

CULTURA ESCOLAR E DESNATURALIZAÇÃO DO OLHAR: A VINHETA NARRATIVA E(M) SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM CONTRAPONTO INTERCULTURAL¹

*Fernanda de Castro Modl^f
Nádia Dolores Fernandes Biavati^{**}*

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir sobre aspectos (inter)culturais da/na sala de aula, levando em consideração duas vinhetas narrativas, que registram comportamentos sociais no dia a dia interacional de dois grupos (um brasileiro e um alemão) de uma mesma etapa de escolarização, a fim de demonstrar que comportamentos de professores e alunos em sala de aula estão submetidos a modos culturais de dizer e agir no espaço (HAESBAERT, 2009; TUAN, 1983) da sala de aula. Assumindo uma perspectiva discursiva (MATENCIO, 2006; COELHO, 2011; MODL, 2015) e metodologicamente ancoradas em princípios da etnografia (ERICKSON, 1973, 1990; MCDERMONT; VARENNE, 2005), dedicamo-nos a demonstrar que interações diárias na sala de aula estão submetidas a convenções advindas de uma cultura escolar ocidental e de culturas escolares locais.

PALAVRAS-CHAVE: Vinheta narrativa; Cultura escolar; Sala de aula.

¹ As vinhetas narrativas, apresentadas neste artigo, foram produzidas no âmbito de uma pesquisa de doutoramento (Coelho, 2011) que contou com financiamento das agências de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) de 2008 a 2011 e Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) em 2010. Os contrapontos interculturais, que aqui apresentamos, advêm de uma pesquisa de campo de orientação etnográfica realizada ao longo do ano de 2010, tendo ocorrido na Alemanha (primeiro semestre) e no Brasil (segundo semestre).

^{*} Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUCMINAS. Professora adjunta B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL).

^{**} Doutora em Linguística pela UFMG. Professora adjunta da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), onde atua no Programa de Mestrado em Letras (Promel).

Introdução

Como professoras formadoras em cursos de licenciaturas em Letras, temos sido constantemente surpreendidas pela força e lugar de representações sociais (Moscovici, 1989) diversas advindas do discurso do senso comum acerca de um vasto conjunto de referentes que permeiam o trabalho interacional do professor. A compreensão da sala de aula como um lugar meramente físico para se ensinar e aprender ou a crença de que os comportamentos que ali se descortinam sejam apenas escolares são apenas alguns exemplos.

Posições como essas, recorrentemente vozeadas por licenciandos em diferentes estágios da formação inicial, podem ser redimensionadas quando se demonstra, por meio de contrapontos interculturais, como intencionamos neste trabalho, que o agir em sala de aula está submetido a convenções culturais e que a sala de aula é mais um dos contextos interacional e institucional em que exercemos nossa subjetividade e, conseqüentemente, construímo-nos e reconstruímo-nos como sujeitos de linguagem (MODL, 2015).

Para concorrer com representações sociais advindas do senso comum, em nosso dia a dia profissional e, conseqüentemente, tendo em vista a necessidade de teorizarmos sobre questões que envolvem o trabalho interacional do professor, temos investido em dados de pesquisas de dissertações e teses (como cenas de aulas transcritas, vinhetas narrativas, respostas a questionários e entrevista de professores) para estabelecer contrapontos intra e interculturais acerca do agir em sala de aula.

De tudo isso decorre a nossa crença de que há muito para se desnaturalizar acerca do trabalhos de professor e aluno, materializados em comportamentos discursivos em sala de aula, e, ainda, que dados gerados e tratados a partir de uma perspectiva etnográfica sempre podem contribuir para um olhar para a sala de aula mais sensível ao enlace comportamento(s) e cultura(s).

Isso posto, esclarecemos que o presente artigo investiga a vinheta narrativa como uma importante aposta metodológica na e para a acolhida de aspectos (inter)culturais em salas de aula de culturas diferentes, no caso, a brasileira e a alemã. A sala de aula ir-

rompe, assim, muito mais do que um espaço físico e campo de pesquisa, mas, também, olhamos para ela como um território, lugar de pertencimento, de vivências (intra)(inter)culturais.

As duas vinhetas narrativas, apresentadas adiante, são fruto de uma pesquisa de natureza etnográfica realizada em salas de aulas geograficamente distintas, uma alemã (a *vierte Klasse A/* a 4ª série A) e uma brasileira (a sala 17), que integram uma mesma etapa de escolarização, correspondente no Brasil ao 5º ano do ensino fundamental.

Nosso olhar, portanto, é direcionado a algumas dessas marcas inscritas na sala de aula que a perfazem como um território vívido, em que diálogos e confrontos são envidados, atravessando práticas identitariamente (re)construídas na dinâmica cotidiana de interações intersubjetivas.

Nesse sentido, o agir na sala de aula brasileira e a alemã apresenta pontos comuns, sutilezas, que, quando observadas, podem contribuir para esclarecer como interações na escola podem ser tomadas e analisadas como práticas discursivas, com o tratamento em especificidades de cada cultura, mas também por meio de aspectos comuns do universo da instituição, tornando-se pontos de discussão para compreendermos a sala de aula e a escola como lugares em que se projetam experiências que precisam ser desobvializadas.

Desobvialização essa que, conforme apostamos, precisam ser, cada vez mais, pauta de uma agenda discursiva da e para a formação inicial do professor. Foi, portanto, orientando-nos por essa premissas que organizamos este texto em mais quatro seções. A próxima será dedicada à apresentação teórico-metodológica proposta, espaço no qual indicamos a produtividade de uma pesquisa (inter)cultural na coleta de dados na Alemanha e Brasil, a partir de uma perspectiva etnográfica de trabalho. Na seção 3, A vinbeta narrativa como aposta de reflexão do professor-observador e como instrumento de pesquisa, mobilizamos sentidos para essa forma de investigação, assumindo-a como prática discursiva sobre/a partir do ato de pesquisar, integrando-o. Em seguida, na seção A escola e a sala de aula como territórios sociossimbólicos, traçamos um olhar da sala de aula e da es-

cola como um território sociossimbólico em que discursos se entrecruzam a todo momento. Apresentamos as duas vinhetas narrativas que representam o olhar da lente da pesquisadora (Coelho, 2011) sobre o cotidiano dos dois grupos para, em seguida, lidarmos discursivamente com os dados, a partir da mobilização das categorias de análise. O trabalho é encerrado com provocações acerca do lugar de discussões interculturais para a formação inicial do professor.

A abordagem teórico-metodológica proposta

Assumimos a vinheta narrativa como um instrumento de pesquisa que pode contribuir para a materialização de aspectos culturais, muitas vezes, rarefeitos nas interações de sujeitos que desenvolvem suas ações e práticas observadas em seus dia a dia interacionais por alguém que se assume identitariamente e sociodiscursivamente como pesquisador. Daí o princípio de que há muito mais na estrutura da interação do que a princípio se vê (COELHO, 2011; MODL, 2015). Defendemos também que fazer pesquisa irrompe como um determinado modo de se tomar posição e, assim, de se interpretar o mundo social materializado em práticas, produtos e processos humanos, via olhar que lançamos para o outro.

Assim, a abordagem etnográfica de pesquisa é, por nós tomada, como uma alternativa metodológica que se volta, desde a sua origem, para a curiosidade pelo outro², de modo a se focalizar, portanto, indícios de comportamentos. Esses, primeiramente instanciados em traços (inter)(intra)culturais, contribuem para que dimensionemos o que é constitutivo do humano e que, assim, independeria da cultura societal maior.

² Referimo-nos à base da opção por uma pesquisa com coleta de dados em salas de aulas de dois países, o que certamente registra a curiosidade pela escola do outro. Esse mesmo *outro*, que nós interessa enquanto possibilidade para repensarmos a identidade de nossa própria escola, fez com que muitos antropólogos cruzassem oceanos “para estranhar e reconhecer a ‘alteridade’” (PEIRANO, 1992, p. 6). Cumpre, portanto, registrar que devemos à antropologia, a tradição da pesquisa de campo, bem como a existência da etnografia. Vale lembrar que etnografia recebe muitos encapsulamentos: concepção, método, metodologia, postura de trabalho, técnica de observação e parâmetros de ação são os mais recorrentes (ERICKSON, 1973, 2005; POWELL, 2006; SPINDLER, 2005; MCDERMONT; VARENNE, 2005).

