas diferenças em relação ao falante nativo de LE, assim como abordaremos o conceito de terceiro lugar (KRAMSCH, 1993), por o considerarmos necessário para a compreensão do processo de mediação. Em um terceiro momento, trataremos da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM, 1997, 2008, 2011; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002), a ser adquirida pelo falante intercultural.

2.2.1 Orientação intercultural para ensino de LE

Segundo Liddicoat (2011), há duas orientações mais abrangentes para o ensino de cultura por meio da língua estrangeira: a orientação cultural e a intercultural. A orientação cultural está relacionada ao ensino sobre conhecimentos da cultura estrangeira e não prevê nenhum tipo de mudança nos valores, crenças ou identidade do aluno. Nesse sentido, o aluno

seria responsável por aprender uma série de conhecimentos sobre os produtos, perspectivas e práticas dos falantes da LE. Assim, o ensino de tais conhecimentos se daria de forma não relacionada aos da língua, seriam conhecimentos separados a serem adquiridos pelo aluno, muitas vezes tendo a LE como foco e a cultura como “curiosidade” (SALOMÃO, 2015). Nessa perspectiva, não fica claro ao aluno que a língua é, na verdade, um dos produtos da cultura, e que leva a sua perpetuação, sendo o ensino de ambas, portanto, inseparável (MORAN, 2001).

Além disso, uma orientação cultural pode reforçar estereótipos, na medida em que produtos, perspectivas e práticas são, muitas vezes, ensinados como homogêneos e pertencentes a um Estado-Nação, não levando-se em consideração a diversidade presente entre as comunidades e indivíduos do país (LIDDICOAT, 2011). Segundo Byram, Gribkova, Starkey (2002), essa simplificação da identidade nacional também pode reforçar a ideia de que, no momento de encontro com o falante nativo, o aluno deve tomá-lo como modelo e utilizar seus conhecimentos para tornar-se como ele. Esse falante nativo, contudo, é distinto da imagem generalizada que dele fazemos, o que torna tal “modelo” falso e de pouca ajuda.

A segunda orientação para o ensino de cultura, chamada de intercultural, dará origem ao EI, que ganha força na Europa na década de 80, como uma tentativa para lidar com o grande fluxo de imigração no continente (KRAMSCH, 2001). Na Alemanha, ela surge a partir da chamada *Ausländerpädagogik* (Pedagogia do estrangeiro), que, posteriormente, é substituída pelo conceito de EI. Esse passa a ser base, então, para importantes documentos sobre o ensino de alemão como LE, tal qual a “*ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*”⁷ em 1990 (MARQUES-SHÄFER, 2013)

Segundo PAIVA (2018), o EI na América Latina tem sido pesquisado com outros fins, principalmente voltando-se para a interação, compreensão e inclusão de diferentes grupos sociais e minorias. Por outro lado, a autora afirma que, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, como internet e redes sociais, faz-se necessário estudar a convivência nesses novos espaços virtuais, nos quais têm-se acesso aos mais diversos falantes, grupos e culturas.

Ao contrário da orientação cultural, o EI não pretende apenas promover a construção de conhecimentos sobre a cultura estrangeira, a fim de facilitar momentaneamente a

⁷ ABCD-Teses sobre o Papel da Cultura nas Aulas de Alemão.

comunicação, mas tem como objetivo fomentar uma possível transformação do aluno, auxiliando-o no processo de desenvolvimento de sua identidade intercultural (LIDDICOAT, 2011). A partir de tal transformação, o aluno desenvolveria a capacidade de reinterpretar suas próprias noções de cultura, assim como visões etnocêntricas, mediante o engajamento com o outro. Dessa maneira, ao tratar da orientação intercultural, Liddicoat afirma que a partir dela “as fronteiras entre o eu e o outro são exploradas, problematizadas e redesenhadas” (LIDDICOAT, 2011, p. 838, tradução nossa)⁸.

A exploração dessas fronteiras é o que permeia também os objetivos estabelecidos por Marques-Shäfer para o EI, que seriam, segundo a autora

(i) o conhecimento de uma cultura estrangeira; (ii) a reflexão sobre a cultura própria e estrangeira; (iii) o desenvolvimento da sensibilização para semelhanças e diferenças entre a cultura própria e estrangeira; (iv) a promoção de uma mudança de perspectiva. (MARQUES-SCHÄFER, 2013, p.246, tradução nossa)⁹

Assim, a autora deixa claro que é necessário que o EI promova, não apenas o conhecimento sobre o outro, mas também a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas do aluno e as culturas estrangeiras, além de uma mudança na percepção do aprendiz sobre si e sobre o outro. Para que esse processo ocorra, contudo, deve ficar claro para o aluno e para o professor, o que se entende por cultura e quais aspectos desta devem ser explorados.

Em relação a esse tema, Bolten (2007) afirma que, partindo de uma orientação intercultural, os alunos devem aprender não apenas sobre a Cultura, relacionada ao culto e erudito, mas compreender as formas de vida em uma sociedade e as diferentes comunidades pertencentes a ela. Também devem ter em mente a maneira como elas se transformam com o passar do tempo, adotando um conceito inclusivo e dinâmico de cultura (BOLTEN, 2007). Assim, tornam-se capazes de engajar-se com uma multiplicidade de culturas, comunidades e sujeitos, de maneira igualitária (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Para que esse engajamento seja possível, é necessário, contudo, o conhecimento da LE. Por essa razão a

⁸ No original: “Here the borders between self and other explored, problematised and redrawn”

⁹ No original: i) das Kennenlernen einer Fremdkultur; ii) die Reflexion über die eigene und über die fremde Kultur; iii) die Entwicklung einer Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur; iv) und die Förderung eines Perspektivenwechsels.

orientação intercultural concebe o ensino de cultura como inseparável do de língua, sendo necessário compreender a primeira para entender o que a segunda pode significar para o seu falante (HOLME, 2003).

Essa relação entre língua e cultura é essencial também para House (1997), que critica o EI, uma vez que este prioriza, muitas vezes, o aspecto afetivo do processo de aprendizagem, por exemplo, a identificação com a cultura estrangeira e a desconstrução de preconceitos, deixando de lado o objetivo primeiro do ensino de LE, que é o aprendizado da língua. Contudo, destaca-se que há modelos de ensino intercultural que atendem as críticas de House, como o de Byram (1997), do qual trataremos ainda nessa seção, que contempla aspectos afetivos, cognitivos, comportamentais e comunicativos da aprendizagem de língua, ou seja, prioriza tanto a abertura à cultura estrangeira e aquisição de conhecimentos sobre ela, quanto o uso destes conhecimentos para a comunicação em LE.

Kramsch também destaca a importância da união entre o ensino de língua e cultura, uma vez que

a separação entre o ensino de cultura, literatura e língua permitiu que cada domínio realizasse os avanços teóricos e pedagógicos que conhecemos, mas levou o ensino de línguas a perder de vista o fator crucial que mencionei anteriormente: ou seja, a função mediadora da linguagem na construção social da cultura (KRAMSCH, 1996, p.5, tradução nossa)¹⁰

Assim, a autora demonstra que o aluno não deve considerar a aquisição de conhecimentos culturais como uma quinta habilidade, mas unir sua competência linguística e intercultural a fim de desenvolver a capacidade de agir como mediador, ou seja, usar a linguagem para compreender diferenças culturais, ou ajudar um terceiro a entendê-las. Essa capacidade é diferente, para a autora, daquela de comportar-se como o outro, a fim de ser aceito em sua comunidade, mas constitui a apropriação da cultura e língua do outro, adaptando-a para as suas próprias necessidades, interesses, contexto e identidade como aprendiz (KRAMSCH, 1996).

¹⁰No original: the academic separation in the teaching of culture, literature and language has allowed each domain to make the theoretical and pedagogical advances we know, but it has caused language teaching to lose sight of the crucial factor I mentioned earlier: namely, the mediating function of language in the social construction of culture.

Sobre esse tema, Liddicoat (2014) advoga que, além de uma ferramenta para a mediação, a língua deve também tornar-se um objeto de observação, interpretação e análise, pois trata-se de um produto cultural. O conhecimento da língua pode, portanto, ajudar o aluno no processo de tomar consciência sobre as relações entre as culturas, e, adquirindo uma nova visão sobre ambas, colocar essa consciência em prática no ato da mediação.

Na medida em que língua e cultura são ensinadas em conjunto, destaca-se que, ao contrário da orientação cultural, a partir do Ensino Intercultural, considera-se incoerente tomar o falante nativo como modelo linguístico e cultural, pois a adoção de tal modelo pode ser desmotivadora para o aluno (BYRAM, 1997). Nesse contexto surge o conceito de falante intercultural, que será discutido na seção a seguir.

2.2.2. Falante nativo e falante intercultural

O falante nativo é, segundo Cook (1999), aquele que adquire uma primeira língua em sua infância, sua língua nativa. Assim, qualquer outra aprendida após essa primeira fase de aquisição seria uma segunda língua. Consequentemente, o aprendiz de LE jamais poderia tornar-se um falante nativo, embora isso seja, muitas vezes, esperado dele.

Rajagopalan (2012), ao explicar a origem do termo “nativo”, afirma que a expressão surgiu inicialmente tendo tom pejorativo, relativa aos povos colonizados pelos europeus. Porém, com o crescimento dos estudos antropológicos e linguísticos das línguas de tais povos, o falante nativo torna-se um bem cada vez mais precioso, por ser um banco de dados para estudos científicos sobre a linguagem. Após as descobertas de Chomsky, tal falante passa a ser considerado capaz de fornecer dados sobre o funcionamento da língua, devido às suas intuições naturais sobre ela (RAJAGOPALAN, 2012). Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, e com o avanço da tecnologia, o status do falante nativo, especificamente o de inglês, cresce ainda mais, a medida em que tal língua adquire maior importância, e a procura pelo seu aprendizado cresce (RAJAGOPALAN, 2012).

O autor, contudo, desconstrói a ideia de falante nativo, uma vez que, para ele, até mesmo o conceito de língua como algo concreto e bem definido é um mito. O que teríamos, na realidade, seriam variadas formas de comunicação, sendo impossível associar, portanto,

uma única língua a falantes ideais que a dominam completamente, e aos quais ela “pertence” (RAJAGOPALAN, 2012).

Por essa razão, ainda que tomássemos como modelo o “falante nativo”, teríamos dificuldades em definir qual seria esse falante. Segundo Kramersch, o falante nativo é

uma abstração monolinguística e monocultural; ele/ela é aquele que fala somente seu idioma nativo (padronizado) e segue uma cultura nacional (padronizada). Na realidade a maioria das pessoas compartilha diversas línguas ou variedades linguísticas e segue diversas culturas e subculturas (KRAMSCH, 1998, p.94, tradução nossa)¹¹

Os livros de inglês, por exemplo, geralmente diferenciam-se por “Inglês Americano” ou “Inglês Britânico”. Porém, além de uma variedade de outros países que também têm o inglês como língua oficial, mesmo nos Estados Unidos há variedades linguísticas de grupos regionais, sociais, etários, entre outros, os quais contemplam culturas também distintas. O mesmo ocorre com o alemão, sendo que os livros didáticos e professores, em geral, recorrem ao ensino do *Hochdeutsch* (alemão padrão), mas este se diferencia, por exemplo, em termos de pronúncia e vocabulário dos dialetos usados por outros falantes de alemão ao redor do mundo.

Cook (1999) e Rajagopalan (2012) argumentam, então, que o emprego do falante nativo como modelo, assim como a escolha de qual nativo adotamos, têm caráter político e ideológico, relacionado ao status social desse falante. Nesse sentido, Rajagopalan afirma que tudo é “uma questão de reivindicar em alto e bom tom quem tem o monopólio não apenas sobre a língua nativa, como também sobre a cultura nativa”¹² (RAJAGOPALAN, 2012 p. 51, tradução nossa), deixando claro, portanto, que a escolha de um falante busca, muitas vezes, o estabelecimento do poder sobre outras variedades linguísticas e culturais associadas à mesma língua.

De forma semelhante, Salomão (2015) também defende que a ideia de falante nativo está associada, em geral, à de uma cultura nacional homogênea, e que é considerada, ainda

¹¹No original: “a monolingual, mono- cultural abstraction; he/she is one who speaks only his/her (standardized) native tongue and lives by one (standardized) national culture. In reality, most people partake of various languages or language varieties and live by various cultures and subcultures”

¹²No original: “It was all a question of claiming loud and clear who has the sole monopoly over not just the native language but the native culture as well”

que de maneira implícita, uma cultura “superior”. A noção de falante nativo de uma língua teoricamente homogênea, pertencente a uma cultura supostamente nacional, é, assim, uma forma de legitimar, qual é a língua mais “correta”, que deve ser ensinada, assim como qual a cultura mais importante, que deve ser conhecida, e até mesmo assimilada, pelos alunos.

Assim, devido às variações linguísticas e culturais, há casos em que nem mesmo aquele que considerariamos um “falante nativo”, pois adquiriu a língua-alvo como língua materna, usa-a da maneira como idealizamos, ou comporta-se segundo os estereótipos que criamos. É possível notar, portanto, que o conceito de falante nativo pode ser falho no âmbito do ensino de línguas e culturas estrangeiras. Autores e pesquisadores que seguem uma orientação intercultural propõem, então, o conceito de falante ou agente intercultural (BYRAM, 1997; HOUSE, 2007; LIDDICOAT, 2011)

Segundo House (2007) o termo “interlíngua”, cunhado por Selinker, na década de 60, foi um primeiro passo para a transformação da visão do falante nativo como modelo, uma vez que deixou de lado a ideia de que o aluno seria apenas um nativo mal-sucedido, e levou em consideração sua condição de aprendiz. Porém, nesse momento, ainda permanece o foco nos erros de acordo com a norma da língua idealizada. Para a autora, é necessário ir além desse conceito e considerar o uso da LE independentemente das regras da língua materna do aprendiz ou da língua do outro, observando como se dá, de fato, a comunicação entre falantes que têm conhecimento de ambas. Essa necessidade decorre da ideia de que o usuário não nativo da LE cria algo novo, híbrido, que está em uma posição “entre” a sua cultura e a do outro, conforme afirma House em um de seus trabalhos:

eu sugiro olhar para a competência e a performance interculturais em seu próprio direito, e ver agentes interculturais como agentes ativos organizando e gerenciando seus discursos criativa e independente, tão distantes quanto possível, se assim desejarem, de onde eles vem e para onde querem ir. (HOUSE, 2007, p. 15, tradução nossa)¹³

Além disso, a exigência de que um aprendiz de LE fale ou comporte-se exatamente como um nativo não está, muitas vezes, entre os desejos do aluno, que pode não ter como pretensão abandonar sua própria identidade cultural e transformá-la naquela de um falante

¹³ No original: I suggest looking at intercultural competence and performance in its own right, and viewing intercultural actants as active agents organizing and managing their discourse creatively and independently, as far as possible, and if they so wish, from where they come from, and where they want to go.

monolíngue da língua alvo (HOUSE, 2007). Assim, a autora defende que o EI não visa levar o aluno a adquirir as competências de um falante nativo, mas de um agente ou falante intercultural. Dessa forma, os falantes interculturais usam deliberadamente novos meios para comunicar-se, podendo emprestar recursos linguísticos e culturais de mais de uma cultura para expressar suas ideias. A autora afirma, ainda, que é necessário considerar tais empréstimos como estratégias para uma comunicação intercultural bem-sucedida e não como falhas decorrentes da falta de conhecimento da cultura-alvo.

House (2007, p.19, tradução nossa) define o falante intercultural, assim, como “[...] a pessoa que consegue estabelecer-se no Entre, que sabe e pode atuar em ambas, em sua cultura nativa e em outra adquirida algum tempo depois”¹⁴. A autora não descarta possíveis choques de valores e conflitos de identidade que possam emergir devido a essa condição, mas afirma que esta ainda assim pode ser alcançada com sucesso.

A definição de House coincide, em muitos aspectos, com aquela de Byram (2011), segundo o qual o falante intercultural é considerado, em primeiro lugar, um mediador. Dessa maneira, mediante o encontro entre dois ou mais sujeitos de línguas e culturas distintas, o mediador terá o trabalho de explicitar e explicar diferenças e semelhanças culturais de maneira a facilitar a comunicação entre tais sujeitos.

A habilidade de mediar do falante intercultural decorre, segundo o autor, de seu conhecimento e identificação com diversas culturas, sendo que ele as vê não como esferas separadas e não é capaz de desvincular-se de uma delas quando conveniente, mas enxerga-as a partir de um espaço “entre” ambas. Esse novo espaço concede ao indivíduo uma compreensão mais profunda de diferentes culturas e línguas, assim como a oportunidade de ter uma perspectiva nova sobre elas. Tal visão torna-o capaz de mediar entre elas a partir de um lugar terceiro. Nesse sentido, segundo Byram (2011), uma das principais características de tal falante é a de encontrar sua identidade em meio a diversas e complexas culturas e não identificar-se com elas separadamente, sem notar suas relações, como dois monolíngues em apenas um indivíduo.

¹⁴ No original: “that it is a person who has managed to settle for the In-between, who knows and can perform in both his and her native culture and in another one acquired at some later date.”

Assim, auxiliar o aluno de LE a tornar-se um falante intercultural deve ser um dos objetivos do ensino de línguas intercultural. Byram (2011) defende que esse tipo de ensino busca, além da exposição e aceitação das diferenças culturais, o diálogo entre indivíduos de comunidades diferentes, pois eles devem, muitas vezes, conviver nos mesmos espaços e competir pelos mesmos recursos (como empregos, moradia, recursos naturais, etc) e, portanto, deverão interagir e, eventualmente, resolver conflitos. Nesses embates e conversas, fica evidente o papel essencial do mediador como alguém que compreende ambas línguas e culturas e, além disso, que seja capaz de buscar múltiplas interpretações para os sentidos linguísticos em determinado contexto cultural (LIDDICOAT, 2014). Assim, é tarefa do mediador garantir que as causas culturais de determinado conflito sejam compreendidas pelos participantes, de maneira a integrar essas diferentes interpretações de mundo ao diálogo, capacitando as partes do conflito a encontrar uma solução (BOLTEN, 2007).

Quanto ao processo de mediação, Liddicoat (2014) trata, ainda, de duas formas: a mediação para si e para o outro. A primeira ocorre quando o aluno se depara com uma diferença cultural e vê a necessidade de conciliar tais distinções por si só. Tal processo de conciliação ocorre por meio da problematização de práticas e de perspectivas subjacentes, tanto da cultura materna quanto da estrangeira. Assim, o aluno é capaz de compreender e expressar, por meio da língua, novas formas de interpretação sobre algo inicialmente estranho, levando-o a uma compreensão mais profunda das visões de mundo próprias e do outro.

A mediação para o outro ocorre, por outro lado, quando o aluno é capaz de esclarecer e mediar diferenças culturais para um interlocutor que tem um conhecimento e experiência menores com a cultura estrangeira. Isso exige do aluno que ele expresse sua compreensão sobre os comportamentos da cultura do interlocutor e, em seguida, ajude-o a localizar o aspecto cultural considerado estranho em seu próprio contexto, comparando as duas perspectivas (LIDDICOAT, 2014). Assim, espera-se que o interlocutor seja capaz de perceber que existem valores e ideologias que subjazem às práticas, produtos e perspectivas de diferentes grupos e que elas são igualmente válidas em cada cultura.

A fim de desenvolver o processo de mediação, Liddicoat (2011) sugere que sejam estimulados quatro tipos de práticas em sala de aula. Primeiramente, é necessário notar novas informações acerca da cultura estrangeira. Em segundo lugar, comparar essas novas

informações da cultura-alvo com as anteriores sobre ela ou compará-las com a cultura própria. Em terceiro lugar, refletir sobre as diferenças e semelhanças constatadas, de maneira a tirar conclusões próprias sobre como reagir e engajar-se com elas. Por fim, é necessário interagir com o outro, a partir das descobertas realizadas, permitindo a comunicação e aquisição de novas experiências, que serão, então, material para recomençar o processo de notar, comparar e refletir.

O processo de mediação exige que o aluno, ao comparar as duas culturas, adquira uma nova visão sobre elas, que não é nem aquela da sua cultura nem a da cultura estrangeira. A aquisição dessa nova perspectiva, necessária para o ato de mediar, é discutida por diversos autores. House (2007) e Byram (2011), conforme mencionado anteriormente, tratam de um espaço “entre” culturas, que permite ao indivíduo enxergar a si e ao outro de uma nova forma. A fim de caracterizar esse novo espaço, um conceito muito utilizado e revisado nas teorias de EI é aquele desenvolvido por Kramsch: o terceiro lugar.

Kramsch (1993) define esse conceito, primeiramente, a partir dos estudos de Bhabha (1998) sobre o momento da pós-colonização. Para o autor, ainda que se objetive resistir a cultura do colonizador, é impossível retornar à cultura tradicional do país, anterior a colonização. Isso ocorre, pois a expressão da cultura do colonizado se constitui em um terceiro espaço, híbrido, não polarizado, no qual podemos “emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 1998, p. 69). Ao trazer tal conceito para o ensino de línguas, Kramsch apresenta a terceira cultura ou terceiro espaço como uma forma de relativizar a dualidade entre o eu e o outro, assim como entre a cultura própria e cultura-alvo. Segundo a autora, a “terceira cultura não propõe eliminar essas dicotomias, mas sugere focar na relação por si mesma e na heteroglossia em cada um dos polos” ¹⁵(KRAMSCH, 2009, p. 238, tradução nossa).

Dessa maneira, o terceiro espaço é o lugar, a partir do qual o aprendiz de línguas consegue enxergar a si próprio, tanto de sua perspectiva, quanto daquela do outro. Para tanto, é necessário que o aluno compreenda os processos históricos e subjetivos que fizeram dele

¹⁵ No original: “Third culture does not propose to eliminate these dichotomies, but suggests focusing on the relation itself and on the heteroglossia within each of the poles.”

quem é, mas só pode fazê-lo utilizando o outro, sua história e subjetividade, como espelho para si (KRAMSCH, 2013).

A terceira cultura, segundo Kramsch (1993), contém três principais características: ela é popular, ou seja, não exige do aluno que ele alcance a interpretação oficial, considerada “correta”, mas permite que ele, ao encontrar seu próprio lugar, crie novos significados, subvertendo a língua e seus sentidos e demonstrando a condição híbrida de sua fala. Ela também é crítica, no sentido que encoraja a comparação entre os sentidos e o questionamento destes, presentes nas falas próprias, do professor, colegas, livros didáticos, assim como de outros materiais na LE, sendo responsabilidade do professor ouvir e valorizar as conclusões tiradas pelos alunos. Ela é, enfim, ecológica, pois leva em consideração o ambiente do aluno, valorizando a diversidade e resistindo à força homogeneizadora dos interesses políticos e econômicos nacionais, ao permitir diversas interpretações e modalidades semióticas para expressão e reconstrução de sentido.

No âmbito do EI, Kramsch (2009) afirma que, por meio deste, busca-se que o aluno encontre um terceiro lugar, que não é nem aquele da sua cultura (primeiro lugar), nem ao menos o da cultura estrangeira (segundo lugar). O terceiro lugar o ajuda a compreender ambas as culturas, por meio da realização de comparações e conexões entre as duas, assim como análises de suas fronteiras, levando, enfim, a uma reflexão sobre sua identidade (KRAMSCH, 2009). A autora critica, entretanto, o conceito romantizado que muitos pesquisadores do EI têm feito do terceiro lugar, ao excluírem problematizações provindas, por exemplo, de diferenças culturais, questões de poder, conflitos de identidade, e outros elementos que desestabilizam e dificultam o encontro entre dois indivíduos de culturas diferentes (KRAMSCH, 2009).

A autora utiliza então o termo “*Thirdness*” (KRAMSCH, 2009, p. 248), a fim de revisar o conceito da terceira cultura, até então visto como encontro harmônico de duas entidades estáveis e homogêneas. Nessa revisão, a autora inclui o encontro entre culturas que se apresentam em contextos dinâmicos, heterogêneos e plurilingues. A fim de lidar com conflitos resultantes desse encontro, os alunos contam, enfim, não apenas com a língua oral e escrita, mas com uma multiplicidade semiótica, por exemplo, recursos visuais, digitais, gestuais, etc.

Para Liddicoat (2014), alcançar esse terceiro lugar é, conforme anteriormente destacado, um dos focos do EI, na medida em que pretende-se que os encontros entre as culturas e línguas próprias e estrangeiras formem pontos híbridos de interação. Em concordância com Kramsch, o autor caracteriza tais interações por sua dinamicidade e pela formação de relacionamentos em meio a diferenças culturais, ou apesar delas.

Bolten (2012, p.22 tradução nossa)¹⁶, ao tratar do terceiro espaço na interculturalidade, afirma ser esse um “entre-mundo C, que não corresponde completamente, nem ao mundo de vida A nem B”. Para o autor, esse mundo de vida C não relaciona os A e B de forma igual, como metade de um e metade de outro, mas faz surgir uma qualidade inteiramente nova, ou uma sinergia que nenhum dos dois mundos teria obtido por si só.

Podemos afirmar, então, que o terceiro lugar é um espaço no qual o indivíduo em contato com diversas culturas pode desenvolver uma forma distinta de pensar o mundo, que não é completamente correspondente a nenhuma das culturas com as quais convive. Embora isso possa gerar conflitos internos (como de identidade) e externos (do indivíduo com sua comunidade), defendemos que as pessoas que adquiriram um terceiro lugar podem também facilitar a mediação entre sujeitos de grupos e culturas diferentes.

Assim, podemos concluir que, para estimular o processo de formação do terceiro-espaço e promover a habilidade de mediação do falante intercultural, são necessárias ações e objetivos bem planejados para o ensino de LE. É preciso, portanto, que o professor defina claramente de que maneira pode abordar os conceitos destacados até então, considerando a forma como eles podem ser alcançados pelo aluno na prática. Nesse sentido, Byram (1997) desenvolve seu modelo de CCI, a fim de auxiliar a escolha de objetivos para o currículo no ensino de línguas e facilitar o desenvolvimento de práticas que levem à transformação do aluno em um falante intercultural. Na subseção seguinte trataremos de tal modelo.

2.2.3. Competência comunicativa intercultural

¹⁶ No original: “Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht“

Para se definir o conceito de Competência Comunicativa Intercultural, é necessário tratar, primeiramente, da Competência Comunicativa, a qual já apresentava a cultura como elemento importante para o aprendizado da LE.

Um dos primeiros modelos feitos, incluindo aspectos culturais como necessários para a comunicação, foi o de Canale e Swain (1980), o qual consiste em: a. competência gramatical, conhecimento do sistema gramatical da língua; b. competência estratégica, conhecimento e uso de estratégias comunicativas na língua; c. competência sociolinguística, o uso da língua a partir de uma compreensão do contexto e regras sociais dos falantes. Van Ek (1986) expande tal modelo, incluindo as competências sociocultural, ou seja, compreensão e aceitação de diferenças culturais e desconstrução de estereótipos (apud. PAIVA, 2018). Celce-Murcia (2007) também amplia o conceito de competência comunicativa, incluindo a competência sociocultural, com respeito ao conhecimento do contexto e cultura no qual a língua é falada, acrescentando ainda a competência conversacional, relacionada, entre outras coisas, à compreensão da linguagem corporal, do contato físico e, até mesmo, do silêncio.

Tais modelos, contudo, embora contemplem a importância do conhecimento sobre cultura estrangeira para a comunicação, não tratam da necessidade de auto reflexão e da ponderação sobre a própria cultura para a compreensão do outro. A competência intercultural, portanto, vem preencher tal lacuna.

Ao examinarmos o termo competência intercultural, é necessário primeiro tratar do significado de “competência”. Segundo Spitzberg e Changnon (2009), a competência, por vezes, representa um conjunto de habilidades e comportamentos, mas que também pode incluir processos subjetivos e avaliativos. Byram (2011) considera a competência como uma união desses dois aspectos, uma vez que o termo refere-se à habilidade de comportar-se de determinada maneira, mas também de compreender as razões e processos implícitos para se alcançar tal comportamento. Para o autor, portanto, os processos subjetivos e os resultados destes, no encontro entre duas culturas, são igualmente importantes para um indivíduo competente interculturalmente. Já o termo intercultural é descrito por Bolten (2012) destacando-se o prefixo “inter”, que significa “entre” no latim. Assim, o autor aponta para a interculturalidade como um processo dinâmico, oriundo do relacionamento, da convivência e

da interação, mediante o encontro entre dois indivíduos que têm mundos de vida distintos, ou seja, diferentes formas de viver e expressar-se em sociedade.

O termo Competência Intercultural já foi utilizado, defendido, mas também questionado por diferentes autores.

Spitzberg e Changnon (2009, p. 7), por exemplo, definem competência intercultural como “[...] o gerenciamento apropriado e efetivo da interação entre pessoas, as quais, em algum nível ou outro, representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes sobre o mundo”¹⁷. Os autores afirmam que, embora essas diferenças possam ser observadas entre grupos distintos (como nação, raça, etnicidade, região geográfica, etc), a interação ocorre sempre entre indivíduos e não grupos.

Diferentemente de Spitzberg e Changnon (2009), Crozet e Liddicoat (1999) tratam da competência intercultural especificamente no contexto de ensino de línguas. Eles afirmam que, ao longo das diversas mudanças metodológicas no ensino LE, o conceito de cultura e o seu papel para a aprendizagem de LE também foram revisados. Os autores destacam três formas de “competência cultural” que precederam o que chamamos hoje de competência intercultural. A primeira trata-se da abordagem tradicional, na qual a competência cultural corresponde ao conhecimento e leitura do cânone literário, estando, portanto, associada à cultura erudita escrita apenas. A segunda seria a abordagem dos estudos culturais, de acordo com a qual a competência cultural é tomada como um conjunto de conhecimentos históricos, geográficos e políticos sobre o país da língua-alvo, os quais supõe-se que um falante nativo erudito tenha. A terceira abordagem é aquela que toma a noção de cultura como práticas, e segundo a qual a competência cultural está associada ao conhecimento sobre valores e comportamentos que os falantes da língua-alvo provavelmente irão apresentar. Essa última abordagem contribui para os estudos de cultura, na medida em que finalmente a relaciona aos estudos de língua, mas pode ser criticada, pois ainda considera a cultura como um objeto homogêneo e estável.

Segundo Crozet e Liddicoat (1999), diferentemente das competências culturais citadas, na competência intercultural, que parte da perspectiva de EI, língua e cultura devem ser

¹⁷ No original: “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world.”

trabalhadas de maneira conjunta. Tal competência constitui-se na habilidade de compreender aspectos culturais da língua materna e alvo, bem como na forma como eles se manifestam na interação, tornando o falante capaz de criar ou mediar uma interação intercultural na qual todos os participantes sentem-se confortáveis.

Tendo em vista a necessidade suscitada pelo EI de desenvolver o conceito de competência intercultural, Byram, Gribkova e Starkey a definem como a “[...] habilidade de garantir uma compreensão compartilhada por pessoas de identidades sociais diferentes, e a sua habilidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos com identidades múltiplas e individualidade própria”(BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.10, tradução nossa)¹⁸. Dessa maneira, em sua definição de competência intercultural, os autores referem-se à capacidade de interagir de forma bem sucedida com pessoas distintas, assim como Spitzberg e Changnon (2009). Ainda em concordância com a definição de Crozet e Liddicoat (1999), a definição aponta para a necessidade de compreensão de múltiplas identidades e culturas, incluindo as próprias.

Uma vez que Byram (1997) pretende abordar a competência intercultural no âmbito do ensino de LE, ele descreve o conceito e o modelo de competência (comunicativa) intercultural incluindo, além da habilidade de interagir com pessoas de identidades e culturas distintas, a capacidade de realizar tal interação em meio à necessidade de mediar entre duas línguas. Segundo o autor,

Onde dois grupos têm línguas e culturas que são mutuamente incompreensíveis, a competência linguística do mediador é de outro tipo. O mediador precisa ser bilíngue (e bicultural) no sentido comum. É para enfatizar esse fato que é feita a distinção entre ‘competência intercultural’ e ‘competência (comunicativa) intercultural’, esta última referindo-se à mediação entre línguas mutuamente incompreensíveis.¹⁹ (BYRAM, 2011, p.87, tradução nossa)

¹⁸ No original: “ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.”

¹⁹ No original: “Where two groups have languages and cultures that are mutually incomprehensible, the linguistic competence of the mediator are of another kind. The mediator needs to be bilingual (and bicultural) in the ordinary sense. It is to emphasize this fact that the distinction is made between ‘intercultural competence’ and ‘intercultural (communicative) competence’ the latter referring to mediation between mutually incomprehensible languages”

Dessa maneira, Byram observa a existência não apenas da relação estreita entre língua e cultura, mas da necessidade de se utilizar conhecimentos linguísticos na interação, juntamente com uma competência intercultural. Trata-se, portanto, de um modelo mais completo do que os apresentados anteriormente, assim como mais adequado para o contexto do ensino de línguas, o que justifica sua escolha como conceito chave neste trabalho.

Além disso, Byram (1997, 2008) formula o modelo de CCI, realizando um detalhamento daquilo que se espera de um falante interculturalmente competente, tanto no aspecto comunicativo, quanto no intercultural. Assim, sendo necessária uma orientação comunicativa, esta é composta por competências linguística, sociolinguística e discursiva²⁰. A primeira refere-se ao saber como usar as regras da língua para produzir e interpretar sentidos. A segunda manifesta-se na capacidade de compreender, explicitar e negociar sentidos usados pelo interlocutor, mas que são muitas vezes subestimados por ele. A terceira é a capacidade de descobrir e usar estratégias comunicativas para produção e compreensão de sentidos, conforme os padrões do interlocutor ou que são negociadas com ele ao longo da interação (BYRAM, 2008)

Quanto ao desenvolvimento intercultural do falante, Byram afirma serem necessárias atitudes (chamadas pelo autor de *attitudes* ou *savoir être*), conhecimentos (*knowledge* ou *savoirs*), habilidades de interpretar e relacionar (*skill of interpreting and relating* ou *savoir comprendre*), habilidades de descobrir e interagir (*skill of discovery and interaction* ou *savoir apprendre/faire*) e, por fim, a consciência crítica cultural (*critical cultural awareness* ou *savoir s'engager*) (BYRAM, 1997), conforme expomos no Quadro 1.

Assim, o foco deste trabalho está nos diferentes saberes apontados por Byram, portanto, as especificidades de cada um desses itens serão descritas ao longo desta seção.

QUADRO 1: MODELO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Dimensão comunicativa	competência linguística, competência sociolinguística e competência discursiva
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------

²⁰ Conforme já citado ao longo do capítulo, outros autores como como Canale e Swain (1980), Van-Ek (1986) e Celce-Murcia (2007) tem diferentes modelos de Competência Comunicativa. Contudo, no presente trabalho, por tratarmos da competência comunicativa como parte da CCI, nos atemos à definição de Byram (2008) de competência comunicativa, a qual inclui competências gramatical, discursiva e sociolinguística.

Dimensão afetiva	Atitudes (<i>savoir être</i>)
Dimensão cognitiva	Conhecimentos (<i>savoirs</i>)
Dimensão comportamental	Habilidade de interpretar e relacionar (<i>savoir comprendre</i>) Habilidades de descobrir e interagir (<i>savoir apprendre/faire</i>)
Dimensão afetivo-avaliativa	Consciência crítica cultural (<i>savoir s'engager</i>)

Fonte: elaboração própria

O modelo é apresentado por Byram de maneira completa em 1997, e torna-se, então, amplamente utilizado na área de EI. Em 2002, o autor retoma a proposta, em co-autoria com Gribkova e Starkey, no livro *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, o qual é publicado pelo Conselho da Europa, sendo, portanto, considerado uma orientação para a educação de línguas no continente. Em 2008 o termo é retomado novamente no livro *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, além de ser abordado em outros artigos do autor, dentre os quais aquele publicado em 2011, *Conceptualizing Intercultural Communicative Competence and Intercultural Citizenship*. Embora a base do modelo permaneça a mesma ao longo do tempo (constituída por atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural), alguns conceitos são aprofundados ao longo de suas pesquisas, em especial nas últimas duas obras citada, nas quais o autor estabelece uma relação entre a Competência Comunicativa Intercultural e a educação política, criando um novo conceito, de Cidadania Intercultural.

Em se tratando das atitudes (*savoir être*), estas seriam a dimensão afetiva da competência comunicativa intercultural (BYRAM, 2008). De acordo com o autor, “elas precisam ser atitudes de curiosidade e abertura, de prontidão em suspender a descrença e julgamento em relação aos significados, crenças e comportamentos do outro” (BYRAM, 1997, p. 34, tradução nossa)²¹. Segundo Byram (1997) as atitudes incluem a abertura para comunicar-se e engajar-se com o outro e adaptar-se à sua cultura quando necessário. Também envolvem o interesse em descobrir novas perspectivas sobre fenômenos conhecidos ou desconhecidos e mesmo outras visões sobre si mesmo, o que está relacionado ao processo de

²¹ They need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgment with respect to others' meanings, beliefs and behaviors

descentralização. Enfim, também tratam da abertura para relacionar-se com o outro como um igual, não como estranho ou exótico, o que é facilitado pelo processo de reflexão sobre estereótipos.

Portanto, é necessária uma análise e, por vezes, mudança das atitudes que os interagentes interculturais têm em relação àquilo que consideram diferente (BYRAM, 1997). Em relação a tais diferenças, o autor destaca que elas são percebidas pelos alunos devido ao aprendizado das regras, comportamentos e pensamentos considerados normais para sua cultura, que ocorre por meio dos processos de socialização primário e secundário. Enquanto a socialização primária se dá na relação com a família e depois com a mídia, a secundária acontece principalmente nas instituições de ensino. A escola tem um papel importante nesse contexto, uma vez que geralmente é responsável por socializar a criança na cultura considerada do Estado-nação, levando ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e identificação com a nação e os símbolos que a representam (BYRAM, 2008). Nesse sentido, Byram (2008) argumenta que o ensino de LE também pode ter um papel no processo de socialização terciária, na qual o indivíduo aprende novas normas e comportamentos, além daqueles considerados normais em suas próprias culturas.

Risager (2007) argumenta que o termo “socialização terciária” é inadequado em um contexto multicultural, principalmente ao considerarmos a cultura como heterogênea. Assim, concordamos com Risager que, ao longo dos processos de socialização, o aluno é inserido em diversas culturas, por exemplo, no contato com a família ou mídia, ele pode ser integrado na cultura relacionada ao seu status social, região geográfica, ou mesmo com outras culturas nacionais das quais sua família descende. Porém, Byram (2008) afirma que o termo socialização terciária pode ainda tornar-se válido, uma vez que inclui o processo de refletir, questionar e, até certo ponto, desaprender aquilo que foi exigido do sujeito nas socializações primária e secundária. Todavia, isso só é possível a partir da descentralização.

A habilidade de descentralização (BYRAM, 1997, p. 34) refere-se, segundo o autor, à capacidade do aluno de ver-se da perspectiva do outro, sendo o primeiro desafiado a “fazer do estranho familiar e do familiar estranho” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.19, tradução nossa)²² por meio de comparações, questionamentos e relativizações daquilo que é

²² No original: “to make the strange familiar and the familiar strange”

considerado natural ou correto em sua cultura. Assim, ao tratar das atitudes, o autor destaca que, além daquelas de curiosidade e abertura, também é necessário que haja uma vontade de suspender a crença nos próprios significados e comportamentos e analisá-los do ponto de vista do outro com quem se está engajando. Nesse sentido, o processo de descentralização torna-se essencial no momento da mediação, pois é necessário que o mediador saia de uma perspectiva etnocêntrica, para então buscar, interpretar e aceitar diversas perspectivas de mundo, a fim de esclarecer aos interlocutores (ou para si mesmo) determinada situação ou valor que seria considerado anormal em sua cultura (LIDDICOAT, 2014)

Sobre a descentralização, destaca-se, ainda, que ela exige do aluno não apenas uma empatia, ou capacidade de interpretar e aceitar outras perspectivas de mundo. Segundo Galante (2015), a descentralização prevê uma autoanálise crítica em relação a própria cultura que leve o aprendiz a enxergar não apenas outras culturas como aceitáveis, mas a sua como relativa, e entender como o outro a veria.

Na comunicação, a descentralização pode ser importante também no contexto do ensino de LE, pois, segundo Byram (2008), ela ajuda na compreensão de significados, que muitas vezes não existem em nossa própria língua. Por esse motivo, o autor argumenta que a descentralização deve ser mais valorizada como objetivo na educação, principalmente no ensino de línguas, não apenas por seu papel comunicativo, mas porque permite ao aluno a experiência de ver-se de uma nova perspectiva crítica e libertadora. Isso pode ser considerado ainda mais importante em um contexto globalizado, no qual um dos principais objetivos de uma educação política e crítica é que o aluno aprenda a relacionar-se com pessoas de outras culturas, convivendo ou não nos mesmos espaços que ele (BYRAM, 2008).

O relacionamento e a convivência exigem do sujeito respeito e reconhecimento das particularidades de cada indivíduo, mas também a reflexão crítica em relação a alguns aspectos culturais do outro. Nesse sentido, as atitudes de curiosidade e abertura devem levar à reflexão sobre estereótipos, tanto negativos quanto positivos, uma vez que “[...] até mesmo preconceitos positivos podem prejudicar a compreensão mútua” (BYRAM, 1997, p.34, tradução nossa).

Os estereótipos já foram pesquisados em diversos campos de estudo, como na Psicologia, nas Ciências Sociais e na Linguística Aplicada. Segundo Schulz e Haerle (1995),

o termo foi introduzido na área de Ciências Sociais na década de 20, por Walter Lippman, que os via como generalizações estáticas necessárias para ordenar um mundo complexo. Na área da Psicologia, alguns anos mais tarde, Tajfel (1969) passa a mostrar estereótipos como estruturas cognitivas naturais, que têm sua importância na identificação e coesão de grupos sociais (apud. SCHULZ, HAERLE, 1995). Na mesma época, Hamilton e Gillford (1976) identificam, de maneira semelhante, o fenômeno como necessário para simplificar e organizar o input de um ambiente complexo (apud. SCHULZ, HAERLE, 1995). Assim, podemos reconhecer que os estereótipos têm uma motivação e importância social, pois facilitam o processo de identificação do indivíduo com um grupo.

Em estudos mais recentes, Bardin (1977), define estereótipos como imagens que associamos a um determinado objeto, e que são evocadas repentinamente quando pensamos nele. O autor afirma que o estereótipo “corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que é uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples” (BARDIN, 1977 p.51).

Dervin (2012) descreve o conceito como representações sociais, em geral estáveis e descontextualizadas, sobre o próprio ou outros grupos sociais, tendo caráter ideológico. Esse caráter ideológico pode estar relacionado a posição de superioridade ou inferioridade na qual determinada sociedade se coloca mediante o grupo estereotipado, e dessa maneira, conforme afirma Bennett (1998), os estereótipos podem tornar-se uma forma de enxergar o outro a partir do desejo de confirmar preconceitos prévios.

No ensino de alemão, diversos estudos já foram realizados, a fim de verificar as imagens evocadas na mente do aluno, quando este pensa nas culturas da Alemanha. Entre os resultados mais comuns estão, por exemplo, estereótipos relacionados aos carros (SCHULZ, HAERLE, 1995; NIKITA, DON, LOH, 2014;) à cerveja (SCHULZ, HAERLE, 1995; NIKITA, DON, LOH, 2014) e ao nazismo (NIKITA, DON, LOH, 2014; ROZENFELD, 2007; SCHULZ, HAERLE, 1995). Em seu estudo sobre as crenças de alunos brasileiros de alemão sobre a língua e cultura alemã, Rozenfeld (2007) afirma que é importante o professor ter consciência de tais estereótipos, e de outros que possam estar presentes entre seus alunos,

pois isso pode ajudá-lo a planejar procedimentos e materiais que estimulem a reflexão e revisão de tais imagens em sala de aula.

Assim, embora seja muito difícil deixar de criar generalizações em relação a determinada cultura, dado que elas nos ajudam a organizar informações que recebemos sobre determinado grupo, é necessário, na perspectiva do EI, que esses estereótipos sejam revistos e, possivelmente, desconstruídos. Nesse sentido, Byram, Gribkova e Starkey afirmam que

(...) a dimensão intercultural no ensino de línguas objetiva desenvolver aprendizes como falantes interculturais ou mediadores, que são capazes de engajar-se com identidades múltiplas e complexas e evitar a estereotipação, a qual acompanha a percepção de alguém por meio de uma única identidade. É baseada na percepção do interlocutor como um indivíduo cujas qualidades ainda serão descobertas, ao invés da representação de uma identidade atribuída externamente. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9, tradução nossa)²³

Dessa maneira, podemos reconhecer como parte do processo de aquisição de atitudes de abertura e curiosidade também o questionamento de atitudes preconceituosas e de estereótipos. Assim, o aluno deve buscar entender como e porque elas são criadas e o que significam sobre aqueles que as têm, por exemplo, de quais ideologias e crenças estão partindo (DERVIN, 2012). Esse questionamento deve, enfim, levar o aluno a reconhecer a multiplicidade e a diversidade presente em culturas e indivíduos pertencentes a elas, e a estimular a curiosidade dos alunos em relação a tal diversidade.

A desconstrução de estereótipos pode ocorrer por meio da aquisição de conhecimentos (*savoirs*) da cultura estrangeira nas aulas de LE, segundo elemento da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM, 1997). Segundo Byram, os primeiros conhecimentos sobre países estrangeiros são adquiridos pelo aluno na socialização primária e secundária, muitas vezes a partir de uma perspectiva parcial, preconceituosa ou estereotipada (BYRAM, 1997). Assim, o desenvolvimento da CCI exige do aluno conhecimentos “de grupos sociais e seus produtos e práticas no país próprio e do interlocutor, e dos processos gerais de interação

²³No original: ‘intercultural dimension’ in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.

social e individual” (BYRAM, 1997, p.51, tradução nossa)²⁴. Eles referem-se, portanto, a conhecimentos sobre como foram construídas ao longo da história, e como se dão hoje, as relações entre indivíduos dentro do grupo do interlocutor, ou mesmo entre os grupos próprio e do interlocutor. Também incluem conhecimentos sobre como a cultura-alvo e a própria enxergam a memória nacional e as fronteiras geográficas de ambos os grupos. Da mesma forma, é necessário entender como os processos de socialização e instituições de ambos influenciam suas formas de pensar e suas vidas cotidianas respectivamente (BYRAM, 1997).

Se as atitudes discutidas anteriormente são o aspecto afetivo da competência comunicativa intercultural, os conhecimentos correspondem, por outro lado, ao âmbito cognitivo (BYRAM, 2008). A aquisição de conhecimentos sobre a cultura estrangeira já era considerada importante desde o ensino comunicativo, mas muitas vezes para o fim de estimular a repetição de comportamentos pré-estabelecidos, que facilitariam a comunicação em determinado contexto (TAVARES, 2006). Observamos, no entanto, que a partir do EI há uma mudança de perspectiva, na medida em que os conhecimentos a serem adquiridos não são apenas informações sobre supostos comportamentos típicos, mas principalmente sobre processos e relações sociais entre indivíduos e grupos em determinada sociedade (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Eles também incluem a forma como nós percebemos o outro e como o outro nos percebe, qual visão teriam de nossos costumes, instituições e produtos culturais, o que gera no falante intercultural uma nova visão tanto sobre si quanto sobre o falante de LE (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002)

Sobre o ensino desses conhecimentos em sala de aula, Byram Gribkova e Starkey (2002) ainda argumentam que seria impossível ensinar ao aluno tudo aquilo que ele necessita saber sobre a cultura estrangeira, mas que é preciso estimular constantemente a reflexão crítica e a curiosidade em relação a processos e produtos sociais da cultura própria e do outro. Assim, não é necessário que o professor seja a fonte principal de conhecimento, mas que busque novas informações juntamente com o aprendiz.

Mediante os conhecimentos apreendidos, é necessário que o professor estimule o desenvolvimento também de habilidades de descobrir novas informações a partir daquelas que

²⁴ No original: “of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction”

já obteve, assim como relacioná-las com a sua realidade. Tais habilidades seriam, então, o terceiro elemento da CCI.

Em relação às habilidades que compõem o modelo de Byram (1997, 2008), o autor apresenta, primeiramente, aquelas de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) e então as de descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*). Segundo Byram (2008), ambas representam os aspectos comportamentais necessários para o desenvolvimento da competência, ou seja, se as atitudes e conhecimentos compõem os processos implícitos que o falante intercultural deve dominar para realizar a mediação, as habilidades estão relacionadas a ações que o aluno competente exerce em suas práticas como mediador.

Byram define as habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) como “habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da própria”²⁵ (BYRAM, 1997, p.52, tradução nossa). Elas incluiriam, portanto, a capacidade de identificar perspectivas etnocêntricas em um documento ou evento da cultura estrangeira ou própria, assim como identificar situações em que tais perspectivas poderiam gerar mal-entendidos e, enfim, ser capaz de explicar cada uma delas do ponto de vista do outro, a fim de mediar e solucionar conflitos (BYRAM, 1997). Em relação aos documentos a serem interpretados, entendemos por esse termo qualquer forma de registro que reflita a cultura estrangeira, desde documentos oficiais, até jornais, livros, filmes, e outros materiais autênticos produzidos pelos falantes da LE. Quanto aos eventos, são considerados tanto momentos históricos como situações cotidianas.

A habilidade de interpretar e relacionar está, portanto, ligada principalmente à capacidade de comparar duas ou mais culturas, mas não com o objetivo de mostrar ao aluno aquilo que é exótico e estranho no outro, e sim ajudá-lo a perceber como o diferente pode ser visto de uma nova perspectiva.

Comparação é usada para tornar as diferenças acessíveis e identificar similaridades. Fenômenos linguísticos e culturais são apresentados tanto como similares quanto diferentes e permitem que os aprendizes estendam suas concepções – seus esquemas – de formas que não estão disponíveis em

²⁵ No original: “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own”

uma cultura, já que diferença e contraste também forçam os aprendizes a reavaliar suas pressuposições (BYRAM, 2008, p.182, tradução nossa)²⁶

A comparação deve ser utilizada, portanto, para que o aluno interprete fenômenos desconhecidos, relacione-os àqueles de sua cultura e então expanda suas perspectivas sobre a cultura própria e do outro. Essa comparação pode auxiliar, enfim, o processo de descentralização, na medida em que ajuda aluno e professor a desafiarem aquilo que consideram verdadeiro, e assumirem um novo ponto de vista sobre o mundo.

Após a comparação e reflexão sobre diferentes culturas, é necessário então que o aluno tire conclusões sobre elas, levando a descoberta de novas informações, e use tais conclusões para comunicar-se. Essa seria a habilidade de descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*), definida por Byram como “habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais, assim como a habilidade de operar os conhecimentos, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real”²⁷ (BYRAM, 1997, p. 53, tradução nossa). Elas têm como ênfase, portanto, as ações práticas necessárias para convivência e cooperação com o outro, assim como discussão e resolução de conflitos (BYRAM, 2008).

Como parte dessas habilidades de descoberta e interação estão a capacidade de identificar e, quando necessário, explicitar de maneira clara para um interlocutor determinados conceitos e valores presentes em documentos e eventos da cultura materna ou estrangeira. Eles também incluem a habilidade de utilizar os conhecimentos sobre a linguagem e as instituições presentes no país estrangeiro a fim de alcançar e facilitar o contato com o outro. Tendo alcançado esse contato, é necessário que, em meio à comunicação, o falante intercultural possa identificar conotações e processos de interação distintos dos seus, e negociar seu uso conforme necessário. Tal negociação exige uma capacidade de mediação que, conforme citado anteriormente, consiste em explicar determinados aspectos culturais a

²⁶ No original: “Comparison is used to make difference accessible and to identify similarity. Linguistic and cultural phenomena are presented as both similar and different and allow learners to extend their conceptions – their schemata – in ways not available within one culture since difference and contrast also force on learners a re-appraisal of their assumptions.”

²⁷ No original: “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.”

partir da perspectiva do outro. A mediação é, portanto, parte central da habilidade de descobrir e interagir.

De maneira mais prática, essa habilidade consiste em saber como descobrir novas informações sobre a cultura estrangeira, para quem é possível realizar perguntas ou questionamentos sobre tal cultura, qual a maneira e momento mais adequado de fazer tais perguntas, entre outros. Essas descobertas são realizadas a fim de integrar novos conhecimentos aos antigos e realizar, então, uma interação bem sucedida com pessoas pertencentes à cultura-alvo. Destaca-se ainda que, para o sucesso da interação, é necessário, além disso, que o mediador seja capaz de mobilizar todas as suas competências afetivas e cognitivas e comportamentais na comunicação real.

Há ainda um último item da competência comunicativa intercultural a ser destacado, de caráter afetivo e avaliativo, que é denominado por Byram (1997, 2008) como consciência crítica cultural (*savoir s'engager*). Ela é, segundo o autor, “a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos perspectivas práticas e produtos na própria e em outras culturas e países” (BYRAM, 1997, p.53, tradução nossa)²⁸. A consciência crítica, assim como a habilidade de interpretar e relacionar, exige do falante intercultural que ele avalie criticamente não apenas os valores do outro, mas também os próprios, analisando como estes levam ao estranhamento daquilo que é diferente. Conforme já foi destacado anteriormente, não é objetivo do EI que o aluno, ao questionar os seus próprios valores, assimile os valores do outro e reproduza seus comportamentos. Contudo, é necessário que, como falante intercultural, esteja consciente de seus princípios, como estes foram influenciados pelas culturas na qual foi socializado e como afetam sua forma de enxergar o outro para que, então, ele seja capaz de explicitá-los durante a mediação (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

Assim, entre os principais objetivos que se deve buscar a fim de obter uma consciência crítica cultural estão a capacidade de identificar valores implícitos ou explícitos em documentos e eventos das culturas próprias e estrangeiras, além de avaliar tais valores criticamente a partir de um critério pré-estabelecido. Enfim, é necessário, em meio a

²⁸ No original: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

mediação, negociar a aceitação ou rejeição dos valores de ambas as partes a partir do critério escolhido, colocando nesse momento também em prática as atitudes de abertura, conhecimentos e habilidades de um falante intercultural (BYRAM, 1997). Dessa maneira, deve ficar claro para o falante intercultural quais princípios, sejam eles políticos, religiosos, ideológicos, ele usa como base para avaliar atitudes de outros e, a partir dessa percepção, buscar o que há em comum e o que deve ser aceito entre os valores próprios e do outro, entendendo também que os seus critérios não são os únicos verdadeiros ou corretos.

Quanto ao critério que deve ser escolhido para avaliação crítica desses princípios, Byram afirma que é imprescindível que o ensino de línguas promova valores que “reconheçam a dignidade humana e igualdade de direitos humanos como a base democrática para a interação social”²⁹ (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.13, tradução nossa). Assim, a fim de escolher um critério para a consciência crítica é necessário que primeiramente sejamos guiados por princípios de igualdade e respeito ao ser humano.

Byram (2008) destaca que autores como Davies (1999), Gagel (2000) ou Himmelman (2006), especialistas na área da educação política³⁰ no contexto europeu, utilizam os princípios da democracia como base para o ensino e avaliação críticos. Porém o autor afirma que uma consciência crítica cultural pressupõe a compreensão de que o conceito de democracia nem sempre é visto da mesma maneira por diferentes culturas, e que um falante intercultural deve, então, ser capaz de refletir sobre e aceitar ideias distintas de democracia e até mesmo outras ideologias, dependendo de sua análise e da situação de mediação na qual se encontra. Byram (2008) sugere, então, que um possível critério a ser utilizado na prática da consciência crítica cultural são os direitos humanos, pois, embora ainda possam ser considerados culturalmente determinados, estão de acordo com princípios universais de igualdade.

Devido às características da consciência crítica cultural, Byram (2008) nota que a CCI tem um papel político na educação, que deve resultar na transformação do falante intercultural em um cidadão intercultural. Nesse sentido, ela se aproxima muito da educação política,

²⁹ No original: “acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”

³⁰ A educação política adquiriu força na Europa, especialmente na Alemanha, após a segunda Guerra Mundial. Trata-se da educação que objetiva levar o aluno a conscientizar-se e praticar comportamentos adequados socialmente em um sistema democrático (BYRAM, 2008).

embora esta tenha como foco o ensino de comportamentos adequados especificamente em uma democracia. Essa semelhança se dá, pois a consciência crítica cultural, assim como a educação política, contribui para a convivência em uma sociedade diversa e multicultural, na qual é necessário avaliar, aceitar, partilhar, ou mesmo rejeitar (mas nunca impor) valores distintos, processos esses que serão facilitados pela aprendizagem da LE, utilizada no momento da comunicação e mediação com o outro.

Ainda em relação ao ensino de uma LE, conforme citado anteriormente, espera-se, muitas vezes, que o contato com a cultura estrangeira reforce a identidade nacional do aprendiz (BYRAM, 2011). Byram (2008) sugere, contudo, que a educação tenha um papel de socialização terciária, no qual a escola ensine ao aluno a sentir-se um cidadão também de outros Estados, obtendo um senso de lealdade, identificação e compromisso com o bem estar além de sua fronteira nacional, ou seja, torne-se um cidadão intercultural.

O desenvolvimento de uma Cidadania Intercultural torna-se ainda mais importante na medida em que as fronteiras entre países, sejam elas físicas ou virtuais, têm se tornado cada vez mais móveis (BYRAM, 2011). Nesse contexto “uma perspectiva limitada ao nacional sobre a educação para cidadania é, em último caso, uma negação das mudanças que estão ocorrendo por meio da globalização e uma falha em preparar os jovens para elas”³¹ (BYRAM, 2008, p. 194, tradução nossa)

Byram (2008) estabelece quatro princípios da educação para a Cidadania Intercultural:

- a) A experiência intercultural, ou seja, o contato entre indivíduos de diferentes grupos e culturas;
- b) Ser intercultural, de maneira a refletir, analisar e mediar entre culturas diferentes mediante uma experiência intercultural;
- c) Experiência de Cidadania Intercultural, que ocorre quando o contato entre indivíduos de culturas distintas resulta em um engajamento político, incluindo a promoção de mudança social ou individual;
- d) Educação para Cidadania Intercultural, que prepara para, facilita, cria e reflete sobre a experiência de Cidadania Intercultural, gerando aprendizado e mudança individual, afetiva, cognitiva e comportamental.

O autor estabelece, ainda, como características de uma educação para a Cidadania Intercultural: a) justaposição, ou seja, comparação crítica entre as culturas que pode levar à

³¹ No original: “Nonetheless, a limited national perspective on citizenship education is ultimately a denial of the changes that are taking place through globalisation, and is a failure to prepare young people for them.”

descentralização; b) consciência do trabalho com outros, as maneiras como formam sentidos e constroem múltiplas identidades; c) criação de comunidades de ação e comunicação, as quais seriam supranacionais, compostas de diferentes grupos sociais, tendo em vista um objetivo comum (a comunidade europeia, por exemplo, seria um exemplo de comunidade supranacional, no contexto em que o autor está inserido); d) foco na variedade de ações, ou seja, a realização de ações que são possíveis somente por meio da união com o outro; e) consciência de identidades existentes, a partir da compreensão da própria identidade social e, possivelmente, aquisição de uma nova na comunidade de ação supranacional; f) comprometimento consciente com valores, a partir da compreensão de suas diferenças e desarmonia, mas também da busca por uma base comum de valores humanos para a ação (BYRAM, 2008).

Dessa forma, o ensino de línguas para Cidadania Intercultural deve auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural entre os alunos e, além disso, estimular a comunicação e ação conjunta com outras comunidades transnacionais, que vão além de seu Estado. É uma nova maneira de combinar a educação política e o ensino de LE, que esteja de acordo com o momento atual de internacionalização, no qual o indivíduo não necessariamente sente-se pertencente a apenas uma nação, mas pode identificar-se com diversos grupos, de culturas, histórias e espaços diferentes (BYRAM, 2008). Uma educação para Cidadania Intercultural deve, portanto, preparar o aprendiz para aceitar a pluralidade de valores e culturas, mantendo sempre o diálogo aberto entre novas comunidades, o que permitirá que ele conheça novas maneiras de pensar, viver e agir, resultando em ações de mudança que vão além de suas fronteiras nacionais (BYRAM, 2008).

Por fim, é possível notar que o modelo estabelecido por Byram (1997, 2008, 2011) estimula a reflexão que gera a aceitação, respeito, igualdade e criticidade no aluno em relação à cultura-alvo e à própria, mas vai além disso, promovendo a prática da comunicação, que reflete a transformação gerada em sala de aula. Essa comunicação, em um mundo globalizado, não se limita apenas à interação face-a-face, nem é exclusiva dos alunos que têm a oportunidade de viajar para países falantes da língua-alvo, mas é propiciada pelo contato entre culturas nas mais diversas mídias, principalmente por meio da internet, que dá ao aluno a chance de comentar, responder e criar novos relacionamentos em meio a diversas culturas. Assim, o modelo torna-se relevante nesta pesquisa, na medida que é necessário a qualquer

aluno de LE, que ele esteja preparado para aceitar, descobrir e refletir sobre as diferenças culturais com as quais irá se deparar, pessoalmente ou não, assim como comunicar-se e mediar em meio a tais diferenças.

Dessa maneira, por sua completude, e por estar de acordo com o contexto e necessidades dos alunos, os estudos realizados por Byram tornam-se parte importante do arcabouço teórico desta pesquisa, e orientaram, portanto, o planejamento e a prática de sala de aula, assim como a análise que compõe este trabalho. Nesse sentido, a pesquisa procura utilizar a CCI como pressuposto teórico, a fim de estabelecer objetivos que atendam à necessidade do aluno tanto de entender e cooperar com outros grupos sociais dentro de seu país, quanto de abrir-se para outras culturas fora de seu país e comunicar-se com seus falantes, seja direta ou virtualmente.

Tendo estabelecido os pressupostos teóricos que serão base para a análise de dados desta pesquisa, no capítulo seguinte trataremos da metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados. Esclarecemos, primeiramente, a natureza da pesquisa, em seguida, o contexto, no qual os dados foram coletados e, na sequência, trataremos da seleção do material investigado, a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. Então, descreveremos o processo de elaboração do minicurso, baseado na exibição e discussão da minissérie, e seus objetivos. Por fim, trataremos dos instrumentos utilizados para coleta de dados e dos procedimentos de análise.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, realizada por meio de procedimentos de um estudo de caso. Em relação à natureza qualitativa, destacamos que ela relaciona-se ao tipo de investigação que tem caráter mais subjetivo, na medida em que os dados são analisados a partir da interpretação do estudioso (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2008) e não de números, como na quantitativa. Embora ambos os tipos de investigação pareçam opostos, estudos qualitativos e quantitativos podem ser complementares, pois é necessário, primeiramente, categorizar e caracterizar um fenômeno, para também quantificá-lo, se desejável. (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2000).

Segundo Yin (2011), a pesquisa qualitativa atende a cinco características principais:

1. Estudar os significados das vidas de pessoas, sob condições do mundo-real; 2. Representar as visões e perspectivas de pessoas (nomeadas ao longo deste livro como participantes) em um estudo; 3. Cobrir as condições contextuais nas quais uma pessoa vive; 4. Contribuir com novas ideias em conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento humano; e 5. Buscar utilizar *múltiplas fontes de evidência* ao invés de contar com uma única fonte. (YIN, 2011, p. 7-8, tradução nossa)³²

³² No original: “1. Studying the meaning of people’s lives, under real-world conditions; 2. Representing the views and perspectives of the people (labeled throughout this book, as the *participants* in a study; 3. Covering the contextual conditions within which people live; 4. Contributing insights into existing or emerging concepts that may help to *explain* human social behavior; and 5. Striving to use *multiple sources of evidence* rather than relying on a single source alone.”

Isso posto, o presente estudo pode ser considerado qualitativo, pois não lida unicamente com números, embora alguns sejam utilizados em quadros, para facilitar sua visualização. Assim, a pesquisa parte principalmente da interpretação dos dados obtidos a partir do minicurso. Ademais, em concordância com a segunda característica elencada por Yin, levamos em consideração não apenas a visão da pesquisadora/professora que ministrará as aulas, mas também a perspectiva do próprio aluno sobre suas atitudes, conhecimentos e habilidades, assim como o desenvolvimento desses elementos após o minicurso. Dessa forma, acreditamos que, por meio deste estudo, será possível explorar um fenômeno, a saber, o conceito de Competência Comunicativa Intercultural, e apresentar novas ideias sobre ele, atendendo, assim, à quarta característica, descrita anteriormente, por meio do uso de um material que contribui para o desenvolvimento dessa competência.

Além de sua natureza qualitativa, a investigação pode ser classificada como exploratória em relação aos objetivos. Segundo Gil (1989), é possível agrupar as pesquisas em três níveis: descritivas, explicativas e exploratórias. O uso das primeiras possibilitaria a descrição das características de um objeto, grupo ou fenômeno e suas variáveis. Com as segundas tem-se como objetivo explicar fatores que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. As terceiras são utilizadas, a fim de explorar, desenvolver e até mesmo modificar conceitos e ideias ainda não suficientemente abordados na área de estudo. A investigação desenvolvida pode ser considerada, portanto, exploratória, na medida em que pretende levar a pesquisadora a compreender o uso de um material específico, ainda não suficientemente pesquisado, como ferramenta para fomento da CCI.

Sobre as pesquisas exploratórias Gil (1989) afirma, ainda, que essas “habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (GIL, 1989, p.44). Tais características estão presentes neste estudo, conforme veremos ao longo deste capítulo.

Por fim, a pesquisa pode ser classificada também como um estudo de caso, em relação aos seus procedimentos.

Segundo Leffa (2006, p.15), “o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável”. Nesse sentido, o evento

estudado nesta pesquisa é o minicurso ministrado pela pesquisadora com base na minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. Os dados coletados de tal pesquisa, por sua vez, são resultado de uma situação e contexto específicos, e não serão os mesmos para todas as salas de aula nas quais a minissérie for exibida, sendo que a discussão da minissérie em um contexto ou momento distintos pode resultar em dados diferentes.

Além disso, Yin (2003) destaca que o estudo de caso se torna pertinente quando o contexto, no qual a investigação é realizada, pode ter influência direta sobre o fenômeno pesquisado. Ele caracteriza-se por “investigar um fenômeno contemporâneo em um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes.”³³ (YIN, 2003, p.13). Assim, no caso da presente pesquisa, o estudo de caso é um método adequado, pois procuramos, por meio da análise de dados, compreender como um fenômeno, neste caso, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, pode ser beneficiado pelo uso de um material, o seriado televisivo em foco, em um contexto de vida real específico, um minicurso elaborado para um público de universitários estudantes iniciantes de língua alemã. Sobre tal contexto, trataremos de maneira mais aprofundada na seção 3.2.

Além disso, o autor define o estudo de caso como uma pesquisa que abrange

mais variáveis de interesse que pontos de dado e, como resultado, baseia-se em múltiplas fontes de evidência, com dados que precisam convergir com o uso da triangulação, e também como resultado, beneficia-se de desenvolvimentos anterior de proposições teóricas para guiar a coleta e análise de dados” (YIN, 2003, p. 13-14)³⁴

Assim, a pesquisa desenvolvida também pode ser considerada um estudo de caso, na medida em que se utiliza de diferentes instrumentos para coleta de dados, que abrangem tanto as reflexões dos alunos sobre elementos que apontam para a presença/desenvolvimento da CCI, quanto as considerações da pesquisadora sobre a prática proposta. Tais instrumentos incluem questionário inicial e final, os registros de um grupo focal, o diário reflexivo da

³³ No original: “Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context. especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.”

³⁴ No original: “more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.”

pesquisadora e anotações de uma observadora, sendo que os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos foram triangulados, conforme ficará mais claro na seção 3.5. Também em conformidade com a definição de Yin (2003), a fim de facilitar e orientar a coleta e análise de dados, o modelo de CCI foi selecionado como pressuposto teórico principal, antes mesmo da elaboração e aplicação do minicurso.

Tendo esclarecido questões relevantes em relação à natureza da pesquisa, na seção seguinte tratamos do contexto no qual ela se insere.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de um minicurso, com alunos iniciantes de alemão, o qual abordou os aspectos culturais da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. O seriado (3 episódios divididos em 6 partes de 45 minutos) foi exibido por completo e discutido em sala de aula. As exibições e discussões foram realizadas durante um minicurso de 12 horas (6 aulas de duas horas) para alunos de alemão, de uma universidade pública no interior paulista.

O contexto escolhido para a realização do minicurso foi selecionado por diversos motivos, sendo um deles a sua estrutura, tendo em vista que a universidade possui salas grandes e equipadas com recursos como internet, computador e projetor, os quais seriam necessários para exibição da minissérie e realização de outras atividades. Outra razão para a escolha desse contexto foi a possibilidade de atender ao público universitário (embora o minicurso estivesse aberto também para alunos de alemão que não estudassem na universidade), principalmente, aos aprendizes de língua alemã que frequentam as aulas da graduação em Letras-alemão e dos cursos oferecidos pelo CEL³⁵ (Centro de Ensino de Língua) na universidade.

Consideramos de grande relevância que esse público universitário esteja preparado para o encontro com a cultura estrangeira, tendo em vista o cenário de internacionalização, no qual se inserem as universidades no momento atual. Segundo Myles e Cheng (2003) a

³⁵ O Centro de Ensino de Línguas da UNESP- Araraquara disponibiliza aulas de inglês, português como LE, alemão, espanhol, mandarim e libras. As aulas são ministradas por graduandos e pós-graduandos da UNESP. Para mais informações acesse o site: <<https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>> ou a página do facebook: <[shorturl.at/tuHO2](https://www.facebook.com/shorturl.at/tuHO2)>

compreensão das diferenças culturais e desenvolvimento da adaptabilidade do aluno intercambista no novo país pode ajudá-lo a evitar mal-entendidos na comunicação com a comunidade acadêmica, levando a melhores relacionamentos com seus colegas, professores e orientadores. Esses relacionamentos são, segundo os autores, essenciais para o melhor aproveitamento acadêmico. Stephen e Stephen (1992) também argumentam que a reflexão sobre estereótipos e visões etnocêntricas, além de aprofundamento dos conhecimentos sobre as diferenças culturais dos estudantes, pode diminuir a ansiedade do contato com uma nova cultura e sociedade.

A fim de realizar esse preparo, o ensino intercultural pode consistir em uma ferramenta importante, uma vez que o desenvolvimento da CCI pode auxiliar o aluno a atingir habilidades essenciais para uma melhor convivência no novo país, como respeitar a cultura estrangeira, adaptar-se a ela quando necessário, repensar estereótipos, descentralizar-se e mediar conflitos em meio ao confronto com o outro. Por esses motivos, decidiu-se disponibilizar o minicurso voltado no contexto da universidade, com o objetivo de preparar a comunidade acadêmica para o encontro com o outro.

Além disso, optou-se por realizar o minicurso com alunos iniciantes da língua alemã, uma vez que a reflexão sobre estereótipos e o fomento de atitudes de abertura e curiosidade dos alunos, por meio do desenvolvimento da CCI, poderiam influenciar os alunos em relação à sua motivação, interesse e ansiedade no processo de aprendizagem da língua alemã (ROZENFELD, 2007). Destaca-se, ainda, que o público formado por estudantes de Letras é, também, um público de professores em formação inicial. Assim, o EI torna-se essencial, na medida em que muitos desses professores atuarão em escolas públicas ou particulares e serão responsáveis por formar alunos, em um ambiente que propiciará o encontro com diferentes grupos sociais, sendo necessário prepará-los para a convivência com as diferenças, por meio do diálogo e respeito à pluralidade (BIZARRO; BRAGA, 2004). Para tanto, é necessário que o professor, em primeiro lugar, tenha competência para lidar com o outro, seja esse outro pertencente a grupos majoritários ou minoritários na sociedade. Espera-se, assim, que por meio de uma convivência democrática em sala de aula, o professor prepare o aluno para a mesma vivência em sociedade.

Diante das razões apontadas, o minicurso foi oferecido gratuitamente durante seis semanas, entre dias 23 de abril a 4 de junho de 2019, às terças-feiras, entre 13:30 e 15:30. Foram abertas 35 vagas, sendo que todas foram preenchidas durante o período de inscrição. Contudo, apenas 15 alunos compareceram no primeiro dia de curso, e 10 o concluíram, conforme ilustramos no Quadro 2.

QUADRO 2: NÚMERO DE ALUNOS DURANTE O MINICURSO

alunos inscritos	35
alunos que iniciaram o curso	15
alunos que completaram o curso	10

Fonte: elaboração própria

Em relação aos alunos que completaram o curso, é necessário indicar que todos assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e aceitaram fazer parte da pesquisa (CAAE: 88260218.0.0000.5400). As características desse grupo de alunos podem ser observadas na Quadro 3, conforme suas respostas no questionário inicial.

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome ³⁶	Idade	Sexo	Nível de alemão
Lucas	38	Masculino	A1
Filomena	29	Feminino	A1
Juliana	19	Feminino	A1
Judite	19	Feminino	A1
Alan	22	Masculino	A2
Alessandra	20	Feminino	A1
Vinícius	19	Masculino	A1
Lara	19	Feminino	A1
Natália	20	Feminino	Aprendendo A1
Carla	22	Feminino	Nenhum

³⁶ Os nomes dos alunos foram alterados com o intuito de preservar suas identidades.

Fonte: elaboração própria

Tendo esclarecido o contexto e descrito os participantes da pesquisa, na seção seguinte, trataremos das razões para a escolha da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* para o trabalho durante o minicurso.

3.3 Escolha da minissérie

A escolha da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* foi decorrente de uma pesquisa prévia acerca dos seriados alemães (cf. Marques e Rozenfeld, 2018), a partir da qual verificou-se o potencial da minissérie em foco para uso em sala de aula. Assim, notamos que a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* contém aspectos linguísticos, por apresentar a LE sendo usada pelos personagens em um contexto comunicativo e apresenta, ainda, aspectos socioculturais, pois representa como se estabelecem as relações sociais de cinco alemães: entre si, com suas famílias e com a sociedade de sua época. Também mostra aspectos político-sociais e ideológicos, por tratar-se de uma narrativa sobre a história da II Guerra Mundial e do nazismo alemão, além dos valores totalitários e preconceituosos presentes naquele momento da história do país.

A minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* trata da história de cinco amigos de infância, (Greta, Viktor, Wilhelm, Friedhelm e Charlotte), que em 1941 são separados pela II Guerra Mundial. Durante esse período, cada um dos personagens toma um caminho diferente, o que permite apresentar diferentes perspectivas sobre a guerra na narrativa.

Greta é uma sonhadora, que deseja mais do que tudo tornar-se uma famosa cantora na Alemanha. Esta personagem representa aqueles que ficaram na Alemanha, especialmente em Berlim, durante a guerra, pensando inicialmente estarem seguros, mas eventualmente sendo atacados não apenas pelo inimigo, mas por seu próprio governo.

Viktor, namorado de Greta, é um alfaiate judeu, que deseja escapar da Alemanha. Contrariando as probabilidades, o personagem não chega a nenhum campo de concentração, conseguindo fugir do trem que o levava para Auschwitz. O personagem foge então para a Polônia e lá se junta a um grupo de resistência contra a invasão alemã no país.

Wilhelm e Friedhelm são dois irmãos enviados à Rússia para lutar. Enquanto o primeiro tem um cargo alto no exército, o segundo se recusa inicialmente a lutar pelo nazismo, com o qual não concorda. Ao longo da minissérie, contudo, os papéis dos personagens, de certa forma, se invertem, sendo que Friedhelm, em prol de sua sobrevivência, passa a fazer coisas que considerava antes abomináveis e Wilhelm torna-se um desertor.

Charlotte, por sua vez, é uma enfermeira, também enviada à Rússia. Ela apresenta, portanto, uma perspectiva diferente daquela dos atuantes no *front*, pois não está imersa nas batalhas, mas deve lidar com as consequências delas, tendo contato direto com a morte. A personagem passa, por essa razão, por uma mudança drástica de valores e caráter, pois aparece inicialmente empolgada para servir a nação alemã, mas, ao fim da série, usa sua posição para manter soldados no hospital e sabotar a guerra.

Assim, a narrativa da série se constrói de forma que nenhum dos personagens, com a exceção de Viktor, é considerado inocente dos atos da Alemanha durante a guerra, mas ao mesmo tempo, todos podem ser percebidos também como vítimas do sistema nazista. Diante disso, e em decorrência da qualidade de sua produção, a série teve um alto índice de audiência, sendo que mais de 7 milhões de espectadores assistiram ao episódio final do programa. Evidência da qualidade da minissérie são também os diversos prêmios que obteve, na Alemanha e fora dela, como na categoria de melhor minissérie no prêmio *Deutscher Fernsehpreis* (também em sete categorias, incluindo direção, atuação, figurino, entre outros), na *Deutschen Akademie für Fernsehen*, além do prêmio de melhor minissérie no Emmy Internacional.³⁷

Apesar disso, a minissérie foi, na época de sua exibição, tanto elogiada quanto bastante criticada. Em relação à representação dos personagens, por exemplo, sua construção é elogiada pelo historiador Norbert Frei, por eles serem retratados como “não unidimensionais ou idealizados, sem um convite para identificação rasa, sem melodrama, mas com caracteres partidos, que se tornam cientes de sua culpa” (WEBER, SCHMITZ, 2013, tradução nossa)³⁸. Porém, o historiador Ulrich Herbert critica a ausência de personagens que seguissem o governo nazista fielmente, não por serem loucos, mas por identificação política. Também a

³⁷ Informações obtidas no site IMDB: Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1883092/awards> Acesso em: 16 de setembro de 2019

³⁸ No original: “keine eindimensionalen, idealisierten Figuren, keine Einladung zur leichten Identifikation, kein Melodrama, sondern gebrochene Charaktere, die sich ihrer Mitschuld bewusst werden”

falta de personagens entre 30 e 40 anos é criticada pelo historiador Habbo Knoch, pois, diferentemente dos jovens retratados na série, os mais velhos tiveram maior responsabilidade no apoio e estabelecimento do governo nazista (WEBER, SCHMITZ, 2013). Herbert também destaca, que alguns dos personagens, ao final da série, voltam-se contra o governo nazista ou tornam-se vítimas diretas dele, o que, segundo ele, é o que os alemães gostariam de ter sido, mas que não corresponde à realidade em geral (WEBER, SCHMITZ, 2013).

Assim, fica claro que os personagens, embora baseados na realidade alemã da época, são fictícios, e suas atitudes nem sempre corresponderão a de todos os soldados ou civis alemães em meio à guerra, mas são a representação de uma parte deles. Contudo, o trabalho histórico da série foi realizado de maneira criteriosa, o que fica explícito ao levarmos em consideração que sua versão em DVD contém um quarto “episódio”: um documentário de 45 minutos repleto de entrevistas com historiadores e soldados da guerra, os quais foram utilizados como fonte para o desenvolvimento da narrativa da minissérie.

Devido a esse retrato histórico bem construído, Schirmmacher (2013) sugere que assistir *Unsere Mütter Unsere Väter* é uma oportunidade para abordar uma nova perspectiva sobre a guerra. Segundo ele, é uma série que precisa ser assistida em família na Alemanha, pois trata-se de uma oportunidade para que as novas gerações possam tocar no tema da guerra sem constrangimento e compreender o que de fato aconteceu, por exemplo, em conversas com seus avós.

Portanto, a escolha dessa série se deu, primeiramente, porque, apesar de alguns exageros e clichês próprios da ficção, a narrativa apresenta um retrato histórico condizente com a realidade daquele momento. Consideramos que o material não tem como propósito, contudo, ser um filme de documentário, mas representar, a partir do gênero dramático, algumas perspectivas de situações ocorridas durante a II Guerra na Alemanha. Nesse sentido, o país deve assumir a culpa por seus erros, mas pode também chorar os seus mortos. A história contada a partir dessa visão permite que o momento seja discutido sem que se torne um tabu, não demonizando aqueles que participaram da guerra, mas tratando-os tanto como opressores, quanto como vítimas. Dessa maneira, espera-se que fique claro para os telespectadores, neste caso, os alunos, que uma situação semelhante poderia acontecer em

nosso país, envolvendo pessoas ao nosso redor e nós mesmos, mediante determinadas circunstâncias.

Em relação aos procedimentos de análise da minissérie, foi realizada, inicialmente, a visualização de todos os episódios, a partir da qual destacamos as cenas que possibilitariam discussão em sala de aula, especialmente acerca dos seguintes elementos: a) aspectos da cultura e história alemã, incluindo produtos práticas e perspectivas desse povo naquele momento histórico, a partir das quais fosse possível despertar atitudes de curiosidade e abertura, além da aquisição de conhecimentos sobre as culturas alemãs; b) estereótipos da cultura-alvo, a fim de desenvolver reflexões críticas que levassem os alunos à uma possível desconstrução de estereótipos, estimulando o processo de descentralização e, por fim, c) aspectos que permitissem comparação com a cultura brasileira, para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver habilidade de interpretar e relacionar, assim como descobrir e interagir, possibilitando que agissem como mediadores entre as duas culturas.

Embora certas cenas ou momentos da minissérie tenham sido utilizados para discussão em sala de aula, destacamos que toda a minissérie foi exibida e didatizada, conforme o planejamento descrito apêndice A. Dos procedimentos para tal planejamento trataremos na seção 3.4.

3.4 Elaboração do minicurso

Segundo Byram (1997) o planejamento de um curso que tem como objetivo auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural deve seguir seis etapas: primeiramente, deve-se realizar a análise das necessidades individuais dos alunos do grupo e, em segundo lugar, do contexto desses alunos. Em um terceiro momento deve-se compreender o interesse e motivação dos alunos em aprender sobre a cultura estrangeira. Em seguida, é necessário selecionar quais as atitudes, conhecimentos e habilidades serão priorizadas para escolha dos objetivos do minicurso e, em um quinto estágio, verificar se esses objetivos estão de acordo com o contexto e interesse dos alunos. Por fim, o sexto estágio é buscar um sequenciamento coerente com os objetivos escolhidos e priorizados. As etapas podem ser observadas conforme o quadro 4

**QUADRO 4: ETAPAS DE PLANEJAMENTO DE CURSO SEGUNDO BYRAM
(1997)**

Etapas	Orientações
Primeira etapa	Analisar necessidades individuais dos alunos
Segunda etapa	Analisar contexto dos alunos
Terceira etapa	Analisar interesses e motivações dos alunos
Quarta etapa	Selecionar objetivos de acordo com as atitudes, conhecimentos e habilidades da CCI
Quinta etapa	Verificar se os objetivos estão de acordo com o contexto, necessidade e motivações dos alunos
Sexta etapa	Selecionar sequenciamento do curso

Fonte: elaboração própria

Assim, durante o processo de planejamento do minicurso foi feita a análise das possíveis necessidades mais gerais dos alunos e do contexto, cujos detalhes são apresentados na subseção 3.2 deste capítulo. Então, realizamos um primeiro esboço das atividades e sequenciamento da aula, visando impulsionar atitudes, conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso. Esse esboço levou em consideração os conhecimentos da pesquisadora sobre o ensino de alemão e materiais utilizados no curso de Letras da UNESP e nos cursos disponibilizados pelo CEL, além de discussões com a orientadora sobre a adequação das atividades aos níveis linguísticos do público-alvo. Essa primeira versão, contudo, estaria sujeita a mudanças, após um estudo piloto com um público semelhante, bem como o contato da pesquisadora com a turma e a leitura dos dados obtidos no questionário inicial. Nesse sentido, observou-se tanto as características gerais dos alunos como grupo, quanto suas necessidades individuais.

Dessa forma, o esboço de planejamento do minicurso foi trabalhado em sala de aula, primeiramente, em um estudo piloto. Este foi realizado com uma turma de estudantes do primeiro ano de Letras-Alemão no curso de graduação da universidade em foco. Durante essa etapa da pesquisa foram realizadas três aulas de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, durante as quais foi exibido e discutido o primeiro episódio da minissérie, que, por sua vez, foi dividido em três partes, sendo cada uma delas trabalhada em uma aula. A partir do estudo

piloto, a pesquisadora recebeu feedback dos alunos em relação às atividades que mais haviam gostado e aquelas que mais haviam promovido maior discussão. Também dois professores de LE foram convidados a assistir às aulas e discutir possíveis ajustes nas atividades e metodologia utilizadas. Além disso, a professora/pesquisadora pôde observar, nessa ocasião, quais indícios da CCI puderam ser observados entre os alunos. Isso auxiliou a pesquisadora a aprimorar as escolhas em relação às atividades e materiais a serem trabalhados a partir da série, aos objetivos do minicurso e também ao tempo necessário de aula para exibição e discussão de toda a minissérie.

Por meio das constatações iniciais do estudo piloto, o planejamento foi, então, reelaborado. Porém, as respostas dos primeiros questionários levaram à novas decisões sobre o rumo da pesquisa. Assim, após as respostas do questionário sobre a competência linguística dos alunos participantes, foi tomada a decisão de que a série seria melhor compreendida por eles se utilizadas legendas interlinguais³⁹. Além de facilitar a compreensão do conteúdo da série, Frumuselo et. al (2015) destaca que o uso delas não leva o aluno a deixar de escutar a língua-alvo, como se estivesse assistindo a um programa dublado. Pelo contrário, estudos mostram que a exibição de programas com legendas interlinguais pode ser vantajosa para aquisição de vocabulário em relação a programas na língua alvo sem legendas (MATIELO; OLIVEIRA; BARETTA, 2018) ou dublados (KOOLSTRA, BENTJES, 1999). Além disso, Diaz Perez (2001) afirma que as legendas interlinguais podem ser importantes para que alunos iniciantes comparem o que escutam com aquilo que leem, prestando atenção tanto ao significado das palavras, como também à forma da mensagem.

Quanto às motivações dos alunos, a pesquisadora levou em consideração os interesses comuns entre jovens universitários daquele contexto, em especial, estudantes de Letras-alemão e de alemão no CEL. Por essa razão, incluiu-se atividades em grupos e duplas, para que eles se sentissem à vontade ao discutir com seus colegas da mesma faixa etária. Também propusemos atividades que utilizassem novas tecnologias, principalmente o celular, pois podem ser motivadoras para os alunos (ALDA, LEFFA, 2014; MARQUES-SCHÄFER, ROZENFELD, 2018). Após maior contato com a turma, ao longo do curso, foram feitas,

³⁹ Legendas interlinguais são aquelas na língua materna do telespectador, enquanto intralinguais, também chamadas de captions, são na língua do próprio programa televisivo (MATIELO; OLIVEIRA; BARETTA, 2018)

ainda, algumas inclusões e alterações nas atividades do minicurso, conforme o interesse dos alunos nos temas tratados.

Em relação à definição dos objetivos do minicurso, a partir do modelo de Byram (1997, 2008) de CCI, composto por competência comunicativa, atitudes, conhecimentos e habilidades e consciência crítica cultural, foram selecionados e priorizados determinados objetivos que consideramos mais importantes em meio ao contexto dos alunos. Nessa perspectiva, levamos em consideração o nível de conhecimento de alemão dos estudantes, bem como a possibilidade de internacionalização que pode ser obtida a partir da vivência com aspectos das culturas alemãs. Foi necessário, portanto, priorizar objetivos que fossem importantes para seu aprendizado de alemão em contexto brasileiro, e que pudessem estimular a abertura para uma nova visão de mundo, a partir do encontro com o outro, preparando-os para o contato com a cultura alemã, seja nas aulas, em seu contato com a cultura ainda no Brasil ou em uma oportunidade futura fora do país. O Quadro 5 apresenta, assim, os objetivos propostos para o curso.

QUADRO 5: OBJETIVOS DO MINICURSO

	Objetivos gerais	Objetivos específicos
Competência comunicativa	Competência linguística	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar vocabulário relacionado aos eventos da Segunda Guerra Mundial, além daquele utilizado para caracterizar os personagens (profissões e adjetivos) ● apresentar estruturas gramaticais simples que pudessem auxiliar a formação de afirmações e perguntas com o verbo ser/estar (<i>sein</i>), além de sua conjugação no presente e pretérito.
Competência Intercultural	Atitudes	Fomentar: <ul style="list-style-type: none"> ● Abertura para novas interpretações sobre fenômenos ou eventos já conhecidos, ● Reflexão sobre estereótipos ● Descentralização
	Conhecimentos	Apresentar informações e fomentar reflexões: <ul style="list-style-type: none"> ● Sobre a memória nacional da Alemanha e do Brasil

		<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a sociedade e os processos de socialização presentes na cultura-alvo e na cultura materna do aluno
	Habilidade de interpretar e relacionar	Proporcionar a possibilidade de: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e relacionar eventos ou documentos da cultura-alvo com a própria
	Habilidades de descobrir e interagir	Proporcionar a possibilidade de: <ul style="list-style-type: none"> • Uso das outras atitudes, conhecimentos e habilidades para realização da mediação
	Consciência crítica cultural	Buscar: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores implícitos ou explícitos em documentos e eventos da cultura-alvo e materna • Avaliar criticamente esses valores com base nos direitos humanos • desenvolver reflexões sobre o papel dos alunos como cidadãos interculturais

Fonte: elaboração própria

Tomando como foco os objetivos descritos, buscamos realizar um sequenciamento adequado das atividades.

Há dois exemplos principais de sequenciamento, que devem ser levados em consideração em um planejamento de curso de línguas. O primeiro é o “linear”, em que cada conteúdo é terminado após o fim da unidade, partindo-se do princípio de que já foi abordado suficientemente durante aquele período, e o segundo é “circular”, em que tais conteúdos são retomados após algumas unidades (RICHARDS, 2011). A partir dessas definições, é possível afirmar que o minicurso pode ser considerado circular, uma vez que aspectos linguísticos, de vocabulário e gramática são retomados durante as aulas, conforme a necessidade de uso dos alunos. Também temas como a identidade, a influência da mídia, a caracterização e transformação dos personagens, são abordados ao longo de todo o curso, a fim de retomar atitudes, conhecimentos e habilidades da CCI.

A partir do planejamento do minicurso (disponível no apêndice A) e estabelecimento de seus principais objetivos, foi possível, então, iniciar a coleta de dados, ao longo da

realização do programa. Este, por sua vez, seguiu quase completamente o planejamento inicial, embora algumas atividades e discussões tenham sido encurtadas devido à restrição de tempo. Assim, as ferramentas e procedimentos da coleta de dados serão abordadas na subseção seguinte.

3.5 Coleta e análise de dados

A fim de compreender os indícios de mudanças nas atitudes, conhecimentos, habilidades e da consciência crítica intercultural dos alunos, foram selecionados os seguintes instrumentos para coleta de dados: a. questionários individuais anteriores e posteriores ao minicurso; b. grupo focal ao final do minicurso. c. diário reflexivo da professora/pesquisadora; d. as anotações de uma observadora, que realizou registros de campo

Ambos questionários elaborados continham questões abertas, ou seja, perguntas, as quais o participante poderia responder com maior liberdade, sendo, por isso, especialmente adequadas para estudos exploratórios (GIL, 1989), como o que realizamos. Para Kronberger e Wagner (2008), a vantagem de tais perguntas é que não são restritas às categorias escolhidas pelo pesquisador, como em perguntas de alternativas fechadas, mas, ao mesmo tempo, são mais diretas e curtas do que uma entrevista, facilitando a análise de dados.

Kronberger e Wagner (2008) afirmam, ainda, que a elaboração de um questionário aberto exige um cuidado especial em relação a alguns aspectos. O primeiro seria a localização das questões, pois, considerando que os enunciados das perguntas contêm explicações sobre o tema, deve-se atentar para que uma questão não influencie a resposta da próxima. Além disso, os autores sugerem que seja feita uma conversa introdutória anterior à aplicação do questionário, que ajude os alunos a ficarem mais descontraídos e a terem, assim, maior espontaneidade para responder às perguntas abertas. Ainda anteriormente à aplicação do questionário, o autor sugere que o pesquisador oriente os participantes em relação aos procedimentos e questões que deverão responder.

Assim, sobre o uso desse instrumento, é necessário destacar que a o questionário inicial (Apêndice C) foi enviado aos participantes por e-mail, enquanto o questionário final (Apêndice D) foi aplicado pessoalmente, em sala de aula. Em ambos os casos houve uma

explicação prévia à aplicação sobre o propósito da pesquisa e sobre a melhor forma de responder às questões, sendo que no caso do questionário inicial, tal explicação foi realizada por escrito no email e no segundo, presencial e oralmente. Além disso, outras orientações sugeridas por Gil (1989) foram seguidas durante a criação do questionário, como em relação à elaboração de enunciados claros, que não sugiram respostas em si e que se refiram a apenas uma ideia por vez.

Quanto aos grupos focais, trata-se de reuniões, nas quais um moderador conduz uma discussão entre os participantes selecionados da pesquisa, de maneira a buscar suas reações e considerações em relação a um objeto, produto ou conceito (DIAS, 2000). Para que sejam bem sucedidos, é necessário que o pesquisador defina claramente os objetivos da pesquisa anteriormente à realização dos grupos focais e planeje com cuidado questões que irão orientar a moderação. O moderador, seja ele o pesquisador ou um terceiro, não deve direcionar as respostas dos participantes. Ademais, o moderador tem o papel de tornar o ambiente confortável e aberto para que ele e os participantes sejam capazes de dialogar livremente entre si, sem que apenas um monopolize a discussão (DIAS, 2000).