Tudo isso remonta a um certo modo de interpretar assentado em comparações advindas do trabalho com as seguintes premissas etnográficas: i) o que se analisa poderia ser diferente; ii) o que se analisa (ou acreditamos estar analisando) é uma construção e iii) há razões que explicam o fato de os contextos observados não serem iguais.

Desse modo, as comparações em trabalhos com abordagens etnográficas de pesquisa levam em conta a descrição e análise do que há no grupo e não do que falta, tampouco sobre o que sob a ótica do pesquisador deveria ser mudado (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005).

Tendo sumariamente instanciado a importância atribuída ao outro e à comparação no interior da etnografia, bem como destacado os princípios, que mais interessam a este trabalho, cumpre registrarmos o lugar da vinheta narrativa como um dos instrumentos de pesquisa que concorrem para a assunção de um olhar que atualiza essas premissas no trabalho de observação em campo de pesquisa.

Se o estar em campo (o *being there*, para Erickson, 1973) possibilita o acesso ao universo simbólico escolhido para análise/estudo, as pesquisas em campo são as âncoras de trabalhos etnográficos ou de abordagem etnográfica, porque todo universo simbólico é também um universo cultural submetido a convenções.

Tomamos, aqui, cultura, em sentido *lato*, como pensam McDermont e Varenne (2005, p. 12) “uma configuração particular de instituições, grupos políticos e suas alianças, pessoas distribuídas em várias posições, estilos de discurso e assim por diante”. Pensando, agora, na escola como espaço cultural, o que difere uma cultura de outra é a estrutura institucional de aprendizagem, bem como o modo como ela se organiza, o que se soma à maneira como circunstâncias ambientais são percebidas e performatizadas em cada cultura (YOUNG, 1996).

Assim, adentrar em outros países para conhecer espaços institucionais com os quais temos larga convivência no nosso país (como uma sala de aula) enriquece a existência e alarga a compreensão do mundo concorrendo para a desobviação do nosso olhar

para o que fazemos/parecemos estar fazendo e, conseqüentemente, também para o que não fazemos no contexto nacional.

Muitas vezes, esse (não) fazer não está representado em comportamentos verbais, o que significa que marcas culturais podem ser também entrevistas em um plano maior: o discursivo. Daí emerge a força da vinheta narrativa: uma narrativa construída a partir da estilística de cada pesquisador(a) e que decorre de uma organização sistemática de um conjunto de notações realizadas em campo do que o(a) pesquisador(a) viu e interpretou como sendo da ordem do recorrente e episódico do e no padrão de comportamento do(s) grupo(s) que observa.

A vinheta narrativa como aposta de reflexão do professor-observador e como instrumento de pesquisa

A vinheta narrativa – que se origina da “discussão e caracterização do *Lebenswelt* (mundo vivido) e do seu homem-mundano na pesquisa fenomenológica de base merleau-pontyana”, como esclarecem Moreira e Cavalcante Júnior (2007), é nada mais do que um texto que nasce da gerência de registros realizados pelo(a) pesquisador(a) acerca de suas impressões do vivido/observado, seja a partir do trabalho de organização de suas notas escritas do diário de campo ou de falas direcionadas a um gravador, logo após a situação ser observada *in loco*.

O(a) pesquisador(a), desse modo, dialoga consigo mesmo(a) na e para a elaboração da vinheta retomando o registro de perspectivas, impressões e questionamentos (até então direcionados apenas ao gravador ou ao diário de campo à guisa de documentar o observado). Essas informações são, assim, reorganizadas por ele(a) em uma narrativa escrita, a fim de materializar a validade do que se revelou, no tempo em que permaneceu em campo, ser da ordem do recorrente ou do episódico. O pesquisador, assim, ilustra e, ao mesmo tempo, verte em dado, aspectos enquadradores do agir dos grupos nas salas de aulas observadas, o que faz por meio de uma descrição do ambiente e acon-

tecimentos que conduzem, na ocasião da publicização dos resultados da pesquisa, o(a) leitor(a) a imaginar a cena ali descrita/narrada/presentificada.

Daí se poder dizer que a vinheta narrativa é um instrumento de reconhecimento, um modo de trabalhar e organizar registros que podem estar articulados (como demonstramos adiante) a diferentes agir.

Aqui, as vinhetas narram comportamentos de alunos e professores em sala de aula circunscritos a modos culturais de se fazer e se dizer. Esses comportamentos (dada a densidade semiótica que os integram) dificilmente podem ser apresentados nos comentários do transcritor em uma transcrição de aula. Daí a necessidade de um instrumento de pesquisa como a vinheta para registrá-los.

Isso remonta à premissa de que há muito mais na estrutura da interação do que a princípio se vê. Ações não verbais materializáveis, por exemplo, como um certo alinhamento corporal, um olhar, um sorriso, um gesto, são alguns dos muitos aspectos discursivos pulverizados no dia a dia escolar, como as vinhetas adiante ilustram.

Coelho (2011) defende a vinheta narrativa como um instrumento capaz de textualizar comportamentos discursivos - daquilo, portanto, que não é apenas o dizer, mas, que o acompanha. Daí a assunção de uma perspectiva metodológica que deflagre

[...] reflexões acerca das relações entre a materialidade linguística e textual e o contexto histórico de produção de sentidos (...) porque tem-se a possibilidade de que, tendo assumido um certo posto de observação, o pesquisador seja levado, no contato com seus dados, a operar com uma noção de contexto bastante dinâmica, na medida em que o próprio fenômeno faz emergir a plasticidade das interações sociais e de sua materialidade. (MATENCIO, 2006, p. 139).

Compreendemos que essas materialidades recuperam vozes e perspectivas dos sujeitos no território sala de aula, com repercussões para além dela. Desse modo, o projeto discursivo de ambos - professores e alunos - se estabelece nesse espaço vívido, em que se projetam formas de ser/tornar-se: aspectos que orientam a tentativa de desvendar e

desnaturalizar o olhar para lacunas na compreensão de aspectos culturais observados no registro do cotidiano escolar.

A vinheta narrativa é aqui enquadrada como um instrumento de pesquisa que permite flagrar o processo de reconhecimento de um grupo pelo pesquisador. Daí ela ser usada para a apresentação de um dia habitual com dois grupos, o alemão (a *vierte Klasse A*/4ª série A) e a sala 17, grupo brasileiro. Uma apresentação em que dimensões didática e discursiva se entrecruzam.

Dois terços da permanência da pesquisadora Fernanda (a pesquisadora brasileira) na sala de aula alemã (*vierte Klasse A*) foram marcados pelo estranhamento, mas, no terceiro mês em campo, houve adaptação à rotina do grupo: o que ela até então via em campo, como algo diferente de sua vivência brasileira em/de salas de aulas, passou a ser analisado com naturalidade.

Como observadores, sempre (como aconteceu com a pesquisadora Fernanda) hipotetizamos o modo como esperamos que os sujeitos se comportem diante das situações em curso observadas, mas a questão é se o(a) pesquisador(a) acerta ou não em suas previsões.

Quando a previsão do que ocorrerá na sequência é comprovada, entende-se, pela abordagem etnográfica, que é chegado o momento de se sair de campo. Esse reconhecimento valida se houve naturalização do que se observa, o que, sem dúvida, revela avaliações recíprocas acerca dos sujeitos relacionadas às suas identidades institucionais.