Assim, o grupo focal foi realizado presencialmente ao fim da última aula. A moderadora foi a própria pesquisadora, que tomou cuidado para que suas perguntas não conduzissem os alunos para respostas específicas, deixando que eles interagissem entre si. As falas dos alunos foram anotadas pela pesquisadora.

É necessário destacar que os questionários e grupos focais têm vantagens e desvantagens, sendo que unir ambos instrumentos pode ajudar o pesquisador não apenas a obter um número maior de dados, mas também a preencher lacunas que o uso de apenas uma delas deixaria. Segundo Gil (1989) o questionário é menos flexível, pois não dá oportunidade ao pesquisador de continuar um diálogo com o participante mediante uma resposta confusa ou que precisa de aprofundamento, enquanto o grupo focal permite que o moderador adapte suas questões diante das respostas dos participantes. Porém, o questionário tem a vantagem de não sofrer influência de alguma fala do mediador como no grupo focal, deixando que o participante tire suas conclusões por conta própria em um momento de auto-reflexão (GIL, 1989).

Assim, com o uso do grupo focal e questionários pretendeu-se demonstrar a perspectiva dos alunos sobre os conceitos explorados pelo minicurso, e as principais atitudes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos estudantes após a realização dele.

O terceiro instrumento para coleta de dados, o diário reflexivo, foi utilizado a fim de reunir os registros da pesquisadora em relação a mudanças percebidas nos alunos acerca dos elementos da CCI, bem como indícios de seu desenvolvimento. Os diários reflexivos são, como o próprio nome revela, relatos, nos quais o professor narra para si mesmo acontecimentos estranhos ou novos que chamaram sua atenção durante a aula (LIMA, BRITO, 2009). Segundo Lima e Brito (2009), eles têm duas funções principais: são fonte essencial para pesquisadores sobre a ação docente e instrumentos para estimular a autorreflexão de professores que desejam melhorar sua prática em sala de aula. Eles permitem que o educador narre o que considera importante entre as atividades realizadas durante a aula, analisando tanto aquilo que foi feito pelo aluno, como também suas próprias ações e falhas, levando-o a considerar o que deve aprimorar em sua própria prática durante as próximas aulas. Por levar a uma autorreflexão e revisão das atividades realizadas pelo professor, o diário reflexivo pode tornar-se parte importante de sua prática profissional.

Em relação à validade deste instrumento para esta pesquisa, os diários reflexivos contêm observações subjetivas sobre as ações dos alunos em sala de aula, ou seja, interpretações das atividades realizadas logo após o seu acontecimento. Também permitem que, ao fim da pesquisa, a professora/pesquisadora possa avaliar como a sua própria prática pode ter estimulado a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a própria pesquisadora pode ser considerada também uma participante da pesquisa. Além disso, os diários dão a oportunidade à pesquisadora de observar o minicurso, incluindo as mudanças que ocorreram nas atitudes dos alunos durante o percurso das aulas, não tendo apenas dados sobre os momentos iniciais e finais da pesquisa.

O diário reflexivo (Apêndice B) foi escrito pela pesquisadora logo ao final de cada aula, a partir de anotações que ela fazia durante as atividades com os alunos. Dessa forma, a pesquisadora era capaz de lembrar-se de grande número de detalhes ocorridos em sala de aula. Após o fim do minicurso, esses diários foram novamente lidos para correção de erros

gramaticais e de coesão para que, enfim, pudessem ser utilizados para análise de dados e adicionados como apêndice na dissertação.

Como último instrumento utilizado para coleta de dados, pudemos contar com as anotações de uma observadora. Embora a própria professora/pesquisadora também realizasse observações e as anotasse em seu diário reflexivo, a observadora, que é, no caso desta pesquisa, também uma professora em formação de língua alemã, permitiu a obtenção de uma nova perspectiva sobre o minicurso desenvolvido e sobre as atitudes dos alunos, as quais, muitas vezes, passavam despercebidas para a pesquisadora enquanto ela ministrava as aulas. Segundo Yin (2011), a observação na pesquisa qualitativa pode ser realizada com foco em

características de indivíduos, incluindo suas vestimentas, gestos e comportamento não verbal; as interações entre pessoas; as “ações” ocorrendo, sejam elas humanas ou mecânicas e o ambiente físico, incluindo recursos visuais e auditivos (YIN, 2011, p.145, tradução nossa)⁴⁰

Assim, a observadora foi orientada a prestar atenção, principalmente, nas interações entre os alunos, pois é por meio delas que eles poderiam agir como mediadores entre cultura materna e estrangeira, além de expor suas opiniões sobre o seriado e as ações dos personagens. A referida observadora foi convidada a participar das atividades desenvolvidas durante as aulas, principalmente daquelas desenvolvidas em grupos. Durante as discussões com toda a sala, ela também poderia expressar sua opinião e interagir com os alunos, caso desejasse, mas deveria ter, como papel central, anotar as falas dos participantes.

Suas anotações foram feitas em tópicos, como pode ser visto no apêndice E. Porém, é preciso destacar que, após entregues à pesquisadora, tais tópicos foram organizados em categorias (que estão destacados em negrito), a fim de facilitar tanto a análise de dados por parte da pesquisadora, quanto a leitura da dissertação.

Visando facilitar uma melhor compreensão dos instrumentos e do momento em que eles foram utilizados, sintetizamos esses elementos no Quadro 6.

⁴⁰ No original: “The characteristics of individual people, including their dress, gestures, and nonverbal behavior; The interactions between or among people; The “actions” taking place, whether human or mechanical; and The physical surroundings, including visual and audio cues.”

QUADRO 6: INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Momento de aplicação	Instrumento
Anteriormente ao minicurso	Questionário inicial
Durante o minicurso	Diário reflexivo e Anotações da observadora
Ao fim do minicurso	Questionário final e Grupo focal

Fonte: elaboração própria

A partir da coleta realizada, a análise dos dados foi feita por meio da triangulação destes. Nesse processo, buscamos encontrar, entre as respostas dos questionários e do grupo focal, bem como entre as anotações dos diários reflexivos e da observadora, indicativos da presença de elementos da CCI nos alunos, assim como indícios de mudanças ocorridas durante o curso.

Assim, primeiramente notamos quais aspectos relacionados às atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural do modelo de CCI poderiam ser observadas nas respostas dos questionários iniciais. Então, buscamos analisar novamente como tais aspectos foram expressos pelos alunos a partir dos registros do diário reflexivo e das anotações da observadora, assim como das respostas dos questionários finais. Enfim, comparamos os dados coletados anteriormente ao minicurso, com aqueles coletados durante e depois das aulas. A partir de tal comparação, buscamos observar se os alunos demonstraram alguma transformação ao longo do minicurso em relação aos aspectos da CCI.

A fim de tornar a análise mais clara, ao buscar os aspectos da CCI a serem analisados entre os dados coletados, tivemos como foco aqueles relacionados aos objetivos estabelecidos no minicurso, conforme o quadro 5. Assim, foi possível notar em que medida o minicurso havia atendido aos objetivos definidos inicialmente, além de observar quais foram os principais aspectos da CCI mais desenvolvidos pelos alunos.

Após finalizar nossas considerações sobre a coleta e procedimentos de análise de dados, concluímos o capítulo de metodologia e trataremos, no capítulo seguinte, dos resultados encontrados por meio da análise de dados

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados coletados. Primeiramente, discutiremos questões acerca da competência linguística (4.1). Na sequência, abordaremos outros indícios da CCI, como as atitudes (4.2), os conhecimentos (4.3), a habilidade de interpretar e relacionar (4.4), a habilidade de descobrir e interagir (4.5) e a consciência crítica cultural (4.6).

4.1 Desenvolvimento da competência linguística e interesse na aprendizagem de língua e cultura

Conforme discutido nos pressupostos teóricos, o desenvolvimento da CCI exige que o aluno utilize a sua competência comunicativa para interagir na LE e isso inclui, portanto, as competências linguística, sociolinguística e discursiva (BYRAM, 2008).

Durante o minicurso, optamos por desenvolver a competência linguística, especificamente com o foco na aprendizagem de alguns elementos do sistema da língua alemã, uma vez que a maioria dos alunos do curso tinha um nível de proficiência ainda muito iniciante e não poderia, assim, se engajar em discussões (nem simples nem complexas) na língua-alvo. O nível de proficiência linguística foi indicado pelos alunos nas respostas do questionário inicial, conforme pode ser verificado na Quadro 7.

QUADRO 7: CONHECIMENTO DE LÍNGUA ALEMÃ DOS ALUNOS

Conhecimento linguístico	Alunos	Quantidade de alunos
Nenhum	Carla	1
A1	Lucas, Lara, Judite, Natalia, Alessandra, Juliana, Filomena, Vinícius	8
A2	Alan	1

Fonte: Elaboração própria

O Quadro indica que a maioria dos alunos tem um nível básico de conhecimento linguístico de alemão, com exceção de Carla, que afirmou não ter aprendido a língua antes. Ainda destaca-se que, a maior parte dos estudantes estavam matriculados em aulas regulares

de alemão como LE, conforme já citado no capítulo de Metodologia, em cursos do CEL ou no curso de Letras da UNESP. Assim, é necessário notar que, embora a maioria dos aprendizes tenha designado o nível A1 de proficiência, eles têm acesso à língua alemã por meios diferentes ou estudam em turmas distintas. Dessa maneira, alguns alunos tinham maior e outros menor conhecimento da LE, ainda que todos fossem iniciantes.

Dessa forma, consideramos que o desenvolvimento das competências discursiva e sociolinguística durante o minicurso exigiria que os alunos realizassem interações complexas na língua-alvo, sendo que eles ainda não estavam preparados para fazê-lo. Ademais, tendo em vista o foco principal da pesquisa, ou seja, o trato de aspectos culturais, optamos, então, por abordar, no âmbito da competência linguística, o uso de algumas regras gramaticais e de vocabulário significativas no âmbito da temática tratada, além de propor discussões na língua materna que pudessem promover o desenvolvimento de aspectos da CCI. Assim, conforme indicado no Quadro 5, os temas escolhidos para trabalho com a competência linguística foram relativos à gramática e ao vocabulário correspondentes ao nível A1, a saber: a) apresentação de vocabulário relacionado aos eventos da Segunda Guerra Mundial, além daquele utilizado para caracterizar os personagens (profissões e adjetivos) e b) apresentação de estruturas gramaticais simples que pudessem auxiliar a formação de afirmações e perguntas com o verbo *ser/estar (sein)*, além de sua conjugação no presente e pretérito.

Notamos que o desenvolvimento da competência linguística vai também ao encontro de algumas expectativas dos alunos, tendo em vista o fato de que a maioria afirma utilizar materiais como livros, filmes, sites e séries para a aprendizagem da língua-alvo. Tal fato ficou evidenciado nas respostas da questão de número seis do questionário inicial, cujas respostas foram sintetizadas no Quadro 8.

QUADRO 8: BENEFÍCIOS DO CONTATO COM MATERIAIS NA LÍNGUA-ALVO, CONFORME OS ALUNOS:

Pergunta 6 do questionário: Você assiste à séries, filmes, lê livros, ou acessa sites em alemão? Em caso afirmativo, quais? Você acha que esses meios te ajudam no aprendizado sobre cultura? Justifique.?		
Razões: [eu assisto a filmes, séries, leio livros etc, para]	Alunos	Quantidade de alunos
O aprendizado da língua em si	Juliana, Alan, Vinícius	3

O aprendizado de cultura	Natália, Carla, Judite	3
O aprendizado de língua e cultura	Filomena	1
Admitem que há benefícios, sem, porém, justificá-los	Alessandra	1

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos dados do quadro, foi possível perceber, a partir das respostas dissertativas da mesma questão, que dois dos alunos que visam aprender a língua, notam benefícios em aspectos como pronúncia e prosódia, principalmente, conforme os excertos 1 e 2 das respostas à sexta pergunta do questionário inicial

Alan: Essas mídias me ajudam a me familiarizar com o ritmo, entonação, ordem das frases e etc. (EXCERTO 1 - Questionário inicial)

Vinicius: Gosto muito de assistir séries em outros idiomas para assimilar a pronúncia das palavras (EXCERTO 2 - Questionário inicial)

Outros três alunos assistem a filmes e leem livros em alemão com foco no aprendizado de aspectos culturais. Apenas uma aluna afirmou haver tanto benefícios para o aprendizado de língua quanto de cultura. Percebe-se, então, que quase um terço dos alunos têm como objetivo principal a aprendizagem da língua em si, por meio de materiais autênticos. Ademais, vê-se que os alunos não demonstram reconhecer, ao menos a partir das respostas coletadas, a aprendizagem de língua e cultura ocorrendo de maneira conjunta, por meio de acesso a séries, filmes e outros materiais. Com o curso pretendeu-se, nesse sentido, também, desconstruir tal noção, a fim de que os alunos fossem capazes de reconhecer tanto informações linguísticas quanto culturais, por meio de materiais autênticos e utilizá-las na comunicação.

Assim, em relação ao desenvolvimento da competência linguística durante o minicurso, os registros do diário reflexivo evidenciaram que, na primeira aula, o interesse em aprender vocabulário novo foi grande, principalmente quando esse foi passado pela professora/pesquisadora na lousa. Nesse dia, a professora retomou, com os alunos, o vocabulário relacionado a profissões e adjetivos, como pode ser observado no planejamento do minicurso (Apêndice A). Isso também é relatado no diário reflexivo:

Pesquisadora: Eu pergunto aos alunos o que acham dos personagens; conversamos sobre vocabulário de profissão, alunos apresentaram nomes e

profissões dos personagens. Então conversamos sobre as características dos personagens, também após discutirmos vocabulários de *personliche Eigenschaften*. [características pessoais] [...] Durante a discussão, alunos parecem interessados em aprender vocabulário, anotam palavras novas (EXCERTO 3- Diário reflexivo dia 23 de abril)

Assim, a professora observa um interesse dos alunos em aprender novas palavras que estão, de alguma forma, relacionadas à série, além de estarem adequadas ao seu nível de conhecimento linguístico. Contudo, os alunos não demonstram o mesmo entusiasmo para o uso da língua na atividade após o fim da exibição, na qual devem descrever as características que formam a identidade dos personagens da série.

Pesquisadora: A última atividade realizada durante a aula foi a construção da roda da identidade dos personagens em duplas ou trios. Embora eu tenha pedido que os alunos pesquisassem em dicionários e utilizassem vocabulário em alemão para construção, apenas um grupo o fez. A maior parte dos alunos preocupou-se mais em refletir e discutir sobre suas conclusões da série do que com o aprendizado de vocabulário, o que me surpreendeu. (EXCERTO 4 – Diário reflexivo dia 23 de abril)

A atividade exigia vocabulário de baixa complexidade, como por exemplo, sobre os membros da família dos personagens (*Bruder, Sohn, Tochter*,⁴¹ etc), nacionalidade (*Deutsch*⁴²) ou adjetivos, os quais já haviam sido apresentados para os alunos naquela aula (*klug, nett, ernst, faul, jung*⁴³, entre outros). Contudo, os participantes realizaram a atividade usando apenas a língua materna. Assim, percebe-se que, apesar do interesse dos alunos na aprendizagem da língua alemã, quando foi necessário que eles recorressem ao dicionário ou conhecimentos prévios, produzindo frases próprias, eles optaram pela utilização da língua materna. Destaca-se, ainda, que, conforme mencionado no planejamento do minicurso, além de poder utilizar dicionários online ou fazer perguntas para a professora, a atividade foi feita em duplas, permitindo que os alunos tirassem dúvidas uns com os outros sobre novas palavras. Podemos inferir que os alunos se sentiam inseguros para produzir oralmente na língua-alvo ou inibidos pelo medo de errar, conforme Excerto 5 mais adiante.

⁴¹ Tradução: Irmão, filho, filha.

⁴² Tradução: alemão

⁴³ Tradução: inteligente, simpático, sério, preguiçoso, jovem

Outra atividade realizada em duplas, e que foi programada para possibilitar o uso da língua alemã, foi realizada na terceira aula, cujo tema foi “*Was wissen die Hauptfiguren über das Konzentrationslager?*” (O que os personagens principais sabem sobre os campos de concentração). Nessa atividade, após explicações da professora/pesquisadora sobre o verbo irregular *wissen* (saber) e a exibição do episódio, pediu-se que os alunos construíssem frases sobre o que cada um dos personagens sabia sobre os campos de concentração, conforme o excerto 5, do diário reflexivo.

Pesquisadora: Tratei rapidamente então do verbo *wissen*, que é um verbo irregular, falei sobre a conjugação, o significado e as preposições *über* e *von* que podem acompanhá-lo. Então, iniciei a exibição do episódio [...] Coloquei na lousa algumas frases em alemão, esperando que eles as usem juntamente com o verbo *wissen*, o que não dá certo, com exceção de alguns alunos, como Alan. As frases são “*Das Verschwinden von Juden/ die Ermordung von Juden/ die Misshandlung von Juden/ das Leiden von Juden/ die Konzentrationslager*“ [o desaparecimento de judeus/o assassinato de judeus/o maltrato de judeus/ o sofrimento dos judeus/os campos de concentração]. Explico a tradução de algumas frases aos alunos, e eles as comentam, mas em português. Quanto à razão de não utilizarem o alemão, acredito que seja parcialmente por seu nível baixo de conhecimento, e medo em errar a pronúncia das palavras, que são longas. (EXCERTO 5 - Diário reflexivo dia 7 de maio)

Apesar de não terem utilizado o verbo saber (*wissen*) na primeira atividade, a professora, realizou uma nova tentativa de estimular o uso da gramática vista durante a aula para expressão das opiniões dos alunos sobre a minissérie e outros materiais trabalhados em sala, conforme o excerto 6

Dou aos alunos, então, partes do texto sobre a Juventude Hitlerista, livro que conta a história de alguns dos jovens que colaboraram, sofreram ou resistiram durante o governo de Hitler. Dei dois trechos diferentes do livro para diferentes duplas, e pedi então que discutissem os trechos e formassem frases simples em alemão com o verbo *wissen* para explicar suas impressões sobre o texto. Algumas duplas o fazem, utilizando os exemplos de frases que dei anteriormente. Tais duplas falam suas frases para a sala em alemão e explicam em português porque fizeram tal afirmação. Uma dupla ainda constrói uma frase simples com o verbo *sein* sobre uma das pessoas que aparece no texto [...] Ainda assim, nem todos os alunos realizaram tal atividade em alemão, mas comparativamente às atividades anteriores, o número de alunos a usar a LE foi maior, talvez devido à minha insistência. (EXCERTO 6 - Diário reflexivo dia 7 de maio)

Na situação relatada, embora perceba-se que, novamente, nem todos os alunos realizam a atividade em alemão, alguns formam frases simples utilizando o verbo *wissen*. Comparando as atividades dos excertos 5 e 6, nota-se que a primeira contém vocabulário mais avançado do que o nível dos alunos, enquanto na segunda eles puderam utilizar seus conhecimentos prévios para construção das frases. Isso pode ter tornado adequado o exercício ao nível dos aprendizes, resultando em uma maior adesão à realização da atividade

Notou-se que com o passar das semanas, o uso da língua alemã aumentou durante as aulas. Essa mudança é relatada, por exemplo, na quarta aula, na qual, segundo o registro do diário reflexivo, todos ou a maioria dos alunos utilizaram a língua alemã para execução de uma atividade semelhante à realizada na primeira aula.

Pesquisadora: Apesar de em aulas anteriores não terem utilizado muito a língua alemã, desta vez os alunos construíram as frases conforme pedi [...] (EXCERTO 7 - Diário reflexivo dia 14 de maio)

Conforme o planejamento, a atividade consistia em elencar as características que os próprios alunos destacaram sobre a identidade dos personagens, em um momento anterior, e compará-las com suas percepções sobre eles em um momento posterior (após a exibição do episódio 2). Além disso, os alunos puderam, por meio do exercício, aprender ou relembrar o uso do verbo “*sein*” (ser ou estar) no pretérito. Algumas das frases construídas pelos alunos foram registradas no diário reflexivo:

Pesquisadora: Viktor war frei und jetzt ist er Flüchtling. Er war fröhlich aber jetzt ist er traurig⁴⁴.

[...]

Greta war Kellnerin und jetzt ist sie Sängerin. Sie täuscht sich. Sie hat Angst.⁴⁵

[...]

Charlie war naiv und jetzt ist sie realistisch, Charlie war erwartungsvoll und jetzt ist sie realistisch.⁴⁶

[...]

⁴⁴ Tradução: Viktor era livre e agora é fugitivo. Ele era feliz, mas agora ele está triste

⁴⁵ Tradução: Greta era garçonete e agora ela é cantora. Ela se engana. Ela tem medo.

⁴⁶ Tradução: Charlie era Ingênuo e agora ela é realista, Charlie era esperançosa, agora é realista.

Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er pessimistisch. Wilhelm war Fragesteller und jetzt ist er Folgsam. Wilhelm war Fragesteller und jetzt ist er unzufrieden.⁴⁷ (EXCERTO 8 – Diário reflexivo dia 14 de maio)

Dessa forma, vê-se que a não utilização da língua alemã em um momento inicial não pode ser atribuída à dificuldade do exercício, uma vez que ambas atividades eram semelhantes, tendo a segunda ainda como elemento dificultador a conjugação do verbo *sein* no presente e pretérito. O espaço de tempo entre uma atividade e outra também não foi grande, indicando que os alunos não teriam avançado de maneira tão significativa em seu nível de conhecimento durante suas aulas regulares.

Inferimos que alguns fatores podem ter influenciado a mudança dos alunos e sua disposição em utilizar a língua-alvo e realizar os exercícios. Segundo Krashen (1981) a aquisição da LE pode ser beneficiada pelo baixo filtro-afetivo do aluno, ou seja, sua motivação para integrar-se a um grupo de falantes da LE, para usar a língua por uma razão prática (emprego, por exemplo), empatia e identificação com os falantes de LE e atitude positiva em relação à sala de aula e ao professor. Dentre estes quatro elementos destacados, os diários reflexivos demonstram principalmente o desenvolvimento da empatia e identificação com a cultura estrangeira, por meio do processo de descentralização, como pode ser observado nos excertos 9 e 10, que ocorreram na terceira aula

Pesquisadora: Em relação às semelhanças e diferenças, os alunos apontaram que a série trata os alemães de forma humana e como indivíduos, tema sobre o qual alguns alunos indicaram nunca terem pensado antes. Essa atitude demonstra uma abertura a perspectiva do outro e uma descentralização proporcionada pela série (EXCERTO 9 - diário reflexivo do dia 7 de maio)

Pesquisadora: Uma das alunas realiza então um processo de descentralização e compartilha com a sala, dizendo que, se fôssemos nós lá, provavelmente faríamos a mesma coisa, (EXCERTO 10 – diário reflexivo do dia 7 de maio)

Assim, segundo Krashen (1981), processos como esse, nos quais o aluno se coloca no lugar do outro, o ajudam a aceitar o *input* da língua e diminuem o filtro afetivo, facilitando a aquisição de LE. Quanto ao processo de descentralização, destaca-se que ele também é uma

⁴⁷ Tradução: Friedhelm era questionador e agora é pessimista. Friedhelm era questionador e agora é obediente/seguidor. Friedhelm era questionador e agora está insatisfeito/infeliz

atitude importante para a aquisição da CCI, conforme foi destacado nos pressupostos teóricos e, por isso, trataremos dele de maneira mais aprofundada na seção 4.2.

Na quinta aula, a professora também relata que o uso do alemão foi mais frequente que em momentos anteriores do minicurso:

Após essa discussão inicial, peço que os alunos liguem três termos que aparecem na série (*Bewährungsbataillon 500, Charlottenburg Strafgefängnis, Partisans*) com outras palavras que coloquei na lousa (*Defätisten, Komunisten, Deserteure, Wilhelm, Kampf, Ukraine, Frauen, Greta, Berlin, Ermordung, Widerstand, Polen, Geheimnis, Gruppe, Viktor*), formando frases. Meu objetivo é que os alunos praticassem sua competência de mediação, aprendendo a esclarecer, ainda que de forma simples, o que são os conceitos apresentados, caso isso houvesse ficado confuso para outros alunos. [...] Os alunos tiveram sucesso em escrever as frases e utilizá-las para explicar os termos, ainda que nem todos tenham realizado a atividade. Lucas, Alan e Carla, por exemplo, não escreveram as frases, e não compartilharam nada em sala. Ainda houve alunos que eu vi escrevendo as definições, mas que não quiseram compartilhá-las em sala. Ainda assim, percebi que o número de alunos que se dispôs a utilizar a LE foi maior do que nas primeira aula [...] (EXCERTO 11 - diário reflexivo do dia 28 de maio)

Nesse dia, portanto, os alunos puderam conhecer novas palavras relacionadas ao contexto da minissérie e utilizá-las em um exercício para fixação. Embora nem todos os alunos tenham realizado a atividade, fica claro que, em comparação com as primeiras aulas, a maioria dos alunos está mais aberta a desenvolver sua competência linguística.

Além da aprendizagem de vocabulário e da gramática, foram propostas atividades ao longo do minicurso que estimulassem o desenvolvimento da compreensão oral e escrita. Isso ocorre, por exemplo na segunda aula, conforme o excerto 12:

Pesquisadora: Como temos pouco tempo de aula, não consigo aprofundar as discussões, mas passo em um slide a letra da música cantada por Greta, “*Mein kleines Herz*”, perguntando primeiramente do que se trata a música. Lucas é capaz de traduzir algumas frases e a classe concorda que se trata de uma música romântica. (EXCERTO 12 - Diário reflexivo, dia 30 de abril)

Também na quarta aula objetivou-se que os alunos pudessem identificar a pronúncia de determinada frase no episódio, bem como compreender seu sentido no contexto apresentado, conforme excerto do diário da pesquisadora.

Pesquisadora: Antes da exibição, coloquei na lousa a frase “*Heute sind wir Helden, morgen sind wir Schweine*” [hoje somos heróis, amanhã porcos] e pedi que os alunos prestassem atenção à série e localizassem o contexto em que a frase seria dita. Achei, a princípio, que eles não conseguiriam, mesmo sendo capazes de compreender a frase parcialmente, porém, boa parte deles, mesmo sendo A1, conseguiu entender a frase. Perguntei o que eles acham que a frase significa no contexto dito. Eles respondem que a frase está relacionada ao fato de que eles são heróis no momento, mas serão culpados quando a guerra acabar. Aluna discorda parcialmente e afirma que retrata o fato de serem vistos como heróis ao saírem de casa, mas agora estão prestes a morrer e já não há mais heróis. As duas interpretações se diferenciam da minha original, de que na guerra os soldados são tratados como animais. (EXCERTO 13 - Diário reflexivo)

Assim, ambos os excertos apresentam uma atividade, na qual os alunos puderam ler e ouvir um trecho da minissérie, devendo compreendê-lo de forma geral, de acordo com seu nível de conhecimento linguístico, assim como discutir seus sentidos. Também é importante ressaltar que, principalmente por meio da última atividade, não se estimula os alunos a realizarem apenas uma tradução literal da LE, mas de fato compreendê-la no âmbito de um determinado contexto sociocultural, representado na narrativa da minissérie, o que resulta em interpretações distintas, mas também complementares. Por meio de atividades como essa, têm-se, também, como objetivo, deixar claro ao aluno que apenas o conhecimento do sentido literal das palavras ou mesmo o domínio da gramática podem não ser suficientes para a compreensão da língua, o que reforça a importância do aprendizado de cultura para compreensão de sentidos.

Sobre a questão da compreensão oral, destaca-se, ainda, que a minissérie foi exibida em alemão, com legendas em português e, conforme mencionado anteriormente, esse formato pode trazer benefícios para o desenvolvimento da habilidade em foco (FRUMUSELO et. al, 2015) e aquisição de vocabulário (MATIELO; OLIVEIRA; BARETTA, 2018).

Tendo observado as percepções da professora sobre a competência linguística dos estudantes e as atividades realizadas durante as aulas, resta-nos compreender como os próprios alunos avaliaram o curso em termos de seu aprendizado sobre a língua alemã. Partindo para a análise dos resultados apresentados pelos alunos após o fim do curso, as respostas do questionário final e as reflexões durante o grupo focal demonstram atitudes positivas dos participantes em relação ao minicurso. Todos os alunos destacaram que o curso

foi proveitoso de um ponto de vista linguístico e/ou cultural, sendo que alguns afirmam haver mais benefícios em um ou outro âmbito. Lara e Alan afirmam que o curso foi mais proveitoso devido às discussões sobre aspectos culturais, mas não tanto em relação aos linguísticos, como podemos ver nos excertos 15 e 16:

Lara: Acredito que [o curso] foi mais proveitoso em termos de cultura. Não houve nada especialmente focado, dedicado e contínuo no que tange ao ensino da língua. Contudo, eu realmente não esperava que o curso fosse voltado para o aprendizado de gramática, tendo em vista que estudantes de diversas faixas etárias, aprendizes ou não da língua alemã, estavam presentes. A ideia era aprender mais sobre a cultura alemã com uma série que eu desconhecia até o momento. (EXCERTO 15 - Questionário final)

Alan: [aprendi] Muito mais em cultura que em língua [...] (EXCERTO 16 - Questionário final)

No grupo focal, Carla afirma que esperava que o curso tivesse foco maior na LE em si:

Carla: Carla fala sobre como as discussões sobre a cultura foram valiosas, mas também afirma que esperava mais atividades de conversação, embora ela mesma não fale alemão e ficaria perdida em tais atividades. (EXCERTO 17 - Grupo focal)

Destaca-se, contudo, que entre os alunos que não perceberam tantos benefícios em relação ao desenvolvimento da competência linguística, estão Alan, que tem um nível A2, ou seja, maior do que o dos demais alunos da sala, e Carol, que não tinha conhecimento prévio algum sobre a língua alemã. Em ambos os casos, portanto, o curso pode não ter sido adequado para o nível dos alunos em relação ao conteúdo de vocabulário e gramática.

Por outro lado, Filomena, Juliana e Natália, respectivamente, apontam em suas respostas aspectos linguísticos dos quais se beneficiaram por meio do minicurso e minissérie:

Filomena: [...] foi muito satisfatório acompanhar a série e tentar ouvir e entender o que estava sendo dito, as legendas ainda são necessárias, claro, mas pude perceber que já consigo compreender várias coisas. Foi um exercício gratificante. (EXCERTO 18 - Questionário final)

Juliana: Aprendi muitos termos e palavras que normalmente seria difícil aprender uma aula de língua alemã convencional (EXCERTO 19 - Questionário final)

Natália: [...] Em específico na língua, eu aprendi novas palavras, conjugações de verbo além de ajudar no ouvir e falar a língua. (EXCERTO 20 - Questionário final)

Percebe-se que, embora diferentes alunos tenham tido percepções distintas sobre os benefícios do minicurso para o desenvolvimento da competência linguística, ao menos seis deles (mais do que a metade) afirmaram ter se beneficiado do aprendizado também de aspectos linguísticos. As diferentes percepções podem ser resultado do fato de que, conforme destacado anteriormente, embora sejam considerados todos do nível A1, os alunos têm experiências de aprendizado distintas fora e dentro de sala de aula. Sintetizamos, assim, os benefícios em relação a tais conhecimentos no Quadro 9:

QUADRO 9: APRENDIZADO DE ASPECTOS LINGUÍSTICOS NO CURSO

Benefícios da série para aprendizagem de:	Alunos	Quantidade de alunos
Vocabulário	Natália, Alessandra, Juliana, Judite, Carla	5
Gramática	Natália	1
Compreensão oral	Natália, Filomena	2
Produção oral	Natália	1

Fonte: Elaboração própria

É possível destacar, ainda, que três dos alunos apontaram benefícios tanto para a aprendizagem de aspectos da cultura de forma geral quanto da língua, conforme os excertos das respostas de Alessandra, Judite e Carla, respectivamente:

Alessandra: [...] pude aprender palavras novas, pude entender um pouco mais da cultura que tinha durante a guerra. (EXCERTO 21- Questionário final)

Judite: [...] além da questão de vocabulário, que eu aprendi palavras novas, toda a questão cultural que é muito importante para o aprendizado de uma nova língua. (EXCERTO 22 - Questionário final)

Carla: [...] principalmente no âmbito da cultura, aprendi diversos elementos que me eram desconhecidos, assim como algumas palavras e pronúncias que não sabia. (EXCERTO 23 - Questionário final)

É interessante notar que Carla, embora tenha afirmado durante o grupo focal (excerto 17) que esperava um curso mais focado na conversação em alemão, e apesar também da ausência de conhecimento prévio de língua alemã da aluna, afirma ter desenvolvido de alguma forma sua competência linguística. Contudo, ela ressalta que os conhecimentos sobre cultura foram mais aprofundados durante o curso

Nota-se, então, que diferentemente dos questionários iniciais, mais alunos demonstram reconhecimento da possibilidade e importância da aprendizagem de cultura e língua de maneira conjunta, conforme a proposta do EI. Isso é enfatizado por Judite durante o grupo focal:

Judite: embora não tenhamos feito muitos exercícios voltados só para a língua, é preciso aprender cultura para aprender a LE. (EXCERTO 24 - Grupo focal)

Dessa maneira, nota-se que a aluna reconhece a importância de tratar tanto os aspectos linguísticos quanto culturais da língua de forma integrada, o que é essencial para o desenvolvimento da CCI (BYRAM, 2008).

Assim, nota-se que os objetivos do minicurso foram atendidos, principalmente no que diz respeito à aquisição de vocabulário, considerando que a maioria dos participantes do minicurso afirma que o curso contribuiu para a construção de tal conhecimento. Também foi possível realizar atividades relacionadas à compreensão oral e escrita, dentre as quais, principalmente o trabalho de compreensão oral, foi reconhecido pelos alunos, conforme suas respostas nos questionários finais. A aprendizagem de gramática, porém, não foi mencionada pelos alunos, embora tenha sido estabelecida como objetivo para o minicurso e trabalhada ao longo das aulas, conforme os registros do diário reflexivo.

Isto posto, percebe-se que, ainda que se trate de uma turma iniciante, foi possível contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos participantes da pesquisa. Eles puderam, como podemos observar por meio dos excertos anteriores, utilizar a língua-alvo para expressar suas opiniões sobre a minissérie e as características dos personagens, ainda que de forma elementar. Isso será favorável, conforme veremos na seção 4.5 para o desenvolvimento da habilidade de descobrir e interagir, pois proporcionará a oportunidade de mediação por meio da LE.

Fica claro, portanto, a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno para a aquisição da CCI, dentre outros aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais, dos quais trataremos nas próximas seções ao longo deste capítulo

4.2. Atitudes e estereótipos em relação à cultura-alvo

O minicurso tinha como foco promover três atitudes essenciais para o desenvolvimento da CCI (BYRAM, 1997, 2008): a) a curiosidade e dos alunos em relação a novos materiais sobre a cultura alemã, b) curiosidade e abertura para novas interpretações sobre fenômenos ou eventos de tal cultura e c) reflexão sobre estereótipos e descentralização.

Tendo como foco tais atitudes, podemos observar no questionário inicial as respostas da primeira pergunta, as quais organizamos conforme representadas no Quadro 10.

QUADRO 10: MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DE ALEMÃO⁴⁸

Pergunta 1 do questionário inicial: <i>Por que você escolheu aprender alemão?</i>		
Respostas: [devido a...]	Alunos	Quantidade de alunos
Curiosidade/ interesse pela língua	Lucas, Lara, Natália, Judite	4
Possibilidade de melhores oportunidades profissionais	Alan, Alessandra, Filomena	3
Aspectos culturais	Alan, Vinícius	2
Relações familiares/ descendência	Carla, Filomena, Juliana	3

⁴⁸ As respostas dos alunos podem expressar mais de uma motivação, portanto podem aparecer mais de uma vez no quadro

Fonte: elaboração própria

Uma aproximação da cultura-alvo pôde ser identificada entre as alunas que escolheram aprender a língua alemã devido à relação familiar e à ascendência alemã. No caso dessas alunas, fica claro que há uma relação afetiva delas com a língua e as culturas alemãs. A escolha pela LE pode estar relacionada, assim, a um engajamento com o outro de forma igual, levando a um possível redescobrimto da identidade das aprendizes. Nesse sentido, aspectos inerentes às relações familiares levaram as alunas Carla, Filomena e Juliana a ter atitudes de curiosidade e abertura em relação à língua estrangeira.

Porém, conforme foi possível notar, grande parte dos alunos apresenta o interesse primário pela língua, e não pela cultura, como razão para o aprendizado do alemão, sendo que apenas 2 destacaram aspectos culturais da LE como motivação para sua aprendizagem: Alan demonstra interesse pela filosofia e literatura alemãs, e Vinícius, pela história, assim como por outros aspectos da cultura em geral, ou seja, os dois alunos têm como foco produtos culturais (MORAN, 2001). Tal interesse é essencial para o desenvolvimento da CCI, mas nota-se a ausência de referências sobre práticas e perspectivas culturais entre as respostas dos alunos.

Os dados revelaram, ainda, que o interesse profissional, embora tenha motivado os alunos Alan, Alessandra e Filomena a aprender a LE, consiste na procura por interesses e objetivos próprios, e não necessariamente em uma busca por relacionamentos igualitários, não sendo, assim, elemento que faz parte da CCI, segundo Byram (2008).

Ainda sobre as atitudes de curiosidade em relação às culturas-alvo, as respostas da quinta questão nos deram algumas evidências, conforme sistematizamos no Quadro 11.

QUADRO 11: CONTATO DOS ALUNOS COM A LÍNGUA E/OU CULTURA ALEMÃ

Pergunta 5 do questionário inicial: <i>(Você tem contato com a língua e/ou cultura alemã em seu dia-a-dia? Em caso afirmativo, de que forma?)</i>		
Frequência de contato com língua/cultura-alvo	Alunos	Quantidade de alunos
Mantém contato rotineiramente	Lara, Alan, Juliana,	3

Têm contato apenas durante as aulas	Judite, Natália, Alessandra, Vinícius	4
Não mantém contato	Lucas, Carla, Filomena	3

Fonte: elaboração própria

Conforme pode ser observado no Quadro 11, a maioria dos alunos afirma não ter contato com a língua e culturas alemãs fora da sala de aula. Essa falta de proximidade é reforçada pelas respostas da questão seis (*Você assiste a séries, filmes, lê livros, ou acessa sites em alemão? Em caso afirmativo, quais? Você acha que esses meios te ajudam no aprendizado sobre cultura? Justifique?*), em cujas respostas apenas três alunos (Natália, Alan, Judite) indicam ter acesso a algum tipo de material multimidiático na língua estrangeira no cotidiano (filmes, séries, aplicativos e sites, por exemplo).

Mediante o baixo número de alunos que mantém contato com a língua e culturas alemãs de maneira autônoma, por meio de recursos diversos, nota-se que os alunos podem não conhecer muitos materiais que os ajudem em seu aprendizado da língua e culturas alemãs fora da sala de aula. Tal conhecimento é, contudo, parte importante da CCI, o que reforça a análise que realizaremos na seção 4.3, na qual constatamos que os alunos não demonstram ter, inicialmente, alguns dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência. A falta de conhecimentos pode dever-se, também, ao fato de os alunos serem aprendizes iniciantes de língua alemã, mas destacamos que muitos materiais no idioma podem ser encontrados com legendas ou traduções em português ou inglês na internet, e podem ser, portanto, acessados mesmo por aqueles que desconhecem completamente a língua, mas tem interesse pela cultura alemã.

Tratando ainda do contato com as culturas-alvo, alguns dados em relação ao desejo de conhecer a Alemanha podem ser observados no Quadro 12.

QUADRO 12: DESEJO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A VISITAR E/OU MORAR EM PAÍSES DE LÍNGUA ALEMÃ

Pergunta 3 do questionário inicial (<i>Você gostaria de visitar um país falante de alemão? E morar nele? Por quê?</i>)		
Respostas	Alunos	Quantidade de alunos
Já visitaram e querem morar	Juliana	1

Querem visitar e morar por um período limitado	Carla, Natália, Vinicius	3
Querem visitar, mas não morar	Judite, Alessandra, Alan	3
Querem visitar, mas tem dúvidas sobre morar	Lucas, Lara	2
Querem visitar e morar	Filomena	1

Fonte: elaboração própria

As respostas revelam certa atitude de abertura em relação às culturas alemãs, uma vez que todos os alunos desejam visitar um país que tem o alemão como língua-alvo, sendo que alguns (Alan, Alessandra, Vinicius) indicam como justificativa o desejo de conhecer uma nova cultura. Em relação a moradia no país, porém, seis dos alunos que responderam ao questionário não têm o desejo de viver em um país que tem o alemão como língua oficial ou, ao menos, não por um período longo. A ausência de tal desejo pode referir-se a fatores não relacionados ao interesse pelo país (como o apego à família ou o conforto no país de origem, por exemplo), mas também podem indicar uma falta de disposição em adaptar-se a uma nova cultura.

Tendo em vista as respostas dos questionários iniciais, ao longo do minicurso, buscou-se estimular o contato dos alunos com a cultura estrangeira, por meio do acesso a novos materiais.

Nesse sentido, foi realizada, por exemplo, a recomendação de filmes e livros relacionados à cultura alemã para instigar a curiosidade dos alunos sobre produtos da cultura estrangeira. Na segunda aula, por exemplo, a professora trata de um filme sobre o grupo *Die Weiße Rose*, conforme excerto 25.

Pesquisadora: Uma vez que os alunos pareceram interessados sobre o tema, recomendei aos alunos o filme *Sophie Scholl*, disponível no *youtube*, e decidi mandar, ao longo da semana, um e-mail para eles com outros artigos sobre o grupo. (EXCERTO 25 – Diário reflexivo do dia 30 de abril)

A professora também levou, na segunda aula, diferentes materiais além da minissérie, como um capítulo do livro “Juventude Hitlerista”

Pesquisadora: Dou aos alunos, então, partes do texto sobre a Juventude Hitlerista, livro que conta a história de alguns dos jovens que colaboraram,

sofreram ou resistiram durante o governo de Hitler. Dei dois trechos diferentes do livro para diferentes duplas, e pedi então que discutissem os trechos e formulassem frases simples em alemão com o verbo *wissen* para explicar suas impressões sobre o texto. (EXCERTO 26 – Diário reflexivo do dia 7 de maio)

A professora/pesquisadora mostrou aos alunos, ainda, um artigo de jornal na quinta aula, no qual também havia recomendações de livros e filmes sobre o tema, conforme revela registro do diário reflexivo.

Pesquisadora: Dou aos alunos, então, uma notícia de jornal⁴⁹ sobre uma lista publicada pelo governo polonês de alemães que trabalharam nos campos de concentração. (EXCERTO 27 – Diário reflexivo do dia 28 de maio)

A partir de tais recomendações da professora, pretendia-se que os alunos também passassem a compartilhar informações sobre o tema e buscassem, por conta própria, saber mais sobre o assunto. Isso ocorre, então, em alguns momentos, como na quarta aula:

Pesquisadora: Embora não me lembre o momento exato em que isso aconteceu, acho importante ressaltar que Lara comenta sobre um documentário [que ela assistiu] sobre o tema da aula e Vinícius pede que ela lhe passe o nome do documentário. (EXCERTO 28– Diário reflexivo do dia 14 de maio)

E até mesmo durante a última aula, no momento do grupo focal:

Lucas: afirma que tem assistido à uma série chamada *Man in the high castle*, que também ajudou-o a ter uma nova perspectiva sobre esse tema. A série trata de como seria o mundo caso a Alemanha houvesse ganhado a guerra, e afirma que, embora os personagens sejam nazistas, são pessoas “normais”, vivendo suas vidas. (EXCERTO 29 - Grupo focal)

Ainda sobre o desenvolvimento de sua curiosidade em relação a outros materiais e aspectos culturais da Alemanha, por meio das discussões, podemos destacar os comentários de Judite, Vinícius e Filomena na quinta aula, conforme excerto 30 do diário da pesquisadora.

⁴⁹ O texto lido pelos alunos foi publicado no jornal El País com o título “Polônia reescreve sua história da Segunda Guerra Mundial”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/01/cultura/1488388189_648943.html> Acesso em: 20 de dezembro de 2019

Pesquisadora: Após a explicação, Judite e Vinícius [...] comentam que gostariam de fazer uma excursão pela Alemanha, a fim de ver todos os locais históricos que aparecem na série e conhecer mais sobre o país e sua história. [...] Além disso, outro momento no qual pude perceber que a série estava estimulando os alunos a buscar mais informações extra-sala, foi quando Filomena afirmou ter buscado críticas sobre a série, e visto que ela foi criticada por retratar um grupo de poloneses como antisemitas.(EXCERTO 30 -Diário Reflexivo do dia 28 de maio)

Isso demonstra que a narrativa despertou interesse, entre os alunos, pela história alemã, como é o caso de Judite e Vinícius, que desejam aprofundar-se nos temas abordados pela minissérie. Também há curiosidade em relação a pontos de vista diferentes sobre a cultura alemã na minissérie, como demonstra Filomena, uma vez que ela se preocupa, não apenas em acompanhar a narrativa, mas em conhecer o que foi apresentado sobre ela, pela perspectiva de outros alemães, ou ainda de outros indivíduos de culturas distintas. Assim, percebe-se que a minissérie motivou alunos que demonstravam ter pouco contato com as culturas-alvo fora da sala de aula, a buscarem, de forma autônoma, novas formas de interagir com essas culturas. Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), as atitudes de abertura e curiosidade em relação a cultura estrangeira são a base para o desenvolvimento da CCI. Portanto, a aproximação com novos conteúdos da cultura alemã pode levar o aluno a desenvolver, a longo prazo, conhecimentos e habilidades relevantes no contexto da interculturalidade e do diálogo com o outro.

Contudo, destacamos que não apenas a curiosidade por novos materiais sobre a cultura estrangeira deve ser estimulada, mas também a abertura para perspectivas existentes nesses materiais. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas atitudes pode ser percebido desde o primeiro dia por meio da minissérie, conforme as anotações da observadora a seguir.

Observadora: Natália não considerou, até então, o que os judeus pensavam a respeito da guerra. Demoraram para entender que o nazismo não era para todos os alemães e levava em conta fatores sociais como religião, por exemplo (EXCERTO 31 -Anotações da observadora do dia 23 de abril)

Assim, por meio da minissérie, Natália confronta-se, pela primeira vez, com a visão dos judeus alemães sobre a guerra. O evento também é relatado pela professora, que afirma:

Pesquisadora: Na segunda parte do episódio, um dos personagens que mais chama a atenção da sala é o pai de Viktor. Alunos conversam sobre como o

personagem, que representa os judeus de forma geral, parece não estar ciente de seu isolamento mediante o regime nazista. (EXCERTO 32 - Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Na série, um dos personagens, pai de Viktor, é um ex-soldado que lutou na I Guerra Mundial, e tem dificuldades para aceitar que seu país se volta contra ele por ser judeu. Então, Natália, juntamente com seus colegas, passam a considerar os sentimentos de rejeição e os conflitos de identidade pelos quais os judeus alemães podem ter passado, se abrindo para uma nova visão sobre aquele momento histórico do país.