Na sala de aula brasileira, por outro lado, o desafio foi da pesquisadora Fernanda foi acreditar que ela deveria permanecer em campo. Durante os dois primeiros meses, assustava-se com o modo de significar os eventos, tomando-os com transparência nas ações, reações, palavras e gestos dos alunos da sala 17 nos momentos de interação em sala de aula. Apenas ao final do segundo mês, imersa na tarefa de transcrição das aulas, a pesquisadora começou a levantar hipóteses sobre padrões de comportamentos de alguns alunos no grupo, que fugiam à sua primeira percepção/interpretação. Revendo, por exemplo, repetidas vezes a gravação em vídeo de uma mesma aula, e analisando o com-

portamento de apenas dois alunos por vez, o modo como a pesquisadora via *in loco* foi alterado, do que decorreu de uma outra percepção sobre os sujeitos naquele território de modo a revelar outras nuances do/no funcionamento do grupo³.

Por meio de vinhetas, houve o registro de parte do que foi visto em campo pela pesquisadora. O olhar, portanto, que é culturalmente vertido para enquadrar o que se vê é, na pesquisa de natureza etnográfica, submetido a refocalizações daquilo que se olha, o que ocorreu depois de processos como estranhamento e naturalização no contexto alemão (a cultura do outro) e como a desnaturalização no interior da nossa própria cultura (a brasileira).

Na observação, portanto, as imagens dos processos eram capturadas e vertidas em texto e, conseqüentemente, em dados de pesquisa, antes que os processos de naturalização e desnaturalização reenquadrassem o olhar da pesquisadora em campo, daí o agenciamento da vinheta narrativa.

A escola e a sala de aula como territórios Sociossimbólicos: gestos de interpretação sobre o espaço, a partir da lente da análise discursiva

Redesenhamos o olhar para a sala de aula como um lugar para se exercitar comportamentos frente a tensões e soluções promovidas pela convivência intersubjetiva. Tomamos, como novidade, alguns aspectos da Geografia Figuracional, considerando a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais.

Para relacionarmos, tomamos a noção de território que nos é cara, advinda da Geografia Cultural. Nesse ponto, enquadramos a sala de aula e a escola não somente como espaço, mas principalmente como a construção simbólica sobre esses lugares, que em

³ A pesquisadora percebeu, por exemplo, que um aluno que até então ela avaliava como descompromissado (que recebia constantemente reprimendas da professora por protagonizar brigas ou mesmo participar de micro-interações) tentava insistentemente e de formas variadas participar das discussões coletivas orientadas pela professora, mas não conseguia acesso ao solo da interação. Isso só pôde ser assim significado/percebido, quando o foco da atenção da pesquisadora (durante o exercício de análise das gravações de aulas) recaía de modo focalizado sobre esse aluno.

muito se fundamenta nas relações de poder, ora compartilhadas entre pares, ora assimétricas. Tal poder ora se dá pelas relações assimétricas entre professor e aluno, ora acontece de maneira fluida, diluído nas relações de interação, que se dão a partir do modo como valores são compartilhados e/ou questionados pelos sujeitos em seus discursos.

Haesbaert (2009) menciona, em seus estudos territoriais advindos da compreensão da espacialidade humana, uma compreensão interdisciplinar de território. Atentando para uma proposta de compreensão de relações a partir da noção de território vivido, compreendemos que as interações professor/aluno se dão também a partir do modo como compreendem a escola, o modo como interagem com os sujeitos em suas posições, o modo como cada um(a) é interpelado por ideologia e carrega uma memória discursiva sobre o seu fazer e como proceder nos lugares, no caso, na sala de aula e na instituição escolar.

Nesse ponto, a ideia é compreender a escola como um lugar de agir humano, em que práticas e discursos se tornam experiência íntima dos sujeitos em convivência no espaço. Nessa projeção de dizeres e considerando relações sobre o lugar, professores disseminam o modo como acreditam que culturalmente os alunos devem se relacionar no espaço em que se instrui, projetam e assimilam valores, crenças e práticas sobre como apreender, compartilhar e compreender (ou não) o outro. Entram nessa rede de relações práticas disseminadas, naturalizadas, tanto em relação com o outro, quanto em relação com o lugar.

Tomamos a dimensão da escola e da sala de aula como mais um dos lugar(es) em que contatos se organizam, não somente por afinidades, mas para o cumprimento de práticas educacionais/institucionais, por vivências, muitas vezes, conforme as descritas por Elias e Scotson (2000), com relações reguladas em uma sociedade cujo poder se dá com o exercício das trocas. Nessas relações, há o equilíbrio instável de forças em que o professor organiza, executa, motiva, dirige a palavra, enfim, empreende ações que levam a (re)definir (ou não) movimentos e interlocuções, que ali se realizarão. Desse modo, compreendemos que os sujeitos, interpelados pelas relações de poder, podem compreen-

der em que medida podem (ou não) tomar a palavra, dialogar, interpelar o outro, interromper, etc.

Nas relações vividas na escola e em sala aula, a partir da vinheta narrativa, compreendemos, como demonstramos na seção de análise, que, a partir das práticas culturais observadas e considerando o dia escolhido e vinhetas narrativas construídas, o professor, nas práticas culturais brasileiras pode proceder seguindo práticas discursivas, com valores e crenças que deixam entrever muito sobre comportamentos sociais desvinculados de tarefas didáticas específicas, mas constitutivos do agir dos dois grupos na escola.

Princípios de um mesmo código cultural escolar (tudo aquilo que historicamente se cristalizou como característica da instituição escola) aparecem sob diferentes roupagens no cotidiano dos grupos, instituindo diferentes procedimentos para se cumprir certas restrições com vistas ao comportamento em sala de aula.

Para que se visualizem aspectos pelos quais esse código cultural escolar se reveste nos dois grupos, o convite que fazemos é o de adentrar num dia típico de cada grupo procurando entender um pouco do modo como esses espaços são significados e usados no interior de cada grupo representantes das culturas escolares alemã e brasileira.

Adentrando dois espaços culturais, por meio da leitura das vinhetas narrativas

Um dia escolar não é composto só por aulas, embora sejam elas que justifiquem o ir à escola. Cada aula é a encenação de uma troca didática entre um professor e um grupo de alunos que ocorre em aproximados 50 minutos. Mas muita coisa se passa até o início da primeira aula e a campainha que indica o fim das atividades escolares de um dia na sala de aula da cultura escolar ocidental. E o que se passa nos “intervalos” (sejam eles vivenciados dentro ou fora do espaço físico da sala de aula), entre uma aula e outra, também informa sobre padrões culturais de uma sociedade que, de algum modo, e em alguma proporção, se veem naquela cultura escolar, a que pertence o grupo, refletidos.

Nesse ponto, a ideia é compreender a escola como um lugar de agir humano, em que práticas e discursos se tornam experiência íntima dos sujeitos em convivência no es-

paço. Por isso, a ideia de espaço transformar-se em lugar faz sentido, na medida em que os sujeitos significam atitudes e valores, bem como seu dizer no e sobre estar em vivência institucional, seja na aula ou na escola. Pode-se afirmar que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151).

Para que se visualizem aspectos pelos quais esse código cultural escolar se reveste nos dois grupos, o convite que fazemos é o de adentrar nas teias narrativas das vinhetas num dia típico de cada grupo procurando entender um pouco do modo como esses espaços são significados, usados e, assim, servem de palco para as encenações que ali se descortinam.

Flashes de um dia na escola com o grupo alemão

Vinheta narrativa 1

São 7h35 da manhã de uma 2ª feira. O termômetro na frente da escola marca -5°. Empurro a porta de entrada da Grundschule T, balanço os pés para retirar a neve das botas, antes de pisar no tapete de entrada. Fecho a porta, retiro as luvas, a touca e, enquanto as guardo na bolsa, subo as escadas, dirigindo-me à sala de aula da vierte Klasse A. No caminho, encontro-me com a professora regente Sra (Frau) Fischer, que abre a porta da sala de aula.

Frau Fischer acende as luzes, entramos. A sala está exatamente como a deixamos na manhã anterior. Objetos pessoais da professora estão sobre a mesa, onde ela agora deposita o que traz nas mãos. Atrás da mesa, ao lado do quadro de giz, há um armário onde a professora acaba de pendurar seu casaco. A professora vai abrindo uma a uma todas as janelas da sala de aula. Nos beirais das janelas, há alguns vasos de plantas. Dirijo-me ao meu lugar de observação diária, retiro o casaco e me acomodo. Meus olhos percorrem, por mais uma vez, toda a sala.

Todas as cadeiras dos alunos estão sobre as mesas. Sobre algumas cadeiras há almofadas trazidas de casa pelos alunos para tornar a cadeira de madeira mais confortável ou para se protegerem do chão frio, quando lá se sentarem. Os alunos se sentam de dois a dois, dividindo uma mesa inteira. Treze mesas, vinte e seis alunos.

Embaixo das mesas, vejo livros didáticos, um livro de literatura e cadernos. As cortinas de cetim bege com forro verde escuro balançam. Está ventando e a sala está fria, o aquecedor não está ligado e eu resolvo recolocar o casaco. Ao apanhá-lo, vejo um armário de madeira entreaberto, no fundo da sala, com uma etiqueta afixada onde se lê Sport. Há muitas mochilas amontoadas dentro do armário. Cada mochila traz uma bermuda ou calça, uma camiseta de malha e um par de tênis para os momentos de Sport.

O relógio na parede marca 7h40, dirijo-me até a janela de onde posso ver alguns alunos adentrando o prédio da escola. Crianças caminham lado a lado, com mochilas nas costas, apenas crianças bem pequenas estão acompanhadas por um adulto. A maior parte dos alunos veio à pé, mas há também carros estacionando e outros alunos desembarcando. Os primeiros alunos da vierte Klasse A aproximam-se da porta da sala. No corredor, eles trocam palavras em tom baixo de voz e olhares. Colocam suas mochilas no chão, desvestem os casacos, tiram boinas,

luvas, cachecóis e dependuram tudo em um cabideiro coletivo da turma localizado, no corredor, do lado de fora da sala. Os alunos não usam uniforme. Botas de inverno são trocadas por Hausschuhe (sapatinhos de lã ou de outro material usados com meias em casa).

Os alunos pouco a pouco vão entrando na sala e, calmos, dirigem-se imediatamente aos seus respectivos lugares. Cada um retira sua cadeira de cima da mesa, dependura a mochila em um ganchinho afixado na lateral da mesa. Da mochila, retiram o dever de casa do dia anterior e o colocam sobre a mesa da professora.

Por vezes, a professora troca olhares com os alunos ou mesmo esboça sorrisos, sem mostras de dentes. As crianças movimentam-se livremente pela sala, brincam umas com as outras: algumas correm, outras apanham jogos na estante da sala e se assentam em roda para brincar no chão, um número menor dedica o tempo à leitura do livro de literatura retirado debaixo da mesa.

A professora está conferindo as atividades entregues e registrando os nomes das crianças em um fichário. Ela chama um aluno pelo nome e solicita o dever de casa. O aluno balança a cabeça em sinal negativo e vai até a mesa da professora levando uma agenda onde a professora escreve. Alguns alunos observam, em silêncio, os movimentos do colega.

O quadro verde, que é de giz, tem suas laterais móveis e quadriculadas, permitindo que se escolha uma maior ou menor área para escrita. A altura do quadro também é ajustável. Em sua parte inferior, há uma caixa com imãs (usados para afixar papéis nas exposições didáticas) e giz de cores variadas.

Atrás da porta, há uma pia branca, duas vassouras, um rodo e panos de chão. Um regador de plástico está sobre a pia, assim como uma esponja e um pequeno rodo de cabo curto usados para limpar o quadro. Embaixo da pia, há 3 cestos para lixo (papel, plástico e orgânico). Um espelho está afixado sobre a pia.

São quase 8h. A professora olha para o relógio, levanta-se, dirigindo-se à frente da sala de aula e ergue o braço direito por alguns segundos, como em sinal de alguém que pede a palavra. Os alunos, que ainda não estão nos seus lugares, já estão se assentando. A professora olha para o grupo em silêncio e aguarda até que todos se acomodem. A turma está em silêncio.

Uma campanha toca pontualmente às 8h. Frau Fischer diz com expressão facial serena e tom baixo de voz “*Ich wünsche einen SCHÖnen Guten Morgen*” (“Eu desejo um BELO e bom dia”), sendo respondida de forma cantada, em coro, pelas crianças: “*Gu:::ten Mo:::rren Fra:::u Fi:::scher* (Bo:::m di:::a Se:::nhora Fi:::scher”.

A professora convida os alunos a se sentarem no chão, na frente da sala. Todos obedecem ao pedido prontamente, alguns alunos levam as almofadas trazidas de casa. Todos se dirigem à frente da sala em silêncio e se sentam calmamente em círculo, como pediu a professora. Estamos num espaço relativamente pequeno, entre o quadro de giz e a 1ª fileira de mesas. Os alunos não chegam a se encostar nos ombros do colega, mas estão muito próximos, não há espaço para qualquer mudança de posição. Não há qualquer reclamação e ou atitude que demandasse uma fala da professora.

Frau Fischer, que também está sentada no chão, segura uma pedrinha e relata ao grupo o que fez no final de semana. Ao terminar, passa a pedrinha para o aluno sentado ao seu lado esquerdo, que também informa sobre as atividades realizadas no final de semana. A pedrinha percorre toda a roda e todas as crianças apresentam o seu relato, geralmente conciso. Eu, também sentada na roda, participo. Quando a pedrinha está de volta às mãos de Frau Fischer, ela a coloca sobre sua mesa e, ainda sentada no chão, informa ao grupo o que farão em cada aula daquele dia escolar. Os alunos reagem ao que a professora está dizendo, sussurrando entre si “ja:::” (si:::m), em sinal de comemoração, ou “bi:::te ne:::in” (por fa:::vor nã:::o) como que contestando,

na forma de brincadeira, o que seriam suas obrigações. A professora ouve os comentários e sorri de volta ao grupo.

Frau Fischer pede aos alunos que retornem aos lugares e introduz a primeira atividade do dia que se organiza em torno de 6 aulas de 50 minutos cada, nunca geminadas e dois intervalos. Há um intervalo (*Pause*) de 30 minutos antes da 3ª aula e entre a 4ª e 5ª aulas do dia um pequeno intervalo (*kleine Pause*) de 10 minutos. Uma campainha toca indicando o final de cada horário.

Os deveres de casa (*Hausaufgaben*) referentes a cada aula são registrados pela professora em um pequeno quadro de pincel localizado ao lado direito do quadro de giz, ao encerramento de cada período de 50 minutos. A professora não só escreve, mas também sempre instrui, de modo muito preciso, o que os alunos devem fazer.

São 9h40 e começa o intervalo (*Pause*) de 30 minutos. O lanche (*Brotzeit*) ocorre sempre em sala de aula. Frau Fischer pega um livro literário sobre a sua mesa, abre-o orientando-se por um marcador de páginas e retoma a leitura em voz alta do ponto onde havia parado no intervalo de ontem. Enquanto ela lê, os alunos retiram de suas mochilas vasilhas plásticas ou pacotes de papel com o lanche.

Fatias de um pão escuro típico com salaminho, manteiga ou geléia são as opções mais comuns. Outros trazem um sanduíche de pão francês típico das padarias da cidade (folha de alface, rodelas de tomate e pepino, uma fatia de queijo processado e outra de salame). Além do pão, os alunos sempre levam mais um alimento como banana, maçã, cenoura vermelha crua descascada, pedaços de pepino japonês, ovo cozido, salsicha e salame. Para beber, há sempre água, suco de maçã ou suco de frutas cítricas industrializados. A opção chá quente só é permitida em dias de inverno com excursão.

Nenhuma criança usa guardanapo, o lanche é colocado diretamente sobre a mesa onde já não há qualquer objeto escolar. As crianças permanecem sentadas em seus lugares durante todo o tempo em que estão comendo e ouvem em silêncio a leitura da professora que dá a cada personagem um tom de voz diferenciado. Alguns alunos riem contidamente ao ouvir certas passagens da história. Os alunos não pedem ou oferecem lanche uns aos outros. E, embora estejam sentados lado a lado, não demonstram interesse em saber o que o colega está comendo.