Ainda em relação às perspectivas retratadas na minissérie e discutidas em sala de aula, percebe-se, durante a quarta aula, que os alunos puderam observar os pontos de vista de diferentes gerações sobre o que ocorria na época, conforme excertos das falas de alunos, anotados pela observadora:

Observadora: -Sobre os pais dos personagens, alunos comentam que [os pais dos personagens] estão cansados, [que a] mãe de Friedhelm não queria que o filho fosse para a guerra, mas Lara afirma que ela se mantém otimista.

-A série ainda mostra pessoas que são otimistas/acreditam na guerra, como soldados que denunciaram Greta.

[...]

- Natalia afirma que a série quis mostrar um lado – o dos jovens – que ainda não conhecíamos (EXCERTO 33 - Anotações da observadora do dia 14 de maio)

Nota-se, então, que a série permitiu discussões sobre diferentes visões de um mesmo período histórico, seja a dos soldados, a de seus pais, a daqueles que apoiavam ou que discordavam do partido, entre outros.

As anotações da pesquisadora em relação à discussão retratada no excerto 34 também reafirmam como a série pode promover a discussão sobre a II Guerra Mundial a partir de uma perspectiva diferente:

Pesquisadora: Destaco também que uma das críticas recebidas pela série é de que ela não representa a geração anterior a dos personagens, que foi justamente a geração que apoiou a ascensão de Hitler ao poder. Pergunto aos alunos porque os produtores da série fizeram essa escolha e se os alunos acreditam que a série faria sucesso caso representasse a geração dos pais de Viktor, Friedhelm, etc.. eles afirmam então que não, pois a visão dos nazistas que confiam totalmente em Hitler já está saturada, já é bem conhecida, e a

série é interessante justamente por abordar uma nova visão. (EXCERTO 34 - Diário reflexivo do dia 14 de maio)

Portanto, os alunos puderam refletir sobre o fato de que um mesmo momento histórico pode ser contado a partir visões distintas, sendo que apenas algumas delas são retratada na minissérie.

Além dos diários reflexivos e anotações da observadora, os questionários finais e grupo focal também demonstram o desenvolvimento da curiosidade e abertura em relação ao outro, à sua cultura e à sua visão de mundo.

A fim de encontrar indícios de tais atitudes de abertura foi elaborada a quinta questão (*A minissérie e o minicurso despertaram seu interesse em assistir novas séries, filmes, acessar sites, ler livros ou outros materiais sobre a língua e cultura alemã? Em caso afirmativo, quais e como você teria acesso à eles?*), que possibilitou avaliar como a minissérie, o minicurso, assim como as recomendações de novos materiais, haviam estimulado a curiosidade dos alunos, a fim de que buscassem um contato mais frequente com as culturas alemãs. Nesse sentido, podemos observar as respostas de Filomena e Vinícius:

Filomena: [...] depois de assistir a série quis assistir outras séries alemãs, por enquanto vi o conteúdo em alemão do Netflix pilotos e o acesso mais prático que tenho. Terminei de assistir *Dark* porque iniciei o minicurso. Gostaria de ter mais acesso a leitura mas ainda não pesquisei o que posso acompanhar com o meu nível de alemão atual. (EXCERTO 35 - Questionário final)

Vinícius: [...] Eu pretendo nas férias assistir algumas séries em alemão por meio de plataformas digitais. Livros não me arrisco em ler em alemão, mas sobre a Alemanha, talvez. (EXCERTO 36 - Questionário final)

Também durante o grupo focal, os alunos ressaltaram como o minicurso os havia ajudado nesse sentido, como podemos verificar no Excerto 37.

Juliana: diz que eles [minissérie e minicurso] levaram-na a querer pesquisar mais sobre a cultura alemã, outros alunos concordam. (EXCERTO 37 - Grupo focal)

Porém, conforme mencionado anteriormente, o acesso a novos materiais das culturas alemãs, por si só, não é o bastante para o desenvolvimento da CCI entre os alunos. Os aprendizes devem estar dispostos a refletir sobre como os novos conteúdos afetam suas formas de pensar sobre a Alemanha e sobre o mundo. Por essa razão, elaboramos a primeira questão do questionário final (*Algo mudou em relação ao que você pensa sobre Alemanha após o minicurso? Em caso afirmativo, o que mudou?*), por meio da qual pretendíamos levantar dados acerca da abertura oportunizada pelo trabalho com a minissérie para novas interpretações sobre eventos já conhecidos das culturas alemãs, além de revelar se foram repensados estereótipos em relação a estas. Entre as respostas, apenas dois alunos (Alessandra e Luis) afirmaram que nada mudou. Como era esperado, as principais mudanças indicadas pelos alunos são relacionadas ao tema central do minicurso: a II Guerra Mundial.

Assim, notamos que que eles tiveram acesso a uma nova perspectiva sobre um evento histórico importante das culturas alemãs. Isso pode ser observado, por exemplo, na resposta de Natália.

Natalia: [...], agora é muito mais facil tentar olhar para os alemães não só como nazistas mas como pessoas que sofreram também na guerra. (EXCERTO 38 - Questionário final)

Nessa resposta, fica claro que a aluna passa a observar os mesmos indivíduos por mais de uma perspectiva: por um lado são responsáveis, mas por outro, são também vítimas. Ainda as respostas de Vinícius e Carla demonstram que os alunos puderam observar o que aconteceu na Alemanha sob uma perspectiva diferente

Vinicius: Nossa história tende a contar o ponto de vista dos vencedores, contudo, com a série, passei a compreender, de certo modo, o ponto de vista dos alemães em meio à guerra (EXCERTO 39 - Questionário final)

Carla: [...] alterou a ótica sob a qual observava a história alemã, analisando muito mais geral e sociologicamente, a partir do minicurso e da série assistida passei a observar e analisar a dimensão psicológica dos atores sociais (EXCERTO 40 - Questionário final)

Carla ainda reitera sua afirmação durante o grupo focal, conforme excerto 41.

Carla: fala que a principal mudança em sua percepção foi que, anteriormente, a aluna de sociologia realizava uma análise sociológica da guerra, mas a

partir da série, e ao colocar-se no lugar dos personagens, ela passou a realizar uma análise psicológica daqueles que a viveram. (EXCERTO 41 - Grupo focal)

Filomena e Alan, embora não indiquem uma mudança completa de perspectiva, também demonstram ver as culturas alemãs de uma nova forma, após o minicurso, ao afirmar que suas visões sobre elas foram ampliadas:

Filomena: sinto que pela temática da série aprendi mais sobre questões históricas e culturais do passado do país do que questões mais gerais e atuais. O que me faz ter uma visão mais expandida do país, então aí está a mudança de visão, creio. (EXCERTO 42- Questionário final)

Alan: Apenas reforçou um pensamento que eu já havia mudado sobre a Alemanha. Mas ampliou essa visão com as discussões. (EXCERTO 43 - Questionário final)

Assim, os exemplos obtidos nos questionários, juntamente com outros dados dos diários reflexivos e das anotações da observadora, evidenciam que os alunos passam a ter acesso a novas perspectivas sobre o que ocorreu durante a II Guerra Mundial. Não se trata, necessariamente, de mudar completamente visões anteriores, mas de compreender que um mesmo fenômeno pode ser percebido de diferentes formas, processo necessário para o desenvolvimento da CCI (BYRAM, 1997). Ao enxergar uma mesma sociedade de maneiras variadas, os alunos podem perceber que uma única imagem fixa sobre ela não é suficiente para retratá-la por inteiro. Nesse sentido, o desenvolvimento de atitudes de abertura em relação às culturas estrangeiras pode gerar a reflexão sobre estereótipos, o que seria, conforme citado anteriormente, outro objetivo do minicurso aplicado.

Em relação aos estereótipos, o questionário inicial também revelou algumas imagens pré-existentes entre os alunos sobre a Alemanha. Classificamos as respostas em categorias conforme o quadro 13:

QUADRO 13: IMAGENS FIXAS DOS ALUNOS SOBRE A ALEMANHA⁵⁰

⁵⁰ As respostas dos alunos podem conter mais de uma imagem

Pergunta 2 do questionário inicial: Quando você pensa na Alemanha, o que lhe vem primeiro a mente?		
Respostas	Alunos	Quantidade de alunos
Filosofia	Lucas, Alan	2
Berlim	Natália, Alessandra	2
Clima	Lara, Filomena	2
II Guerra Mundial/Nazismo	Judite, Vinícius	2
Desenvolvimento	Juliana	1
Cerveja	Filomena	1
Antepassados	Carla	1

Fonte: elaboração própria

É possível notar, que algumas das imagens recorrentes entre os alunos, quando eles pensam na Alemanha, são coerentes com as relatadas em estudos anteriores realizados sobre o tema, como a menção à cerveja (NIKITA, DON, LOH, 2014; SCHULZ; HAERLE, 1996), ao desenvolvimento (NIKITA, DON, LOH, 2014; ROZENFELD, 2007) e ao nazismo⁵¹ (NIKITA, DON, LOH, 2014; ROZENFELD, 2007; SCHULZ; HAERLE, 1996). Dessa maneira, nota-se que a maioria dos alunos têm certas imagens pré-existentes em relação às culturas alemãs, que podem resultar em estereótipos e precisam ser repensadas para facilitar a aproximação entre o aluno e as culturas estrangeiras.

Entre as respostas do questionário inicial, uma se destaca por demonstrar abertura à desconstrução de estereótipos e pré concepções sobre a cultura-alvo, conforme Excerto 44.

Alessandra: Gostaria muito de visitar, pra⁵² conhecer como que é na realidade, desmistificar alguns conceitos (EXCERTO 44 - Questionário inicial)

⁵¹ É necessário ressaltar que o nazismo em si não é um estereótipo da Alemanha, uma vez que de fato houve um governo nazista em determinado momento histórico do país. Contudo, na medida em que torna-se uma imagem recorrente entre os alunos de alemão, pode consistir em uma generalização estereotipada de que todos os alemães são nazistas. Da mesma maneira, a cerveja alemã também é de fato famosa, mas na medida em que torna-se uma imagem fixa, pode ocorrer entre os alunos a generalização de que todos os alemães gostam de cerveja.

⁵² As respostas dos alunos nos questionários foram mantidas conforme o original, incluindo erros de digitação, gramaticais ou marcas de oralidade.

A aluna demonstra, então, o desejo de desconstruir determinados conceitos falsos que tem da Alemanha e culturas alemãs. Apesar disso, Dervin (2012) destaca que estereótipos não podem ser simplesmente quebrados e substituídos pela “verdade”, como é o desejo da aluna. O autor destaca que é necessário haver a reflexão sobre as imagens dos aprendizes em relação ao outro, e sobre o que tais imagens nos indicam acerca de nós mesmos. Ao longo das semanas de curso, então, buscamos estimular os estudantes a acessar novas informações sobre as culturas-alvo, levando-os a novas interpretações e reflexões sobre possíveis estereótipos da cultura estrangeira e, enfim, à descentralização.

Dessa maneira, no que concerne o desenvolvimento de atitudes da CCI (BYRAM, 1997), visamos com o curso fomentar reflexões sobre os estereótipos dos alunos, a partir da discussão sobre diversas formas de pensar da sociedade alemã durante a II Guerra Mundial.

O primeiro exemplo desse processo pode ser observado durante a segunda aula, no que tange a relação da população alemã com o governo. Isso ocorreu por meio da construção de conhecimentos sobre o grupo *Die Weiße Rose*⁵³. A maioria dos alunos, até então, não conhecia esse grupo de resistência. Ao ver uma foto dos participantes do grupo, os alunos acharam, inicialmente, que se tratava de soldados que defendiam a raça ariana, conforme nota da observadora.

Observadora: **Comentários dos alunos sobre o grupo *Weiße Rose*:**

-Primeiras impressões: soldados nazistas, felizes, defendem a raça ariana

-Após pesquisa: estudantes de Munique, católicos, denunciaram a perseguição de judeus, falaram a verdade, foram guilhotinados. Aluna teve contato com o grupo rosa branca por causa do livro juventude hitlerista. (EXCERTO 45 -Anotações da observadora do dia 30 de abril)

Após as discussões sobre o grupo e outras formas de resistência presentes na série, os alunos se deram conta de que nem toda a Alemanha apoiava Hitler. Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002) os “estereótipos podem enfraquecer nosso senso de quem somos

⁵³ O grupo *Weiße Rose* é um grupo de resistência contra o Nazismo na cidade de Munique, formado por estudantes, cujos principais representantes são os irmãos Sophie Scholl e Hans Scholl. Os estudantes espalharam pela cidade panfletos alertando os moradores da cidade sobre a situação dos soldados nas linhas de frente e dos judeus que estavam sendo levados.

ao sugerir que, como nós nos parecemos, ou o que falamos, determina como agimos”⁵⁴. Assim, ao mostrar a foto aos alunos e pedir que fizessem suposições sobre características, ideais e comportamentos das pessoas nessa foto, pretendeu-se despertar nos aprendizes o reconhecimento sobre generalizações que eles realizam de determinados indivíduos a partir de sua aparência e nacionalidade, para então refletir sobre tais generalizações.

No terceiro dia, outra mudança de atitude também foi descrita no diário reflexivo, quando a professora/pesquisadora escreve sobre a forma como os alunos têm visto os personagens. Eles destacam que os personagens são percebidos por eles a partir de uma perspectiva mais humana, diferente daquela pela qual os alemães são retratados, por exemplo, em filmes americanos.

Observadora: **Comentários dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre a série e outros filmes que já viram retratando a II Guerra Mundial:**

- Nos filmes de segunda guerra existe uma visão Hollywoodiana, em que os alemães são vistos todos como maus [...]

-A série alemã permite as pessoas verem a visão da população, o outro lado. É visto um lado mais humano, mais individual. (EXCERTO 46 – Anotações da observadora do dia 07 de maio)

A pesquisadora também registra tal discussão:

Pesquisadora: Em relação às semelhanças e diferenças, os alunos apontaram que a série trata os alemães de forma humana e como indivíduos, tema sobre o qual alguns alunos indicaram nunca ter pensado antes. Essa atitude demonstra uma abertura a perspectiva do outro e uma descentralização proporcionada pela série. (EXCERTO 47 – Diário reflexivo do dia 07 de maio)

Dessa forma, novamente os alunos demonstram terem desafiado visões generalizadas sobre uma sociedade e observado as pessoas com suas subjetividades, processo essencial para a desconstrução de estereótipos (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). A partir desse ponto de vista diferenciado, eles são levados a colocar-se no lugar dos personagens, para

⁵⁴No original: Stereotypes can undermine our sense of who we are by suggesting that how we look or speak determines how we act.

tentar compreender suas ações, ainda que discordem delas, percebendo indivíduos complexos em lugar de personagens estereotípicos.

A fim de compreender melhor essa nova visão dos alemães, alunos como Filomena, Lara, Lucas e Carla tentam, por meio de suas informações prévias sobre a história alemã, conciliar diferentes pontos de vista e compreender o que levou tal sociedade, e os indivíduos representados pelos personagens, a confiar em Hitler, e até que ponto algumas pessoas são mais culpadas que outras sobre a guerra, embora os alunos concordem que toda a sociedade alemã é responsável pelo que aconteceu. Essa reflexão fica evidenciada no excerto da pesquisadora a seguir.

Pesquisadora: Pergunto aos alunos se eles consideram todos os alemães culpados pelo que aconteceu na guerra. Algumas alunas (principalmente Filomena e Lara) inicialmente falam que acham difícil culpar alemães que foram obrigados a ir para a guerra. Natália, embora entenda a situação de vida ou morte colocava alguns como colaboradores do regime, afirma que isso não justifica suas atitudes. Carla afirma que não há como tratar todos os alemães como pessoas que haviam sofrido uma lavagem cerebral, pois eles não eram tabulas rasas, mas de fato havia um sistema sustentado pela falência econômica, a doutrinação nas escolas, e a mídia que estimulava esse tipo de comportamento. [...] mas há com certeza uma responsabilidade sobre o que aconteceu. Uma das alunas realiza então um processo de descentralização e compartilha com a sala, dizendo que, se fossemos nós lá, provavelmente faríamos a mesma coisa, não arriscariamos morrer lutando contra o regime, ainda que soubéssemos o que está acontecendo (EXCERTO 48 - Diário reflexivo do dia 7 de maio)

Por meio dessa discussão, foi possível observar que os alunos passam a descentralizar-se, pois, ao se identificar com os personagens, eles questionam-se sobre o que fariam nas situações em que os protagonistas se encontram. Isso pode ser observado, por exemplo, também no excerto 48, no momento em que os alunos se perguntam se não fariam o mesmo que os personagens por medo de morrer lutando contra o regime. Nesse sentido, a descentralização permitiu que os alunos, não apenas observassem os personagens de outra forma, mas, principalmente, se percebessem a partir de uma perspectiva crítica (GALANTE, 2015)

Também nessa mesma aula, os registros do diário reflexivo apresentam uma situação na qual os alunos tentam compreender uma mudança aparentemente brusca nas atitudes do personagem Friedhelm, que se torna mais conivente com a guerra e suas atrocidades. Para

entender as ações do personagem, se colocam no lugar dele e de outros soldados na mesma situação, dizendo que também poderiam já ter desistido mediante todo o sofrimento mostrado na série.

Lucas afirma que Friedhelm mudou muito rápido, aderindo aos ideais nazistas, mesmo que fosse convicto contra eles no início da série. [...] Alunos ainda comentam que, embora pareça que Friedhelm mudou sua conduta muito rápido, não conseguem imaginar como sobreviveriam seis meses (como ele) em meio à fome, frio, sangue e morte, alguns alunos destacam que já teriam desistido ou até mesmo se matado (Natália e Lara, por exemplo) (EXCERTO 49 - Diário Reflexivo do dia 07 de maio)

É importante notar que as alunas Natália e Lara expressam tal processo de descentralização, a fim de ajudar outros colegas, como Lucas, a questionar sua percepção inicial de que o personagem havia se transformado rápido demais. Vale destacar que, no contexto universitário de Lucas, é comum encontrar pessoas fortemente engajadas politicamente e que, por nos encontrarmos em um regime democrático, elas têm liberdade para expressar opiniões e demonstrar seu engajamento, sem que haja grande repressão, situação que pode influenciar sua perspectiva sobre o personagem. Contudo, ao se descentralizar, as alunas alertam o colega para um fator histórico chave para a compreensão do desenvolvimento do personagem: a situação deplorável que vivem os soldados nas linhas de frente, contexto que se difere profundamente daquele possivelmente tomado como referência por Lucas. Ao ajudar Lucas a compreender melhor as circunstâncias que cercam o personagem, por meio da descentralização, as alunas também realizam uma forma de mediação (LIDICCOAT, 2014).

Contudo, embora o processo de descentralização nos ajude a compreender o outro, ele também nos coloca, muitas vezes, em conflito com nós mesmos, com aquilo que pensávamos ou que acreditávamos anteriormente. Isso pode ser observado, por exemplo, no excerto 50, a seguir.

Pesquisadora: uma aluna fala sobre como as vezes pensa que quer que os personagens ganhem ou sobreviviam, e só depois se dá conta de que isso é errado. Natália relata que as vezes fica com dó dos personagens, mas depois vê a situação dos judeus, retratada na série, e quer que todos morram. (EXCERTO 50 - Diário reflexivo do dia 7 de maio)

Tais conflitos são naturais mediante o encontro com novas culturas. Isso é tratado por House (2007), ao afirmar que o falante intercultural, que se estabelece no espaço entre línguas e culturas, é um constructo acadêmico, e que na prática esse falante pode ser “mais cuidadoso, mais hesitante, mais incerto, mantendo em mente a possibilidade de choque cultural, crise de identidade e outras possibilidades de desajustamento devido a confrontos culturais e gestão de conflitos.”⁵⁵ Assim, ao descentralizar-se e colocar-se no lugar de diferentes personagens com diferentes perspectivas sobre a guerra, a aluna tem um conflito interno comum entre falantes interculturais

Lara parece reconhecer esse fenômeno, ao afirmar que:

Lara: Nem todas as coisas são tão claras quanto julgamos ser, quando olhamos do futuro. (EXCERTO 51 - Questionário final)

Ao falar do “futuro”, a aluna trata de uma perspectiva externa ao momento no qual a série se passa, sendo que a minissérie dá a oportunidade aos alunos de se colocarem no lugar daqueles que viveram no passado, se descentralizando. Ao fazê-lo, aquilo que Lara antes considerava verdadeiro torna-se menos evidente. Embora esse processo possa gerar confusão entre os alunos, ele é necessário para que eles aprendam a lidar com diferentes perspectivas, as quais irão vivenciar em encontros interculturais. Ele também pode auxiliar o aluno a ter uma nova perspectiva sobre si mesmo, conforme as respostas de Alessandra e Natália à segunda questão do questionário final (*Algo mudou em relação ao que você pensa sobre sua própria cultura ou sobre si mesmo? Em caso afirmativo, o que?*)

Alessandra: [...] ao ver as atitudes dos personagens pude pensar melhor sobre como eu lido com as situações da vida. (EXCERTO 52 -Questionário final)

Natália: [...] eu consigo refletir mais sobre como meus comportamentos atingem a sociedade que eu vivo e como eu me relacionaria caso algum tipo de guerra acontecesse no meu país. (EXCERTO 53 -Questionário final)

⁵⁵ No original: “more careful, more tentative, more doubtful keeping the possibility of culture shock, identity crisis and other possibilities of maladjustment through culture clashes and conflict mismanagement in mind.”

Ambas respostas demonstram que, ao colocar-se no lugar dos personagens da série, os alunos puderam descentralizar-se, refletir sobre suas atitudes em sua vida cotidiana e obtiveram um novo olhar sobre si mesmos.

Além disso, o processo de descentralização ajuda a evitar generalizações e a ver o outro não apenas como parte de um grupo, mas como indivíduo. Essa humanização e individualização já foi demonstrada por meio dos excertos 46 e 47 dos diários reflexivos, apresentados nesta mesma seção, mas também pode ser observada na resposta de Judite e Alan, respectivamente, no grupo focal

Judite: Judite afirma que sua principal percepção foi de que ninguém ganha na guerra, e que agora vê os alemães desse período como pessoas vivas, com pensamentos e sentimentos. (EXCERTO 54 - Grupo focal)

Alan: Alan fala que conhece poucas obras além da minissérie que vão além da dicotomia entre nazistas e heróis, retratando os alemães da época como seres humanos (EXCERTO 55 - Grupo focal)

Portanto, ao descentralizar-se e abrir-se para as novas perspectivas presentes na minissérie, os alunos são capazes de vê-los como indivíduos. Nesse sentido, os comentários de Judite, Lara e Natália, apresentados nos excertos 56, 57 e 58 também evidenciam uma reflexão sobre ideias generalizadas e estereotipadas que as alunas tinham anteriormente ao minicurso e que se alteraram ao fim deste:

Judite: [...] a forma como eu via as pessoas que participaram da guerra, eu acreditava que os soldados, os enfermeiros, todos que participaram da guerra eram nazistas e acreditavam em tudo o que o regime propunha. (EXCERTO 56 - Questionário final)

Lara: Agora entendo como nem todos os alemães eram nazistas ou a favor da guerra, além de compreender como a visão de mundo e realidade das pessoas foi se alterando durante o período em que Hitler esteve no poder. (EXCERTO 57 - Questionário final)

Natália: [...] agora é muito mais fácil tentar olhar para os alemães não só como nazistas mas como pessoas que sofreram também na guerra. (EXCERTO 58 - Questionário final)

Natália reitera sua resposta no grupo focal:

Natália: Natália antes acreditava que todo alemão era nazista, mas hoje vê que não era exatamente assim. Ela também afirma que teve, inicialmente, um choque ao ver os personagens com os símbolos nazistas em suas roupas, e se perguntou como poderia acompanhar a narrativa desses personagens, mas depois passou a vê-los como pessoas. (EXCERTO 59 - Grupo Focal)

Assim, ainda que não tenhamos abordado todos os estereótipos destacados pelos alunos no questionário inicial, por meio do minicurso foi possível levá-los a refletir sobre os alemães como indivíduos e não de forma generalizada como falantes da mesma língua, com as mesmas crenças e ideologias. Essas reflexões estimularam também o processo de descentralização dos alunos que, ao verem os personagens de maneira mais humana, identificaram-se com eles e colocaram-se em seu lugar. Assim, espera-se que os alunos sejam capazes tanto de repensar estereótipos sobre a sociedade alemã durante II Guerra Mundial, quanto de refletir sobre outras formas de generalização sobre as culturas (partindo da alemã) e enxergá-las da perspectiva do próprio falante, de maneira a entender melhor sua complexidade.

A guisa de conclusão, vimos, por meio das análises realizadas até esse momento do trabalho, que previamente ao curso, os questionários iniciais indicaram que os alunos não demonstravam interesses específicos necessários para o desenvolvimento da CCI, na medida em que tinham como foco preponderantemente a construção de conhecimentos sobre a língua, muitas vezes para fins objetivos e profissionais, e que não demonstravam curiosidade para acessar novas perspectivas sobre si e sobre o mundo, por meio do encontro com o outro. Também reconhecemos algumas imagens pré-existentes condizentes com outros estudos realizados sobre estereótipos em relação às culturas alemãs (por exemplo, e conforme citado anteriormente, em relação a pessoas que bebem cerveja, o desenvolvimento e o nazismo). Porém, a partir das discussões da minissérie, os alunos puderam colocar-se no lugar dos personagens, o que possibilitou que observassem a história pela perspectiva de alguns alemães. Assim, a partir da maior abertura ao outro, o aluno torna-se mais preparado para adquirir conhecimentos da cultura estrangeira e própria, conforme veremos na subseção seguinte.

4.3 Conhecimentos sobre as culturas estrangeiras

Em relação aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da CCI, durante a elaboração do minicurso, tivemos também como foco favorecer: a construção de conhecimentos sobre a sociedade e memória nacional alemã.

A fim de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre essa temática, e de investigar os temas que despertam interesse e curiosidade deles, elaboramos a quarta pergunta do questionário inicial. A pergunta foi respondida conforme as categorias descritas no Quadro 14:

QUADRO 14: CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE CULTURAS ALEMÃS

Pergunta 4 do questionário inicial: <i>O que você conhece sobre a cultura alemã, por exemplo: história, hábitos, comidas típicas, formas de pensar, literatura, etc? O que gostaria de conhecer?</i>		
Respostas	Alunos	Quantidade de alunos
Eventos históricos	Juliana, Lucas, Lara, Alessandra, Filomena	5
Comida	Juliana, Judite	3
Literatura	Alan Judite	3
Cinema/ televisão	Alan, Lara, Judite	3
Gostos	Alan	1
Música	Lara	1
Hábitos	Juliana	1
Não tratam de um conhecimento específico	Natália	1

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas obtidas e apresentadas no Quadro 14 foi possível perceber que, os aprendizes demonstram conhecer diferentes produtos das culturas alemãs, mas não formas de acessar novos produtos, como também é indicado nas respostas da quinta pergunta do questionário inicial, na qual, como vimos no Quadro 11, sete dos alunos afirmam não terem contato cotidiano com a língua e culturas alemãs fora da sala de aula. Vimos, ainda, que também na questão seis (*Você assiste a séries, filmes, lê livros, ou acessa sites em alemão? Em caso afirmativo, quais? Você acha que esses meios te ajudam no aprendizado sobre cultura? Justifique?*), apenas três alunos (Natália, Alan, Judite) indicam ter acesso cotidiano à algum tipo de material multimidiático na língua estrangeira (filmes, séries, aplicativos e sites, por exemplo). A resposta de Vinicius a essa pergunta, por exemplo, deixa claro que, embora o aluno tenha uma atitude de curiosidade em relação à cultura estrangeira, faltam conhecimentos para que ele acesse materiais sobre ela

Vinicius: Não tenho este hábito, embora gostaria muito de encontrar mais opções de séries em alemão nas plataformas digitais. Gosto muito de assistir séries em outros idiomas para assimilar a pronúncia das palavras, mas em alemão ainda são raras as que possuem dublagem em alemão (EXCERTO 60 - Questionário inicial).

O desconhecimento de Vinicius acerca de plataformas que disponibilizam séries em alemão (alguns exemplos seriam a Netflix, ZDF e a ARD), pode dificultar, então, o acesso do aluno a materiais da cultura estrangeira e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua abertura à cultura-alvo e de seus conhecimentos sobre ela. Defendemos que o contato dos alunos com materiais na língua e/ou sobre as culturas alemãs no seu cotidiano, pode beneficiar ainda mais a aquisição de conhecimentos.

Enfim, por meio das respostas analisadas até essa seção, nota-se que os conhecimentos apresentados pelos alunos no questionário inicial não correspondem àqueles destacados por Byram (1997) como necessários para o desenvolvimento da CCI, conforme já expostos nos pressupostos teóricos.

Quanto à segunda parte da quarta questão, que trata dos conhecimentos que os alunos gostariam de adquirir sobre as culturas alemãs, nem todos os participantes responderam a essa pergunta, o que pode demonstrar uma falta de atenção ao questionário ou falta de atitudes de curiosidade em relação à cultura-alvo. A ausência de algumas respostas pode decorrer

também do fato de se tratar de uma pergunta dupla, levando os alunos a responderem apenas a primeira parte da questão. As respostas dadas podem ser observadas no Quadro 15.

QUADRO 15: ÁREAS DE INTERESSE DOS ALUNOS SOBRE AS CULTURAS ALEMÃS

Pergunta 4 do questionário inicial: <i>O que você conhece sobre a cultura alemã, por exemplo: história, hábitos, comidas típicas, formas de pensar, literatura, etc? O que gostaria de conhecer?</i>		
Respostas	Alunos	Quantidade de alunos
Vida/ Cotidiano	Carla, Lara	2
Tradições	Lucas	1
Filmes/ Séries	Judite, Lara	2
Comidas	Judite, Lara, Vinícius	3
Literatura	Filomena, Vinícius	2
Política	Filomena	1
Cosmologia	Carla	1
Cultura (não especificado)	Juliana, Judite	2

Fonte: elaboração própria

Nota-se que as práticas e produtos das culturas alemãs despertam maior interesse dos participantes, conforme pode ser visto no Quadro 15 e nos Excertos 61, 62, 63 e 64

Judite: Gostaria de conhecer mais coisas sobre a cultura, mais filmes, mais séries, mais comidas. (EXCERTO 61 - Questionário inicial)

Filomena: Gostaria de aprender o máximo possível, em especial coisas que não tenho noção ou sei muito pouco, como política e literatura. (EXCERTO 62 - Questionário inicial)

Vinícius: gostaria de conhecer a culinária e a literatura mais a fundo (EXCERTO 63 - Questionário inicial)

Lara: Gostaria de conhecer mais sobre o dia a dia dos alemães, comidas típicas e sobre o cinema deles. (EXCERTO 64 - Questionário inicial)

Apesar de um grande interesse por produtos, como a culinária, cinema e literatura alemã, percebe-se por meio do quadro que elementos que constituem as perspectivas (como formas de pensar, valores, tabus, ideais etc...) não são destacadas. Conforme observamos no Quadro 14, os aprendizes também não demonstraram ter conhecimentos prévios sobre tal aspecto da cultura-alvo. A compreensão das perspectivas do falante de LE, contudo, são um conhecimento necessário para desenvolvimento da CCI (BYRAM, 1997, 2008).

Assim, a partir dos resultados obtidos e da análise da minissérie, o minicurso foi desenvolvido, a fim de preencher as possíveis lacunas nos conhecimentos dos alunos e tratar, não apenas de informações relacionadas à memória nacional da Alemanha, mas também as perspectivas de alemães sobre a história de seu país.

Nesse sentido, na primeira aula, foram tratados alguns dados históricos que ajudaram os alunos a compreender e a contextualizar a série, cuja narrativa começa em 1941.

Pesquisadora: Comento que os EUA só entram na guerra em 1942, e os anos anteriores a este havia mais otimismo em relação à guerra na Alemanha, o que leva os alunos a compreenderem melhor as atitudes e falas dos personagens. (EXCERTO 65 - Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Pesquisadora: Também ajudei falando de alguns dados históricos, como o uso dos campos de concentração para o extermínio de judeus que começou por volta de 1941, ano em que a própria série se inicia. Também a entrada dos EUA na guerra, por volta do início de 1942, momento no qual o número de vitórias da Alemanha começa a entrar em declínio. (EXCERTO 66 - Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Assim, algumas informações, como em relação ao papel dos EUA na guerra e sobre os campos de concentração, foram destacadas pela professora. Apesar disso, nota-se que em diversos momentos, as discussões e a construção de conhecimentos partiu da interação entre os próprios alunos. Isso ocorre, por exemplo, ao discutimos as perspectivas dos alemães da época sobre sua realidade, no caso, dos judeus alemães sobre sua situação no país, conforme

indicado nos excertos 31⁵⁶ e 32⁵⁸. Nesse momento, a reflexão sobre as perspectivas dos judeus alemães durante a II Guerra Mundial é realizada a partir da observação da minissérie e de conclusões compartilhadas e discutidas pelos próprios alunos sobre ela em sala.

Assim, buscou-se trabalhar com os alunos a história da Alemanha, não partindo apenas de fatos históricos, mas também da percepção destes por alguns membros da sociedade alemã, o que foi feito a partir da observação das perspectivas dos personagens sobre a guerra. Tais conhecimentos, relacionados às perspectivas dos falantes de alemão, não foram encontrados entre os questionários iniciais, mas são essenciais na CCI, e seu desenvolvimento foi possibilitado pela discussão da série.

Outro conhecimento destacado pelos alunos também na primeira aula, refere-se a aspectos da socialização primária dos personagens inseridos naquele contexto histórico. Nesse dia, ao tratarmos das características dos personagens, os alunos destacaram a importância da família como instrumento de socialização, conforme observa a pesquisadora em seu diário.

Pesquisadora: Wilhelm, irmão mais velho, responsável, Leutnant, Ordens/Regras. Os alunos destacaram a importância de seu papel na família (como irmão mais velho), que o leva a tornar-se um soldado exemplar a fim de atender às expectativas de seu pai. (Excerto 67 - Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Nesse momento, os alunos indicam como a posição familiar do irmão mais velho e, principalmente, a autoridade do pai de Wilhelm, tiveram impacto na formação dos princípios do jovem, assim como em suas decisões e atitudes. Portanto, embora não tenhamos nos aprofundado no conceito de socialização durante a aula, percebe-se que o tema foi abordado no que se refere a uma forma de coesão social que ajudou a sustentar os valores da Alemanha durante a guerra e, no caso de Wilhelm, o tornou um soldado leal à pátria.

O planejamento do curso (Apêndice A) também indica que conhecimentos históricos foram trabalhados na segunda aula, na medida em que, primeiramente, tratamos das atitudes

⁵⁶ Excertos já citados em seções anteriores serão retomados em nota de rodapé, a fim de facilitar a leitura do texto

⁵⁷ Observadora: atália não havia pensado até então o que os judeus pensavam a respeito da guerra. Demoraram para entender que o nazismo não era para todos os alemães e levavam em conta fatores sociais como religião, por exemplo.

⁵⁸ Pesquisadora: Na segunda parte do episódio, um dos personagens que mais chama a atenção da sala é o pai de Viktor. Alunos conversam sobre como o personagem, que representa os judeus de forma geral, parece não estar ciente de seu isolamento mediante o regime nazista

de resistência apresentada pelos personagens durante a minissérie e, a partir dessas discussões, abordamos os movimentos de resistência durante a II Guerra, como o movimento oposicionista *Die weiße Rose*, de grande importância na cultura nacional alemã.

Pesquisadora: Em seguida, mostrei aos alunos a foto do grupo *Weißer Rose*, e perguntei se sabiam quem eram aquelas pessoas. A grande maioria respondeu que não, com exceção de Carla e um outro aluno[...] Então pedi que pesquisassem na internet sobre o grupo a partir das perguntas: “*wie heißen sie?*” [como eles se chamam] e “*was machen sie?*” [o que eles fazem], usando palavras chave em alemão para responder às questões. [...] alunos responderam coisas como “*Eine Gruppe von Studenten*” [um grupo de estudantes], “Munique”, “6 panfletos”, “foram guilhotinados”, “formado por 1 professor e 5 estudantes”, “falavam a verdade”, etc... Expliquei brevemente a importância do grupo na Alemanha. (EXCERTO 68 - Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Assim, a maioria dos alunos indica, anteriormente ao exercício destacado no excerto, não conhecer o grupo *Die weiße Rose*. Porém, a atividade possibilitou que os alunos encontrassem na internet e compartilhassem em sala novas informações sobre a cultura e história alemã. Em meio a esse trabalho, o papel da professora foi de complementar os dados encontrados pelos alunos.

Por meio de tal tema, abordamos, ainda, brevemente, o papel da mídia na época e sua influência atualmente. Conforme pode ser observado nos excertos 69 e 70, os alunos e a professora discutem os efeitos de alguns veículos de divulgação em diferentes contextos históricos

Observadora: **Comentários dos alunos sobre movimentos de resistência atuais:**

-Pergunta dos alunos: A população alemã reagiu ao protesto do *weiße Rose*? No Brasil não haveria qualquer reação do povo, independentemente da conscientização (EXCERTO 69 - Anotações da observadora do dia 30 de abril)

Pesquisadora: Alunos perguntam sobre qual efeito os panfletos da *Weißer Rose* surtiu, reclamando que hoje temos divulgação em massa, mas as nossas formas de divulgação e resistência ainda não parecem surtir efeito. Comento então que é difícil avaliar o efeito que surtiram em um primeiro momento, mas que após o fim da guerra, os panfletos foram utilizados para alertar a

população alemã sobre o que havia acontecido durante o regime nazista. (EXCERTO 70 - Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Os excertos também apresentam uma comparação entre a realidade alemã durante a II Guerra Mundial e o Brasil atual, o que será tratado na seção 4.4.

Também durante a segunda aula, foi mencionado o papel da mídia como instrumento de socialização no período nazista, por meio da discussão da música *Mein kleines Herz*. A música é cantada pela personagem Greta ao final do primeiro episódio da minissérie, conforme o registro do diário reflexivo:

Pesquisadora: [...] passo em um slide a letra da música cantada por Greta, *Mein kleines Herz*, perguntando primeiramente do que se trata a música. Lucas é capaz de traduzir algumas frases e a classe concorda que se trata de uma música romântica. Então mostro a eles a tradução completa da música e pergunto porque o governo nazista poderia estar disposto a financiar tal música e a sala afirma que a música parece reforçar o desejo das mulheres de colaborar com os esforços de guerra (denunciando judeus ou partisans por exemplo) para que seus maridos voltem logo. Outros alunos também afirmam que a música apresenta uma visão da mulher passiva que espera o marido no lar. (EXCERTO 71 -Diário Reflexivo do dia 30 de abril)

Durante tais reflexões, falou-se sobre a influência que essa música poderia ter sobre o seu público-alvo que, no caso, os alunos consideraram ser mulheres que esperam a volta de seus maridos da guerra. Assim, por meio da série, os alunos destacaram um conhecimento sobre o meio usado pela sociedade para coerção e socialização: a mídia. Novamente, o conceito de socialização não foi aprofundado, porém, o excerto indica que os alunos puderam reconhecer um dos processos de socialização utilizados na época do nazismo, conhecimento destacado por Byram (1997) como parte da CCI.

Além disso, na sexta aula tratamos de conhecimentos que, embora relacionados às culturas alemãs, se aproximam também de outras culturas e momentos políticos ao redor do mundo. A reflexão sobre tais conhecimentos, contudo, pode ser desenvolvida por meio do contato com a minissérie e a história alemã. Nesse dia, conforme pode ser visto no planejamento (Apêndice A) assistimos ao último trecho da minissérie, o qual retrata a Alemanha no período final da guerra. Assim, abordamos as consequências do fim da guerra

para a Alemanha e para o mundo. No início dessa aula, foram destacados na lousa três termos, aos quais a minissérie remete por meio de imagens ou comentários dos personagens: *Potsdamer Konferenz* (A conferência de Potsdam), *Gedächtniskirche* (Igreja Memorial) e *Nürnberger Prozesse* (Os processos de Nuremberg). As discussões ocorreram conforme o excerto 72:

Pesquisadora: Após as discussões sobre as impressões dos alunos, escrevi na lousa três nomes: *Potsdamer Konferenz*, *Nürnberger Prozesse* e *Gedächtniskirche*. As três palavras estão relacionadas com a Alemanha pós-guerra. Perguntei aos alunos o que sabiam sobre os três nomes, Lucas explicou um pouco sobre Nuremberg, Judite falou sobre a igreja, mas ninguém reconheceu a conferência de Potsdam. Complementei, então, as informações dadas pelos alunos, e expliquei brevemente sobre Potsdam. Perguntei então aos alunos como eles acham que esses três símbolos afetaram a Alemanha e o mundo a longo prazo. Eles ficaram confusos inicialmente, pois não tinham muitas informações, mas após algum estímulo de minha parte e após afirmar que não havia uma resposta correta necessariamente, eles começam a tecer seus comentários. Lucas fala então sobre como Potsdam teve um impacto sobre a prolongada duração da guerra fria, uma vez que USA e URSS usaram a Alemanha como um medidor de forças e um centro importante. Sobre a igreja, comentou-se que ela é ainda um símbolo, uma lembrança e um aviso em relação ao que ocorreu durante a guerra, mas questionou-se se de fato aqueles que a veem todos os dias relembram as memórias que o monumento pretende evocar. Por fim, em relação a Nuremberg, os alunos afirmam que não sabem se ele teve muito efeito a longo prazo. Lara fala que alguns “bodes expiatórios” foram escolhidos para dar um senso de justiça àqueles que sofreram com a guerra, mas ela e Natália se questionam se a justiça foi de fato feita, e se aqueles atingidos sentiram-se de fato aliviados. (EXCERTO 72 - Diário reflexivo do dia 4 de junho)

O objetivo dessa discussão foi que os alunos, não apenas conhecessem a memória nacional alemã, mas a relacionassem com conhecimentos prévios sobre a história mundial. Os alunos, então, indicaram como esses momentos influenciaram o mundo a longo prazo, apontando as relações históricas entre a Alemanha e outros países, principalmente ao comentarem sobre a guerra fria. Além disso, a discussão citada atende a um interesse dos alunos, conforme destacado anteriormente no quadro 15, sobre política, sendo que o excerto apresenta uma discussão sobre políticas mundiais após o fim da guerra. O tema já havia sido abordado também em momentos como os apresentados por meio do excerto 71, em que tratamos de políticas do governo nazista.

Os questionários finais também indicam conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à história alemã durante o minicurso. A fim de investigar mais profundamente esses conhecimentos, foi elaborada a terceira questão (*Você considera que o minicurso e a minissérie foram proveitosos para o seu aprendizado de cultura e/ou língua alemã? Justifique*). Nas respostas a essa pergunta, 6 alunos (Alessandra, Alan, Judite, Carla, Lucas, Lara) afirmam ter aprendido sobre as culturas alemãs. Por exemplo, Alessandra e Alan, conforme os excertos 73 e 74 respectivamente, apontam ter aprendido sobre as culturas alemãs durante a II Guerra Mundial, conforme os excertos:

Alessandra: [...] pude aprender palavras novas, pude entender um pouco mais da cultura que tinha durante a guerra. (EXCERTO 73 - Questionário final)

Alan: [o minicurso foi proveitoso] Muito mais em cultura que em língua. Já havia assistido à série antes, mas alguns pontos discutidos, além de nos levar a reflexões mais complexas do que se eu estivesse sozinho, me deu uma visão mais profunda da Alemanha na guerra. (EXCERTO 74 - Questionário final)

É pertinente notar que Alan destaca que já havia assistido a minissérie, mas, a partir do minicurso, das discussões promovidas pela professora e das interações entre os alunos, ele foi capaz de desenvolver uma visão mais aprofundada sobre a história alemã, mais especificamente, sobre o período da II Guerra Mundial. Nesse sentido, destacamos também a importância do planejamento para uso de materiais autênticos e multimidiáticos, levando em consideração os objetivos do curso e a preparação de atividades antes e depois da exibição (STIPANČEVIĆ, 2014), que levaram a reflexões sobre a minissérie, as quais poderiam não ter ocorrido caso os alunos tivessem apenas assistido ao programa em casa.

Além disso, as respostas à primeira pergunta, entre as quais algumas já foram citadas na subseção anterior, refletem os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre as culturas alemãs, como é o caso de Juliana e Filomena, respectivamente:

Juliana: Pude visualizar melhor a trajetória da história alemã no sec 20 (EXCERTO 75 - Questionário final)

Filomena: Acredito que sim, aprendi aspectos culturais que não sabia, mas me parece difícil explicitar. Porém, sinto que pela temática da série aprendi

mais sobre questões históricas e culturais do passado do país do que questões mais gerais e atuais. (EXCERTO 76 - Questionário final)

Embora ambas as alunas já houvessem apontado no questionário inicial ter algum conhecimento sobre a história alemã, elas indicam no questionário final terem aprendido e se aprofundado na temática por meio do minicurso sobre questões relacionadas à memória nacional da Alemanha e sua cultura em um momento específico pelo qual o país passou. Destacamos que Filomena ressalta não ter aprendido sobre questões atuais do país, porém, embora tais questões também sejam importantes para o desenvolvimento da CCI, o objetivo central do curso era tratar da história e memória nacional alemã, conforme pode ser observado no Quadro 5.

Ainda entre respostas à primeira pergunta, Lara, Vinícius e Carla também apontam para conhecimentos sobre a história alemã, mas ressaltaram seu aprendizado sobre as perspectivas (crenças, pensamentos, visões de mundo) que os alemães tinham ao longo de sua história, conforme os excertos 39⁵⁹, 40⁶⁰ e 57⁶¹ descritos na seção anterior.

Portanto, apesar da lacuna observada inicialmente, em relação aos conhecimentos dos alunos sobre elementos inerentes às perspectivas das culturas alemãs, durante o curso, os alunos indicam compreender algumas formas de pensamento presentes na sociedade alemã durante a Segunda Guerra Mundial. Isso fica claro, tanto a partir dos registros dos diários reflexivos e das anotações da observadora (por exemplo, os excertos 31, 32, 67 e 71 citados ao longo desta seção), quanto das respostas destacadas anteriormente. Percebe-se que, ao longo do minicurso, foram adquiridos ou retomados conhecimentos sobre a II Guerra Mundial na Alemanha, assim como sobre as formas de pensar e os ideais de alemães que viveram nesse período. Também buscou-se abordar, por meio da minissérie, algumas formas de socialização na cultura estrangeira, contudo, tais conhecimentos foram apenas citados no contexto da história alemã e nenhum dos alunos destacou a aprendizagem sobre o assunto nos questionários finais.