Passados 10 minutos, a professora interrompe a leitura e se levanta. As crianças começam a guardar o que não comeram de volta nas mochilas, algumas bebem, já de pé, um pouco mais de líquido. As garrafinhas são deixadas sobre as mesas.

Um menino e uma menina a que as tarefas de intervalo (*Pausendienst*) estão destinadas se dirigem até a professora e dela recebem uma chave cada. Os alunos que querem ir ao banheiro fazem fila. As meninas acompanham a menina e os meninos, o menino. Todos deixam a sala, que é trancada pela professora. Os alunos que não quiseram ir ao banheiro já estão no corredor trocando os *Hauschube* por suas botas, colocando cachecóis, gorros, luvas e se dirigindo ao pátio da escola para brincarem. Na escola de ensino fundamental alemã (*Grundschule*) são os professores que supervisionam as crianças (“*passen auf die Kinder auf*”) durante o intervalo.

Dois professores se responsabilizam diariamente pela tarefa, há um rodízio. Hoje não é o dia Frau Fischer. A professora, com um sanduíche na mão, segue para a sala dos professores onde lancha, toma chá e conversa com alguns colegas.

Às 10h, dois alunos (sempre colegas da mesma sala) vão à sala dos professores e recebem um instrumento semelhante a um gongo. Um aluno segura o instrumento, enquanto o outro usa um bastão de madeira para tocá-lo e assim avisarem a todos os alunos no pátio (*Spielplatz*) que se aproxima o horário da campainha oficial. São 10h05 e toca a primeira campainha do intervalo.

Frau Fischer se dirige até o *Spielplatz* e lá espera até que o grupo se reúna, a professora não fala sequer uma palavra. Os alunos se organizam em uma fila única por ordem de chegada. A professora e os alunos se dirigem à sala calmamente, praticamente em silêncio. Quando um aluno arrisca uma brincadeira, ela é materializada no modo como ele anda, por vezes mais rápido ou sapateando. Antes de entrar na sala, mais uma vez, desvestem os casacos, acessórios e trocam os sapatos. Todo o procedimento é feito em silêncio. De um lado da parede está o cabideiro das meninas e do outro lado o dos meninos.

Todos já estão sentados quando a 2ª campainha do intervalo toca. São 10h10 e Frau Fischer acaba de dar início à 3ª aula. Como a próxima aula é de Educação física (*Sport*), a professora toma o cuidado de encerrar a aula 5 minutos mais cedo para que os alunos possam trocar de roupa. Os alunos então se dirigem ao fundo da sala e cada um pega a sua mochila no armário. Os alunos trocam de roupa na própria sala e olhares entre eles não são comuns.

Frau Fischer também é a professora de Educação física. Na escola alemã, para essa etapa de escolarização, não há professor graduado em educação física. Frau Fischer apanha seu par de tênis e uma calça de ginástica do armário, atrás de sua mesa, ela retira rapidamente as botas de cano longo e veste a calça de ginástica sobre a meia calça grossa preta. Retira a saia abaixo dos joelhos, que usava sobre a meia calça, coloca os tênis, retira o suéter e também já está pronta para a aula.

Estamos na quadra. Os alunos correm de um lado para o outro da quadra onde têm sem dúvida uma postura mais relaxada. Os olhos movimentam mais, há manejo de cabeça e têm expressões faciais relaxadas. Os alunos se divertem enquanto fazem o que lhes foi pedido para fazer, não há brincadeiras, gritos e quando riem o fazem sempre contidamente. A professora por vezes elogia o grupo dizendo em tom alto de voz “Lega:l?” (To:ll) ou “Su:per”. A atenção é destinada a todo o grupo igualmente.

Terminada a aula de educação física e já de volta à sala de aula, os alunos guardam os tênis na mochila de esporte e voltam com elas para o armário. A maior parte dos alunos continua com a roupa de esporte, apenas vestindo por cima a calça jeans e a blusa de frio com que chegaram à escola.

Agora, estamos no intervalo de 10 minutos, os alunos aproveitam o tempo para terminar o lanche trazido de casa e brincar. Frau Fischer me avisa que vai rapidamente ao banheiro trocar de roupa e pede que eu por favor, preste atenção nas crianças! (“Pass bitte auf die Kinder auf!”). Nesse intervalo, os alunos podem circular livremente pela sala, brincar ou atualizar as tarefas coletivas da turma (*Dienst*).

Toca a campainha e tem início a 5ª aula, que transcorre como as anteriores. Já estamos no 6º horário. 45 minutos depois, às 13h15, a professora informa que os materiais já podem ser guardados e solicita que todos se certifiquem quanto à anotação de todas as tarefas de casa na agenda e prestem atenção se estão levando para casa todos os cadernos e livros necessários para as tarefas do dia. Os alunos sinalizam que já estão prontos colocando a cadeira sobre a mesa e aguardando de pé atrás da mesa.

A maior parte dos alunos já está com a mochila nas costas, quando dois alunos (os das tarefas de organização (*Ordnungsdienst*) se dirigem espontaneamente à frente da sala, apanham as vasculhas, varrem os corredores, a frente e o fundo da sala de aula. Os ciscos que estavam no chão já foram conduzidos para trás da porta e serão retirados de lá mais tarde pela professora.

Às 13h20, todos os alunos já estão de pé com as mochilas nas costas, quando Frau Fischer se despede do grupo dizendo “Tchau crianças, até amanhã” (*Aufwiedersehen Kinder! Bis Morgen*). Como resposta, os alunos cantam em coro “Até::: ama:::nhã Se:nhora F*is*cher, nós dizemos AGORA tcha::u” (*Bi:::s Mo:::rge:n Fra::u Mü:ller, wir sagen JETZT Goo::d bye*).

Frau Fischer tranca a sala e sai para o horário de almoço. Por volta das 15h, ela voltará para a sala de aula onde sozinha planejará aulas e corrigirá atividades, terminando sua jornada diária de trabalho às 17h.

Nessa narrativa, há muitos traços indicativos daquilo que se pode reconhecer como posturas de uma turma de 4ª série típica da escola pública alemã⁴ e justamente por isso, tais aspectos muito provavelmente em nada chamam a atenção de um leitor familiarizado com a cultura escolar alemã. É igualmente possível que sejam nossos históricos de experiências em encontros escolares que nos agucem ou não a curiosidade por essa vinheta ou pela próxima relativa ao contexto brasileiro apresentada em seguida.

Por ora, registramos a inquietação das autoras e da própria pesquisadora Fernanda de as anotações terem recaído no registro de certos aspectos e não de outros. A pesquisadora Fernanda viu em campo muito mais do que nessas vinhetas registrou. Mas parte do que ela descreveu pareceu a ela, quando vivenciado pela primeira vez em campo, absolutamente estranho a ponto de não poder falar nem em quebra de expectativa, porque não esperava ver o que viu. O fato de ela ter visto o que viu, nessa outra cultura escolar, e aqui nos mostrar, por meio da vinheta, a fez enxergar (e a descrever na vinheta a seguir) aspectos que revestem o comportamento do grupo brasileiro que até então não tinham sido por ela objetivados.

Em outras palavras, a experiência com o grupo alemão permitiu que se desnaturalizassem tanto a compreensão da pesquisadora acerca de aspectos estruturantes e estruturadores da cultura escolar do grupo brasileiro, quanto certos traços da interação que foram significados como dados da pesquisa para os quais a pesquisadora jamais teria vertido

⁴ Como exemplos inquestionáveis desses padrões, Coelho (2011) destaca: i) o modo cantado pelo qual os alunos respondem às saudações de abertura e encerramento da interação; ii) a importância conferida ao chegar cedo à escola; iii) a obrigatoriedade de se levar merenda, já que não há uma política pública que a garanta; iv) no inverno, a retirada de casaco e outros acessórios para entrar em sala de aula e os procedimentos de mudança de calçado, que independem da estação do ano; v) o horário escolar; vi) o fato de as salas de aulas serem ocupadas tão somente por uma turma ao longo de todo um ano letivo. As escolas municipais alemãs funcionam em apenas um turno.

seu olhar (o que pode valer também para você leitor(a)), por eles serem, até então, invisíveis à percepção da pesquisadora.