⁵⁹ Vinícius: [...] passei a compreender, de certo modo, o ponto de vista dos alemães em meio à guerra.

⁶⁰ Carla: Sim, alterou a ótica sob a qual observava a história alemã, analisando muito mais geral e sociologicamente, a partir do minicurso e da série assistida passei a observar e analisar a dimensão psicológica dos atores sociais.

⁶¹ Lara: Agora entendo como nem todos os alemães eram nazistas ou a favor da guerra, além de compreender como a visão de mundo e realidade das pessoas foi se alterando durante o período em que Hitler esteve no poder

Além dos conhecimentos relacionados a Alemanha, conforme o Quadro 5, um dos objetivos do minicurso era despertar a reflexão em relação a conhecimentos sobre a sociedade e história brasileira. Os conhecimentos sobre grupo sociais e memória nacional da própria cultura são indicados por Byram (1997; 2008) como conhecimentos necessários para a CCI. No caso do minicurso em foco, o desenvolvimento de tais conhecimentos foi possível devido a comparação entre culturas alemãs e brasileiras, e será portanto, abordado na seção 4.4.

Dessa maneira, percebe-se que por meio do minicurso atendemos tanto a algumas curiosidades destacadas pelos alunos inicialmente, quanto ao objetivo da professora de construção de outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento da CCI. Entre estes, priorizou-se os conhecimentos destacados no quadro 5, sobre a memória nacional alemã, em relação à II Guerra Mundial. Porém, mais do que informações sobre esses temas, buscou-se fomentar discussões sobre diferentes pontos de vista possíveis sobre eles. Por fim, os conhecimentos foram adquiridos não apenas por meio do visionamento da minissérie e das palavras da professora/pesquisadora, mas também do diálogo entre os alunos e da comparação entre culturas estrangeiras e maternas. Tais comparações são importantes também para o desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar, da qual trataremos na seção seguinte.

4.4 Habilidade de interpretar e relacionar fenômenos das culturas estrangeiras e maternas

A fim de desenvolver a habilidade de interpretar e relacionar dos alunos, o minicurso foi preparado para estimular a interpretação de eventos das culturas estrangeiras e maternas, possibilitando a comparação entre elas.

A habilidade em foco foi avaliada, primeiramente, em momento anterior ao minicurso, a partir da sétima pergunta do questionário inicial (*O quão semelhante/diferente você considera a cultura brasileira da cultura de falantes de Alemão? Quais aspectos culturais, como história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc, são semelhantes/diferentes entre essas culturas?*). Por meio da pergunta pergunta, visávamos identificar a percepção dos

alunos sobre as diferenças que possam causar mal-entendidos entre falantes das culturas em questão, assim como semelhanças que possam facilitar a interpretação e mediação entre elas.

Entre as respostas à questão, a única aluna que não realiza qualquer tipo de comparação é Lara, que afirma não poder fazê-lo em decorrência de sua falta de conhecimento sobre a cultura alemã, conforme excerto 77.

Lara: Não sei [fazer comparação entre as culturas]. Preciso ter mais contato com a cultura para poder opinar a respeito. (EXCERTO 77 - Questionário inicial)

Quanto aos alunos que realizam algum tipo de comparação, apenas Carla e Vinícius apontaram a existência de ambas diferenças e semelhanças entre as culturas, mas não citam nenhuma semelhança específica, conforme suas respostas respectivamente.

Carla: Acredito que existam grandes diferenças [entre as culturas brasileiras e alemãs], apesar da expressante imigração alemã para o Brasil, o que trouxe influências dessa cultura ao nosso país, porém, processos históricos completamente diversos produzem culturas múltiplas e formas de vida diferentes, assim como condições ambientais opostas geram costumes diferentes (EXCERTO 78 - Questionário inicial)

Vinícius: Aceito que sejam mais parecidas do que dissemelhantes as duas culturas, contudo acredito que somos mais intensos que os alemães. Mais cordiais que eles, talvez. (EXCERTO 79 - Questionário inicial)

Além disso, seis alunos (Juliana, Alessandra, Alan, Natália, Judite, Lucas) apontam apenas para diferenças entre as culturas brasileiras e de falantes de língua alemã. Assim, os questionários iniciais demonstram que os alunos podem ter dificuldades em realizar aproximações entre as culturas em foco. As diferenças apontadas foram organizadas em categorias e indicadas no Quadro 16.

QUADRO 16: DIFERENÇAS ENTRE AS CULTURAS BRASILEIRA E CULTURAS DE FALANTES DE ALEMÃO⁶²

Diferenças entre culturas brasileiras e alemãs	Alunos	Quantidade de alunos

⁶² As respostas dos alunos podem incluir mais de uma categoria

Alemães são mais frios/distantes	Alan, Vinícius	2
Alemães seguem as regras/são mais rígidos	Natália, Lucas	2
Alemães têm uma comida diferente	Natália	1
Alemães têm uma história diferente	Natália, Alan, Alessandra, Filomena, Carla	5
Alemanha é mais desenvolvida/ igualitária	Alan	1
Alemães têm hábitos e formas de viver e pensar diferentes	Alessandra, Carla	2

Fonte: elaboração própria

Assim, o fato de a maioria dos alunos não ter destacado semelhanças entre Brasil e Alemanha ou outros países falantes de alemão, pode apontar para o pouco conhecimento sobre produtos, perspectivas e práticas das culturas alemãs ou, também, para uma menor disposição em interpretar tais aspectos culturais e compará-los com aqueles das culturas brasileiros. Isso pode prejudicar o aluno mediante um encontro intercultural, uma vez que dificulta o exercício de mediação (BYRAM, 1997). Nesse sentido, realizar comparações e apontar semelhanças entre as culturas estrangeiras e maternas pode ajudar o mediador a localizar algo inicialmente estranho em um contexto familiar para o interlocutor (LIDDICOAT, 2014).

Também destacamos que algumas das diferenças apontadas remetem a estereótipos ou imagens fixas comuns entre alunos de alemão, tais quais a frieza (ROZENFELD, 2007) e rigidez (NIKITA, DON, LOH, 2014; ROZENFELD, 2007; SCHULZ, HAERLE, 1996;). Portanto, é necessário propiciar a reinterpretação das culturas estrangeira, assim como novas conexões e comparações entre elas e as brasileiras.

Mediante as respostas, procurou-se, durante o minicurso levantar questionamentos que pudessem ajudar os alunos a refletir, não apenas sobre as diferenças, mas também sobre as semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras.

Logo na primeira aula, foi possível perceber que, ao debatermos sobre as culturas alemãs dentro de um contexto mais específico, os alunos não demonstram a mesma dificuldade em encontrar semelhanças entre as culturas-alvo e maternas que tiveram nos questionários, nos quais as perguntas eram mais gerais. Assim, ao discutir a falta de fidelidade dos personagens da série ao partido nazista, um dos alunos compara o regime com a ditadura militar no Brasil, afirmando que, em ambos os casos, havia focos de resistência da população.

Pesquisadora: Ele comenta que nem todos os brasileiros eram a favor da ditadura militar, assim como nem todos os alemães eram a favor do nazismo, tendo sido em ambos os casos, presos, perseguidos e torturados. (EXCERTO 80 – Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Tal comparação o ajuda a compreender as ações dos personagens, que, embora fossem alemães, não concordavam com o nazismo, assim como permitiu que ele refletisse de forma geral sobre a sociedade alemã da época.

A partir das aulas seguintes, as comparações se tornaram cada vez mais recorrentes, como é o caso da segunda aula. Nesse dia, conforme planejamento, primeiramente assistimos à minissérie e conversamos sobre as formas de resistência presentes entre os personagens. Então, nos aprofundamos no tema, tratando do grupo de resistência *Die weiße Rose* (destacadas nos excertos 25, 45 e 69). A partir das interpretações feitas em relação às formas de resistência presentes na Alemanha durante a II Guerra Mundial, foi possível estimular reflexões sobre a relação entre culturas alemãs e brasileiras, conforme é possível verificar a partir do excerto 81:

Pesquisadora: Então perguntei aos alunos sobre o que eles acham que devemos resistir hoje e como resistimos. Um aluno afirma “a mesma coisa que eles”. Os alunos (principalmente Carla) falam então que, assim como se ignorou na época do nazismo o assassinato de judeus, tendo-o por falso, hoje se ignora o assassinato em massa de negros e índios, já que quando tentamos alertar para o problema, nosso discurso é chamado de ideológico. Os alunos comentam que a população e o próprio presidente⁶³ se mantiveram calados, por exemplo, mediante o recente caso de assassinato de um músico negro com oitenta tiros da polícia no Rio de Janeiro⁶⁴ e sobre como esse tipo de

⁶³ O minicurso foi realizado em 2019, durante o governo do Presidente Jair Bolsonaro

⁶⁴ Mais informações sobre o caso podem ser encontradas no link disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/23/80-tiros-stm-militares-morte-de-musico-catador.ht>> Acesso em: 19 de dezembro de 2019

silêncio vem disfarçado de neutralidade. (EXCERTO 81 – Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Sobre a discussão, a observadora também registra a fala dos alunos sobre as atitudes do governo em relação ao assassinato:

Observadora: **Comentários dos alunos sobre movimentos de resistência atuais:** [...]

- O presidente atual silenciou a informação [sobre o assassinato de um músico negro], assim como na Alemanha nazista. (EXCERTO 82 – Anotações da observadora do dia 30 de abril)

A discussão gera, ainda, novos comentários dos alunos sobre o contexto brasileiro, registrados pela observadora e pesquisadora, conforme os excertos 69⁶⁵ e 70⁶⁶ destacados anteriormente, no qual os alunos questionam e comparam a influência dos panfletos do grupo *Weißer Rose* e das formas de divulgação atuais em massa (como redes sociais e outras mídias)

Os excertos demonstram que as interpretações e comparações entre a Alemanha nazista e a sociedade brasileira levam à reflexão crítica sobre esta última, a qual também está presente na terceira aula. Segundo o planejamento (apêndice A), houve uma discussão acerca do que os personagens sabiam sobre os campos de concentração, a partir da qual a professora pergunta aos alunos se ignoramos ainda hoje o sofrimento alheio. Tal pergunta leva os alunos a refletirem sobre aquilo que escolhemos não saber ou compreender, a fim de não ter nossas opiniões contrariadas, conforme evidencia o excerto 83.

Pesquisadora: Lucas trata da ignorância consentida⁶⁷, termo usado no livro [Juventude Hitlerista de Susan C. Bartoletti] para descrever a falta de conhecimento ou descrença dos alemães sobre a situação dos judeus. Pergunto aos alunos se ainda vivemos em uma ignorância consentida. Eles

⁶⁵ Observadora: Comentários dos alunos sobre movimentos de resistência atuais: Pergunta: A população alemã reagiu ao protesto do *weiße Rose*? No Brasil não haveria qualquer reação do povo, independentemente da conscientização

⁶⁶ Pesquisadora: Alunos perguntam sobre qual efeito os panfletos da *Weißer Rose* surtiu, reclamando que hoje temos divulgação em massa, mas as nossas formas de divulgação e resistência ainda não parecem surtir efeito. Comento então que é difícil avaliar o efeito que surtiram em um primeiro momento, mas que após o fim da guerra, os panfletos foram utilizados para alertar a população alemã sobre o que havia acontecido durante o regime nazista. (EXCERTO 95 – diário reflexivo do dia 30 de abril)

⁶⁷ Segundo Bartoletti (2006), o termo ignorância consentida é utilizado quando propositalmente evitamos obter conhecimentos sobre determinada situação, para que não possamos ser responsabilizados por suas consequências. A autora indica que esse foi o caso de muitos alemães durante a II Guerra Mundial, que não sabiam, ou fingiam não saber, sobre os campos de concentração de judeus na Europa.

afirmam que sim, e que muitas vezes escolhemos não saber de certas coisas para que nossa opinião não seja contrariada. Porém, uma aluna afirma que é diferente da situação dos alemães, pois naquele caso eles viam seus vizinhos e conhecidos sendo levados, e nós estamos muitas vezes separados das pessoas que são oprimidas em nossa sociedade, pois elas moram em favelas, por exemplo. Em relação à situação da Alemanha durante a segunda guerra e brasileira atual, os alunos ainda tratam de uma ignorância que provém da força de trabalho, pois, segundo eles, muitos trabalhadores acordam cedo, chegam cansados tarde em casa, e não tem forças nem tempo para estudar, se informar e muito menos lutar e manifestar-se contra os problemas, quando só estão tentando sobreviver. (EXCERTO 83 - Diário reflexivo do dia 7 de maio)

Parte da discussão também é registrada pela observadora

Observadora: **Comentários dos alunos sobre nosso papel hoje:** [...]

- A classe mais baixa tem pouco tempo para buscar informações e conhecimento, mas é a classe que mais sabe, por ser a que mais sofre.
- Deyeríamos nos colocar no lugar das pessoas que são a favor do governo atual⁶⁸. Essas pessoas estão mais preocupadas em colocar comida na mesa do que concordam realmente com o movimento, elas querem mudança. (EXCERTO 84 -Anotações da observadora do dia 7 de maio)

Percebe-se que a pergunta da professora pretendia estimular uma comparação entre as práticas dos alemães durante o governo nazista e aquelas dos brasileiros contemporâneos. Contudo, os alunos estenderam a discussão e, ao interpretar o conceito de ignorância consentida, refletem também, sobre as motivações por trás de tal prática, resultando em novas comparações e relações entre as culturas alemãs e brasileiras, principalmente no que se refere às diferentes realidades sociais presentes em ambas sociedades.

Ademais, ambos os trechos ilustram parte da reflexão dos alunos sobre a classe trabalhadora, fora do contexto universitário do qual fazem parte. Os excertos refletem uma tentativa dos alunos de compreender uma perspectiva diferente da sua, presente na cultura brasileira, que provém das diferenças entre as classes sociais no país.

Além disso, a partir da terceira aula, percebe-se que algumas das interpretações e relações entre culturas brasileiras e estrangeiras são realizadas sem interferência da

⁶⁸ O minicurso foi realizado em 2019, portanto no primeiro ano do mandato do presidente Jair Bolsonaro

professora/pesquisadora. Assim, nesse dia, sem que a professora trate do tema da universidade, os alunos abordam o assunto, conforme o excerto 85 do diário do pesquisador

Pesquisador: Nesse sentido, eles [os alunos] argumentam que é responsabilidade das pessoas da universidade manifestar-se, pois tem o tempo e os recursos necessários para compreender os problemas sociais. Lucas ainda destaca que esse é um dos motivos da universidade estar sendo atacada, pois ela pode gerar mudança (nas semanas anteriores a essa aula, uma série de contingências no financiamento das universidades federais e em especial aos cursos de humanas foram realizados)⁶⁹. Os alunos ainda falam que os ataques à universidade e à escola tem sido uma forma de esconder a realidade da população, da mesma forma que o governo nazista tentou esconder os campos de concentração. (EXCERTO 85 – Diário reflexivo do dia 7 de maio)

Assim, os alunos relacionam iniciativas que o governo brasileiro tomou em relação à Educação, no início de 2019, como uma tentativa de privar a população de conhecimentos, assim como o governo nazista tentava esconder os campos de concentração do povo alemão. É importante salientar que, em um momento anterior e próximo do minicurso, as universidades públicas haviam sofrido um contingenciamento de verbas⁷⁰, e os alunos refletem sobre uma das possíveis motivações políticas para tal ação. Percebe-se que a professora não realizou nenhuma pergunta voltada necessariamente para esse contexto, mas que, por meio da interação, os alunos passam a relacionar a realidade apresentada na minissérie com a sua própria e construir juntos conhecimentos sobre a última. A discussão também é pertinente, na medida em que, segundo Marques-Schäffer (2013), o aluno tem um papel central no EI, sendo responsável por refletir sobre si mesmo e sobre o outro a partir de suas próprias experiências de vida. Nesse sentido, os alunos utilizam suas interpretações sobre a própria realidade e a comparam com as culturas estrangeiras, também para melhor compreensão e reflexão sobre seu contexto.

⁶⁹ Para mais informações, uma matéria completa sobre o assunto foi realizada pelo site de notícias G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml> > Acesso em: 16 de dezembro de 2019

⁷⁰ Para mais informações, uma matéria completa sobre o assunto foi realizada pelo site de notícias G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml> > Acesso em: 16 de dezembro de 2019

Ainda refletindo sobre o papel da educação na sociedade brasileira, os alunos também citam a questão das classes sociais no Brasil, e as formas como cada uma pode construir perspectivas diferentes, mas dessa vez citam a visão dos brasileiros sobre a sua história:

Pesquisadora: Um dos alunos comenta que recentemente conversava com uma criança que reclamava de seu professor de história, por ele ser muito ideológico, então reclama que a verdade escrita na história tem sido tratada como ideologia porque vai contra os ideais de determinada classe social. (EXCERTO 86 - Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Nesse momento do curso, portanto, busca-se promover a construção de conhecimentos sobre as culturas nacionais, tratando tanto de conhecimentos relativos ao contexto dos alunos assim como da realidade de diferentes grupos sociais aos quais eles não necessariamente pertencem. Nesse sentido, as discussões atendem aos objetivos estabelecidos por Byram, o qual afirma que os conhecimentos sobre “distinções sociais e seus principais marcadores”⁷¹ (BYRAM, 1996, p.51, tradução nossa) na própria cultura são essenciais para desenvolvimento da CCI.

Ainda no terceiro dia, os alunos comentam a leitura do trecho do livro Juventude Hitlerista, conforme relata a observadora:

Observadora: **Comentários dos alunos após leitura de trechos do livro Juventude hitlerista:**

-Livro relata que SS pede aos judeus que levem uma mala para os campos de concentração – trata-se de uma ação psicológica e teatral, tanto para os judeus quanto para os alemães.

- Fascismo é uma grande peça, todos estão atuando, parecido com o Brasil atual (EXCERTO 87 – Anotações da observadora do dia 7 de maio)

Dessa maneira, percebe-se que os alunos, primeiramente, interpretam o relato do livro, afirmando que, ao autorizarem os judeus a levarem uma mala para os campos de concentração, os oficiais da SS realizavam um jogo psicológico com as vítimas, como uma espécie de teatro. A partir de tal interpretação da prática comum entre os oficiais da época, os alunos as associam com práticas realizadas no Brasil, embora não fique claro se eles se

⁷¹ No original: social distinctions and their principal markers

referem à forma como a população em geral realiza essa opressão sobre outros, ou a um grupo social específico.

Também ao final da quinta aula, as comparações partiram dos próprios alunos. Nesse dia, discutiu-se a forma como os personagens poloneses são retratados na minissérie, conforme pode ser visto no plano de aula (Apêndice A). A fim de fomentar a discussão, foi lido em sala um texto que trata da maneira como a Polônia tem lidado com acusações de um passado antissemita durante a II Guerra Mundial. Então, um dos primeiros comentários dos alunos, conforme as anotações da observadora, é de que

Observadora: **Comentários dos alunos após a leitura do texto:** [...]

- A realidade presente no texto⁷² é parecida com a nossa atual, devido aos governos de extrema direita que governam a Polônia e o Brasil (EXCERTO 89 - Anotações da observadora do dia 28 de maio)

O texto lido pelos alunos trata de como o governo e a mídia ultraconservadora na Polônia buscam reescrever sua história, repreendendo escritores que denunciam o maltrato dos judeus pela população polonesa durante II Guerra Mundial.

Após uma maior discussão sobre o texto e sobre o retrato da sociedade polonesa na série, os alunos também comentam a questão da responsabilidade dessa população sobre a guerra, conforme relata a observadora:

Observadora: **Comentários dos alunos após a leitura do texto:** [...]

- Poloneses não construíram campos de concentração, mas também não impediram [sua construção]. Até que ponto nós, como cidadãos nos posicionamos? Ou nós também não impedimos coisas erradas de acontecerem para salvar nossa própria pele? (EXCERTO 90 - Anotações da observadora do dia 28 de maio)

Em ambos excertos 89 e 90, as observações dos alunos não são comparações com as culturas alemãs, mas com as polonesas. Isso não torna, porém, o exercício da habilidade de interpretar e relacionar menos válido, já que, por meio do contato com a língua estrangeira, temos acesso não apenas aos chamados “falantes nativos”, mas à diversas pessoas que tomam

⁷² O texto lido pelos alunos foi publicado no jornal El País com o título “Polônia reescreve sua história da Segunda Guerra Mundial”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/01/cultura/1488388189_648943.html Acesso em: 20 de dezembro de 2019

parte em uma multiplicidade de línguas, culturas e subculturas (KRAMSCH, 1998). Assim, as comparações levam a uma melhor compreensão de um momento histórico da Polônia e como este é visto hoje por sua população, da mesma forma que um entendimento do momento político atual brasileiro⁷³ e como ele poderá ser visto no futuro.

Também há, na sexta aula, uma comparação entre duas culturas, a alemã e a americana. Nesse dia, conforme mencionado anteriormente, após assistirmos ao último episódio da minissérie, discutimos sobre quais as consequências da Segunda Guerra Mundial para a Alemanha e para o mundo. Nesse momento, acontece a seguinte discussão:

Observadora: **Comentários dos alunos sobre eventos depois da guerra:**
[...]

- Natalia comenta: depois de ver a série, me pergunto se as pessoas que sofreram tudo isso foram realmente justicadas. A vida deles foi muito impactada, pessoas perderam sua identidade própria. As pessoas se ajudaram depois disso e evoluíram, ou foram só medidas temporárias?

- Carla comenta: as medidas foram só temporárias. Não aprendemos com a história. Um exemplo é o muro de Berlin e o muro de Trump, ou o tamanho dos grupos de supremacia branca legitimados que se expõem e se manifestam (EXCERTO 91 - Anotações da observadora do dia 4 de junho)

Embora nenhuma das culturas citadas diretamente seja a cultura da aluna, percebe-se que Carla buscou realizar comparação entre dois momentos históricos, o passado (durante a Guerra Fria) e a situação política presente, na qual há uma ascensão de ideais de extrema direita em diferentes governos ao redor do mundo⁷⁴, conforme foi discutido pelos alunos durante o curso. A aluna, então, utiliza sua habilidade de interpretar e relacionar, a fim de compreender tanto um momento histórico da Alemanha, quanto a situação política americana e global.

⁷³ Conforme já citado anteriormente, o curso foi realizado e a dissertação foi escrita no governo do presidente Jair Bolsonaro, cujos ideais e políticas correspondem a uma orientação de extrema direita.

⁷⁴ Mais informações sobre o tema da ascensão da direita pelo mundo pode ser encontrada no artigo jornalístico publicado pelo site G1, disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/05/03/quem-sao-os-lideres-por-tras-do-avanco-da-direita-radical-na-europa.ghtml>> Acesso em: 20 de dezembro de 2019. Também em artigo publicado pela Folha de São Paulo, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ascensao-da-direita-nacionalista-e-planetaria.shtml>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019

As respostas dos questionários finais também demonstram que os alunos, por meio do minicurso e da discussão da minissérie, realizaram comparações entre culturas, as quais permitiram o desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar. Isso fica claro por meio das respostas à sexta pergunta do questionário final (*Após o minicurso, você é capaz de encontrar semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a cultura brasileira, por exemplo, história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc? Em caso afirmativo, quais?*). Entre as respostas, percebe-se que 7 alunos (Natália, Alan, Judite, Carla, Filomena, Lara e Vinícius) destacaram a existência de semelhanças entre Brasil e Alemanha, diferentemente do questionário inicial em que somente 2 o fizeram. No Quadro 17 apresentamos uma sistematização das diferenças e semelhanças indicadas pelos alunos:

QUADRO 17: SEMELHANÇAS ENTRE AS CULTURAS ALEMÃS E BRASILEIRAS

Respostas	Alunos	Quantidade de Alunos
Perspectivas sobre política	Vinícius, Judite	2
Relações sociais	Judite, Natália	2
Ascensão de regimes de direita	Carla, Alan	2
Influências da II Guerra	Filomena	1

Fonte: elaboração própria

QUADRO 18: DIFERENÇAS ENTRE AS CULTURAS ALEMÃS E BRASILEIRAS:

Respostas	Alunos	Quantidade de Alunos
Comportamentos no período retratado na série	Lara	1
Participação na II Guerra	Lucas	1
História	Alessandra	1

Fonte: elaboração própria

Há, portanto, uma diferença significativa, tanto em relação à quantidade de semelhanças destacadas, quanto à qualidade das comparações realizadas após o minicurso.

Tanto em relação às semelhanças quanto às diferenças, nota-se que a maioria está relacionada ao tema da série, ou seja, à II Guerra Mundial e ao regime nazista. Essas diferenças podem ter sido resultado não apenas do contato com a minissérie, mas, principalmente, das discussões realizadas em sala a partir de tal contato. Além disso, deve-se considerar que ao responderem o questionário inicial, a maioria dos alunos não conhecia sequer o tema da minissérie e do minicurso, enquanto o questionário final foi respondido pela maioria dos alunos em sala, ao fim da última aula (alguns o fizeram apenas em casa).

Entre as comparações realizadas, percebe-se, porém, que a resposta de Natália foge dos temas tratados diretamente durante o minicurso:

Natália: A amizade entre os amigos foi algo que eu me identifiquei bastante.
(EXCERTO 92 - Questionário final)

Embora não tenham sido feitas comparações diretas entre as relações pessoais dos alunos e dos personagens durante o minicurso, elas são notadas pela aluna. Nesse caso, a amizade permite a identificação e aproximação da aluna com os personagens e, conseqüentemente, com a cultura estrangeira, uma vez que se trata de um sentimento ou relação universal. A resposta vai ao encontro de premissas de Stipančević (2014), para a qual relações sociais, como familiares, amorosas e de amizade, retratadas nos seriados, permitem que os alunos comparem o seu cotidiano com o de outras pessoas em outro país, mas que tem sentimentos parecidos aos seus e passam por problemas semelhantes. Segundo a autora, essas comparações podem ser essenciais no contexto do EI, pois aproximam o aluno da cultura estrangeira. Isso pode ser especialmente benéfico tratando-se de uma aluna iniciante de língua, pois pode ajudá-la a identificar-se com a cultura-alvo e motivá-la a aprender o idioma (KRASHEN, 1981).

As outras respostas retratam a forma como os alunos foram capazes de interpretar, mais especificamente, os eventos representados nas séries e associá-los com os das próprias culturas, seja para diferenciá-los ou aproximá-los. Isso fica claro, por exemplo, nas respostas de Carla e Alan à sexta questão, respectivamente:

Carla: [...] Durante o minicurso, associei bastante o período da Segunda Guerra Mundial com o período da Ditadura Militar no Brasil. Uma diferença significativa entre ambos é que, conforme discutimos na última aula do minicurso, os crimes de guerra cometidos pelos nazistas foram julgados por

um tribunal internacional e, portanto, houve uma reparação simbólica, fato que não ocorreu ou ocorreu de maneira extremamente precária no Brasil. A reparação simbólica tem efeitos importantes no decorrer do tempo, e tem como objetivo deixar o aprendizado em relação aos danos que foram causados, tanto é que na Alemanha, atualmente, é proibido exaltar símbolos nazistas, e no Brasil temos um presidente da república que exalta publicamente um coronel da época da ditadura que foi mandante de diversos crimes (Ulstra). (EXCERTO 93 - Questionário final)

Alan: O que me vem à mente é a relação Alemanha nazista e ditadura militar de 64 no Brasil. A forma como nós lidamos com o passado e como ambos os momentos estão passando por uma revisão histórica preocupante. (EXCERTO 94 - Questionário final)

Nota-se que as discussões sobre a minissérie e outros materiais durante o minicurso permitiram que os alunos interpretassem, não apenas o evento retratado no seriado, a II Guerra Mundial, mas também relacionassem tal momento com um evento da história brasileira, a ditadura.

Assim, por meio dos excertos destacados nesta seção, foi possível evidenciar que os alunos são capazes de relacionar ideologias e formas de pensamento que sustentaram o nazismo na Alemanha e a ditadura no Brasil. Tais reflexões os levam a novas conclusões sobre as consequências desses eventos para ambos os países na atualidade.

Além disso, as comparações permitiram que os alunos compreendessem melhor as atitudes de indivíduos observados tanto na série como ao seu redor, como no exemplo de Vinicius:

Vinicius: Sim [sou capaz de encontrar semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a cultura brasileira]. Principalmente nos dias atuais. Nem todos os eleitores de governos totalitários atuais são ruins. Há muitos que se mostram alienados politicamente. Essa é uma grande semelhança com a Alemanha apresentada no filme. (EXCERTO 95 - Questionário final)

O aluno realiza uma comparação entre os apoiadores de Hitler e aqueles que apoiam o governo brasileiro atual. Ele realiza uma crítica a ambos, mas parece revisar concepções anteriores sobre eles, admitindo que nem todos têm as mesmas motivações para suas posições políticas e, por isso, não podem ser generalizados e estereotipados. As comparações

permitem, portanto, que o aluno compreenda melhor as próprias culturas, além das alemãs, permitindo que ele se descentralize e possa mediar para si mesmo diferenças que não compreende em pessoas de seu próprio país.

Relações entre a realidade brasileira atual e a Alemanha nazista também podem ser observadas nas respostas à questão dois (*Algo mudou em relação ao que você pensa sobre sua própria cultura ou sobre si mesmo? Em caso afirmativo, o que?*):

Andressa: [...] ao ver as atitudes dos personagens pude pensar melhor sobre como eu lido com as situações da vida. (EXCERTO 96 - Questionário final)

Natalia: [...] eu consigo refletir mais sobre como meus comportamentos atingem a sociedade que eu vivo e como eu me relacionaria caso algum tipo de guerra acontecesse no meu país. (EXCERTO 97 - Questionário final)

Carla: [...] há diversos paralelos que foram feitos entre a história alemã e os processos que vivemos na atualidade globalmente. Passei a repensar minha atuação no combate ao autoritarismo. (EXCERTO 98 - Questionário final)

Lara: [...] Sei que estamos vivendo um período, guardadas as devidas proporções, consideravelmente semelhante ao pré-guerra, com todos os fatores fascistóides e nazistas. A era do ódio se fortalece. Então a série serviu como uma forma de ver o que está acontecendo no Brasil neste momento do ponto de vista de quem, em teoria, viveu algo semelhante no passado, partindo de diferentes pontos de vista. (EXCERTO 99 - Questionário final)

Vinicius: [...] Trazendo esse panorama para o Brasil, podemos notar todo o jogo político envolvido na criação de nossa cultura nacional. Os autores que lemos e os cantores que ouvimos, em sua maioria, são “vozes” que tem o poder de serem ouvidas. Podemos notar a falta de democracia cultural aqui existente. (EXCERTO 100- Questionário final)

Judite: [...] eu acreditava que a minha cultura era muito diferente e com ideias muito distintos da cultura alemã, depois da série percebi que os ideais da atuais do Brasil não são tão diferentes. (EXCERTO 101 - Questionário final)

Vemos, então, que os alunos refletem sobre a série, para compreender tanto a história alemã como também a realidade brasileira, e até mesmo o seu próprio papel mediante tal realidade. As respostas de Lara, Carla, Vinicius e Judite fazem uma referência mais direta ao

momento político brasileiro atual, ao relacioná-lo ao momento no qual a série se passa, sendo que tais relações permitem que os alunos realizem também reflexões críticas sobre seu contexto político-social.

As respostas também representam os indícios de construção de conhecimentos em relação às culturas brasileiras, conforme pode ser observado nas falas de Judite e Lara. As alunas afirmam terem aprendido um pouco mais sobre as culturas brasileiras, destacando os ideais presentes no Brasil atual. No caso de Lara, a estudante demonstra ter refletido e construído conhecimentos sobre as culturas brasileiras do ponto de vista proporcionado pelas culturas alemãs. Segundo Byram (1997) o desenvolvimento da CCI depende do desenvolvimento de conhecimentos sobre “a memória nacional do próprio país e como seus eventos estão relacionados com o país do interlocutor e vistos a partir da perspectiva de seu país.”⁷⁵ (BYRAM, 1997, p.51, tradução nossa). Assim, é necessário não apenas que o aluno tenha acesso a perspectivas da sociedade alemã a história da Alemanha, mas também que obtenha uma visão sobre a realidade brasileira que parta da perspectiva alemã. Há, nesse sentido, indícios de que tal objetivo foi alcançado por Lara.

Portanto, percebe-se que o contato com a cultura estrangeira leva a reflexão e amplia a perspectiva dos alunos sobre suas próprias culturas. Nesse sentido, Kramsch afirma que

[...] aprendizes de língua aprendem quem são por meio do encontro com o Outro. Eles não podem entender o Outro se eles não entenderem as experiências históricas e subjetivas que fizeram deles quem são. Mas eles não podem entender essas experiências se eles não se verem por meio dos olhos do outro⁷⁶. (KRAMSCH, 2013, p.61, tradução nossa)

Esse processo do qual trata a autora é vivenciado pelos alunos, na medida em que a cultura estrangeira os ajuda a compreender melhor a própria realidade, as próprias atitudes e, até mesmo, a própria identidade. Tal compreensão pode ser observada na resposta de Filomena.

Filomena: [...] em muitos debates feitos nas aulas falamos sobre a nossa cultura e nossa política, e pude refletir sobre uma visão mais humana, de

⁷⁵ No original: the national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of one's interlocutor's country.

⁷⁶ No original: “language learners learn who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other.”

tentar entender a motivação das atitudes das pessoas, pude procurar entender melhor a aprender sobre questões econômicas dos dois países. No âmbito pessoal, com as aulas pude elaborar dúvidas para conhecer melhor a relação dos meus avós com a cultura alemã e europeia e também sobre os impactos da segunda guerra no Brasil, inclusive foi motivo pra encontro de família. (EXCERTO 102 - Questionário final)

A aluna trata do impacto da II Guerra sobre o Alemanha, sobre o Brasil e, até mesmo, sobre sua família, refletindo, portanto, sobre sua descendência e, conseqüentemente, sobre sua identidade. Assim, fica evidente que as respostas dos alunos ao questionário final demonstram que a interpretação e relação entre as culturas próprias e alvo possibilitaram reflexão e questionamento sobre as culturas alemãs, bem como sobre valores presentes nas culturas brasileiras.

Por fim, nota-se que os alunos realizaram comparações buscando, não apenas as diferenças entre as culturas estrangeiras e brasileiras, mas, principalmente, as relações entre ambas. Também destacamos que, embora os estereótipos presentes no quadro 16, indicados pelos alunos nos questionários iniciais, não tenham sido abordados diretamente, percebe-se que os estudantes estabelecem novas relações, que não tem como base estereótipos, mas dados históricos e perspectivas múltiplas compartilhadas em sala de aula. Nesse sentido, por meio do desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar, atinge-se dois dos principais objetivos do Ensino Intercultural: a sensibilização para semelhanças e diferenças entre culturas e a promoção de uma mudança de perspectiva (Marques-Schäfer, 2013). Essa mudança pode ter ocorrido, na medida em que os alunos, que anteriormente indicaram apenas diferenças entre culturas alemãs e brasileiras, agora estão atentos também às semelhanças.

Assim, foi possível atingir os objetivos do minicurso, na medida em que os alunos demonstraram interpretar a minissérie, assim como os eventos da cultura-alvo retratados nela, relacionando-os com as culturas próprias. Tais interpretações e comparações possibilitaram que os alunos encontrassem tanto diferenças, quanto semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras, levando-os a um conhecimento e compreensão mais extensas do outro e do eu.

Essas comparações podem ajudar o aluno a explicar diferenças culturais mediante um conflito, tornando-se um mediador, habilidade da qual trataremos na subseção seguinte.

4.5 Habilidade de interagir e mediar diferenças

Em relação às habilidades de descobrir e interagir, os objetivos estabelecidos para o minicurso foram: o desenvolvimento da habilidade de explicitar referências a eventos das culturas alemãs presentes na minissérie e realizar a mediação de tais referências para outros alunos.

Voltando-nos para o questionário inicial, pretendia-se, por meio das respostas da última questão (*Você já vivenciou um conflito ou problema de comunicação com alguém devido a uma diferença cultural? Explique. Como você resolveu o conflito?*), analisar a preparação dos alunos para lidar com diferenças culturais em meio a interação, parte importante da habilidade de descobrir e interagir. Sobre conflitos resultantes de encontros interculturais entre o aluno e um interlocutor, Lara, Vinícius, Judite, Filomena e Juliana responderam que já experienciaram algum tipo de problema de comunicação. Porém, com exceção de Filomena, todos os outros conflitos destacados foram decorrentes, segundo os alunos, somente da falta de conhecimento linguístico por uma das partes.

Lara: Não sei dizer se foi um conflito. Sempre lido como aprendizados para os dois. (EXCERTO 103 - Questionário inicial)

Vinícius: Já, uma única vez. Foi em uma conversa com uma falante de espanhol. Não consegui me comunicar corretamente e me senti constrangido. Nunca tive a oportunidade de viver algo semelhante com o alemão (EXCERTO 104 - Questionário inicial)

Judite: Já vivenciei problemas de comunicação quando viajei para outros países. Para resolver tentei achar uma língua que as duas pessoas falassem se comunicando com calma e muitas vezes usando gestos. (EXCERTO 105 - Questionário inicial)

Juliana: Como já fiz intercâmbio já tive vários desses problemas de comunicação mas normalmente resolvi usando o google tradutor ou fazendo algum sinal com as mãos (EXCERTO 106 - Questionário inicial)

Portanto, os alunos consideraram, no momento de responder às perguntas, as barreiras linguísticas como impedimento para a comunicação, mas não refletiram sobre diferenças culturais que podem ter agravado o problema pelo qual passaram. Porém, entre as respostas, as soluções encontradas para contornar as dificuldades linguísticas apontadas são indícios da habilidade de descobrir e interagir da CCI. Isso se dá, pois parte dessa habilidade, segundo Byram (1997), é a capacidade de encontrar e negociar o uso de formas de comunicação verbal ou não-verbal semelhantes entre os interlocutores. Exemplos desse tipo de solução podem ser vistas nas respostas de Judite e Juliana. As alunas relatam ter negociado o uso apropriado da linguagem não verbal ou de uma língua franca com seu interagente, além de negociar o uso recursos como o google tradutor em meio a comunicação. Tal negociação é parte da habilidade de descobrir e interagir (BYRAM, 1997; 2008).

Destaca-se, também, que, ainda que não tenham contato com um estrangeiro, os alunos poderiam ter enfrentado problemas de comunicação ou conflitos devido a diferenças regionais, sendo elas comuns na universidade pública, a qual é frequentada por alunos de diversas cidades e regiões do Brasil. Contudo, apenas Filomena relatou um conflito nesse sentido, afirmando que tem dificuldade para cumprimentar pessoas de estados diferentes.

Filomena: [eu tive problemas de comunicação] Em algumas viagens e quando ministrei aulas de português para estrangeiros. Ou até mesmo dentro do Brasil, sempre acho difícil cumprimentar pessoas de estados diferente, ou entender algumas palavras e expressões. Muitas coisas causam estranheza, mas você aprende a lidar com elas, acho importante porque é um momento para aprendermos a ter mais respeito e empatia por outras pessoas. (EXCERTO 107 - Questionário final)

Filomena também demonstra utilizar suas atitudes de abertura e descentralização da CCI para resolver conflitos de comunicação com indivíduos de culturas distintas até mesmo em seu próprio país, uma vez que, segundo a aluna, a chave para tal resolução é superar o estranhamento inicial e utilizar a empatia para lidar com o outro. A aluna é, portanto, capaz de relativizar aquilo que considera normal em um primeiro momento, a fim de tratar o outro com respeito, como igual, o que facilita a compreensão de diferenças culturais e, conseqüentemente, a interação com o outro.

Assim, por meio dos questionários iniciais, nota-se que a maioria dos alunos não demonstra ter vivenciado um conflito mediante um encontro intercultural, ou, ao menos, não

perceberam, no momento de responder ao questionário, que algum conflito vivenciado tenha ocorrido devido a uma diferença cultural (seja relativa a culturas de países, regiões do mesmo país, classes sociais ou idades distintas, entre outras possibilidades). Por essa razão, o minicurso buscou levar os alunos a realizar novas descobertas sobre a cultura estrangeira e, principalmente, estimulá-los e buscar tais descobertas por si mesmos, por meio de diferentes recursos. Então, a partir dos conhecimentos adquiridos, eles deveriam identificar e, quando possível, mediar problemas advindos da falta de informações e de diferenças de interpretação em relação ao seriado ou às culturas alemãs de forma geral. Além disso, embora a maioria das interpretações, comparações e discussões tenham sido realizadas em português, buscou-se também promover o desenvolvimento da habilidade de mediação dos alunos a partir do uso da língua alemã.

O primeiro indício de mediação durante o minicurso é relatado na segunda aula, ao discutirmos as formas de resistência demonstradas pelos personagens da minissérie, conforme o excerto 108:

Pesquisadora: Friedhelm, segundo os aprendizes, mostra-se resistente ao recusar-se a apagar um cigarro que fumava a noite, sendo então avistado por um avião inimigo que passava, resultando em um ataque dos russos a sua base. Alguns alunos tiveram dificuldades em interpretar a cena do cigarro, mas eles discutem entre si a fim de interpretá-la, sem que eu tivesse que interferir muito. (EXCERTO 108 - Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Embora a pesquisadora não tenha detalhado como se dá a interação entre os alunos, percebe-se, por meio do excerto 108, que alguns dos aprendizes não haviam compreendido o que havia ocorrido na cena destacada, em que Friedhelm, propositalmente, deixa um cigarro aceso a noite, é avistado pelo inimigo e tem sua base atacada. Por isso, foi necessário que outros colegas explicassem e discutissem o que havia ocorrido. Tais discussões podem ser consideradas uma forma de mediação para o outro (LIDDICOAT, 2015), uma vez que, devido à falta de compreensão da cena, alguns aprendizes poderiam ter dificuldade em entender um elemento chave da minissérie e parte da cultura alemã no período da II Guerra Mundial, os atos de resistência dos personagens, como o de Friedhelm.

Outro exemplo de mediação em sala de aula ocorreu quando realizamos a atividade da quarta aula, que consistiu na descrição da transformação da identidade dos personagens

utilizando o verbo *sein* (ser ou estar) no pretérito e presente. Um trecho da aula é apresentado no excerto 109.

Pesquisadora: *Charlie war naiv und jetzt ist sie realistisch, Charlie war erwartungsvoll und jetzt ist sie realistisch.*⁷⁷

Os alunos destacam Charlie, juntamente com Friedhelm, como os personagens que mais mudaram ao longo da série. Conforme destacado nas frases em alemão, os alunos consideravam-na no começo inocente e ingênua, mas agora a personagem mostra que tem ciência do que está acontecendo a sua volta. Os alunos destacam uma das frases ditas pela personagem “eu matei uma mulher”, momento no qual pela primeira vez Charlie se dá conta do que fez com Ljlia, sua colega judia.

*Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er pessimistisch. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er Folgsam. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er unzufrieden.*⁷⁸

Como é possível notar, a característica de Friedhelm como um personagem reflexivo, inteligente e questionador foi a que mais chamou a atenção dos alunos no início da série, e sua transformação, conforme os alunos já demonstraram em outras aulas, foi um choque. Um aluno fala sobre como Friedhelm segue agora o nazismo, e outros alunos (como Lara e Natália) o questionam, dizendo que Friedhelm não demonstra acreditar nos ideais nazistas, mas percebeu que deseja sobreviver, levando-o a fazer tudo o que é necessário para tanto, inclusive contrariar seus próprios ideais. Ainda assim, grande parte dos alunos consideram que Friedhelm permanece ciente de que a guerra não será vencida e só trará coisas ruins. O primeiro aluno não demonstrou explicitamente aceitar essa última interpretação, mas também não retrucou mais, ficando difícil entender se ele se convenceu ou não, ou mesmo se formulou uma nova ideia sobre o personagem, diferente do que pensava anteriormente e do que seus colegas pensam. (EXCERTO 109 - Diário reflexivo do dia 14 de maio)

A observadora também registra a discussão sobre os personagens, embora não cite as frases em alemão:

Observadora: **Comentários sobre a transformação dos personagens:**

[...]

- Lara comenta: série mostra uma perspectiva diferente da que tínhamos anteriormente.

- Os personagens foram considerados heróis durante a guerra, mas no futuro, seriam considerados vilões. Friedhelm mudou completamente, cada hora está

⁷⁷ Descrição feita pelos alunos sobre a personagem Charlie, e que pode ser traduzida como: Charlie era ingênua e agora ela é realista, Charlie tinha expectativas, agora é realista.

⁷⁸ Descrição feita pelos alunos do personagem Friedhelm, que pode ser compreendida como: Friedhelm era questionador e agora é pessimista. Friedhelm era questionador e agora é obediente/seguidor. Friedhelm era questionador e agora está insatisfeito/infeliz

de um jeito. Outros alunos argumentam que suas ideias não mudaram, mas suas ações foram por sobrevivência, já que ele percebeu que não teria mais esperanças.

- Alunos falam que a culpa por ter entregado a judia mudou a percepção de charlotte. Além disso, ela começou a ter uma visão real da guerra.

- Greta continua alienada

- Viktor é o que menos mudou. É o oposto de Greta, enquanto ela pensa na ambição, ele permanece sensato. Viktor se torna mais realista a partir da cena do trem [no qual viajava para Auschwitz], quando falam para ele que o trem [a caminho de Auschwitz] ia cheio e voltava vazio. (EXCERTO 110 - Anotações da observadora do dia 14 de maio)

Durante essa atividade, os alunos utilizaram a língua alemã para construir as sentenças descrevendo os personagens, e depois discutiram e compararam as descrições em português. Trata-se, então, primeiramente, de uma mediação para si mesmo na língua alemã (LIDDICOAT, 2014), uma vez que os alunos usam a LE para conciliar visões anteriores sobre os personagens com suas percepções atuais. Tais visões se transformam, não apenas devido ao desenvolvimento dos personagens durante a série, mas ao aprendizado dos alunos sobre as culturas alemãs. Eles estão, portanto, construindo interpretações sobre as atitudes de personagens, que são resultado de um contexto histórico e cultural específico (a II Guerra Mundial na Alemanha), buscando, por meio da compreensão do outro e da mediação para o próprio, entender tais atitudes.

Os excertos 109 e 110 apresentam, ainda, momentos de mediação para o outro na língua materna (LIDDICOAT, 2014), na qual os alunos compartilharam, discutiram e conciliaram suas percepções sobre os personagens em sala. Novamente, os alunos tentam compreender as ações dos protagonistas em um contexto histórico específico das culturas alemãs. Isso fica claro, por exemplo, por meio da discussão sobre o que levou Friedhelm a tornar-se mais conivente com a guerra. Os alunos compartilharam seus conhecimentos sobre a II Guerra Mundial, a fim de compreender e mediar diferentes perspectivas sobre o que está acontecendo com o personagem.