Chama, por exemplo, atenção o modo como as crianças lidam umas com as outras, se relacionam entre si, organizando o espaço (lugar) e o modo como mudam práticas, como sentar no chão, exercitarem práticas esportivas, limpam o ambiente no final da aula. Isso nos leva a pensar sobre o modo como o discurso se materializa, constituído também por modos semióticos, levando tais iniciativas a implicações diversas, convergindo para pontos de significação (GUALBERTO, 2013).

Desse modo, as posturas e os hábitos mais relaxados ou não indicam, para além dos distanciamentos humanos, as proximidades das vivências nesse lugar de experiências que é a escola. Isso significa que o modo como os sujeitos interagem se dá a partir do modo como lidam entre si e com ou nos lugares em suas experiências.

Flashes de um dia na escola com o grupo brasileiro

Vinheta narrativa 2

São 6h45 da manhã de uma 2ª feira, está chovendo e sigo a pé para a escola municipal do meu bairro, onde cursei as séries iniciais. No portão dos fundos da escola, vejo um amontoado de alunos com sombrinhas que aguarda a abertura do portão para, assim, adentrarem ao pátio da escola.

Alguns alunos estão acompanhados por adultos. Outros alunos estão descendo de vans escolares que acabaram de estacionar. Na rua, carros fazem fila dupla, buzina, adultos reclamam uns com os outros. Há muito barulho. Muitos alunos estão conversando entre si, alguns dão risadas, outros se xingam, alguns se divertem empurrando outros para fora da sombrinha para que, assim, se molhem na chuva e ainda há aqueles que brincam com poças de água, tentando molhar os colegas. Há alunos bocejando. Vejo várias meninas maquiadas. Um número significativo de meninos usa gel nos cabelos. Os alunos estão todos uniformizados. Aqueles que não usam o uniforme de frio (calça tectel e jaqueta do mesmo tecido) vestiram a blusa de uniforme sobre a blusa de frio.

São 6h55, o sinal toca e o portão da escola é aberto por um funcionário de serviços gerais. Os alunos, que até então estavam esperando do lado de fora da escola, começam a entrar. Entro também procurando observar tudo.

Estamos na quadra esportiva coberta. É aqui que diariamente os alunos devem esperar para se dirigirem às suas respectivas salas de aula, acompanhados pelo professor e os outros alunos da turma.

Uma boa parte dos alunos entra correndo na direção do local destinado à fila da turma que integra. Cada turma tem duas filas: uma fila para os meninos e outra para as meninas. Cada aluno tem lugar demarcado na fila, os mais baixos na frente e os mais altos atrás. Cada aluno que chega deve assumir um determinado lugar, orientando-se pelos colegas que lá já estão. Há um pou-

co de empurra-empurra. Os alunos conversam entre si em tom de euforia. Há muitos movimentos corporais.

Cumprimento a diretora que, em posição mais alta, conecta um microfone à uma caixa de som. Alguns professores também estão lá. Vejo muitos alunos da turma 17 já na fila e eles me cumprimentam dizendo oi e acenando.

Observo atentamente os movimentos dos alunos da sala 17, também conhecida na escola como a turma da professora Maria. Muitos alunos estão posicionados de costas para o início da fila, observando o que os de trás estão fazendo. Alguns alunos do início da fila gritam o nome de outros que estão mais atrás. Algumas meninas brincam aos pares batendo as mãos seguindo o ritmo de uma música que cantam.

Como todas as turmas da escola do turno da manhã estão reunidas nesse espaço, há muito barulho. Num nível mais alto, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola observam os alunos e esperam que eles se organizem. Os professores vão chegando e se juntam a elas. Cada professor se posiciona em frente à fila de sua turma.

A diretora pega o microfone, deseja bom dia e em seguida solicita silêncio. Há muito barulho e a diretora pede silêncio repetidas vezes, valendo-se de tons e alturas de voz variados. Simultaneamente, os professores descem até suas turmas e reiteram, cada qual a seu modo, o pedido de silêncio da diretora. São 7h05 e a diretora começa a rezar o “Pai nosso” ao microfone, sendo acompanhada em coro pelos alunos e professores. Rezo também.

Terminada essa oração, todos dizem em coro espontaneamente “Deus proteja a nossa manhã e ilumine nossa inteligência”. A professora Maria e a sala 17 realizam o percurso até a sala de aula, já aberta, limpa e iluminada por uma auxiliar de serviços gerais naquela manhã. Durante o percurso, os alunos falam alto, riem, alteram o timbre de voz para brincarem entre si. As filas já foram desmanchadas e a professora interrompe duas vezes a caminhada com o grupo para advertir os alunos sobre o mau comportamento, o que faz franzindo a testa e movimentando as mãos.

A professora é a primeira a adentrar a sala de aula, alguns alunos se dirigem calmamente aos seus lugares, outros alunos correm, empurrando os que estão na frente. Um aluno cai, se levantando resmungando e dá um chute no colega que o empurrou. A professora grita “Vocês estão entrando numa sala de aula, tem gente que não tá sabendo disso”.

Depois de ajeitar suas coisas sobre a mesa, Maria dá bom dia ao grupo, boa parte da turma conversa. Alguns alunos estão virados para trás ou sentados de lado. A professora solicita silêncio, uma, duas, repetidas vezes e em seguida diz em tom mais alto de voz “Assim não dá, gente! Vamos parar com a brincadeira aí? Ô:: Iago? FLÁvio? Daniel Ma::rtins?”. A professora se senta na mesa e aguarda, com expressão facial tensionada. O grupo vai aos poucos se silenciando e a professora diz “Que beleza começar o dia assim, hein?!”. São 7h25 e a professora introduz a 1ª atividade do dia.

Às 7h50, a professora confere o relógio de parede e solicita que os alunos apanhem o livro didático e o caderno da próxima aula, que vai até as 8h40. Transcorridos mais 50 minutos, finda o 3º horário e é hora do recreio (que se estende das 9h30 às 10h), como confirma a campainha. Ao ouvi-la, boa parte dos alunos para de realizar a atividade e muitos já se levantam da carteira, enquanto a professora indica que a atividade será retomada na sequência.

Os alunos se dirigem aos pares ou em grupos maiores para fora da sala, alguns correm, poucos deles têm um lanche nas mãos (pacotes de biscoito doce recheado ou salgado). Maria tranca a porta da sala de aula e segue para a sala dos professores, onde está sendo servido um caldo de mandioca com carne cozida.

Os alunos se dividem: parte deles integra as filas dos banheiros feminino e masculino, uma outra parte se dirige à cantina, onde está sendo servido arroz ao forno com carne cozida, apanhando o prato com a merenda. Outros alunos já estão brincando no pátio, com baralhos que trouxeram de casa ou com jogos da velha de madeira afixados nas paredes ao longo do pátio. Alguns meninos correm atrás de meninas e se provocam uns aos outros. Vários meninos ocupam a metade da quadra brincando de fazer gol. Há funcionários de serviços gerais uniformizados observando e supervisionando as crianças. Alguns alunos da sala 17 brincam de escalar a trave da quadra de futebol e são advertidos verbalmente pelos funcionários.

Às 10h, toca o sinal indicando o fim do recreio, há muita correria. Todos se dirigem ao pátio onde as filas são formadas, segundo as mesmas regras do início da aula. São necessários vários pedidos de silêncio. Muitos alunos da sala 17 estão suados, ofegantes e com os rostos avermelhados. Algumas meninas reclamam da agitação dos colegas. Quando o ambiente tem poucos ruídos, a diretora convida para cantarem juntos o Hino Nacional, executado uma vez por semana.

Executado o Hino, todos se dirigem às suas respectivas salas de aula. É a professora Marta que agora segue com o grupo da sala 17. Marta destranca a porta da sala e imediatamente alguns alunos entram correndo e se empurrando na sala de aula, enquanto outros reclamam. A movimentação é intensa e Marta repreende o comportamento de um aluno dizendo “O que que é isso? Você enlouqueceu? Imagina se o colega cai?”.

A professora, já posicionada em pé de frente para a turma, aguarda em silêncio a organização do grupo e, demonstrando impaciência, pede silêncio. A professora caminha pela sala e toca no ombro ou braço de alguns alunos pedindo que se assentem. Marta gesticula bastante. Dez minutos depois, ela deseja bom dia para o grupo e informa o planejamento do dia.

Marta se despede do grupo às 10h50. A professora regente Maria, que estava em seu horário de Projeto, retorna à sala e começa as atividades do 5º e último horário daquele dia letivo. São 11h40, toca o sinal, alguns alunos comemoram o fim da aula com gritinhos e saculejar de braços para o alto.

Maria, com a bolsa dependurada no ombro e pacotes de papéis nas mãos, observa de pé quem já terminou as atividades. A professora vai dizendo o nome de alguns alunos, o que significa que esses têm sua autorização para se retirarem da sala.

Alguns alunos (de pé, com o caderno sobre a carteira e mochila nas costas) procuram apressados finalizar a anotação do que está escrito no quadro. Outros alunos estão sentados e calmamente dão continuidade à tarefa.

Três alunos advertem a professora que irão perder a van escolar, o que Maria retruca dizendo “Eu não pedi que vocês conversassem durante a aula...pedi?”. São 11h50 e pouco a pouco os alunos, que ainda estão na sala, terminam a cópia e se despedem da professora, que se dirige apressada para o estacionamento.

Como se pode ver, bastante numerosas e de naturezas diversas são as informações registradas nas vinhetas, a ponto de se considerar que parte da complexidade da vida escolar encontra-se aí anunciada.

Análise a partir de um contraponto intercultural das vinhetas

A vinheta foi usada como um expediente metodológico significativo, na medida em que constituiu uma alternativa para materializar textualmente (e nesse sentido criar condições para se falar sobre o que é da ordem discursiva) aquilo que, por ser da ordem do acontecimento sociohistórico, não se deixou mapear nas aulas transcritas (objeto central da tese, cf Coelho, 2011), embora esteja enquadrando as trocas que lá se materializam.

Aspectos relacionados aos modos de fazer dos grupos convidam-nos a compreender os comportamentos discursivamente (não necessariamente dialogados, mas fundamentalmente dialógicos), através dos quais os sujeitos vão também dando forma às suas identidades, tem-se aí um trançar de relações sociais e pessoais que alicerçam as identidades institucionais de professor e aluno e os modos como se (com)portam na escola.

Esse comportar-se brasileiro (provavelmente mais próximo de você, leitor(a)) assume uma dimensão significativa, na medida em que se manifesta na ordem das vivências e experiências com/no lugar. A escola e a sala são vistas como *locus* de pertencimento, diferentemente se comparadas atitudes sociais nos lugares, o que significa diferentemente práticas culturais, em que os atores sociais mantêm relação simbólica com os lugares e entre si, conforme ali delineiam as relações de poder, na relação com a professora, por exemplo. A maior ou menor distância social entre professores e alunos, alunos e alunos são modos de projetar experiências nos lugares, de construir sentidos com/sobre o outro e sobre o mundo, em seus diálogos e práticas.

O que se lê, portanto, nas vinhetas são ocorrências de certas características comportamentais institucionalizadas dos grupos que não se deixaram mapear na microanálise das aulas (foco da pesquisa de Coelho (2011)), embora lá também estejam refratadas, essas características são de naturezas diversas, revestindo-se de graus de explicitação também distintos.

À guisa de análise, começemos por aquelas que parecem mais facilmente identificáveis, temos algumas regras institucionais:

- a) a duração comum de cada aula (50 minutos) e a carga horária diária na realidade alemã (6 aulas e dois intervalos, um de 30 minutos e outro de 10 minutos) e no contexto brasileiro (5 aulas e um intervalo de 30 minutos);
- b) o fato de a instância institucional intervir no modo como se dá a abertura de um dia escolar. Na realidade alemã acessada, ela ocorre no âmbito local e restrito do espaço físico da sala de aula e entre os atores que lá ocupam suas posições. No campo de pesquisa brasileiro, o momento de abertura do dia letivo é proposto como algo solene, ritualístico e hierarquicamente conduzido (pela diretora da escola), de modo a ser compartilhado por todos aqueles cujas funções se liguem diretamente ao ensino (e envolve todos os professores e alunos daquele turno que se encontram na escola);
- c) rezar o “Pai Nosso” e fazer uso da injunção “*Deus proteja a nossa manhã e ilumine nossa inteligência*” parece não ferir preceitos religiosos dos alunos e professores brasileiros em um país cuja maior parte da população se declara cristã. Na escola alemã, há um número considerável de budistas e muçumanos, sendo vetada pela Constituição qualquer demonstração de crença religiosa;
- d) o clima interfere nos modos de organização dos dois grupos, mas no alemão há artefatos (cabideiro disposto do lado de fora da sala, armário para guardar roupa de esporte) e normas (a troca de calçados, desvestimento de agasalho para entrar na sala de aula) que sinalizam esse modo cultural de lidar com o clima (proibição de bebidas quentes no lanche);
- e) as duas professoras são remuneradas para se dedicarem a atividades de planejamento no interior da escola, o que dá pistas sobre as condições de trabalho do profissional professor nos dois países;
- f) os cumprimentos-resposta cantados em coro pelos alunos alemães (na abertura e encerramento da aula) e os procedimentos de abertura do portão da escola, formação de fila no pátio e oração coletiva ou execução do Hino Nacional no grupo brasileiro dão pistas sobre o que historicamente se vinculou a um modelo tradicional de ensino.

Pode-se, pois, dizer que especificidades como essas podem ser lidas como modos compartilhados de produção de significados culturais dos e nos grupos (Erickson,1990). Como exemplos dessas atribuições de significado, vemos também que:

a. chegar mais cedo na escola constitui uma convenção para o grupo alemão. Frau Fischer e os alunos da vierte *Klasse A* realizam uma série de ações antes da abertura oficial do evento, como:

- i) preparar o espaço físico (a professora abre a sala, acende as luzes, areja o ambiente, e os alunos descem as cadeiras e dispõem adequadamente a mochila);
- ii) responder a certas demandas (os alunos entregam os trabalhos solicitados para casa e a professora os confere, tomando nota e realizando a cobrança⁵ daqueles que não a apresentam espontaneamente) e
- iii) aproveitar o tempo livre (a professora pode relembrar seu planejamento e organizar seus objetos, enquanto os alunos escolhem⁶ o que fazer);

b. outras características, que alicerçam os padrões culturais do comportamento de professores e alunos nos dois grupos, estão apenas insinuadas nas narrativas, o que permite que se fale de uma sensação ou uma impressão de que:

- i) os alunos alemães falam pouco e obedecem prontamente a certas rotinas institucionalizadas, enquanto o grupo brasileiro precisa ser constantemente lembrado de como agir apropriadamente na escola;
- ii) os alunos do grupo brasileiro realizam atividades munidos de uma agitação que se deixa entrever nos movimentos corporais (correm para entrar na escola, para entrar e sair da sala de aula), o que não se percebeu no grupo alemão;

⁵ Como é rotina que a entrega e o controle das atividades extraclasse se deem antes da abertura oficial da interação, as repreensões endereçadas a alunos (que não tenham cumprido (devidamente) a tarefa) não ocorrerem durante a correção oral e coletiva da tarefa, o que intervém na e para a construção típica da aula.

⁶ Chegar cedo à escola é algo valorizado pelo grupo de alunos alemães com quem a pesquisadora conviveu em campo. Esse período de tempo é significado pelos alunos como importante e legal, como vários me esclareceram quando questionados pela pesquisadora acerca do porquê de chegarem sempre pelo menos 15 minutos mais cedo. A abertura do sistema escolar alemão para esses momentos de socialização entre os pares parece funcionar como uma espécie de estímulo para que os alunos cheguem cedo à escola.