Ainda buscando conciliar interpretações sobre a série, na última aula do minicurso, eles discutem o desfecho do personagem Friedhelm, que os deixa confusos a princípio, conforme os registros da observadora e pesquisadora:

Observadora: **Comentários dos alunos sobre fim dos personagens:**
-Friedhelm não gostava mais de si mesmo, por isso se matou.

-Entraria em choque quando visse a cidade e não acreditaria que ele causou tudo isso.

-Se matou para mostrar para as outras crianças (EXCERTO 111 - Anotações da observadora do dia 4 de junho)

Pesquisadora: Algumas atitudes dos personagens também deixam os alunos confusos. Conversamos sobre porque Friedhelm decidiu se matar. Carla e Natália afirmam que seria para convencer os outros soldados a se entregarem, mas Natália e Judite acrescentam que Friedhelm poderia não ver mais sentido na vida. Um dos alunos, não me recordo qual, também ressalta que, mediante a pressão dos pais, Friedhelm não poderia voltar para casa como um desertor. Os alunos não discordam nem concordam totalmente com todas as opiniões, mas parecem compreender que todas se complementam. (EXCERTO 112 – Diário reflexivo do dia 4 de Junho)

É possível notar que as discussões dos alunos sobre o personagem partem, primeiramente, de um processo de descentralização, no qual eles se colocam no lugar de Friedhelm para compreender suas ações. Segundo Liddicoat (2014, p.261) “o mediador intercultural precisa se descentralizar de seu próprio contexto linguístico a fim de ver o mundo de uma perspectiva alternativa”⁷⁹. Dessa maneira, nota-se que no excerto apresentado que os alunos, primeiramente, se põem no papel do personagem e, a partir de então, são capazes de realizar múltiplas interpretações em relação às suas ações. Algumas dessas interpretações estão relacionadas a emoções humanas universais, como a culpa que o personagem poderia estar sentindo, mas outras são mais culturalmente determinadas, por exemplo, exigindo que os alunos compreendam o que é ser um desertor e as consequências de sê-lo naquele contexto.

Na quinta aula, novamente a professora buscou estimular a prática da mediação por meio da língua estrangeira por meio do exercício representado no excerto 113

⁷⁹ No original: The intercultural mediator needs to decenter from his/her own cultural and linguistic framework in order to see the world from alternative perspectives

Após essa discussão inicial, peço que os alunos liguem três termos que aparecem na série (*Bewährungsbataillon 500, Charlottenburg Strafgefängnis, Partisans*) com outras palavras que coloquei na lousa (*Defätisten, Kommunisten, Deserteure, Wilhelm, Kampf, Ukraine, Frauen, Greta, Berlin, Ermordung, Widerstand, Polen, Geheimnis, Gruppe, Viktor*), formando frases. Meu objetivo é que os alunos praticassem sua competência de mediação, aprendendo a esclarecer, ainda que de forma simples, o que são os conceitos apresentados, caso isso houvesse ficado confuso para outros alunos. Quase nenhum aluno demonstrou, no entanto, confusão em relação aos termos, com exceção de Vinícius, que achou que Charlottensburg e Strafgefängnis eram duas coisas diferentes. Após escritas as definições, pedi que começássemos pela que havia gerado dúvidas em Vinícius, a fim de que os alunos utilizassem seus conhecimentos linguísticos para esclarecer uma confusão referente a uma falta de conhecimento cultural. Os alunos tiveram sucesso em escrever as frases e utilizá-las para explicar os termos, ainda que nem todos tenham realizado a atividade (EXCERTO 113 - Diário reflexivo do dia 28 de maio)

Assim, embora grandes problemas de interpretação não tenham ocorrido, por meio da atividade, pretendia-se preparar os alunos para utilizar a língua alemã como meio para mediação. Além disso, objetivou-se levar os alunos a compreender que, com alguma ajuda, eles poderiam utilizar seus conhecimentos, ainda que em um nível iniciante, para explicar e mediar problemas de compreensão mediante um encontro intercultural.

Diferente das expectativas da pesquisadora, não foram os termos *Bewährungsbataillon 500, Charlottenburg Strafgefängnis e Partisans* que geraram problemas de compreensão, mas a palavra *Defätisten* (derrotista). Assim, ocorre um momento de mediação, quando o aluno Lucas tenta explicar aos colegas o significado da palavra.

Pesquisadora: Ainda uma outra situação de mediação ocorreu, quando perguntei aos alunos porque não haviam utilizado a palavra “Defätisten” em nenhuma das frases, ao que responderam que não entendiam o termo. Perguntei à sala, então, o que eles acham que são Defätisten, Lucas respondeu que seriam como derrostistas, mas isso não foi o bastante para esclarecer a dúvida dos alunos, ele então complementou que Friedhelm poderia ser um derrotista, pois não acredita na vitória, está esperando pela derrota. Concordei com Lucas, mas complementei a informação, afirmando que o termo Defätisten era utilizado como um tipo de infração, por exemplo, a personagem Greta foi presa por ser uma derrotista, tendo expressado em voz alta sua descrença na vitória final. (EXCERTO 114 - Diário reflexivo do dia 28 de maio)

Esse momento mostra que, muitas vezes, a tradução literal de um termo não é o bastante para possibilitar a comunicação. Segundo Liddicoat (2014, p.262) a “linguagem não é, portanto, uma ferramenta separada da cultura que permite que culturas sejam mediadas, mas, mais do que isso, o ato de mediação envolve a interpretação da língua em si como um fenômeno culturalmente contextualizado e moldado.”⁸⁰

Nesse caso, a explicação do termo *Defätisten* exigia uma contextualização e explicações sobre as culturas e história alemãs, o que foi feito por Lucas com ajuda da pesquisadora, conforme o excerto 114. O aluno também recorreu a um conhecimento comum aos demais colegas acerca da trama da série e localizou a palavra no âmbito do contexto da narrativa, a fim de realizar a mediação. Embora tenha feito a explicação em português, o momento pode ser considerado uma mediação para o outro, uma vez que se trata de uma palavra muito específica das culturas alemãs, atribuída àqueles que manifestavam sua descrença nos esforços de guerra, e que poderia ter gerado um problema na compreensão da série.

Além dos diários reflexivos, a fim de avaliar a percepção dos alunos sobre as mediações ocorridas em sala de aula, foi elaborada a última pergunta do questionário final (*Durante as discussões em sala ou em grupos, houve algum momento em que foi necessário que você explicasse sobre um aspecto cultural ou linguístico da Alemanha para um de seus colegas ou que ele os explicasse para você? Em caso afirmativo, conte sobre como isso aconteceu.*). Assim, pretendia-se que, por meio das respostas, fosse possível analisar os momentos de interação dos alunos e avaliar se algum destes consiste em uma mediação intercultural e, conseqüentemente, no desenvolvimento da habilidade de descobrir e interagir

Entre as respostas dessa questão, cinco alunos (Alessandra, Natália, Alan, Juliana, Filomena) afirmaram não ter participado de conversa alguma, na qual foram tiradas dúvidas ou desfeitas confusões. Entre as respostas afirmativas, os momentos de interação foram classificados conforme expomos no quadro 19:

QUADRO 19: INTERAÇÕES ENTRE OS ALUNOS PARA RESOLVER PROBLEMAS DE COMPREENSÃO.

⁸⁰ Language is then not a tool lying outside culture that allows cultures to be mediated, but rather the act of mediation involves an interpretation of language itself as a culturally contexted, culturally shaped phenomenon.

Explicação necessária	Alunos	Quantidade de alunos
Dúvidas sobre a LE	Lara, Judite	2
Dúvidas sobre cultura alemã	Lucas, Judite	2
Trocas de conhecimento e opinião	Carla, Vinícius	2

Fonte: Elaboração própria

Em algumas das respostas os alunos indicam ter aprendido por meio das discussões e mediações em sala de aula, como é o caso de Lucas e Judite

Lucas: Sim, houveram alguns casos, me recordo do termo "Defätist" que se refere especificamente às pessoas que negavam a vitória final da Alemanha na guerra, e também Partisans, que eu desconhecia completamente. (EXCERTO 115 - Questionário final)

Judite: Sim, quando eu não sabia algum vocabulário ou alguma questão histórica que aconteceu. (EXCERTO 116 - Questionário final)

Por outro lado, Lara demonstra ser a própria mediadora em situações, nas quais seus colegas precisavam de ajuda

Lara: Sim. Ajudei uma menina ingressante no curso de letras que tinha dúvidas quanto ao significado de algumas palavras e construção de uma frase específica. (EXCERTO 117 - Questionário final)

Por meio das respostas, percebe-se que os alunos interagiram uns com os outros, a fim de tirar dúvidas de compreensão, bem como de compartilhar conhecimentos e pontos de vista, conforme já havia sido relatado nos excertos 109, 110, 111, 112, 113 e 114 destacados anteriormente. Isso fica claro, principalmente, por meio das respostas de Carla e Vinícius.

Carla: Não consigo precisar exatamente um momento específico [em que expliquei sobre as culturas e línguas alemãs para um colega] pois durante todo o minicurso essas trocas de conhecimento aconteceram. (EXCERTO 118 - Questionário final)

Vinicius: [...] foi muito bacana as discussões que tínhamos em sala, cada um expunha seu ponto de vista. (EXCERTO 119 - Questionário final)

As falas dos alunos durante o grupo focal também demonstram a importância dos momentos de diálogo. Ao perguntar aos alunos quais atividades haviam gostado mais durante o curso, eles responderam:

Lucas, Alessandra e Judite: gostaram das discussões.

Lucas e Judite: falam que a aula que mais gostaram foi aquela em que ficaram conversando até mais tarde, embora não se lembrem ao certo o tema. (EXCERTO 120 - Grupo Focal)

Assim, os relatos dos alunos mostram que eles trocaram informações e pontos de vista ao longo do curso e, mais do que isso, tiveram prazer em tais trocas. Isso demonstra que, conforme já mencionamos na seção 4.2, os alunos mostraram-se abertos a diferentes perspectivas. Os excertos dos questionários e grupo focal mostram que eles foram capazes de valorizar as diversas perspectivas presentes na minissérie, bem como os pontos de vista distintos dos colegas presentes na sala de aula, o que permitiu o diálogo e, conseqüentemente, possibilitou os momentos de descentralização e mediação.

Assim, fica claro que o processo de abertura a outras culturas (não apenas culturas alemãs, mas também àquelas presentes dentro da sala de aula) pode ter sido estimulado tanto pela minissérie, quanto pela interação entre os alunos. Essa abertura levou a momentos de mediação na língua estrangeira e materna. Tal mediação facilitou a compreensão dos alunos em relação à minissérie, assim como os eventos que ela representa, durante a II Guerra Mundial. Dessa maneira, buscou-se cumprir o objetivo pré-estabelecido para o minicurso, capacitando os alunos para realização da mediação entre diferentes interpretações e ideias, a partir da compreensão de diferenças culturais. Por meio da reflexão e discussão de tais diferenças e a percepção dos alunos sobre elas, foi possível também, conforme veremos na próxima subseção, o desenvolvimento da consciência crítica cultural.

4.6 Consciência crítica cultural

A fim de auxiliar o desenvolvimento da consciência crítica cultural dos participantes do minicurso, estabeleceu-se como objetivos a) identificação de valores implícitos ou explícitos em eventos da cultura-alvo e própria e b) o desenvolvimento da Cidadania

Intercultural. Assim, os dados indicando o desenvolvimento de ambos os objetivos serão apresentados respectivamente ao longo desta seção.

A avaliação da consciência crítica cultural dos alunos previamente ao curso foi realizada por meio da sétima pergunta do questionário inicial (*O quão semelhante/diferente você considera a cultura brasileira da cultura de falantes de alemão? Quais aspectos culturais, como história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc, são semelhantes/diferentes entre essas culturas?*). As respostas não apontam a habilidade de identificar valores e ideais existentes para além dos discursos e das atitudes do outro, assim como dos próprios.

Por meio da questão em foco, percebe-se que os alunos, conforme mencionado anteriormente na seção 4.4, apontam poucas relações de semelhança entre culturas próprias e estrangeiras. Eles não indicaram perceber, ao responder o questionário, valores explícitos ou implícitos nos produtos, perspectivas e práticas das duas culturas, uma vez que, ainda que esses aspectos sejam distintos entre ambas, os valores por trás deles podem ser semelhantes. Por exemplo, considerando as respostas à questão quatro do questionário inicial (quadro 14), os alunos relatam ter conhecimentos sobre eventos históricos, sendo que, o Nazismo e a II Guerra Mundial são citados nas respostas à questão dois (quadro 13). Nesse momento da história, a Alemanha vivenciou um governo de extrema direita, o qual também está presente (dadas as devidas proporções) na história do Brasil, por exemplo, durante a ditadura militar e mesmo em 2019. Os alunos não realizaram essa relação, embora a universidade pública seja um local em que ocorrem manifestações frequentes contra o governo atual brasileiro. Isso pode, contudo, também ser resultado da forma como foi aplicado o questionário, fora da sala de aula, antes que os alunos estivessem cientes do tema do minicurso.

Além disso, nota-se que, conforme mencionado anteriormente, na última pergunta do questionário final (*Você já vivenciou um conflito ou problema de comunicação com alguém devido a uma diferença cultural? Explique. Como você resolveu o conflito?*), a maioria dos alunos não aponta diferenças culturais que possam ter dificultado sua comunicação, embora a pergunta pedisse especificamente por esses aspectos. Por outro lado, a maioria indica apenas problemas linguísticos em meio ao contato com o outro, ainda que uma dessas alunas

(Juliana) tenham até mesmo vivido por um período em um país distinto (Excerto 106⁸¹). A ausência das respostas esperadas pela professora/pesquisadora pode ocorrer por algumas razões, por exemplo, os alunos podem, de fato, não ter vivenciado esses choques e diferenças, ou não ter lembrado de tais momentos ao responderem o questionários. Também é possível que não tenham reconhecido perspectivas e práticas distintas, implícitas no discurso, as quais possam ter gerado problemas de comunicação.

Assim, mediante as respostas dos questionários, os alunos foram estimulados a compreender os valores e aspectos culturais implícitos ou explícitos nas atitudes dos personagens, por meio da consciência crítica cultural. Dessa maneira, desde a primeira aula, após discussões em sala, os alunos fizeram atividades, a fim de refletir sobre as atitudes dos personagens, relacionando-as com valores implícitos em seus comportamentos. No primeiro dia, eles construíram, em grupos, rodas da identidade dos personagens, a partir das quais apontaram não apenas características da personalidade dos alemães retratados, mas também seus ideais. Eles consideram, por exemplo, que parte da identidade do personagem Wilhelm é o seu papel como filho mais velho, devido ao seu contexto histórico, social e familiar, conforme descreve a pesquisadora, a partir da fala dos alunos:

Pesquisadora: Wilhelm: irmão mais velho, responsável, Leutnant, Ordens/Regras. Os alunos destacaram a importância de seu papel na família (como irmão mais velho), que o leva a tornar-se um soldado exemplar a fim de atender às expectativas de seu pai, mas o mesmo papel leva-o a questionar a guerra e o regime nazista, a partir do momento em que seu irmão mais novo entra no batalhão. (EXCERTO 121 - Diário reflexivo do dia 23 de abril)

Esse choque do personagem Wilhelm em relação ao seu irmão mais novo se dá, também, devido aos valores implícitos em seus discursos, entre os quais os alunos identificam o pacifismo e o senso de justiça.

Pesquisadora: Friedhelm: Questionador, Pacifista, justo, realista, irmão mais novo/ovelha negra, inteligente (EXCERTO 122 - Diário reflexivo)

⁸¹Juliana: Como já fiz intercâmbio já tive vários desses problemas de comunicação mas normalmente resolvi usando o google tradutor ou fazendo algum sinal com as mãos

Tais perspectivas levam Friedhelm a tornar-se resistente à guerra, enquanto Wilhelm entra em conflito com seu irmão e consigo mesmo. Por meio da análise da minissérie, das discussões e da roda de identidade proposta, os alunos identificam valores implícitos entre os personagens, os quais os ajudam a compreender a narrativa da minissérie e desenvolver sua consciência crítica cultural.

A discussão sobre as perspectivas dos personagens, representantes da sociedade alemã durante a II Guerra Mundial, foi retomada na quarta aula, na qual os alunos relataram as transformações no caráter de Friedhelm, conforme o excerto 109⁸². Nesse momento, os alunos dialogam sobre o conformismo de Friedhelm com a guerra, mas também outros personagens foram abordados.

Pesquisadora: Greta war Kellnerin und jetzt ist sie Sängerin. Sie täuscht sich. Sie hat Angst.⁸³ Questionei os alunos: porque destacaram apenas a profissão de Greta como uma mudança? Eles concordaram em sala que ela não se transformou tanto quanto os outros personagens, sendo ainda alienada à realidade. Mesmo a questão do medo foi questionada, uma vez que é uma transformação muito recente na personagem, que agora começa a perceber a realidade. Os alunos também destacam que a personagem quase não mudou, mas a sua percepção sobre ela sim, uma vez que no início os alunos haviam percebido Greta como consciente e realista, quando na verdade ela só persegue seus próprios interesses o tempo todo. (EXCERTO 123 - Diário reflexivo do dia 14 de julho)

Assim, os alunos discutem sobre a alienação de Greta e sobre como não foram capazes de compreender tal característica ao início do minicurso. Porém, conforme o minicurso e a minissérie avançavam, os alunos passam a entender melhor a questão da alienação, não

⁸² *Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er pessimistisch. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er Folgsam. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er unzufrieden.*

Como é possível notar, a característica de Friedhelm como um personagem reflexivo, inteligente e questionador foi a que mais chamou a atenção dos alunos no início da série, e sua transformação, conforme os alunos já demonstraram em outras aulas, foi um choque. Um aluno fala sobre como Friedhelm segue agora o nazismo, e outros alunos (como Lara e Natália) o questionam, dizendo que Friedhelm não demonstra acreditar nos ideais nazistas, mas percebeu que deseja sobreviver, levando-o a fazer tudo o que é necessário para tanto, inclusive contrariar seus próprios ideais. Ainda assim, grande parte dos alunos consideram que Friedhelm permanece ciente de que a guerra não será vencida e só trará coisas ruins. O primeiro aluno não demonstrou explicitamente aceitar essa última interpretação, mas também não retrucou mais, ficando difícil entender se ele se convenceu ou não, ou mesmo se formulou uma nova ideia sobre o personagem, diferente do que pensava anteriormente e do que seus colegas pensam.

⁸³ A sentença escrita pelos alunos pode ser traduzida como: Greta era Garçonete e agora é cantora. Ela se engana. Ela tem medo

apenas no contexto retratado pela série, mas também no contexto brasileiro atual, conforme ficará mais claro ao analisarmos os questionários finais.

Na segunda aula, também estimulou-se o desenvolvimento da interpretação de ideais por trás de um produto da cultura estrangeira. Perguntou-se aos alunos sobre a função da música *Mein kleines Herz* (exibida no primeiro episódio do seriado) para o governo nazista, conforme o excerto 71⁸⁴, apresentado anteriormente. Eles, como já foi indicado, reconheceram na música valores que tratam a mulher como passiva, que espera o marido no lar, e que deve colaborar com o partido para que ele volte o mais rápido possível.

Da mesma forma que puderam perceber valores na cultura do outro, na terceira aula os alunos foram capazes de interpretar as perspectivas que estão implícitas nas ações de nossa sociedade. Eles destacam, por exemplo, que a falta de informação da população esconde uma ignorância consentida, conforme o excerto 83⁸⁵. Também interpretam ideais de repressão por trás do contingenciamento às universidades federais brasileiras, decretado pelo governo na época do minicurso, relatados no excerto 85⁸⁶. Nesse momento, os alunos vão além da interpretação e passam a avaliar criticamente tais valores, reprovando-os e afirmando que é papel da universidade manifestar-se a favor do conhecimento. Embora a professora não tenha estabelecido um critério específico para essa avaliação crítica, fica claro que, tanto neste caso,

⁸⁴ Pesquisadora: [...] passo em um slide a letra da música cantada por Greta, *Mein kleines Herz*, perguntando primeiramente do que se trata a música. Lucas é capaz de traduzir algumas frases e a classe concorda que se trata de uma música romântica. Então mostro a eles a tradução completa da música e pergunto porque o governo nazista poderia estar disposto a financiar tal música e a sala afirma que a música parece reforçar o desejo das mulheres de colaborar com os esforços de guerra (denunciando judeus ou partisans por exemplo) para que seus maridos voltem logo. Outros alunos também afirmam que a música apresenta uma visão da mulher passiva que espera o marido no lar.

⁸⁵ Pesquisadora: Lucas trata da ignorância consentida, termo usado no livro [Juventude Hitlerista de Susan C. Bartoletti] para descrever a falta de conhecimento ou descrença dos alemães sobre a situação dos judeus. Pergunto aos alunos se ainda vivemos em uma ignorância consentida. Eles afirmam que sim, e que muitas vezes escolhemos não saber de certas coisas para que nossa opinião não seja contrariada. Porém, uma aluna afirma que é diferente da situação dos alemães, pois naquele caso eles viam seus vizinhos e conhecidos sendo levados, e nós estamos muitas vezes separados das pessoas que são oprimidas em nossa sociedade, pois elas moram em favelas, por exemplo. Em relação à situação da Alemanha durante a segunda guerra e Brasileira atual, os alunos ainda tratam de uma ignorância que provém da força de trabalho, pois, segundo eles, muitos trabalhadores acordam cedo, chegam cansados tarde em casa, e não tem forças nem tempo para estudar, se informar e muito menos lutar e manifestar-se contra os problemas, quando só estão tentando sobreviver.

⁸⁶ Pesquisador: Nesse sentido, eles [os alunos] argumentam que é responsabilidade das pessoas da universidade manifestar-se, pois tem o tempo e os recursos necessários para compreender os problemas sociais. Lucas ainda destaca que esse é um dos motivos da universidade estar sendo atacada, pois ela pode gerar mudança (nas semanas anteriores a essa aula, uma série de contingências no financiamento das universidades federais e em especial aos cursos de humanas foram realizados). Os alunos ainda falam que os ataques à universidade e à escola tem sido uma forma de esconder a realidade da população, da mesma forma que o governo nazista tentou esconder os campos de concentração.

como em outros que veremos a seguir, as reflexões dos alunos partem da defesa aos direitos humanos, como igualdade, conhecimento e liberdade de expressão.

As respostas ao questionário final também evidenciam o desenvolvimento da consciência crítica cultural dos alunos. Nas respostas à sexta pergunta do questionário final (*Após o minicurso, você é capaz de encontrar semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a cultura brasileira, por exemplo, história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc? Em caso afirmativo, quais?*), é possível perceber, por meio das comparações realizadas, tenham eles indicado semelhanças ou diferenças, que os alunos podem identificar valores e ideologias implícitas ou explícitas em atitudes e discursos. As respostas de Alessandra e Carla, (apresentadas respectivamente nos excertos 124 e 125) por exemplo, mostram como as práticas presentes na Alemanha e Brasil ao longo da história refletiram e refletem as posições políticas presentes em suas sociedades em determinado período:

Alessandra: A história de ambos são bem diferentes, o Brasil se comportou mais como oprimido ao passo que a Alemanha foi opressora. (EXCERTO 124 - Questionário final)

Carla: Principalmente em um momento de ascensão da extrema direita e crescente normatização de pensamento protofascista, observar a história alemã faz com que trazemos paralelos com os processos que ocorrem no Brasil e o perigo da legitimação dessas ideologias. (EXCERTO 125 - Questionário final)

As respostas de outros alunos mostram que eles foram capazes de analisar valores e conhecimentos implícitos em partes das sociedades alemãs e brasileiras, como as respostas de Lara (excerto 126) e Vinicius (excerto 127).

Lara: Contudo, vejo que as pessoas representadas na série eram muito mais desenvoltas e sociáveis do que as da mesma época, aqui no Brasil. Não sei definir a que isso se deve, mas acho isso muito interessante. Talvez seja encenação, ou a aproximação entre as personagens tenha sido necessária para o desenvolvimento da narrativa. Mas gostei muito. (EXCERTO 126 -Questionário final)

É possível notar que Lara, faz uma observação em relação às práticas da cultura estrangeira, mas também ressalta que as representações realizadas na série podem ser romantizadas, já que trata-se de um retrato fictício, embora embasado historicamente. Assim,

percebe-se que a aluna faz uma análise dos personagens, identificando as ideias que os produtores da série desejam transmitir para a audiência sobre a sociedade alemã, além de relativizar sua veracidade, evitando generalizações e criação de estereótipos a partir de um único retrato.

Vinicius: Nem todos os eleitores de governos totalitários atuais são ruins. Há muitos que se mostram alienados politicamente. Essa é uma grande semelhança com a Alemanha apresentada no filme (EXCERTO 127 - Questionário final)

Podemos destacar que Vinicius retoma uma questão já abordada durante as análises dos diários reflexivos, a alienação. Em sua resposta, porém, o aluno não apenas realiza uma crítica às pessoas alienadas, mas também busca entender o porquê de suas decisões, ainda que discorde delas.

Enfim, percebe-se, por meio dos excertos destacados ao longo desta seção, que a fim de estimular a criticidade dos alunos, principalmente em relação à cultura e sociedade brasileira, a professora realizou questionamentos e comentários, a partir dos temas levantados pelos próprios aprendizes, embora muitas vezes expressassem sua opinião pessoal. Assim, a professora assume um papel importante no desenvolvimento da consciência crítica cultural, segundo Byram (2009), ao provocar atitudes questionadoras, torna-se uma agente de transformação, “encorajando os aprendizes a se engajarem em mudar o mundo ao seu redor.” (BYRAM, 2008, p. 32)⁸⁷

Porém, a pesquisadora buscou deixar com que os próprios alunos realizassem a maior parte do diálogo, de forma que a interação entre eles propiciou uma atitude cada vez mais crítica em relação aos valores das culturas maternas e estrangeiras e, até mesmo, em relação às suas próprias ações como cidadãos. Assim, os alunos são estimulados a “desenvolver uma ‘consciência crítica cultural’ ou *‘savoir s’engager’* que explicitamente capacita aprendizes a questionar, analisar, avaliar e, potencialmente, agir para serem cidadãos ativos” (BYRAM, 2008, P.146)⁸⁸. Sobre o último item citado por Byram, a questão da cidadania, nota-se que ele pode surgir como consequência do desenvolvimento da consciência crítica cultural.

⁸⁷ No original: encouraging learners to involve themselves in changing the world around them.

⁸⁸ No original: ‘critical cultural awareness’ or *‘savoir s’engager’* that explicitly enables learners to question, to analyse, to evaluate and, potentially, to take action, to be active citizens.

Os alunos desenvolvem sua Cidadania Intercultural, pois não apenas questionam valores, mas também se mostram dispostos a agir mediante tais questionamentos e críticas em favor de sua ou outras comunidades. Um exemplo de indício de tal criticidade pode ser observado conforme os registros da segunda aula, quando a pesquisadora pergunta aos alunos, alguns deles estudantes do curso de Letras, qual nosso papel como futuros professores, uma vez que vínhamos discutindo a proposta do governo de exigir neutralidade na educação⁸⁹, conforme relatado no excerto 128:

Pesquisadora: pergunto aos alunos o que acham que é o papel dos professores mediante a situação do Brasil: “doutrinar” Natália responde ironicamente. Um aluno comenta que recentemente conversava com uma criança que reclamava de seu professor de história, por ele ser muito ideológico. O aluno reclama que a verdade escrita na história tem sido tratada como ideologia, porque vai contra os ideais de determinada classe social. Os alunos respondem então que em um momento no qual acesso ao conhecimento tem sido vetado, o maior papel do professor, e mesmo da população em geral, é informar-se e divulgar essa informação. (EXCERTO 128 - Diário reflexivo do dia 30 de abril)

Por meio da resposta, os alunos fazem uma reflexão crítica em relação às atitudes do governo atual, baseando-se na limitação da liberdade de expressão dos professores, algo que vai contra os direitos humanos e a constituição. Nesse momento, eles discutem, então, sua responsabilidade como grupo social em manifestar-se em favor da sociedade brasileira, mas principalmente de futuras gerações (no caso seus alunos).

Houve, ainda, outros momentos, nos quais os alunos demonstraram preocupar-se com seu papel social mediante o que foi discutido na sala. Na terceira aula, conforme o excerto 78⁹⁰, os alunos tratam de sua responsabilidade social como universitários em manifestar-se não apenas por seus direitos, mas contra os problemas enfrentados pela sociedade brasileira como um todo. Ainda tratando de sua responsabilidade como estudantes e futuros professores, os alunos discutem na terceira aula conforme os excertos 129 e 130:

⁸⁹ Uma das propostas já apoiadas pelo governo de Jair Bolsonaro é a escola sem partido, sobre a qual é possível se informar no site do próprio projeto: <http://www.escolasempartido.org/>

⁹⁰ Pergunto aos alunos se ainda vivemos em uma ignorância consentida. Eles afirmam que sim, e que muitas vezes escolhemos não saber de certas coisas para que nossa opinião não seja contrariada. [...] Lucas ainda destaca que esse é um dos motivos da universidade estar sendo atacada, pois ela pode gerar mudança. Os alunos ainda falam que os ataques a universidade e a escola tem sido uma forma de esconder a realidade da população, da mesma forma que o governo nazista tentou esconder os campos de concentração.

Pesquisadora: Carla fala da importância em conhecer os movimentos populares das pessoas que têm sido oprimidas. Aluna fala da luta por meio do cultivo de conhecimento e pesquisa. Filomena ainda fala da paciência necessária nas conversas com pessoas que tem ignorado os problemas do governo atual, pois, até então, nossa abordagem contra esses problemas tem sido agressiva. Carla fala de lutar dentro dos nossos próprios meios, como universitários e professores por exemplo, e em não esperar os problemas acontecerem conosco, ao invés disso, olhar para os problemas e movimentos de outras classes. (EXCERTO 129 - Diário reflexivo do dia 7 de maio)

A observadora também registra a discussão:

Observadora: **Comentários dos alunos sobre nosso papel hoje:**

-As pessoas devem ter informações e condição de vida para manter o movimento de resistência. A população brasileira e parte da população alemã na época não tem condições de manter esse movimento.

-É importante ver os movimentos, mesmo que os problemas não cheguem em nós ainda

-A classe mais baixa tem pouco tempo para buscar informações e conhecimento, mas é a classe que mais sabe, por ser a que mais sofre

-Deveríamos nos colocar no lugar das pessoas que são a favor do governo atual. Essas pessoas estão mais preocupadas em colocar comida na mesa do que concordam realmente com o movimento, elas querem mudança. (EXCERTO 130 - Anotações da observadora do dia 7 de maio)

Conforme exposto nos registros, os alunos apresentam maneiras pelas quais podem exercer sua cidadania, como o diálogo razoável, o cultivo à pesquisa e ensino e, enfim, da expansão dos conhecimentos para dialogar com outras classes sociais. Esses comentários mostram que os alunos, embora realizem reflexões críticas em relação à política brasileira atual, também estão dispostos a escutar pessoas que têm diferentes perspectivas sobre o assunto, demonstrando um respeito à liberdade e igualdade, resguardada ao ser humano independentemente de crença ou classe social. Além disso, nota-se que os alunos propõem trocas de conhecimento com pessoas com ideologias, realidades e problemas distintos daqueles próprios, demonstrando uma das principais características da Cidadania Intercultural, a “ênfase em tornar-se consciente no trabalho com Outros (de diferentes grupos e culturas)” (BYRAM, 2008, p.188). Assim, as observações dos alunos também podem ser consideradas indícios do desenvolvimento da Cidadania Intercultural, principalmente no

sentido em que propõem o diálogo com outras culturas, provindas de outros grupos da sociedade brasileira.

Por meio do conhecimento e relação com outros movimentos de diferentes classes sociais, os alunos também ampliam seu foco e variedade de ação para além dos problemas que dizem respeito somente a universitários, o que trata-se uma característica da Cidadania Intercultural (BYRAM, 2008). Porém, os alunos não chegam, nesse momento, a levantar propostas de diálogo internacional ou criar novas comunidades de ação supra-nacional, conforme Byram (2008) afirma ser um dos objetivos do Ensino Intercultural.

Na quinta aula, abordamos em sala novamente o tema de nossa responsabilidade social. Conforme o excerto 90⁹¹, apresentado anteriormente, após questionar a responsabilidade (ou ausência dela) da Polônia sobre o extermínio de judeus, os alunos se perguntam também se nos tornamos responsáveis pelos problemas sociais a nossa volta, ao não agirmos em favor de sua resolução. A partir dessa discussão, podemos observar as conclusões dos alunos conforme o excerto 131

Pesquisadora: Nesse momento também comento com os alunos sobre como o desejo de se isentar da culpa por problemas sociais ocorrendo ao nosso redor é algo presente também em nossa realidade. Carla então fala sobre como tem tido conflitos em relação a isso. Ela está no processo de escolher o tema de sua dissertação, mas não sabe se deveria estudar o que tem maior interesse, ou se algo que fosse mais importante nesse momento político do país. Ela fala sobre como nesse momento não nos vemos como culpados por não nos manifestarmos em um momento político complicado pelo qual o Brasil passa, mas no futuro, quando as pessoas olharem para trás, podem sim nos ver como responsáveis. Natália também comenta que a série a tem feito pensar sobre isso, quais esforços pode fazer individualmente para mostrar-se resistente aos problemas que tem acontecido no Brasil. (EXCERTO 131 - Diário reflexivo do dia 28 de maio)

A discussão apresentada surge em meio a uma discussão em relação a culpa atribuída a diferentes partes na guerra. Assim, as falas do excerto resultam tanto de uma comparação entre as sociedades e história brasileiras e polonesas, quanto, no caso de Natália, de uma

⁹¹ Observadora: **Comentários dos alunos após a leitura do texto:** [...]

- Poloneses não construíram campos de concentração, mas também não impediram [sua construção]. Até que ponto nós, como cidadãos nos posicionamos? Ou nós também não impedimos coisas erradas de acontecerem para salvar nossa própria pele?

comparação da realidade da aluna com uma realidade retratada no seriado. Assim, por meio da comparação crítica, os alunos realizam “uma orientação comparativa (justaposição) em atividades de ensino e aprendizagem sobre processos políticos (na sala, escola, país...) e uma perspectiva crítica que questiona suposições por meio de processos de justaposição”⁹² (BYRAM, 2008, p.188). Tal justaposição é uma das características da Cidadania Intercultural e, no excerto apresentado, leva a reflexão sobre formas individuais de resistência e ação. Assim, fica claro que a minissérie e o minicurso levaram os alunos a refletir sobre as culturas brasileiras, e seu papel como cidadãos no interior desta.

Além disso, a segunda pergunta do questionário final (*Algo mudou em relação ao que você pensa sobre sua própria cultura ou sobre si mesmo? Em caso afirmativo, o que?*) também permitiu a análise sobre as reflexões críticas realizadas pelos alunos sobre sua realidade e seu papel como cidadãos. Isso fica evidente, por exemplo, nas respostas das alunas Alessandra, Filomena e Carla:

Alessandra: [...] ao ver as atitudes dos personagens pude pensar melhor sobre como eu lido com as situações da vida. (EXCERTO 132 - Questionário final)

Filomena: [...] em muitos debates feitos nas aulas falamos sobre a nossa cultura e nossa política, e pude refletir sobre uma visão mais humana, de tentar entender a motivação das atitudes das pessoas, pude procurar entender melhor a aprender sobre questões econômicas dos dois países [...] (EXCERTO 133 - Questionário final)

Carla: [...] há diversos paralelos que foram feitos entre a história alemã e os processos que vivemos na atualidade globalmente. Passei a repensar minha atuação no combate ao autoritarismo. (EXCERTO 134 - Questionário final)

Nesse sentido, as respostas indicam que as alunas foram capazes de interpretar os valores presentes no Brasil atual, a partir de uma nova perspectiva. Também percebe-se que as alunas refletem em relação ao seu impacto como indivíduos em seu próprio contexto, como

⁹² No original: A comparative (juxtaposition) orientation in activities of teaching and learning, such as juxtaposition of political processes (in the classroom, school ... country ...) and a critical perspective that questions assumptions through the process of juxtaposition.

no caso de Alessandra, mas também sobre seu papel, para além do Brasil, até mesmo globalmente, como no caso de Filomena e Carla.

Assim, percebemos por meio dos diários reflexivos e das respostas dos questionários finais, que as discussões sobre minissérie e outros materiais durante o minicurso influenciaram a forma como os alunos percebem seu papel em meio aos problemas de seu país. Segundo Byram (2008) o ensino intercultural tem como objetivo levar os alunos a expandir essa percepção, a fim de que eles se deem conta de seu impacto como cidadãos do mundo, agindo interculturalmente e buscando encontrar, em comunidades internacionais, novas soluções para problemas comuns ao redor do globo. Os alunos, contudo, demonstraram, durante o minicurso, ter como foco a mudança em seu próprio cotidiano, nem sempre indo além de suas fronteiras nacionais.

Apesar disso, nos questionários finais percebe-se que a resposta de Filomena (excerto 133) tem como foco a compreensão das motivações e políticas e econômicas tanto do Brasil, quanto da Alemanha. Também a resposta de Carla (excerto 134) trata do combate ao autoritarismo como um problema global, pelo qual ela se vê responsável, indicando que a aluna teria então desenvolvido até certa medida sua Cidadania Intercultural.

Além disso, considerando o modelo de Byram de CCI, percebe-se que o minicurso preparou os alunos conforme os quatro princípios do autor para a Cidadania Intercultural: A experiência intercultural, o ser intercultural, a experiência de Cidadania Intercultural e, enfim, a educação para a Cidadania Intercultural (BYRAM, 2008). A experiência intercultural ocorreu no contato com práticas, produtos e perspectivas das culturas alemãs, por meio da minissérie, além do diálogo entre os colegas de cidades, idades e cursos distintos, o que levou ao contato com diversas culturas e opiniões (excertos 118⁹³ e 119⁹⁴), embora não houvesse contato direto com alguém das culturas alemãs. O ser intercultural inclui a reflexão e mediação, que, como destacamos anteriormente, ocorreram ao trabalharmos as habilidades de interpretar e relacionar (seção 4.4), assim como descobrir e interagir (seção 4.5) da CCI. A experiência de Cidadania Intercultural foi evidenciada, uma vez que, por meio do contato com as perspectivas da minissérie e dos outros alunos, foi promovido o engajamento social e

⁹³ Carla: Não consigo precisar exatamente um momento específico [em que expliquei sobre as culturas e línguas alemãs para um colega] pois durante todo o minicurso essas trocas de conhecimento aconteceram.

⁹⁴ Vinicius: [...] foi muito bacana as discussões que tínhamos em sala, cada um expunha seu ponto de vista

individual em uma tentativa de mudança da realidade brasileira atual (excertos 128, 129, 131, 133, 134). Por fim, a educação para a Cidadania Intercultural foi desenvolvida por meio do minicurso, uma vez que preparamos os alunos para a análise e estimulamos a reflexão sobre os acontecimentos da minissérie e como esses se relacionam à realidade dos estudantes, o que gerou reflexão e, em certa medida, transformação em relação a sua visão sobre seu papel social.

Dessa maneira, percebe-se que o minicurso atende seus objetivo no que se refere à consciência crítica cultural, pois há indícios de uma compreensão de valores, pensamentos e perspectivas implícitas e explícitas na minissérie e em eventos das culturas estrangeiras e maternas, além da reflexão crítica sobre tais perspectivas. Por fim, por meio do minicurso, da reflexão e interação ocorrida durante ele, estimulou-se a ação cidadã. Tendo finalizado nossas considerações sobre as principais características da CCI, tanto no âmbito linguístico quanto intercultural, apresentadas pelos alunos ao longo do minicurso, passaremos então para as considerações finais desta etapa da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e os resultados expostos apresentam um novo olhar sobre o uso de materiais multimidiáticos, no caso a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*, no contexto do Ensino Intercultural, para o avanço do desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural entre alunos de alemão. A fim de realizar a pesquisa, utilizamos como aporte teórico o modelo de CCI de Byram (1997, 2008), assim como outros autores que discutiram o EI e a competência intercultural (LIDDICOAT, 2011; 2014, KRAMSCH, 1993; 1996; 2001; 2009; 2013, MARQUES-SCHÄFER, 2013). Assim, realizamos uma um estudo de caso de natureza qualitativa, exploratória, a partir de um minicurso com alunos universitários iniciantes de alemão, usando como material e fonte de discussão a minissérie em foco.

Percebe-se que, comparativamente a outras pesquisas utilizando também séries e minisséries como material para o ensino de cultura estrangeira, elas são realizadas de forma geral no ensino de outras línguas, como inglês (TOLEDO, 2018, YANG, FLAMING, 2013), espanhol (RAMOS-GONZALEZ, RICO-MARTÍN, 2014) e português como LE (GOMES, 2010). Também nota-se que, entre as pesquisas encontradas sobre o tema, há aquelas em que é realizada a análise das implicações dos seriados televisivos para

o ensino de LE, mas sem que haja aplicação de atividades em sala de aula, baseadas no material (RAMOS-GONZALEZ, RICO-MARTÍN, 2014, YANG, FLAMING, 2013). Entre as pesquisas encontradas, a mais semelhante a este estudo, é a pesquisa de Stipančević, 2014, pois também utiliza seriados alemães para o Ensino Intercultural de aprendizes iniciantes da língua, porém realiza as atividades em um contexto distinto, com alunos em uma faculdade na Sérvia, e os seriados e temas escolhidos para as aulas também não são relacionados a história alemã ou a II Guerra Mundial. O estudo realizado pela autora também não tem como aporte teórico o modelo de Byram (1997; 2008) de CCI. Assim, a pesquisa apresenta uma possibilidade de estudo distinta de pesquisas similares na área, a abordagem da Competência Comunicativa Intercultural com alunos brasileiros iniciantes de alemão para compreensão de eventos da cultura alemã.

A partir da investigação tinha-se como objetivo geral verificar quais aspectos da Competência Comunicativa Intercultural podem ser desenvolvidos com alunos iniciantes a partir do trabalho com a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*.

Para que tal objetivo fosse cumprido, buscou-se utilizar os estudos de Byram (1997) como base para as etapas de planejamento e estabelecimento dos objetivos (conforme o quadro 5). Portanto, ao realizar o planejamento do minicurso, desde a seleção trechos do episódio até das atividades e materiais, pretendia-se estimular o desenvolvimento das atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural estabelecidas por Byram (1997, 2008) como parte essencial da CCI.

Assim, analisamos a minissérie e criamos o curso tendo em vista possíveis discussões interculturais que poderiam ser despertadas em sala de aula. Por exemplo, o primeiro episódio da minissérie introduz os personagens e seu contexto histórico, sendo a primeira aula também uma introdução ao tema do minicurso. Em outro momento, a minissérie apresenta os partisans, além de outras formas de resistência dos personagens, possibilitando, durante a segunda aula, discussões sobre a resistência em diferentes contextos históricos e culturais. O material também retrata a ignorância consentida dos alemães em relação aos campos de concentração, discussão que foi transportada para o contexto brasileiro na terceira aula. Ao longo dos episódios, há uma transformação dos personagens devido à realidade da guerra, sendo esse, então, o assunto abordado na quarta aula. A série também cita organizações e termos característicos da II Guerra Mundial na

Alemanha, como *Bewährungsbataillon 500*, *Defätisten*, *Deserteure*, *Charlottenburg Strafgefängnis*, *Partisans in Polen*⁹⁵, conceitos discutido na quinta aula. Enfim, a situação da Alemanha ao fim da guerra também é abordada na minissérie e discutida na última aula do minicurso.

O planejamento cuidadoso das atividades do curso possibilitou, então, a promoção do desenvolvimento de aspectos da CCI. Em relação às **atitudes**, foram encontrados indícios de desenvolvimento de abertura e curiosidade em relação a cultura alemã, tendo os alunos manifestado: a.o interesse e a motivação para o contato com novos materiais; b. abertura para novas interpretações de eventos já conhecidos; c. atitudes de descentralização e; d.reflexão sobre estereótipos. No âmbito dos **conhecimentos**, pudemos verificar: a. conhecimentos sobre a sociedade e memória nacional alemã, b. conhecimentos sobre diferentes perspectivas presentes nas culturas alemãs. Quanto às **habilidades de interpretar e relacionar**, os dados apresentados retratam que os alunos: a. realizaram a comparação entre as culturas alvo e maternas e encontraram semelhanças e diferenças entre as culturas brasileiras, alemãs e ainda outras ao redor do mundo, b. chegaram a novas visões sobre suas e outras culturas a partir da reflexão. No que se refere à **habilidade de descobrir e interagir**, observamos: a. o uso de atitudes e conhecimentos na mediação para o si mesmo na língua estrangeira e; b. a mediação para o outro na língua materna, sendo essa realizada com maior frequência que a anterior. Enfim, em relação à **consciência crítica cultural**, a análise dos dados revelou que os alunos: a. identificaram valores implícitos ou explícitos nas culturas brasileiras e alemãs, b. avaliaram criticamente tais valores com base nos direitos humanos e; c. como consequência dessa avaliação crítica, demonstraram indícios de desenvolvimento de sua Cidadania Intercultural.

Assim, podemos afirmar que todos os aspectos da CCI (competência comunicativa, atitudes, conhecimentos, habilidade de interpretar e relacionar, habilidade de descobrir e interagir, consciência crítica cultural), conforme o modelo de Byram (1997, 2008), foram abordados em sala de aula, havendo indício de seu desenvolvimento. Dessa maneira, percebe-se que o objetivo geral da pesquisa foi atendido e a questão de pesquisa pode ser respondida, sendo esta: “Quais elementos da Competência Comunicativa Intercultural se

⁹⁵ Unidade Penal 500, derrotistas, desertores, Prisão de Charlottenburg e Partisans na Polônia.

manifestam durante o trabalho com uma minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* com alunos iniciantes?”

Em relação à competência comunicativa, foi estimulado o desenvolvimento da competência linguística. A minissérie, sendo um material autêntico, permitiu o contato dos alunos com o léxico, a sintaxe e fonética da língua em uso dentro de um contexto. Entre tais aspectos, principalmente o aprendizado de vocabulário foi destacado pelos alunos nos questionários finais. Em relação a tal aprendizado, a professora realizou, ao longo das aulas, atividades que tinham como objetivo a fixação de termos presentes na série, abordando desde palavras mais comuns, como relacionadas a profissões, até mais específicas, relacionadas ao tema da II Guerra Mundial. Assim, nota-se que, mesmo tratando-se de uma turma iniciante de alemão, foi possível trabalhar aspectos linguísticos e culturais de maneira conjunta em sala de aula, o que é percebido pelos alunos e destacado nos questionários finais e grupo focal.

Além disso, mediante os dados, verifica-se que os alunos puderam desenvolver algumas atitudes de abertura e curiosidade em relação às culturas alemãs, uma vez que eles se colocaram no lugar dos personagens da minissérie e se interessaram por suas trajetórias e pontos de vista. Nesse sentido, os alunos questionaram, por vezes, aquilo que eles mesmos pensavam sobre a Alemanha e a II Guerra Mundial, a fim de compreender novas perspectivas, ou seja, tiveram “prontidão em suspender a descrença e julgamento em relação aos significados, crenças e comportamentos do outro” (BYRAM, 1997, p. 34, tradução nossa)⁹⁶. Isso possibilita, desde um nível iniciante, a promoção da revisão de representações estereotipadas e possível identificação com a cultura estrangeira, motivando os estudantes para o aprendizado da língua alemã. Assim, espera-se que os alunos iniciantes de alemão sejam motivados a entrar em contato mais frequente com a língua e culturas estrangeiras em seu cotidiano, além de abrir-se para que práticas, produtos e perspectivas inicialmente estranhas se tornem, em um processo contínuo, cada vez mais familiares.

Também, por meio do retrato histórico presente na minissérie, foi possível a discussão sobre conhecimentos das culturas alemãs, principalmente no que se refere ao período da II Guerra Mundial. Por retratar tal época a partir da trajetória de cinco alemãs,

⁹⁶ readiness to suspend disbelief and judgment with respect to others' meanings, beliefs and behaviors

a minissérie possibilitou que os alunos levassem em consideração o que os próprios alemães pensam sobre sua história. Para o desenvolvimento da reflexão sobre conhecimentos da cultura estrangeira, a professora não foi uma fonte de dados históricos, mas forneceu determinadas informações e incitou discussões, para que ela e os alunos adquirissem novos conhecimentos por meio de sua interação. Também não é suficiente que fatos históricos ou dados culturais sejam apenas citados, mas é necessário que seu sentido seja compreendido, dentro do contexto em que se insere.

Indícios da habilidade de “interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da própria”⁹⁷ (BYRAM, 1997, p. 52) também são evidentes por meio dos dados. Devido ao tema da série, os alunos trataram, principalmente, de relações de semelhança e diferença entre a Alemanha durante a II Guerra Mundial e o Brasil no ano de 2019 ou durante a ditadura. Porém, esses dados indicam que eles podem ser capazes de aproximar as culturas dos dois países também em outras situações. Comparando os dados obtidos anterior e posteriormente ao curso, percebe-se que a exibição e discussão da minissérie permitiu uma reflexão sobre a ideia de que a Alemanha e o Brasil sejam completamente diferentes. Dessa maneira, é possível comparar os dois países e, até mesmo, compreender melhor a ambos em meio a tal processo. Isso foi feito pelos alunos, sendo que alguns demonstraram entender melhor a sociedade e o momento político atual do Brasil, por meio do contato com as culturas alemãs.

Sobre a habilidade de “operar os conhecimentos, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real”⁹⁸ (BYRAM, 1997, p. 53, tradução nossa) ao conversarem sobre dúvidas ou visões conflitantes em relação à narrativa e aos personagens exibidos na minissérie, obteve-se dados que indicam a capacidade dos alunos de explicar uns para os outros nuances da cultura e língua alemã. A mediação foi realizada, principalmente a partir de práticas como a descentralização e o diálogo entre diferentes perspectivas em sala de aula. Em geral, tais diálogos não foram realizados em alemão, uma vez que o nível linguístico dos alunos não permitiu extensas discussões na língua-alvo, porém foram realizadas atividades para prática de mediação dos alunos para si mesmos,

⁹⁷ No original: “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own”

⁹⁸ No original: “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.”

que partiram de frases escritas por eles na LE, seguidas da prática de mediação para o outro na língua materna. Os resultados mostram, portanto, que mesmo em níveis iniciantes de aprendizado de língua alemã é possível estimular o uso da LE para a reflexão sobre a cultura estrangeira.

Quanto ao último aspecto da CCI, a consciência crítica cultural, as cenas, diálogos e personagens apresentados na minissérie contém discursos implícitos. Estes foram questionados por mim ou pelos próprios alunos, promovendo a discussão e levando ao desenvolvimento da habilidade de “identificar e interpretar valores explícitos e implícitos em documentos e eventos da própria e outras culturas”⁹⁹ (BYRAM, 1997, p. 53). A partir de então, tais valores foram avaliados criticamente, tanto no contexto alemão quanto no brasileiro, o que possibilitou a reflexão dos alunos sobre seu papel social, principalmente no combate à extrema direita representada na minissérie, e conseqüentemente, o estímulo ao exercício da Cidadania Intercultural. Embora tenha sido um curso de curta duração, e não tenha sido possível realizar projetos práticos para o exercício de cidadania em ambientes interculturais, por meio das discussões realizadas no minicurso, os alunos foram estimulados a refletir e agir mediante problemas sociais regionais e globais.

Assim, a pesquisa evidencia que há indícios do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural da CCI entre os alunos, embora a curta duração do minicurso limite as possibilidades de promoção da competência. Também ressaltamos que tal desenvolvimento ocorreu mesmo entre alunos iniciantes de alemão, mostrando que a CCI pode ser trabalhada em sala de aula desde o início da aprendizagem de LE, não sendo uma habilidade exclusiva de falantes fluentes da língua-alvo. Assim, fica claro que a seleção de objetivos coerentes com o tempo do minicurso e com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, assim como o planejamento cuidadoso de atividades para alcance de tais objetivos, permitiram que a minissérie fosse utilizada como material didático para o ensino de língua e culturas alemãs.

Tendo apresentado as considerações finais sobre os dados analisados até então, finalizaremos o capítulo tratando das limitações desta pesquisa e futuros encaminhamentos para pesquisadores da área mediante os resultados obtidos. Em relação às limitações, podemos destacar os instrumentos de coleta de dados e a forma como foram aplicados,

⁹⁹ Identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures

uma vez que mais dados teriam sido obtidos mediante a gravação das aulas. Além disso, o grupo focal poderia ter sido melhor desenvolvido, se houvesse sido realizado mediante maior preparo por parte da pesquisadora, após a leitura das respostas dos questionários finais, a partir de uma discussão sobre temas levantados neles. As anotações da observadora também teriam sido melhor aproveitadas, mediante instruções mais específicas da pesquisadora ou, até mesmo, acesso anterior da observadora a leituras sobre o modelo de CCI de Byram. A coleta de dados também teria sido enriquecida, caso a pesquisadora houvesse pedido aos alunos, ao fim das aulas ou como tarefa, atividades, por exemplo, produções textuais, e as recolhido para análise.

Quanto aos possíveis encaminhamentos para a área da linguística aplicada, a partir deste estudo, percebe-se a necessidade de realizar novas pesquisas sobre o uso de outros seriados com alunos de alemão iniciantes brasileiros, em especial que tratem de temas mais contemporâneos da sociedade alemã. Pesquisas com alunos de alemão em outros contextos, que não o universitário, também poderiam gerar dados novos sobre o uso de seriados televisivos no ensino de LE. Ademais, futuras pesquisas no âmbito do Ensino Intercultural de LE podem abordar o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural em alunos iniciantes, de forma a observar os estudantes durante um período mais extenso, havendo maior tempo para estimular e observar a aquisição de cada um dos aspectos do modelo de Byram (1997, 2008) como as atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural. Um trabalho no qual as atividades com os alunos fossem mais prolongadas também permitiria a elaboração de projetos para exercício da Cidadania Intercultural tanto local quanto globalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n.31, p.1-29, São Paulo, 2017.
- ARAÚJO, A. R. VOSS, R. C. R. Cinema em sala de aula: Identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão – Comunicação e Cultura**, v.8 n. 15, p. 119-130. Caxias do Sul, 2009.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimentos: Evitando confusões. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (org) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª Ed., 2008
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Martins Fontes, 1977
- BARTOLETTI, S. C. **Juventude Hitlerista: História dos meninos e meninas nazistas e que resistiram**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIZARRO, R. BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural : novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: **Homenagem ao Professor Doutor Mario Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 57-69, 2004. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8830/2/4373.pdf>> Acesso em: 05 de março de 2020
- BENNETT, M. J. Intercultural communication: A current perspective. In BENNETT, M. J. (org) **Basic concepts of intercultural communication: Selected readings**. Yarmouth: Intercultural Press, 1998.
- BOLTEN, J. **Interkulturelle Kompetenz**. Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung, 2007.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol: Multilingual matters, 1997.
- _____. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008
- _____. Conceptualizing Intercultural (comunicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, J. (org) Abingdon: *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge, 2011.
- BYRAM, M. GRIBKOVA, B. STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* , v. 1, n. 1, 1980. p. 1-47.
- CARVALHO, A. A. C. C. A. S. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (org). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.

COOK, V. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CROZET, C. LIDDICOAT, A. J. The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In: LO BIANCO, J. LIDDICOAT, A. J. CROZET, C. **Striving for the third place: Intercultural competence through language education**. Language Australia. Melbourne, 1999, p. 113-125.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999

DAVIES, L. Comparing definitions of democracy in education. **Compare** v. 29, n. 2, p.127-40, 1999

DERVIN, F. Cultural identity, representation and othering. **The Routledge handbook of language and intercultural communication**, v. 2, p. 181-194, 2012.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000.

DÍAZ PEREZ, J. C. Del cine y de los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. In **Actas del XII Congreso Internacional de ASELE**. Centro Virtual Cervantes, 2001. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553338.pdf> > Acesso em 04 de fevereiro de 2019

FRUMUSELO, A. D. et al. Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. **Linguistics and Education**, v. 32, p. 107-117, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001> > Acesso em: 05 de Abril de 2017

GAGEL, W. **Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts** 2 Ed. Opladen: Leske und Budrich, 2000.

GALANTE, A. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching: Towards Validation of Student Identity. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 6, n. 1, p. 29-39, Porto Alegre, 2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo:Atlas, 1989.

GOMES, C. C. S. “**Desculpa, mas é que...**”: O ritual de pedido de desculpas em seriados televisivos brasileiros com aplicabilidade em Português como Segunda Língua para Estrangeiros. Dissertação, Mestrado em Letras. 2010. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

GUMESSON, D. W. B. A utilização de vídeos em aulas de inglês para o ensino médio. **Polyphonia**, v.22 n.2, p.519-536. 2010

HIMMELMANN, G. Concepts and issues in citizenship education. A comparative study of Germany, Britain and the USA. In ALRED, G. BYRAM, M. FLEMING, M. (org) **Education**

for **Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006

HOLME, R. Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. In: BYRAM, M. GRUNDY, P. (org) **Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

HOUSE, J. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 1, n. 3, p. 2-21, 1997. Disponível em: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711> Acesso em: 15 de Outubro de 2019

_____. What is an 'Intercultural Speaker'. In: SOLER, E. A. JORDÀ, M. P. S. (org) **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht: Springer, 2007, p. 7-21.

KOOLSTRA, C. M.; BENTJES, J. W. J. Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home. **Educational Technology Research and Development**, v. 47, n.1, p. 51-60, 1999.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. The cultural component of language teaching. **Language, culture and curriculum**, v. 8, n. 2, p. 83-92, 1996.

_____. Intercultural Communication. In: CARTER, R. NUNAN, D. (org). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge University Press. Cambridge, 2001, p. 201-206.

_____. Third culture and language education. In: COOK, V. Wei, L. (orgs.) **Contemporary applied linguistics**, Londres: Continuum, 2009, p.233-254

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v.1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRONBERG, N. WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (org) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª Ed, 2008.

LEFFA, V J. Metodologia do ensino de línguas. BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org) **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf> Acesso em: 03 de fevereiro de 2020

LIDDICOAT, A. J. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: HINKEL, E (org) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Abingdon: Routledge, 2011.

_____. Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. **Intercultural Pragmatics**, v.11 n. 2, 2014.

LIMA, J. G.; BRITO, A. E. Propostas de uso de “diários” narrativos de aula em estudos educacionais e de formação profissional docente: seu uso no liceu piauiense em professores de história. GT 2. **V Encontro de Pesquisa em Educação**, 2009.

MARQUES, L. S. M.; ROZENFELD. C. C. F. O uso de seriados televisivos no ensino de alemão: aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em Deutschland 83. **Pandaemonium Germanicum**, v. 21, n. 33, 2018, p. 64-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pg/v21n33/1982-8837-pg-21-33-00064.pdf>> Acesso em 19 de Setembro de 2019

MARQUES-SCHÄFER, G. **Deutsch lernen online**: Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat. Tübingen: Narr Verlag, 2013.

MATIELO, R.; OLIVEIRA, L. P.; BARETTA, L. Intralingual Subtitles, Interlingual Subtitles, and L2 Vocabulary: Developments from an Exploratory Study. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 40, n.1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Luciane_Baretta/publication/325752097_Intralingual_subtitles_interlingual_subtitles_and_L2_vocabulary_developments_from_an_exploratory_study/links/5b26d42aaca272277fb6f3f0/Intralingual-subtitles-interlingual-subtitles-and-L2-vocabulary-developments-from-an-exploratory-study.pdf> Acesso em 4 de fevereiro de 2019.

MORAN, P. R.; LU, Ziwen. **Teaching culture**: Perspectives in practice. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 34-47.

MYLES, J.; CHENG, L. The social and cultural life of non-native English speaking international graduate students at a Canadian university. **Journal of English for Academic Purposes**, v.2, n.3, p.247-263, 2003.

NIKITA, L. DON, Z. B. M. LOH, S. C. “Great Technology, Football and...”: Malaysian Language Learners’ Stereotypes about Germany. **Pandaemonium Germanicum**, v. 17, n. 24, p. 154-174, 2014

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. Tese, Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018, 152f.

RAJAGOPALAN, K. For the umpteenth time, the “native speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. **Language and its cultural substrate**: Perspectives for a globalized world. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012 p. 36-58.

RAMOS-GONZALEZ, N. M. RICO-MARTÍN, A. M. Análisis de la expression de la cortesia em RTVE internacional para la enseñanza del español-lengua extranjera. **Revista de lingüística teórica y aplicada**, v.52, n.1, p. 79-103, 2014.

RICHARDS, J. C. Course planning and syllabus design. In: _____ **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 145-169, 2011.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy**: From a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROZENFELD, C. C. F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. Dissertação, Mestrado em linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007, 197f

ROZENFELD, C. C. F. VIANA, N. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. **Pandaemonium Germanicum**, n. 17, p. 259-288, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, v.27, n.2, p. 235-256, São Paulo, 2011.

_____. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361-392. Campinas, 2015

SCHULZ, R. A. HAERLE, B. M. Beer, Fast Cars, and...: Stereotypes Held by US College-Level Students of German. **Die Unterrichtspraxis/Teaching German**, v. 28, n.1 p. 29-39, 1995.

SCHIRRMACHER, F. Die Geschichte Deutscher Albträume. **Frankfurter Allgemeine**, Feuilleton. 2013. Disponível em: <
<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/unsere-muetter-unsere-vaeter/unsere-muetter-unsere-vaeter-im-zdf-die-geschichte-deutscher-albtraeume-12115192.html> > Acesso em: 21 de janeiro de 2019

SPITZBERG, B. H. CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. In: DEARDOFF, D. K. (org.) **The SAGE handbook of intercultural competence**, Los Angeles: Sage, p. 2-52, 2009.

STEFANI, V. C. G. **O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. Dissertação, Mestrado em Linguística, 2010. Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos.

STEPHAN, C. W.; STEPHAN, W. G. Reducing intercultural anxiety through intercultural contact. **International Journal of Intercultural Relations**, v.16, n.1, p. 89-106, 1992.

STIPANČEVIĆ, Ana. Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien. In: TINNEFELD, T. **Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saabrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik**. Saarbrücken: SSLF, 2014, p. 491-501.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Língua, cultura e ensino**. EDUFAL. Maceió, 2006.

TOLEDO, F. B. **A relação estabelecida por aprendizes de línguas com séries de televisão: interfaces com a sala de aula e com o processo de aprendizagem de inglês**. Dissertação,

Mestrado em linguística, 2018, 289 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VICENTINI, G. P. M. **A Lingüística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de Língua Inglesa**. Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2006. Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015.

WASHBURN, G. N. Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning. **TESOL journal**, v. 10, n. 4, p. 21-26, 2001.

WEBER, M. SCHMITZ, S. Das gespaltene Urteil der Historiker. **Stern**, Kultur, 2013. Disponível em: <
<https://www.stern.de/kultur/tv/weltkriegsfilm--unsere-muetter--unsere-vaeter--das-gespaltene-urteil-der-historiker-3100804.html> > Acesso em 21 de janeiro de 2019

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**. v. 17 & 18, pp. 19-39, 1994

YANG, L. H.; FLEMING, M. How Chinese college students make sense of foreign films and TV series: implications for the development of intercultural communicative competence in ELT. **The Language Learning Journal**, v. 41, n. 3, p. 297-310, 2013.

YIN, R. K. **Case study research: Design and Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 3 ed., 2003.

_____. **Qualitative Research from Start to Finish**. . New York: The Guilford Press, 2011.

ZANÓN, N. T. Using Subtitles to enhance foreign language learning. **Porta linguarum**, v.6, p. 41-52. 2006

ZURUTUZA-CIMADEVILLA, N. **Series televisivas: herramienta para la adquisición de conocimientos culturales e idiomáticos y de motivación en el aula de inglés de 1º de Bachillerato**. Dissertação, Mestrado, 2014. Universidad Internacional de la Rioja, Rioja.

APÊNDICE A - Planejamento do minicurso

Descrição geral: O minicurso preparado tem como foco o ensino e reflexão sobre as culturas alemãs e brasileiras para alunos iniciantes de língua alemã, com base nos estudos sobre Ensino Intercultural. Nessa perspectiva, a cultura estrangeira é ensinada a fim de levar o aluno a criação de uma nova perspectiva sobre si e o outro, desafiando conhecimentos e concepções prévias e tornando-o capaz de mediar conflitos entre as duas culturas. Assim, a língua estrangeira adquire o caráter de instrumento para comunicação tanto quanto para interpretação e reflexão sobre práticas, produtos e perspectivas próprias e do outro. Para que isso seja possível, é necessário que o aluno participe ativamente das discussões propostas pelo professor ou mesmo proponha novos temas para diálogo em sala de aula. Essas discussões serão desenvolvidas a partir do visionamento da minissérie alemã *Unsere Mütter Unsere Väter*, a qual trata do tema da Segunda Guerra Mundial e seus impactos para o povo alemão. A partir de atividades como o visionamento da minissérie, interpretação de textos escritos e multimodais e discussões em grupos, pretende-se chegar aos objetivos gerais e específicos relatados abaixo.

Público: Alunos iniciantes de alemão

Objetivo geral: desenvolvimento da reflexão crítica e Competência Comunicativa Intercultural no aluno de alemão a partir do visionamento e discussão da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*.

Objetivos específicos: Levar os alunos a aquisição das seguintes atitudes, conhecimentos e habilidades: 1. Abrir-se para novas perspectivas sobre a cultura e história alemã; 2. Adquirir conhecimentos sobre a memória nacional da Alemanha; 3. Interpretar o desenvolvimento da narrativa e dos personagens da minissérie; 4. Relacionar acontecimentos representados na minissérie com a realidade presente do aluno; 5. Revisar preconceitos e estereótipos sobre a cultura-alvo.

Material: Minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*, projetor para exibição da minissérie, lousa, xerox, aparelhos celulares dos alunos.

Duração: 12 horas

Aula 1: Wer sind sie?

Atividades para preparação da primeira exibição :

1. Colocar o título “ Unsere Mütter Unsere Väter ” na lousa e pedir que os alunos opinem sobre o que se trata a série.
2. Mediante o título “ Unsere Mütter Unsere Väter ”, esclarecer que a minissérie trata da segunda guerra mundial e perguntar porque acham que esse nome foi escolhido.

Atividades durante a exibição:

1. Escrever na lousa as seguintes questões e pedir que os alunos estejam atentos a série para respondê-las

-Wie heißen die Figuren?

-Was sind sie von Beruf?

-Welche sind ihre Eigenschaften?

Caso seja necessário, relembrar vocabulário relativo a profissões, como

Krankenschwester, Kellner, Sänger , etc. Também relativo a qualidades/adjetivos, como Gut (bom), Böse (mal), Neugierig (curioso), Schön (bonito), Faul (folgado), etc

Exibir primeiro episódio até 11 minutos

Atividades após a exibição

1. Perguntar aos alunos quais foram as respostas dadas (em alemão)

Exibir primeiro episódio de 11min a 38min

Atividades após a exibição

1. Perguntar aos alunos o que acharam do seriado, se tem dúvidas de vocabulário ou em relação à narrativa.
2. Dividir os alunos em 5 grupos (misturar alunos A1 e A2) para elaborar uma “ Rad der Identität ” (Roda da identidade) dos protagonistas da minissérie (roda com palavras simples que compõem a identidade de um indivíduo, como família, nacionalidade, religião, etc...). A partir das rodas elaboradas fazer perguntas que levem os alunos a discutir como ocorreu (ou poderá ocorrer ao longo da série) a perda ou não de determinados aspectos da identidade dos personagens, em especial após as repressões do regime nazista e os eventos nos frentes de guerra.
3. Discutir com os alunos sobre se ou como a sociedade brasileira hoje contribui para o mesmo processo de perda da identidade, a partir da violência ou preconceito. As discussões podem também partir do relato de experiências dos próprios alunos (as discussões podem ocorrer em português ou alemão, dependendo do nível dos alunos)

Aula 2: Der Widerstand

Atividades para preparação da exibição:

1. Escrever perguntas na lousa sobre os grupos Partisans, para as quais as respostas poderão ser constatadas ao longo da exibição, embora não sejam respondidas diretamente. As perguntas podem ser: „ Wer sind die Partisans?“ “Was machen sie?“ “Warum sind sie gefährlich?“ entre outras.

Exibir primeiro episódio de 38-60 min

Atividades após a exibição:

1. Perguntar aos alunos se tem dúvidas de vocabulário ou em relação à narrativa.
2. Retomar perguntas iniciais e discutir com os alunos se, além dos Partisans, eles perceberam alguma outra forma de resistência dos personagens no seriado?

168

4. Mostrar fotos de Sophie Scholl e outros integrantes do grupo de resistência “ Weiße Rose”.

A partir das fotos, perguntar aos alunos quem eles imaginam que sejam essas pessoas “ Wer sind diese Personen? Wie alt sind sie? Was machen sie beruflich? Welche sind ihre Eigenschaften? Warum sind sie wichtig? ”. Pedir que os alunos pesquisem em duplas na internet sobre o grupo com auxílio de aparelhos celulares, tablets, entre outros.

Pedir que escrevam textos/frases respondendo às perguntas anteriores feitas. Discutir com os alunos se as figuras históricas corresponderam ou não as suas expectativas

5. Discutir com os alunos: porque vocês acham que estes alemães foram resistentes a guerra? Quais métodos usaram como resistência na época? Quais métodos usamos hoje como forma de resistência? Ao que resistimos? Quais “movimentos de resistência” existem hoje no Brasil e no mundo?

Atividades para preparação da exibição:

Colocar perguntas como as seguintes na lousa e discutir com os alunos:

„ Was erwarten die Deutsche vom Krieg? Was ist wirklich passiert? Warum erwarten sie das?“

Exibir primeiro episódio até 90 min

Atividades após a terceira exibição:

1.Retomar questões com os alunos.

2.Discutir com os alunos: “ Was erwartet Greta? Wurde es Realität? ”

3.Dar aos alunos a letra da Música “ Mein Kleines Herz” . Perguntar dúvidas de vocabulário e perguntar aos alunos “ Worum geht es in dem Lied? ”

Caso seja necessário, apresentar estruturas como: Es geht um... (Isso se trata...) / Es handelt sich von

4.Perguntar aos alunos porque acham que o partido nazista está interessado em financiar Greta e se isso se relaciona a letra da música.

Aula 3: Was wissen wir?

Atividades para preparação da exibição

1.Colocar na lousa as perguntas e discutir: Was wissen Sie über die Konzentrationslager? Was wissen die Hauptfiguren über die Konzentrationslager? Pedir que os alunos prestem atenção ao episódio para responder a última pergunta. Pedir que os alunos escrevam frases ou anotem palavras chaves em alemão (vistas no seriado ou não) para responder a pergunta

Exibir segundo episódio até os 38 minutos

Atividades após a exibição

1.Tirar dúvidas sobre o episódio

2. Retomar as perguntas colocadas anteriormente na lousa, professora passará algumas frases como: “ Das Verschwinden von Juden/Die Ermordung von Juden/Die Misshandlung von Juden/Das Leiden von Juden ” e, após discussão em grupo, pedirá que os alunos expliquem quais personagens tem conhecimento de que, usando o verbo wissen ”. A discussão pode ser fomentada por meio de imagens de cenas do episódio, como a Cena de greta ignorando o transporte de judeus (7.50); cena de greta visitando os pais de viktor (15.10); cena de greta falando aos amigos que Viktor está bem (25.20); cena de Charlie se perguntando o que aconteceu com Ljlia (10.45); conversa de Viktor com a polonesa (18.16)

3. Discussão do livro A juventude hitlerista (pg. 92-95) (em grupos ou duplas)

A professora irá distribuir entre grupos de alunos trechos do livro, os quais tratam dos campos de concentração e o quanto os alemães sabiam sobre o que se passava nesses campos. Após a leitura e discussão em grupo, a professorá retomarás as frases anteriores e pedirá que os alunos digam o que Solomon, Bert e os Alemães sabiam.

Discutir em sala: O que há em comum entre o que vocês leram e aquilo que viram nas cenas da série? Porque vocês acham que muitos judeus escolhiam não acreditar no que estava acontecendo? Como vocês reagiriam a essa situação?

4. Relacionando com a nossa realidade

Por que vocês acreditam que os alemães ignoravam o que estava acontecendo com os judeus na realidade? Existem pessoas cujo sofrimento nós ignoramos em nosso dia a dia? Quais? Por quê?

Aula 4: Die Verwandlung

Atividade para preparação da exibição:

1. Escrever na lousa a frase dita por Friedhelm: Wir sind menschliches Vieh für die größten Schlachthöfe! Heute sind wir Helden, morgen sind wir Schweine . Perguntar aos alunos se compreendem alguma das palavras e qual poderia ser o significado da frase, pedir que leiam em voz alta. Então, pedir que prestem atenção a série e tentem encontrar o contexto em que ela foi dita e qual o seu significado nesse contexto.

Exibição do segundo episódio entre 38 min e 1h07.

Atividades após a exibição

1. Retomar as perguntas sobre a frase na lousa: Qual a tradução da frase dita por Friedhelm? Em que contexto ele a diz? O que ela significa no contexto da série? Como os alunos acreditam que os personagens foram transformados pela guerra ao longo da série?

2. Was er/sie war und was er/sie wird (em dupla)

Explicar ou relembrar o verbo sein no pretérito e o verbo werden. Então pedir que os alunos discutam a transformação dos personagens utilizando frases simples com os verbos por exemplo: Wilhelm und Friedhelm waren Helden, aber sie werden Schweine.

Para ajudar os alunos com vocabulário, na lousa relembrar adjetivos e palavras utilizadas para a roda da identidade vistas na primeira aula.

Exibir segundo episódio de 1h07 até 1h30

Atividades após a exibição:

1. Discussão em sala: Perspectivas de diferentes gerações em cena

Conduzir a discussão a partir das seguintes perguntas: Quais gerações são mostradas durante a série? Qual a diferença de convicções entre essas gerações? Porque essa diferença ocorre? Vocês acham que os cinco personagens fictícios retratam com fidelidade a sociedade alemã, ou apenas uma parcela dela? Qual parcela? Porque os diretores/escritores escolheram esta parcela?

Aula 5: Die verschiedene Perspektiven

Atividades para preparação da exibição

1. Colocar na lousa alguns termos. Pedir que os alunos prestem atenção na série para entender o que são essas palavras e escrevam uma breve definição usando as (todas ou algumas) palavras chave.

Bewährungsbataillon 500 – palavras chave: Defätisten, Kommunisten, Deserteure, Wilhelm, Kampf, Ukraine

Charlottenburg Strafgefängnis – Frauen, Greta, Berlin, Ermordung,

Partisans in Polen – Widerstand, Polen, Geheimniss, Gruppe, Viktor

Exibir terceiro episódio até 36 min

Atividades após a exibição:

1. Baseando-se nas definições escritas, explicar ao colega o que são as palavras escritas na lousa, focando-se naquelas que o colega de fato não conseguiu entender ao longo da série

Exibir terceiro episódio de 36 min até 50 min

Atividade após a exibição

1. Dar aos alunos artigo jornalístico publicado no jornal El país em 2017 sobre papel da polônia durante a Segunda Guerra Mundial. Há duas perspectivas sendo mostrados no artigo, quais são eles? Vocês acham que exista uma perspectiva “correta”? Qual a perspectiva tomada pela série? Porque essa perspectiva foi tomada?

Aula 6: Das Ende

Atividades para preparação da exibição

Discutir antes da exibição as perguntas: Was wisst ihr über die Geschichte Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg? Was ist mit Deutschland passiert? E pedir que os alunos anotem (frases ou palavras chave em alemão) durante a exibição aquilo que notarem em relação a realidade da Alemanha após a guerra. Discutir respostas.

Exibir terceiro episódio de 1h até 1h30

Atividades após a exibição

1. Retomar perguntas iniciais. Pedir que os alunos pesquisem os seguintes termos: Potsdamer Konferenz; Gedächtniskirche; Nürnberg Prozesse . Eles devem, então, formular breves explicações tais termos em alemão, se não for possível, apenas associá-los a palavras chave em alemão e explicá-los em português para a sala. Perguntar, então, se o que foi pesquisado pode se relacionar de alguma forma com cenas da série.

2. Discussão: A partir dos conhecimentos adquiridos, como os alunos acreditam que a história da guerra e do pós-guerra pode ter influenciado, além da Alemanha, o mundo? E como o Brasil foi afetado?

Discussão final: O que os alunos acharam da série? Há alguma diferença entre ela e outros filmes/séries sobre a segunda guerra mundial que já tenham visto? Qual? O que eles acharam da produção serie (atuação, trilha sonora, fotografia, etc...)? O que mudou na perspectiva dos alunos em relação ao papel da alemanha na guerra e o que se manteve? Desde que vocês começaram a ver a série, assistiram algum outro filme ou se interessaram por algum outro filme/livro/série em relação ao tema? Por fim, discutir: O que acharam da aula? Como ela poderia ser melhorada? Quais atividades fizeram falta? Quais foram mais interessantes? Qual das aulas foi mais legal?

APÊNDICE B - Diário reflexivo

23/04 - primeira aula

Após a primeira parte do episódio os alunos demonstraram “pessimismo” em relação ao final da série, indicando que todos os personagens provavelmente morreriam no final. Eu pergunto aos alunos o que acham dos personagens, conversamos sobre vocabulário de profissão, alunos apresentaram nomes e profissões dos personagens. Então conversamos sobre as características dos personagens, também após discutirmos vocabulários de *personliche Eigenschaften*. Os alunos notam pessimismo de Friedhelm e consideram Greta também pessimista. Charlie é vista como otimista e ingênua, além de concordar com os ideais nazistas, mas alunos acreditam que ela mudará de opinião. Friedhelm é considerado inteligente, Wilhelm e Greta mais maduros, Viktor corajoso. Alunos demonstram acreditar que logo Friedhelm e Wilhelm serão mortos e Viktor será levado para um campo de concentração

Durante a discussão, alunos parecem interessados em aprender vocabulário, anotam palavras novas

Diferentemente das minhas expectativas, em partes devido às aulas piloto ministradas no ano anterior, nenhum dos alunos questionou inicialmente o fato dos personagens lutarem pela Alemanha mesmo tendo um amigo judeu. Focaram suas análises mais na ingenuidade do otimismo inicial dos personagens sobre a guerra. Comento que os EUA só entram na guerra em 1942, e os anos anteriores a este havia mais otimismo em relação à guerra na Alemanha, o que leva os alunos a compreenderem melhor as atitudes e falas dos personagens.

Após a exibição da segunda parte do primeiro episódio, pergunto novamente o que a sala acha que acontecerá nos próximos episódios. Nesse momento, alguns alunos (Lucas, por exemplo) dizem achar que todos vão sobreviver, principalmente devido à interpretação do nome da série. Alguns alunos, principalmente Natalia, acham o contrário, que todos irão morrer ao fim dos episódios. Quanto ao futuro dos personagens, a maioria concorda que Charlie aprenderá com a guerra e abandonará sua inocência e otimismo inicial. Alunos comentam possibilidade de Friedhelm morrer e Wilhelm aprender uma lição com isso, se revoltando contra a guerra. Os alunos também falam sobre a personagem Lylia, que aparece no meio do episódio. Os estudantes afirmam que ela provavelmente é judia, pois demonstra hesitação quando questionada em relação a sua descendência, impressão que é reforçada pelo jogo da câmera em tal cena. Esses comentários demonstram que os alunos prestam atenção aos detalhes técnicos da série e tem a capacidade de interpretá-los, além do que é dito diretamente pelos personagens.

Decidi questioná-los então sobre o fato dos personagens irem para a guerra mesmo tendo um amigo judeu. Alunos acreditam que os personagens não tenham escolha, primeiramente afirmam que talvez não entendessem direito a ideologia por trás da guerra, então comento sobre a juventude hitlerista e eles refletem. Então afirmam que a doutrinação leva ao não questionamento sobre a guerra. Pergunto aos alunos se eles acham que os personagens poderiam recusar-se a ir pra guerra, eles dizem que não, questiono novamente e eles afirmam que não a não ser que queiram ser mortos e presos. Natália acrescenta: não que isso justifique.

Na segunda parte do episódio, um dos personagens que mais chama a atenção da sala é o pai de Viktor. Alunos conversam sobre como o personagem, que representa os judeus de forma geral, parece não estar ciente de seu isolamento mediante o regime nazista. Eles comentam que os judeus, por serem alemães, não se dão conta de que a guerra é travada também contra eles. Achei a discussão interessante, pois em um momento futuro trataremos da alienação dos alemães (judeus ou não) em relação ao que ocorria nos campos de concentração, dando continuidade a esse tema.

Outro acontecimento interessante durante a aula foi a comparação de um aluno entre o regime nazista e a ditadura militar no Brasil. Ele comenta que nem todos os brasileiros eram a favor da ditadura militar, assim como nem todos os alemães eram a favor do nazismo, tendo sido em ambos os casos, presos, perseguidos e torturados. A comparação é interessante pois, ao analisarmos os questionários, é perceptível que a maioria dos alunos afirma que não há quase nenhuma semelhança entre as culturas alemãs e brasileiras, e nenhum deles aponta qualquer tipo de semelhança entre a história brasileira e alemã, contudo, em meio a discussão sobre a série, um dos alunos realizou uma comparação entre a história dos dois países, a fim de esclarecer sua opinião sobre o tema discutido em sala. Nesse momento, o aluno realiza um tipo de mediação para os outros alunos sobre a realidade alemã durante a segunda guerra mundial, por meio de uma comparação com a realidade brasileira, a qual os alunos conhecem melhor.

A última atividade realizada durante a aula foi a construção da roda da identidade dos personagens em duplas ou trios. Embora eu tenha pedido que os alunos pesquisassem em dicionários e utilizassem vocabulário em alemão para construção da roda, apenas um grupo o fez. A maior parte dos alunos preocupou-se mais em refletir e discutir sobre suas conclusões da série do que com o aprendizado de vocabulário, o que me surpreendeu. Entre as partes da identidade dos personagens destacadas pelos alunos estão:

Wilhelm: irmão mais velho, responsável, Leutnant, Ordens/Regras. – os alunos destacaram a importância de seu papel na família (como irmão mais velho), que o leva a tornar-se um soldado exemplar a fim de atender às expectativas de seu pai, mas o mesmo papel leva-o a questionar a guerra e o regime nazista, a partir do momento em que seu irmão mais novo entra no batalhão.

Viktor: Judeu, alemão, Realista, filho único, limitado.

Greta: Kellnerin, Träumer, Schönheit, Eitelkeit, Ehrgeiz

Friedhelm: Questionador, Pacifista, justo, realista, irmão mais novo/ovelha negra, inteligente

Charlie: Jovem, inocente, enfermeira.

Sobre a minha prática durante a aula, embora não tenha tido tempo de realizar todas as discussões planejadas, considero a aula satisfatória, pois deixei que os alunos expressassem suas opiniões sobre a série livremente. Para a próxima aula, contudo, há um número maior de atividades a serem realizadas, por isso, precisarei controlar melhor o tempo. A fim de contribuir com a discussão, meu papel foi apenas realizar questionamentos a fim de levar os alunos à reflexão sobre suas próprias crenças, quando necessário. Também ajudei falando de alguns dados históricos, como o uso dos campos de concentração para o extermínio de judeus que começou por volta de 1941, ano em que a própria série se inicia. Também a entrada dos EUA na guerra, por volta do início de 1942, momento no qual o número de vitórias da Alemanha começa a entrar em declínio.

30/04 - segunda aula

Nesse dia, após a primeira exibição, inicialmente perguntei aos alunos se tinham ficado chocados com a cena inicial do episódio, na qual um agente da SS mata uma criança, e principalmente algumas meninas demonstraram seu choque. Algumas dúvidas sobre a história foram tiradas, em especial em relação a SS. Embora tenha pedido que os alunos prestassem atenção ao episódio para responder quem são os partisanos, a grande maioria não foi capaz de inferir seu papel na guerra, sendo que em geral as questões sobre os partisanos foram respondidas por aqueles que já tinham conhecimento sobre o tema.

Os alunos ajudaram a tirar as dúvidas uns dos outros, especialmente, Lucas e Carla pareceram ter conhecimento sobre os temas que geraram perguntas (SS, Partisans e, em um momento posterior, *Weißer Rose*)

Após uma breve discussão sobre os partisans, pergunto aos alunos então se eles notaram algum tipo de resistência entre os outros personagens da série. Os alunos respondem então que Wilhelm parece começar a se dar conta dos problemas da guerra e é resistente ao tentar confrontar seus superiores em relação ao assassinato da criança pela SS. Eles afirmam que Greta também demonstra resistência, ao dormir com um general nazista a fim de salvar Viktor. Friedhelm, segundo os aprendizes, mostra-se resistente ao recusar-se a apagar o cigarro que fumava a noite, sendo então avistado por um avião inimigo que passava, resultando em um ataque dos russos a sua base. Alguns alunos tiveram dificuldades em interpretar a cena do cigarro, mas eles discutem entre si a fim de interpretá-la, sem que eu tivesse que interferir muito.

Em seguida, mostrei aos alunos a foto do grupo *Weißer Rose*, e perguntei se sabiam quem eram aquelas pessoas. A grande maioria respondeu que não, com exceção de Carla e um outro aluno. Então pedi que eles compartilhassem suas impressões sobre a foto, ao que alguns responderam que os integrantes do grupo pareciam ser soldados, e Lucas disse que talvez fossem um grupo em defesa da raça ariana (pois ao nome do grupo começa com *weiß*). Então pedi que pesquisassem na internet sobre o grupo a partir das perguntas: “*wie heißen sie?*” e “*was machen sie?*”, usando palavras chave em alemão para responder às questões. A maioria não usou palavras em alemão, ou ao menos não as falou em voz alta no momento da resposta, o que me levou a considerar que, em momentos posteriores, poderia passar algum vocabulário na lousa e pedir que eles associem tais palavras ou formem frases simples usando-as para responder às perguntas. Ainda assim, alunos responderam coisas como “Eine gruppe von Studenten”, “Munique”, “6 panfletos”, “foram guilhotinados”, “formado por 1 professor e 5 estudantes”, “falavam a verdade”, etc... Expliquei brevemente a importância do grupo na Alemanha.

Então perguntei aos alunos sobre o que eles acham que devemos resistir hoje e como resistimos. Um dos alunos afirma “a mesma coisa que eles”. Os alunos (principalmente Carla) falam então que, assim como se ignorou na época do nazismo o assassinato de judeus, tendo-o por falso, hoje se ignora o assassinato em massa de negros e índios, já que quando tentamos alertar para o problema, nosso discurso é chamado de ideológico. Os alunos comentam que a população e o próprio presidente se mantiveram calados, por exemplo, mediante o recente caso de assassinato de um músico negro com oitenta tiros da polícia no Rio de Janeiro e sobre como esse tipo de silêncio vem disfarçado de neutralidade.

Entramos então em um tema muito pungente dentro da universidade e da formação de professores: a neutralidade. Tendo em vista as discussões anteriores, pergunto aos alunos o que acham que é o papel dos professores mediante a situação do Brasil: “doutrinar” Natália responde ironicamente. Um dos alunos comenta que recentemente conversava com uma criança que reclamava de seu professor de história, por ele ser muito ideológico. O aluno reclama que a verdade escrita na história tem sido tratada como ideologia, porque vai contra os ideais de determinada classe social. Os alunos respondem então que em um momento no qual acesso ao conhecimento tem sido vetado, o maior papel do professor, e mesmo da população em geral, é informar-se e divulgar essa informação.

Alunos perguntam sobre qual efeito os panfletos da *Weißer Rose* surtiu, reclamando que hoje temos divulgação em massa, mas as nossas formas de divulgação e resistência ainda não parecem surtir efeito. Comento então que é difícil avaliar o efeito que surtiram em um primeiro momento, mas que após o fim da guerra, os panfletos foram utilizados para alertar a população alemã sobre o que havia acontecido durante o regime nazista. Uma vez que os alunos pareceram interessados sobre o tema,

recomendei aos alunos o filme Sophie Scholl, disponível no youtube, e decidi mandar, ao longo da semana, um e-mail para eles com outros artigos sobre o grupo.

Judite reclama, então, que conhece uma professora de pedagogia que concorda com o governo atual, e quando questionada sobre o que acha de escândalos recentes, ela responde que não quer saber. A aluna, indignada, comenta que não entende como alguém pode não querer saber sobre o que está acontecendo, apoiando um governo cegamente. Eu faço um comentário então, afirmando que, não apenas o discurso é ideológico, mas o silêncio também o é, ainda que se passe por um manto de neutralidade.

Então assistimos à segunda parte do episódio, pergunto o que os alunos acharam e eles afirmam que Friedhelm já parece estar mudando. Como temos pouco tempo de aula, não consigo aprofundar as discussões, mas passo em um slide a letra da música cantada por Greta, *Mein kleines Herz*, perguntando primeiramente do que se trata a música. Lucas é capaz de traduzir algumas frases e a classe concorda que se trata de uma música romântica. Então mostro a eles a tradução completa da música e pergunto porque o governo nazista poderia estar disposto a financiar tal música, sala afirma que a música parece reforçar o desejo das mulheres de colaborar com os esforços de guerra (denunciando judeus ou partisans por exemplo) para que seus maridos voltem logo. Outros alunos também afirmam que a música apresenta uma visão da mulher passiva que espera o marido no lar. Acho a interpretação dos alunos muito interessante, pois, como comento com eles ao fim das discussões, é um pouco diferente da minha interpretação inicial, de que a música seria uma forma de reafirmar a vitória iminente da Alemanha, Carla diz acreditar que as interpretações minha e da sala são complementares. Após a aula me dei conta de que esta última discussão poderia ter sido feita em grupos, para que os alunos pudessem discutir não apenas as suas opiniões sobre a música, mas também o próprio vocabulário em alemão, porém, não havia tempo o bastante para isso.

7/05 - terceira aula

O tema escolhido para a aula foi o conhecimento dos alemães em relação aos campos de concentração. No início da aula, coloquei na lousa a frase: “*Was wissen de Hauptfiguren über das Konzentrationslager?*”. Perguntei aos alunos se eles sabiam o que seria um *Konzentrationslager*, eles responderam que não, então pedi para que adivinhassem, dois alunos deram então a resposta correta. Tratei rapidamente então do verbo *wissen*, que é um verbo irregular, falei sobre a conjugação, o significado e as preposições *über* e *von* que podem acompanhá-lo. Então, iniciei a exibição do episódio.

Após os primeiros 20 minutos de exibição, pausei para uma breve discussão sobre as diferenças e semelhanças entre o seriado e outros filmes/séries sobre a Segunda Guerra. Embora a discussão não estivesse necessariamente relacionada ao tema escolhido para o dia, decidi realizá-la não apenas devido a sua pertinência, mas também para que os alunos não ficassem cansados assistindo 40 minutos da série direto.

Em relação às semelhanças e diferenças, os alunos apontaram que a série trata os alemães de forma humana e como indivíduos, tema sobre o qual alguns alunos indicaram nunca ter pensado antes. Essa atitude demonstra uma abertura a perspectiva do outro e uma descentralização proporcionada pela série. Embora a abertura e descentralização sejam processos positivos, eles parecem confundir os sentimentos dos alunos. Por exemplo, uma aluna fala sobre como às vezes pensa que quer que os personagens ganhem ou sobrevivam, e só depois se dá conta de que isso é errado. Natália relata que as vezes fica com dó dos personagens, mas depois vê a situação dos judeus, retratada na série, e quer que

todos morram. Considero esse tipo de conflito interno natural, uma vez que por meio da série e das discussões, os alunos estão tendo a oportunidade de sentir empatia e colocar-se no lugar de diversos indivíduos, o que pode propiciar também uma nova perspectiva sobre si mesmos.

Embora essa não fosse a discussão inicial, após os alunos tratarem de sua compaixão pelos personagens, surge a questão da culpa dos alemães em relação ao que ocorre na guerra. Pergunto aos alunos se eles consideram todos os alemães culpados pelo que acontece na guerra. Algumas alunas (principalmente Filomena e Lara) inicialmente falam que acham difícil culpar alemães que foram obrigados a ir para a guerra. Natália, embora entenda a situação de vida ou morte colocava alguns como colaboradores do regime, afirma que isso não justifica suas atitudes. Carla afirma que não há como tratar todos os alemães como pessoas que haviam sofrido uma lavagem cerebral, pois eles não eram tabulas rasas, mas de fato havia um sistema sustentado pela falência econômica, a doutrinação nas escolas, e a mídia que estimulava esse tipo de comportamento. Lucas comenta que em um momento no qual grande parte dos alemães passava fome e um governo conseguiu reerguer a economia, não havia porque duvidar que esse governo seria bom. Falo então sobre Charlie, personagem que denunciou uma judia sem ter noção do que lhe poderia acontecer e depois se arrepende, e pergunto se isso tiraria sua culpa, caso algo acontecesse com a judia. Juliana e outros alunos acenam com a cabeça que não, enquanto Filomena e Lara respondem que talvez culpa não seja a palavra certa, culpa se designaria talvez aos grandes escalões da guerra, mas há com certeza uma responsabilidade sobre o que aconteceu. Uma das alunas realiza então um processo de descentralização e compartilha com a sala, dizendo que, se fôssemos nós lá, provavelmente faríamos a mesma coisa, não arriscariamos morrer lutando contra o regime, ainda que soubéssemos o que está acontecendo. Então os alunos foram capazes de associar essa questão com a atualidade, o quanto somos responsáveis pelo que está acontecendo contra os negros e índios em nosso país, por exemplo.

Em relação a questão da culpa, Carla e outro aluno ainda tratam da responsabilidade de empresas fora da Alemanha que contribuíram com o extermínio de judeus em massa, como a Bayer, que fabricava gás para as câmaras de concentração, empresas que até hoje fabricam remédios que consumimos, e não são vistas de forma negativa.

Natália afirma, então, que o que tira da série é como uma pessoa com uma ideia absurda consegue mobilizar um sistema que convença a população a segui-lo. Embora discorde dessa afirmação, uma vez que Hitler não estava sozinho no governo, e não foi o único a ter ideais nazistas, decidi não manifestar minha opinião, e ver o que os alunos têm a dizer, ou como essa ideia poderia mudar ao longo das próximas aulas.

Após a exibição de outros 20 minutos da série, pergunto inicialmente sobre a mudança dos personagens. Lucas afirma que Friedhelm mudou muito rápido, aderindo aos ideais nazistas, mesmo que fosse convicto contra eles no início da série. Os alunos afirmam que a maioria dos personagens parece não querer pensar sobre o que está acontecendo, agarrando-se a ideia de que os judeus são os inimigos, de que tudo dará certo no final e, principalmente, enganando-se. Sobre esse tema, uma aluna comenta que estudou em seu curso (farmácia) sobre o alto nível de drogas dadas aos soldados nos dias anteriores às batalhas, para que não pensassem sobre o ato de matar. Alunos ainda comentam que, embora pareça que Friedhelm mudou sua conduta muito rápido, não conseguem imaginar como sobreviveriam seis meses (como ele) em meio à fome, frio, sangue e morte, alguns alunos destacam que já teriam desistido ou até mesmo se matado (Natália e Lara, por exemplo). Por meio dessa discussão, novamente, os alunos são capazes, apesar do estranhamento inicial, de se colocar no lugar de Friedhelm e compreender o desenvolvimento do personagem.

Me volto então para a questão inicial da aula, perguntando para os alunos, baseado na série, o que os personagens sabem sobre a situação dos judeus. Coloco na lousa algumas frases em alemão, esperando que eles as usem juntamente com o verbo *wissen*, o que não dá certo, com exceção de alguns alunos, como Alan. As frases são “Das Verschwinden von Juden/ die Ermordung von Juden/ die Misshandlung von Juden/ das Leiden von Juden/ die Konzentrationslager“. Explico a tradução de algumas frases aos alunos, e eles as comentam, mas em português. Quanto à razão de não utilizarem o alemão, acredito que seja parcialmente por seu nível baixo de conhecimento, e medo em errar a pronúncia das palavras, que são longas.

Alunos falam sobre como Greta sabe sobre o desaparecimento dos judeus, pois presencia isso ocorrendo. Viktor sabe mais do que todos sobre o desaparecimento, sofrimento e maus tratos, embora não pareça se dar conta da gravidade de sua situação. Charlie sabe sobre o assassinato dos judeus, uma vez que escuta isso de um soldado. Apesar disso, nenhum dos personagens parece saber dos campos de concentração como lugar concreto, no qual judeus eram exterminados em massa.

Dou aos alunos, então, partes do texto sobre a Juventude Hitlerista, livro que conta a história de alguns dos jovens que colaboraram, sofreram ou resistiram durante o governo de Hitler. Dei dois trechos diferentes do livro para diferentes duplas, e pedi então que discutissem os trechos e formulassem frases simples em alemão com o verbo *wissen* para explicar suas impressões sobre o texto. Algumas duplas o fazem, utilizando os exemplos de frases que dei anteriormente. Tais duplas falam suas frases para a sala em alemão e explicam em português porque fizeram tal afirmação. Uma dupla ainda constrói uma frase simples com o verbo *sein* sobre uma das pessoas que aparecem no texto. Há aí uma tentativa de uso da língua para expressão da opinião dos alunos, embora não considere isso uma mediação, pois não pareceu haver um conflito ou falta de compreensão interna ou externa passiva de resolução. Ainda assim, nem todos os alunos realizaram tal atividade em alemão, mas comparativamente as atividades anteriores, o número de alunos a usar a LE foi maior, talvez devido a minha insistência.

Discutimos então sobre o que foi lido nos textos. Pergunto aos alunos, a partir da leitura, o que os alemães sabem sobre a situação dos judeus. Lucas trata da ignorância consentida, termo usado no livro para descrever a falta de conhecimento ou descrença dos alemães sobre a situação dos judeus. Pergunto aos alunos se ainda vivemos em uma ignorância consentida. Eles afirmam que sim, e que muitas vezes escolhemos não saber de certas coisas para que nossa opinião não seja contrariada. Porém, uma aluna afirma que é diferente da situação dos alemães, pois naquele caso eles viam seus vizinhos e conhecidos sendo levados, e nós estamos muitas vezes separados das pessoas que são oprimidas em nossa sociedade, pois elas moram em favelas, por exemplo. Em relação à situação da Alemanha durante a segunda guerra e Brasileira atual, os alunos ainda tratam de uma ignorância que provém da força de trabalho, pois, segundo eles, muitos trabalhadores acordam cedo, chegam cansados tarde em casa, e não tem forças nem tempo para estudar, se informar e muito menos lutar e manifestar-se contra os problemas, sendo que só estão tentando sobreviver. Nesse sentido, eles argumentam que é responsabilidade das pessoas da universidade manifestar-se, pois tem o tempo e os recursos necessários para compreender os problemas sociais. Lucas ainda destaca que esse é um dos motivos da universidade estar sendo atacada, pois ela pode gerar mudança (nas semanas anteriores a essa aula, uma série de contingências no financiamento das universidades federais e em especial aos cursos de humanas foram realizados). Os alunos ainda falam que os ataques à universidade e à escola tem sido uma forma de esconder a realidade da população, da mesma forma que o governo nazista tentou esconder os campos de concentração.

Pergunto o que devemos fazer em relação a essa nossa responsabilidade. Carla fala da importância em conhecer os movimentos populares das pessoas que têm sido oprimidas. Aluna fala da luta por meio do cultivo de conhecimento e pesquisa. Filomena e outro aluno ainda falam da paciência

necessária nas conversas com pessoas que tem ignorado os problemas do governo atual, pois até então nossa abordagem contra esses problemas tem sido agressiva. Carla fala de lutar dentro dos nossos próprios meios, como universitários e professores por exemplo, e em não esperar os problemas acontecerem conosco, ao invés disso, olhar para os problemas e movimentos de outras classes. Assim encerramos as nossas discussões, que duraram inclusive mais tempo do que era esperado da sala.

Também tentarei estimular os alunos a utilizar a LE para mediação ao longo das próximas aulas. Até então, os alunos têm realizado a mediação por meio da língua materna, usando seus conhecimentos sobre a cultura estrangeira e comparações com a cultura brasileira para explicar para os outros alunos perspectivas distintas sobre os eventos da segunda guerra mundial, porém não foram capazes de fazê-lo utilizando a LE. É claro que, considerando que são alunos de A1 e A2, não espero que os alunos usem a LE para longos diálogos e resoluções de conflitos, mas que por meio de frases simples demonstrem que podem esclarecer perspectivas suas e de outros para outros alunos, ainda que o façam com ajuda do português.

14/05 - quarta aula

No início da aula, pergunto aos alunos o que tem achado da série, ao que respondem que tem gostado muito, uma delas destacando que gosta da nova forma como a série apresenta os fatos retratados.

Antes da exibição, coloquei na lousa a frase “*Heute sind wir Helden, morgen sind wir Schweine*“ e pedi que os alunos prestassem atenção à série e localizassem o contexto em que a frase seria dita. Achei a princípio que eles não conseguiriam, mesmo sendo capazes de compreender a frase parcialmente, porém, boa parte deles, mesmo sendo A1, conseguiram entender a frase. Perguntei o que eles acham que a frase significa no contexto dito. Eles respondem que a frase está relacionada ao fato de que eles são heróis no momento, mas serão culpados quando a guerra acabar. Aluna discorda parcialmente e afirma que retrata o fato de serem vistos como heróis ao saírem de casa, mas agora estão prestes a morrer e já não há mais heróis. As duas interpretações se diferenciam da minha original, de que na guerra os soldados são tratados como animais.

Depois dessa discussão inicial, lembrei com os alunos algumas das palavras que usaram para descrever os personagens na primeira aula, infelizmente me esqueci de um dos personagens, mas pudemos discutir sobre a transformação de Greta, Friedhelm, Charlie e Viktor do início da série até o episódio exibido. Pedi que os alunos fizessem frases utilizando o verbo sein no pretérito, ensinando a eles primeiramente tal conjugação, a fim de falar sobre como os personagens eram e como são atualmente. Apesar de em aulas anteriores não terem utilizado muito a língua alemã, desta vez os alunos construíram as frases conforme pedi. Eles fizeram então as seguintes sentenças:

Viktor war frei und jetzt ist er Flüchtling. Er war fröhlich aber jetzt ist er traurig.

Sobre Viktor, os alunos ainda comentaram que ele parece não ter mudado muito, também questionaram a segunda frase construída, uma vez que ele não era exatamente feliz anteriormente, pois já tinha ciência do que lhe poderia acontecer como judeu.

Greta war Kellnerin und jetzt ist sie Sängerin. Sie täuscht sich. Sie hat Angst.

Questionei os alunos: porque destacaram apenas a profissão de Greta como uma mudança? Eles concordaram em sala que ela não se transformou tanto quanto os outros personagens, sendo ainda alienada à realidade. Mesmo a questão do medo foi questionada, uma vez que é uma transformação muito recente na personagem, que agora começa a perceber a realidade. Os alunos também destacam

que a personagem quase não mudou, mas a sua percepção sobre ela sim, uma vez que no início os alunos haviam percebido Greta como consciente e realista, quando na verdade ela só persegue seus próprios interesses o tempo todo.

Charlie war Naiv und jetzt ist sie realistisch, Charlie war erwartungsvoll und jetzt ist sie realistisch.

Os alunos destacam Charlie, juntamente com Friedhelm, como os personagens que mais mudaram ao longo da série. Conforme destacado nas frases em alemão, os alunos consideravam-na no começo inocente e ingênua, mas agora a personagem mostra que tem ciência do que está acontecendo a sua volta. Os alunos destacam uma das frases ditas pela personagem “eu matei uma mulher”, momento no qual pela primeira vez Charlie se dá conta do que fez com Ljlia, sua colega judia.

Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er pessimistisch. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er Folgsam. Friedhelm war Fragesteller und jetzt ist er unzufrieden.

Como é possível notar, a característica de Friedhelm como um personagem reflexivo, inteligente e questionador foi a que mais chamou a atenção dos alunos no início da série, e sua transformação, conforme os alunos já demonstraram em outras aulas, foi um choque. Um aluno fala sobre como Friedhelm segue agora o nazismo, e outros alunos (como Lara e Natalia) o questionam, dizendo que Friedhelm não demonstra acreditar nos ideais nazistas, mas percebeu que deseja sobreviver, levando-o a fazer tudo o que é necessário para tanto, inclusive contrariar seus próprios ideais. Ainda assim, grande parte dos alunos consideram que Friedhelm permanece ciente de que a guerra não será vencida e só trará coisas ruins. o primeiro aluno não demonstrou explicitamente aceitar essa última interpretação, mas também não retrucou mais, ficando difícil entender se ele se convenceu ou não, ou mesmo se formulou uma nova ideia sobre o personagem, diferente do que pensava anteriormente e do que seus colegas pensam.

Assistimos então mais um pedaço da série. Os alunos se demonstram cada vez mais envolvidos com a narrativa, logo no início da exibição, eles xingam uma personagem que teve uma atitude que os desagradou, também ao final da exibição eles reclamam por ter que pausar e pedem por favor que eu deixe só acabar mais uma parte, já que era um trecho tenso da história. Deixei então que acabassem de assistir àquela parte e restaram 10 minutos para discussão final.

Tenho tido a impressão, a partir de aulas anteriores, de que os alunos têm generalizado os personagens como um retrato de toda a Alemanha, esquecendo-se dos alemães que, diferentemente dos personagens, de fato apoiaram todos os ideais nazistas. Decidi, por isso, realizar uma breve discussão sobre as diferentes gerações que são representadas na série, perguntei a eles quais seriam essas gerações, e eles destacam a geração dos pais dos personagens, dos personagens e daqueles mais novos, que ainda não foram para a guerra. Os alunos destacam que os primeiros não são muito retratados, com exceção dos pais de Viktor. Pergunto a eles quais outros personagens são dessa mesma geração e eles destacam apenas os pais de Friedhelm e Wilhelm, falo então que há o exemplo de alguns dos generais e membros da SS que aparecem na série. Destaco também que uma das críticas recebidas pela série é de que ela não representa a geração anterior a dos personagens, que foi justamente a geração que apoiou a ascensão de Hitler ao poder. Pergunto aos alunos porque os produtores da série fizeram essa escolha e se os alunos acreditam que a série faria sucesso caso representasse a geração dos pais de Viktor, Friedhelm, etc.. eles afirmam então que não, pois a visão dos nazistas que confiam totalmente em Hitler já está saturada, já é bem conhecida, e a série é interessante justamente por abordar uma nova visão. Também destacam que foi principalmente essa geração mais nova que esteve à frente das linhas de batalha e foi afetada diretamente pela guerra, o que torna a série mais interessante. Diferentemente das minhas expectativas, os alunos não refletem sobre o fato de que a escolha de personagens que não apoiam fielmente o nazismo foi proposital, pois propicia a empatia e

identificação do público com os personagens, além de atingir ao objetivo da série, em tratar os alemães não apenas como culpados, mas também como vítimas de um regime político.

Embora não me lembre o momento exato em que isso aconteceu, acho importante ressaltar que Lara comenta sobre um documentário sobre o tema da aula e Vinícius pede que ela lhe passe o nome do documentário. Achei o fato interessante, pois tenho tentado estimular os alunos a buscar novas informações sobre o tema fora de sala de aula, por exemplo, enviei um e-mail com uma notícia sobre o *Weißer Rose* para os alunos durante a semana, afirmando que eles poderiam pesquisar mais sobre o tema e compartilhar com a sala. Embora ninguém tenha compartilhado nada sobre o tema que propus, no momento em que se tratou do documentário em questão, houve uma demonstração de que ao menos estes dois alunos estão desenvolvendo atitudes de abertura, a fim de alcançar novos meios de contato com a cultura estrangeira. Tentarei trabalhar mais este aspecto ao longo das próximas aulas.

Acredito que tenho recolhido dados interessantes até aqui, e os alunos tem demonstrado muita empolgação sobre a série e as aulas, o que tem tornado meu trabalho prazeroso, embora cansativo.

28/05 - quinta aula

Embora essa semana fosse previsto o fim do curso, tivemos que cancelar a aula da semana anterior, devido à um problema técnico de áudio. Por isso, durante essa aula, assistimos à penúltima parte do episódio. O tema da aula foi a diferença entre perspectivas da Alemanha sobre si e outros povos durante a guerra.

Em um primeiro momento, após uma parte da exibição, fiz uma breve discussão sobre as cenas que haviam ocorrido até ali. Os alunos ficaram indignados (principalmente Judite) com uma cena entre Charlie e Wilhelm, na qual a primeira tem uma reação contraditória ao ver seu amado vivo, uma vez que esperava que estivesse morto. A personagem, então, grita com Wilhelm dizendo que ele devia estar morto, e que o amava, demonstrando uma avalanche de emoções confusas. Os alunos pareceram chocados com a cena, e pergunto porque acham que Charlie teve essa reação. A maioria fala sobre como Charlie gostaria de ter esperado por Wilhelm, se ele estivesse vivo, ao invés de entrar em um relacionamento com um médico. Natália complementa esse pensamento, dizendo que, para Charlie, Wilhelm estar morto justificaria as suas ações, mas agora que ele está vivo, ela não pode mais ser justificada. Wilhelm, por outro lado, segundo Judite e Natália, apresenta um contraste em relação ao seu caráter no início da série, quando mantinha formalidades e respeitava regras. Agora, uma vez que não tem mais nada a perder, vai ao encontro de Charlie, sem se preocupar com punições.

Na verdade, a cena que eu esperava chamar mais a atenção dos alunos é uma na qual Friedhelm se encontrando com um lobo. Nessa cena, eles se olha, há um momento de tensão e o lobo vai embora. A cena não tem um valor para a progressão dos acontecimentos da narrativa, e acontece como que ao acaso, mas tem um valor, em minha opinião, simbólico. Da minha perspectiva anterior, o lobo representaria o próprio Friedhelm, que entra na guerra como um “cordeiro”, mas se torna violento e feroz, perdendo sua inocência.

Os alunos não destacaram a cena por conta própria, então perguntei a eles o que achavam que ela significava. As interpretações deles foram, contudo, totalmente distintas das minhas. Primeiramente eles falam, em tom de brincadeira, sobre como Wilhelm se tornou tão podre que o lobo nem mesmo quer comê-lo mais. Alessandra, no entanto, faz uma interpretação mais atenta, dizendo que o lobo pode não ter comido Friedhelm, pois lobos tem prazer na caçada, e Friedhelm é praticamente um corpo morto. Os alunos reparam então que até mesmo a aparência física de Friedhelm na cena é como a de

um morto-vivo. Achei a interpretação muito interessante e me dei conta do quão variados podem ser os sentidos da cena. Decidi não compartilhar minha interpretação com os alunos e me concentrar na discussão de suas próprias idéias.

Após essa discussão inicial, peço que os alunos liguem três termos que aparecem na série (*Bewährungsbataillon 500, Charlottenburg Strafgefängnis, Partisans*) com outras palavras que coloquei na lousa (*Defätisten, Kommunisten, Deserteure, Wilhelm, Kampf, Ukraine, Frauen, Greta, Berlin, Ermordung, Widerstand, Polen, Geheimnis, Gruppe, Viktor*), formando frases. Meu objetivo é que os alunos praticassem sua competência de mediação, aprendendo a esclarecer, ainda que de forma simples, o que são os conceitos apresentados, caso isso houvesse ficado confuso para outros alunos. Quase nenhum aluno demonstrou, no entanto, confusão em relação aos termos, com exceção de Vinícius, que achou que Charlottenburg e Strafgefängnis eram duas coisas diferentes. Após escritas as definições, pedi que começássemos pela que havia gerado dúvidas em Vinícius, a fim de que os alunos utilizassem seus conhecimentos linguísticos para esclarecer uma confusão referente a uma falta de conhecimento cultural. Os alunos tiveram sucesso em escrever as frases e utilizá-las para explicar os termos, ainda que nem todos tenham realizado a atividade. Lucas, Alan e Carla, por exemplo, não escreveram as frases, e não compartilharam nada em sala. Ainda houve alunos que eu vi escrevendo as definições, mas que não quiseram compartilhá-las em sala. Ainda assim, percebi que o número de alunos que se dispôs a utilizar a LE foi maior do que nas primeira aula, por exemplo, quando pedi que os alunos fizessem as rodas da identidade em alemão, mas com exceção de duas alunas, todos a fizeram em português. Essa mudança pode ocorrer devido à vários fatores, como a diminuição do filtro afetivo, pois agora os alunos me conhecem melhor, assim como seus colegas. A mudança pode ter ocorrido também, pois durante essa atividade eu dei o vocabulário necessário para construção das frases previamente, facilitando a atividade. Por fim, pode ser que tanto as aulas regulares como o próprio curso tenham aumentado a confiança dos alunos em usar a língua nas últimas semanas. Ainda uma outra situação de mediação ocorreu, quando perguntei aos alunos porque não haviam utilizado a palavra “Defätisten” em nenhuma das frases, ao que responderam que não entendiam o termo. Perguntei à sala, então, o que eles acham que são Defätisten, Lucas respondeu que seriam como derrotistas, mas isso não foi o bastante para esclarecer a dúvida dos alunos, ele então complementou que Friedhelm poderia ser um derrotista, pois não acredita na vitória, está esperando pela derrota. Concordei com Lucas, mas complementei a informação, afirmando que o termo Defätisten era utilizado como um tipo de infração, por exemplo, a personagem Greta foi presa por ser uma derrotista, tendo expressado em voz alta sua descrença na vitória final. Essa situação mostra que, muitas vezes, apenas o conhecimento linguístico não é suficiente para que os alunos compreendam a LE, pois embora tenham entendido a tradução literal da palavra, esta não foi suficiente para que compreendessem seu sentido, o qual está relacionado a um momento histórico e político específico da Alemanha. Lucas então, tentou realizar uma mediação na língua materna, elucidando com exemplos o sentido da palavra, e eu, como professora, o ajudei com o processo.

Após a explicação, Vinícius e Judite ainda demonstraram ter adquirido certa atitude de abertura e curiosidade mediante os conhecimentos adquiridos pela série. Eles comentam que gostariam de fazer uma excursão pela Alemanha, a fim de ver todos os locais históricos que aparecem na série e conhecer mais sobre o país e sua história. É uma brincadeira, é claro, mas demonstra que a série tem despertado nos alunos um interesse em se aprofundar na cultura alemã. Além disso, outro momento no qual pude perceber que a série estava estimulando os alunos a buscar mais informações extra-sala, foi quando Filomena afirmou ter buscado críticas sobre a série e visto que ela foi criticada por retratar um grupo de poloneses como antissemitas. Isso mostra que Filomena se interessou não apenas sobre a série em si, mas sobre a perspectiva de outros falantes da língua alemã e telespectadores sobre o seriado, impulsionando-a a pesquisar críticas sobre ele.

Após uma breve segunda exibição, pergunto aos alunos qual a visão da série sobre a Polônia, ao que respondem que ela parece ser bem negativa. Natália, contudo, afirma que não necessariamente é negativa, mas é de um país que não se importa em salvar os judeus, mesmo que não queira matá-los. Judite comenta que a Polônia foi no começo o centro dos ataques alemães, o que pode ter feito com que eles estivessem mais preocupados em salvar a própria pele.

Dou aos alunos, então, uma notícia de jornal sobre uma lista publicada pelo governo polonês de alemães que trabalharam nos campos de concentração. A lista, embora importante do ponto de vista histórico, segundo o artigo, pode ser vista também como uma forma dos poloneses se isentarem de qualquer culpa sobre o que aconteceu com os judeus. Pergunto para os alunos o que acharam do texto. Lara comenta que tanto o texto quanto a série mostram os poloneses como participantes ativos na guerra, não apenas um povo conquistado e oprimido, ou um pedaço de terra, mas uma população com voz e que lutou por seu país.

Pergunto então quais as outras visões presentes no texto sobre a Polônia e como elas coincidem com a visão da série. Carla fala da visão conservadora, que tenta retratar a Polônia como inocente, e da visão de alguns historiadores, para os quais os poloneses têm uma parcela de culpa no que aconteceu com os judeus, perspectiva esta que também é adotada pela série. Pergunto se os alunos acham que os poloneses têm de fato uma parcela de culpa, Lucas responde que não acha que eles sejam culpados, mas que havia sim um sentimento antissemita em todo o leste europeu na época. Natália afirma desconfiar do governo, que até certa medida censura críticas em relação ao que aconteceu naquele momento histórico, dizendo que se eles não tivessem nada a esconder, não teriam medo de críticas e investigações de historiadores.

Nesse momento também comento com os alunos sobre como o desejo de se isentar da culpa por problemas sociais é algo presente também em nossa sociedade. Carla então fala sobre como tem tido conflitos em relação a isso. Ela está no processo de escolher o tema de sua dissertação, mas não sabe se deveria estudar o que tem maior interesse, ou se algo que fosse mais importante nesse momento político do país. Ela fala sobre como neste momento não nos vemos como culpados por não nos manifestarmos em um momento político complicado pelo qual o Brasil passa, mas no futuro, quando as pessoas olharem para trás, podem sim nos ver como responsáveis. Natália também comenta que a série a tem feito pensar sobre isso, quais esforços pode fazer individualmente para mostrar-se resistente aos problemas que tem acontecido no Brasil.

De forma geral, a aula foi proveitosa, e despertou discussões que até mesmo ultrapassam a cultura Alemanha como nação, mostrando que há diferentes formas de ver a história, além daquela representada pela série.

04/06 - sexta aula

Por ser a última aula do curso, deixei que os alunos assistissem a série sem fazer perguntas anteriores, para que pudessem apenas aproveitar o desfecho da narrativa. Percebi, após o final, que muitos se emocionaram, como Judite, Carla e Natália, que pareciam ter chorado durante o episódio. Perguntei o que tinham achado do episódio e alunos não puderam responder por algum tempo, sendo difícil para eles recuperar-se das emoções. Após um minuto, eles começaram finalmente a falar sobre o que os havia surpreendido no episódio. Carla diz ter se surpreendido pois os personagens que esperava que não morressem no início, foram justamente aqueles que morreram. Lara diz que cada episódio foi um “tapa na cara”, pois era o contrário do que ela esperava. Alunos acharam que o final mais trágico foi o de Greta, comentei então que algumas aulas antes tinham dito que desejavam que ela morresse, o que

fez Judite sentir-se culpada. Lucas afirma que a série pareceu bem fictícia ao final, pois todos os personagens se encontraram, mesmo estando em países diferentes. Os alunos justificam alguns desses encontros, e não parecem concordar totalmente, embora eu mesma afirme que concordo com Lucas, uma vez que trata-se de uma série fictícia.

Algumas atitudes dos personagens também deixam os alunos confusos. Conversamos sobre porque Friedhelm decidiu se matar. Carla e Natalia afirmam que seria para convencer os outros soldados a se entregarem, mas Juliana acrescenta que Friedhelm poderia não ver mais sentido na vida. Um dos alunos, não me recordo qual, também ressalta que, mediante a pressão dos pais, Friedhelm não poderia voltar para casa como um desertor. Os alunos não discordam nem concordam totalmente com todas as opiniões, mas parecem compreender que todas se complementam. Outra cena que deixou os alunos confusos foi aquela de Lilja salvando Charlie, após alguma discussão, todos parecem concordar que ela o fez por um ideal socialista, pois a URSS deseja reconstruir a Alemanha. Natália também afirma que, com a guerra acabando, uma hora eles deveriam parar de matar uns aos outros

Após as discussões sobre as impressões dos alunos, escrevi na lousa três nomes: Potsdamer Konferenz, Nürnberg Prozesse e Gedächtniskirche. As três palavras estão relacionadas com a Alemanha pós-guerra. Perguntei aos alunos o que sabiam sobre os três nomes, Lucas explicou um pouco sobre Noremburg, Judite falou sobre a igreja, mas ninguém reconheceu a conferência de Potsdam. Complementei, então, as informações dadas pelos alunos, e expliquei brevemente sobre Potsdam. Perguntei então aos alunos como eles acham que esses três símbolos afetaram a Alemanha e o mundo a longo prazo. Eles ficaram confusos inicialmente, pois não tinham muitas informações, mas após algum estímulo de minha parte e após afirmar que não havia apenas uma resposta correta, eles começam a tecer seus comentários. Lucas fala então sobre como Potsdam teve um impacto sobre a prolongada duração da guerra fria, uma vez que USA e URSS usaram a Alemanha como um medidor de forças e um centro importante. Sobre a igreja, comentou-se que ela é ainda um símbolo, uma lembrança e um aviso em relação ao que ocorreu durante a guerra, mas questionou-se se de fato aqueles que a veem todos os dias relembram as memórias que o monumento pretende evocar. Por fim, em relação a Noremburg, os alunos afirmam que não sabem se ele teve muito efeito a longo prazo. Lara fala que alguns “bodes expiatórios” foram escolhidos para dar um senso de justiça àqueles que sofreram com a guerra, mas ela e Natália se questionam se a justiça foi de fato feita, e se aqueles atingidos sentiram-se de fato aliviados.

Natália, Carla e outros alunos questionam-se, então, se de fato houve algum aprendizado com o que aconteceu na guerra. Carol afirma que não, pois há ainda hoje grupos supremacistas brancos e pessoas que manifestam comentários racistas abertamente. Lucas comenta de um caso no qual um homem alemão fez uma saudação a Hitler em meio a uma manifestação aos direitos humanos.

GRUPO FOCAL

Pergunta: algo mudou em relação à sua percepção sobre o papel da Alemanha na II Guerra Mundial ou sobre a Alemanha hoje:

Natália: Antes acreditava que todo alemão era nazista, mas hoje vê que não era exatamente assim. Ela também afirma que teve, inicialmente, um choque ao ver os personagens com os símbolos nazistas em suas roupas, e se perguntou como poderia acompanhar a narrativa desses personagens, mas depois passou a vê-los como pessoas.

Lucas: afirma que tem assistido à uma série chamada *Man in the high castle*, que também ajudou-o a ter uma nova perspectiva sobre esse tema. A série trata de como seria o mundo caso a Alemanha houvesse ganhado a guerra, e afirma que, embora os personagens sejam nazistas, são pessoas “normais”, vivendo suas vidas.

Natália e Lucas: falam sobre como sua percepção mudou em relação à quanto os alemães sabiam sobre a guerra. Ana afirma que não sabia, por exemplo, que os alemães não sabiam sobre os campos de concentração como lugar físico. Nesse sentido, um aluno comenta sobre como, apesar disso, os alemães descobriram sobre os campos aos poucos, conforme boatos chegavam ao país.

Carla: fala que a principal mudança em sua percepção foi que, anteriormente, a aluna de sociologia realizava uma análise sociológica da guerra, mas a partir da série, e ao colocar-se no lugar dos personagens, ela passou a realizar uma análise psicológica daqueles que a viveram.

Judite: afirma que sua principal percepção foi de que ninguém ganha na guerra, e que agora vê os alemães desse período como pessoas vivas, com pensamentos e sentimentos.

Alan: fala que conhece poucas obras além da minissérie que vão além da dicotomia entre nazistas e heróis, retratando os alemães da época como seres humanos.

Pergunta: como vocês acreditam que a minissérie e o minicurso foram úteis para vocês? O que vocês não gostaram no curso?

Juliana: diz que eles levaram-na a querer pesquisar mais sobre a cultura alemã, outros alunos concordam.

Natália: afirma que com certeza foi útil para aquisição de vocabulário.

Carla: fala sobre como as discussões sobre a cultura foram valiosas, mas também afirma que esperava mais atividades de conversação, embora ela mesma não fale alemão e ficaria perdida em tais atividades.

Pergunta: quais as atividades/aulas favoritas de vocês?

Lucas, Alessandra e Judite gostaram das discussões.

Lucas e Judite: falam que a aula que mais gostaram foi aquela em que ficamos até mais tarde conversando, embora não se lembrem ao certo do tema

Juliana: afirma que, embora não tenhamos feito muitos exercícios voltados só para a língua, é preciso aprender cultura para aprender a LE.

Carla: fala que seu tema favorita foi a resistência e o grupo rosa branca.

APÊNDICE C - Questionário inicial

Nome

Idade

Sexo

Feminino

Masculino

Outro:

Nível de conhecimento linguístico

A1

A2

Outro:

1. Por que você escolheu aprender alemão?
2. Quando você pensa na Alemanha, o que lhe vem primeiro a mente?
3. Você gostaria de visitar um país falante de alemão? E morar nele? Por quê?
4. O que você conhece sobre a cultura alemã (por exemplo: história, hábitos, comidas típicas, formas de pensar, literatura, etc)? O que gostaria de conhecer?
5. Você tem contato com a língua e/ou cultura alemã em seu dia-a-dia? Em caso afirmativo, de que forma?
6. Você assiste à séries, filmes, lê livros, ou acessa sites em alemão? Em caso afirmativo, quais? Você acha que esses meios te ajudam no aprendizado sobre cultura? Justifique?
7. O quão semelhante/diferente você a considera a cultura Brasileira da cultura de falantes de Alemão? Quais aspectos culturais (história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc) são semelhantes/diferentes entre essas culturas?
8. Você já vivenciou um conflito ou problema de comunicação com alguém devido a uma diferença cultural? Explique. Como você resolveu o conflito?

APÊNDICE D - Questionário final

Nome

Algo mudou em relação ao que você pensa sobre Alemanha após o minicurso? Em caso afirmativo, o que mudou?

Algo mudou em relação ao que você pensa sobre sua própria cultura ou sobre si mesmo? Em caso afirmativo, o que?

Você considera que o minicurso e a minissérie foram proveitosos para o seu aprendizado de cultura e/ou língua alemã? Justifique.

O minicurso e a minissérie te motivaram de alguma forma a aprender mais sobre a cultura e/ou a língua alemã? Em caso afirmativo, de qual forma?

A minissérie e o minicurso despertaram seu interesse em assistir novas séries, filmes, acessar sites, ler livros ou outros materiais sobre a língua e cultura alemã? Em caso afirmativo, quais e como você teria acesso à eles?

Após o minicurso, você é capaz de encontrar semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a cultura brasileira (por exemplo, história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc)? Em caso afirmativo, quais?

Durante as discussões em sala ou em grupos, houve algum momento em que foi necessário que você explicasse sobre um aspecto cultural ou linguístico da Alemanha para um de seus colegas ou que ele os explicasse para você? Em caso afirmativo, conte sobre como isso aconteceu.

APÊNDICE E - Anotações da observadora

23/04 - primeira aula

Comentários dos alunos sobre os personagens:

- Charlotte simpatiza com os ideais
 - Acham que os personagens vão morrer/Charlotte pode deixar de ser tão otimista
 - Vinícius: “acho que o Viktor vai para o campo de concentração”
 - Questionamento dos personagens – Friedhelm
 - Natália não considerou até então o que os judeus pensavam a respeito da guerra. Demoraram para entender que o nazismo não era para todos os alemães e levavam em conta fatores sociais como religião, por exemplo
 - Alunos observam os estereótipo para diminuir os judeus
 - Aluno percebe que Friedhelm é contra e questiona a ideologia nazista
 - Acreditam que os personagens não tem ideia do que está realmente acontecendo, por isso concordam com a guerra – Alemanha está fazendo o bem pela nação e alemães devem aceitar
 - falta questionamento e reflexão das pessoas que participam da guerra. São doutrinadas desde crianças e não conseguem ter outro ponto de vista. Aluno aponta que alguns percebem
 - Natália acredita que o povo não poderia recusar o nazismo
 - Alunos descrevem os personagens da seguinte forma:
- Wilhelm: filho mais velho, responsabilidade, foi para a Polônia, onde houve um massacre em massa
- Viktor: judeu/alemão (identidades entram em conflito). Bom observador e o mais realista (percebe o que acontece e tenta fazer algo)
- Charlie: Inocente, nova, enfermeira, quebra de expectativa
- Greta: garçonne, aberta, ambiciosa em relação aos sonhos, otimista
- Friedhelm: questionador, pacifista, realista, irmão mais novo, intelectual.

30/04 - segunda aula

Comentários dos alunos sobre os Partisans e SS:

- Partisans também estavam presentes na segunda guerra
- SS- Polícia militarizada de Hitler, responde diretamente ao partido. Eram eles que impunham o poder.
- “Eram quem sofreu uma lavagem cerebral maior, por acreditar em tudo”.

-Além dos partisanos existem formas de resistência individual, não organizada, como Friedhelm, que é contra os esforços de guerra

Comentários dos alunos sobre o grupo *Weißer Rose*:

-Primeiras impressões: soldados nazistas, felizes, defendem a raça ariana

-Após pesquisa: estudantes de Munique, católicos, denunciaram a perseguição de judeus, falaram a verdade, foram guilhotinados. Aluna teve contato com o grupo Rosa Branca por causa do livro juventude hitlerista.

Comentários dos alunos sobre movimentos de resistência atuais:

-Pergunta dos alunos: A população alemã reagiu ao protesto do *weiße Rose*? No Brasil não haveria qualquer reação do povo, independentemente da conscientização

-A população não tinha informação a respeito da dimensão do holocausto, só muito tempo depois

-Doutrinação e lavagem cerebral – ideologia disfarçada

-O presidente atual silenciou a informação, assim como na Alemanha nazista.

-Nos preocupamos somente com o que acontece conosco

Comentários dos alunos sobre o papel da escola:

-Matérias como sociologia e filosofia são negligenciadas, pois promovem o pensamento e a reflexão.

Comentários dos alunos sobre a Música *mein kleines Herz*:

Música para as mulheres que esperam os homens voltarem da guerra. Ironicamente, Greta espera o retorno de seu namorado judeu.

07/05 - terceira aula

Comentários dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre a série e outros filmes que já viram retratando a II Guerra Mundial:

-Nos filmes de segunda guerra existe uma visão Hollywoodiana, em que os alemães são vistos todos como maus

-Esse filme não terá um final feliz

-A série alemã permite as pessoas verem a visão da população, o outro lado. É visto um lado mais humano, mais individual.

- Aluno se lembra de um amigo que lhe disse que “Lei é lei, precisamos obedecer, acreditando ou não”

-Um sistema bem preparado pode manipular muito as pessoas. Com a série, consegui perceber a educação manipulada

-As pessoas fazem para tentar restabelecer a pátria. Na série, não devemos avaliar apenas a lavagem cerebral feita, mas como ela foi feita por diferentes meios

-O partido conseguiu elevar muito o país após um grande período de depressão pós guerra. Em função disso, o povo alemão depositou sua confiança no partido

- Quando alguém está sob uma figura de autoridade, ela faz, acreditando ou não que é certo

Comentários sobre a culpa dos alemães sobre o que aconteceu:

-As pessoas são responsáveis, mas estavam sendo usadas

-Auto preservação: A pessoa tinha tanto medo de ser descoberta, que fazia o que não acreditava

-As empresas que patrocinaram a guerra (como a Bayern) não são hoje associadas a guerra. As pessoas pensam no que aconteceu e se esquecem que ainda pode acontecer e ainda acontece

-Deixar os judeus morrerem – ainda acontece hoje, com outras classes sociais

- Se estivéssemos nessa situação, não saberíamos o que fazer

-Lara: na ditadura, a pior pessoa não é quem contou sobre o resto do grupo ao ser torturado, mas sim que tortura

Comentários sobre o desenvolvimento dos personagens:

-Friedhelm mudou muito rápido, ele parecia ter mais convicção.

-Greta se engana para conquistar suas ambições

Comentários dos alunos após leitura de trechos do livro Juventude hitlerista

- Livro relata que SS pede aos judeus que levem uma mala para os campos de concentração – trata-se de uma ação psicológica e teatral, tanto para os judeus quanto para os alemães

-Fascismo é uma grande peça, todos estão atuando, parecido com o Brasil atual

-Solomon (personagem no texto) consegue esconder ser judeu assim como Ljlia (na série)

-Ignorância consentida: acontece mais hoje que antes. Outra aluna discorda: hoje não temos tanta proximidade com o que está acontecendo quanto se tinha na época

-Muitos pontos de proximidade entre a realidade nazista e Brasil atual: Inimigo comum

Comentários dos alunos sobre nosso papel hoje:

-As pessoas devem ter informações e condição de vida para manter o movimento de resistência. A população brasileira e parte da população alemã na época não tem condições de manter esse movimento.

-É importante ver os movimentos, mesmo que os problemas não cheguem em nós ainda

-A classe mais baixa tem pouco tempo para buscar informações e conhecimento, mas é a classe que mais sabe, por ser a que mais sofre

-Deveríamos nos colocar no lugar das pessoas que são a favor do governo atual. Essas pessoas estão mais preocupadas em colocar comida na mesa do que concordam realmente com o movimento, elas querem mudança.

14/05 - quarta aula**Comentários sobre a transformação dos personagens:**

- Lara afirma que a série mostra uma perspectiva diferente da que tínhamos anteriormente
- Os personagens foram considerados heróis durante a guerra, mas no futuro, seriam considerados vilões.
- Friedhelm mudou completamente, cada hora está de um jeito. Outros alunos argumentam que suas ideias não mudaram, mas suas ações foram por sobrevivência, já que ele percebeu qu enão teria mais esperanças
- Alunos falam que a culpa por ter entregado a judia mudou a percepção de charlotte. Além disso, ela começou a ter uma visão real da guerra.
- Greta continua alienada
- Viktor é o que menos mudou. É o oposto de Greta, enquanto ela pensa na ambição, ele permanece sensato.
- Viktor se torna mais realista a partir da cena do trem, quando falam para ele que o trem ia cheio e voltava vazio
- Aluno comenta que no começo, achava que todos iam morrer, mas agora acha que todos vão viver.

Comentários dos alunos sobre as diferentes gerações retratadas:

- Jovem de 17 anos fala que vai para a guerra para fazer melhor que Friedhelm
- Sobre os pais dos personagens, alunos comentam que estão cansados, mãe de Friedhelm não queria que o filho fosse para a guerra, mas Lara afirma que ela se mantém otimista.
- A série ainda mostra pessoas que são otimistas/acreditam na guerra, como soldados que denunciaram Greta.
- Não existe espaço para discussão, Greta falou um pouco e foi presa
- Lara: Wilhelm não acredita mais na guerra
- Natalia afirma que a série quis mostrar um lado – o dos jovens – que ainda não conhecíamos
- Essa massa jovem é a parte que mais cria resistência. No começo a lavagem cerebral era tão forte que nem os resistentes atuavam
- Lara considera que: se a série fosse sobre uma geração anterior, os pais, não seria a mesma coisa. Além de não termos uma visão direito do que acontece, essa imagem já está saturada

28/05 - quinta aula**Comentários sobre os acontecimentos do episódio:**

- Friedhelm se mostra morto (por dentro), por isso lobo não quis comê-lo
- Wilhelm foi anistiado, pois a guerra já deixou a Alemanha sem pessoas (Filomena)

-Retorno de personagem do primeiro episódio, para mostrar contraste de Friedhelm nos dois momentos

Comentários dos alunos após a leitura do texto:

- Ficou difícil chegar a uma conclusão pelo texto, sobre qual era de fato o pensamento dos poloneses
- A realidade presente no texto é parecida com a nossa atual, devido aos governos de extrema direita que governam a Polônia e o Brasil
- Na série, assim como no texto, os poloneses não gostam de judeus, mas isso depende do momento histórico e do grupo de poloneses.
- Podemos refletir que a retratação dos poloneses na série foi para mostrar que os alemães não são os únicos culpados. Povo europeu não foi culpado pela guerra, mas possuía um lado antisemita.
- Ninguém quer admitir a culpa, assim como a sociedade e governo polonês tentam se isentar da culpa.
- Poloneses não construíram campos de concentração, mas também não impediram. Até que ponto nós, como cidadãos nos posicionamos? Ou nós também não impedimos coisas erradas de acontecerem para salvar nossa própria pele?

04/06 - sexta aula

Comentários dos alunos sobre fim dos personagens:

- Quem tinha maior chance de morrer sobreviveu
- Friedhelm não gostava mais de si mesmo, por isso se matou
- Entraria em choque quando visse a cidade e não acreditaria que ele causou tudo isso
- Se matou para mostrar para as outras crianças
- Foi sorte o Viktor continuar vivo. Todas as suas ideias próprias teriam matado ele (Luís)
- Lara e outros alunos notam que: Ljlia “perdoou” Charlie por princípios russos.
- Natália comenta: A série não citou os EUA, como é normal no cinema Hollywoodiano. Mostrou mais a Rússia.
- Lara diz que: acreditava em uma coisa e em todos os episódios aconteciam outras.

Comentários dos alunos sobre eventos depois da guerra

- Gedächtnisskirche – representa o que foi a guerra para não acontecer mais
- Konferenz – Alemanha era muito estratégica na época. Ter poder da Alemanha foi um grande ponto de sustentação da guerra fria, o que fez perdurar por mais tempo (Luís)
- Prozesse – Não teve um julgamento realmente notório. Poucas pessoas foram condenadas a morte.

-Natália comenta: depois de ver a série, me pergunto se as pessoas que sofreram tudo isso foram realmente justicadas. A vida deles foi muito impactada, pessoas perderam sua identidade própria. As pessoas se ajudaram depois disso e evoluíram, ou foram só medidas temporárias?

-Carla comenta: as medidas foram só temporárias. Não aprendemos com a história. Um exemplo é o muro de Berlin e o muro de Trump, ou o tamanho dos grupos de supremacia branca legitimados que se expõem e se manifestam.

-A Gedächtneskirche e outros monumentos realmente influenciam a vida das pessoas, pra que elas se tornam melhores, ou se tornaram apenas monumentos?

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise dos estereótipos sobre a cultura alemã e o impacto ocasionado pela minissérie televisiva *Unsere Mütter Unsere Väter*”. O objetivo da pesquisa é verificar os estereótipos presentes entre os alunos de língua alemã e como eles podem ser revisados por meio da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. A pesquisa é relevante, tendo em vista que, a partir de discussões sobre aspectos inerentes à cultura-alvo, é possível favorecer a desconstrução de estereótipos, os quais podem ser prejudiciais para o processo de aprendizagem da língua e de desenvolvimento da competência intercultural. O corpus da pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, será constituído a partir de um minicurso oferecido em contexto de escola pública (Centro de Estudo de Línguas-CEL), no qual a minissérie será exibida e discutida. A coleta de dados ocorrerá a partir da aplicação de questionários e entrevistas com os alunos, além do diário de campo da pesquisadora. A investigação caracteriza-se como um estudo de caso e se desenvolverá em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, preparação e aplicação do minicurso e análise dos dados. A seleção dos candidatos foi feita, portanto, a partir unicamente do critério de que os alunos devem ser matriculados em Língua alemã em um Centro de Estudo de Línguas-Cel, da escola pública.

Caso aceite contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, sua participação consistirá em responder a questões de dois questionários preparados previamente e de uma entrevista realizada pela pesquisadora sobre seus conhecimentos e estereótipos em relação a cultura alemã. Os questionários e entrevistas podem trazer perguntas em relação à pensamentos e valores pessoais, podendo gerar constrangimento, mas o ajudarão a compreender quais dos seus conhecimentos da cultura alemã podem ser revisados e/ou ampliados, auxiliando no processo de aprendizagem de língua e cultura alemãs. Assim, fica garantido seu direito de se recusar, a qualquer momento, a fornecer informações ou exigir que elas não sejam publicadas, além de pedir esclarecimentos antes, durante e após o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Também fica garantido o seu direito a indenização mediante eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os dados obtidos durante a pesquisa serão utilizados unicamente em publicações em revistas e apresentações em eventos, mas asseguramos o sigilo acerca de sua identidade, que permanecerá anônima, e acerca de seus dados pessoais confidenciais, sendo atribuídos nomes diferentes aos participantes da pesquisa em caso de publicação ou apresentação. Você também poderá ter acesso a todos os resultados da pesquisa, caso queira requisitá-los ao pesquisador.

Você não é obrigado a participar dessa pesquisa, e uma recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a sua instituição de ensino ou com a instituição de ensino do pesquisador.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço institucional do pesquisador principal, para que possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador*

Endereço institucional: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP. Cel: (14)997159062. E-mail: li.dsmarques@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data:

*O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.