- iii) há menos contato físico entre os alunos alemães. No grupo brasileiro, por exemplo, há alunos que se cumprimentam batendo as mãos, com tapinhas, e que se permitem brincadeiras de empurra-empurra;
- iv) o aluno brasileiro parece requerer mais espaço físico para si do que os alemães, que gesticulam menos, têm uma movimentação corporal mais calma e parecem ser mais tolerantes à divisão do espaço (em roda não se encostam, nem mesmo na altura dos ombros);
- v) os alunos brasileiros falam em tom mais alto de voz do que os alemães e riem mais.

O que se lê, portanto, nas vinhetas são ocorrências de certas características comportamentais institucionalizadas dos grupos que não se deixaram mapear na microanálise das aulas. Um dado interessante parece-nos refratado nos dados da sala de aula brasileira: o comportar-se brasileiro, que visualmente parece requerer mais espaço e, em alguma medida, maior proximidade, assume uma dimensão significativa na medida em que se manifesta na ordem das vivências e experiências com/no lugar.

A escola e a sala são vistas como *locus* de pertencimento diferentemente dos alemães, se comparadas atitudes sociais nos lugares, o que não significa necessariamente positividade das ações em um ou outro grupo, mas sim diferentes práticas culturais, em que os atores sociais mantêm relação simbólica diferente com os lugares e entre si, conforme ali delinham as relações de poder, nas relações com a professora, por exemplo. A maior ou menor distância social entre professores e alunos, alunos e alunos são modos de projetar experiências entre si, seguindo padrões nas relações com os lugares, de construir sentidos com/sobre o outro e sobre o mundo, em seus diálogos e práticas.

Aspectos como os que acabamos de arrolar informam (e muito!) como podemos deprender do contexto interacional, registrando-os em vinhetas narrativas, padrões de organização e relacionamentos sociais em ações, inclusive, que se aplicam à dimensão da tomada do espaço que se torna o lugar de (con)vivências, em que os dois grupos constroem suas trocas didáticas e suas identidades institucionais.

As vinhetas condensam indícios de dimensões didática e discursiva que se entrecruzam trazendo, ao mesmo tempo, o que um dia foi inédito (na primeira vez que foi vis-

to/lido) ao recorrentemente observado (reconhecido) na convivência com os grupos no estar em campo. Embora nas duas vinhetas narrativas, leiam-se comportamentos sociais (por vezes, desvinculados de tarefas didáticas específicas) constitutivos do agir dos dois grupos na escola, todas as informações culturais apresentadas como da ordem da impressão e sensação foram confirmadas e dimensionadas como da ordem da cultura escolar local quando as aulas dos dois grupos foram observadas. Um aspecto que nos parece interessante é compreender também o modo como os espaços se tornam lugares nas experiências dos sujeitos de diferentes culturas.

Nesse sentido, a vinhetas narrativa nos parece um recurso interessante em que se coloca a reflexão sobre como os espaços são discursivizados. Tais anotações se tornam experiências interessantes sobre as escolas, especialmente se as práticas culturais forem compreendidas a partir do modo como os sujeitos interagem, dialogam e lidam com os seus lugares em suas vivências culturais. Assim, a escola passa a ser vista como lugar de experiências mais ou menos intimistas de alunos de diferentes culturas.

Considerações finais

Em nossa formação de professores, lemos que salas de aula não são iguais, embora sejam culturalmente semelhantes. Isso, por vezes, provoca desconfortos, que talvez se justifiquem com o fato de que o conhecimento sobre a relação dos sujeitos nos espaços, por vezes, nos escapam. Precisamos tornar mais consciência sobre como a sala de aula e a escola se tornam *locus* de experiência consigo, com os outros e com/nas instituições.

Partindo da hipótese de que a interação na ambiência da sala de aula reflete o que acontece também fora dos muros da escola, escolhemos nos atentar para o dia a dia interacional de um grupo alemão e um brasileiro. Afinal, duas salas de aula geograficamente distantes e representantes de duas sociedades, cujas histórias e línguas tão distintas contribuem para que o que acontece na sala de aula seja, em alguma medida, revelado (MODL, 2015).

Ao dizer isso, assumimos que os comportamentos encenados em salas de aula estão revestidos de uma capa de invisibilidade que precisa ser, se não retirada, pelo menos percebida (MODL, 2015). Uma maneira de se perceber isso é tornar desveladas as experiências dos sujeitos nos lugares e na relação com o outro.

Em termos empíricos, isso implica reconhecer que pesquisas comparativas interculturais contribuem para que aspectos discursivos (e, portanto, culturais) das interações em salas de aula sejam sistematizados. Sendo assim, a empreitada foi trabalhar com língua(gem), cultura e sociedade como fatores de influência dos comportamentos encenados em sala de aula.

As vinhetas narrativas se mostram produtivas para compreender dados que desvelam a dimensão didática, interacional que se desenvolvem em uma dimensão local, voltada para o global. É no *locus* da sala de aula e da escola que se vivenciam práticas discursivas que precisam ser desobviadas para que avancemos em termos da compreensão e do estudo do que acontece em sala de aula, o que se quer fazer não por pura curiosidade, mas pela crença de que, entendendo práticas, entendemos as pessoas por trás delas e suas motivações. Não é outra coisa que norteia as práticas e políticas de formação do profissional professor.

ABSTRACT: The goal of this paper is to discuss about (inter)cultural aspects taking into consideration two narrative vignettes as a way of reporting social behaviors of two groups (one German and other Brazilian), of the same level of schooling to demonstrate that students' and teachers' behaviors in the classroom are circumscribed by cultural ways of doing and saying in the classroom space (HAESBAERT, 2009; TUAN, 1983). Assuming an discursive view (MATENCIO, 2006; COELHO, 2011; MODL, 2015) and methodologically anchored in ethnographic principles (ERICKSON, 1973, 1990; MCDERMONT; VARENNE, 2005), we attempt to demonstrate that the their day-to-day interactions is submitted to cultural conventions, both in terms of an occidental school culture, and of a local school culture.

KEYWORDS: Narrative vignette; School culture; Classroom.

REFERÊNCIAS

COELHO, Fernanda de Castro Batista. A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro.

2011. 266f. *Tese Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa* – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DIXON, Carol N; GREEN, Judith; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, 224 p.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of research on teaching*. 4ª edição. Wittrock M. C. (org.). Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 119-158.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography “ethnographic”? In: *Council on Anthropology and Education Newsletter/ Antropology & Education Quarterly*, v. 4 (2), 1973: Boston, Little Brown. p. 10-19.

GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: Possibilidades e reflexões. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a

práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Corrêa, M. L. G; Boch, F. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 93-106

MCDERMOTT, Ray; VARENNE, Hervé. Reconstructing culture in educational research. *Innovations in Educational Ethnography: theory, methods and results*. Spindler, George; Hammond, Lorie (Orgs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2005. p. 3-32.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, p.1-26.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Gareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicol. USP*, v. 12, n. 2, 2001, São Paulo, p. 29-47.

SPÍNDLER, George. Living and writing ethnography: an exploration in self-adaptation and its consequences. In: SPÍNDLER, George; HAMMOND, Loríe (Orgs.). *Innovations in Educational Ethnography: theory, methods and results*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 65-81.

YOUNG, Robert. *Intercultural Communication: pragmatics, genealogy, deconstruction*. New York: Anchor Books, 1996.

OGBU, J. U. Class stratification, race stratification, and schooling. *Class, race and gender in American education*. WEISS, L (Ed.) Albany, NY: State University of New York Press, 1988. p. 163-182.

PEIRANO, Marisa. *A favor da etnografia*. Brasília: UnB, 1992.

POWELL, Kimberly. Inside-Out and Outside-In: participant observation in Taiko Drumming. *Innovations in Educational Ethnography: theory, methods and results*. SPÍNDLER, George; HAMMOND, Loríe (Orgs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 33-64.

TUAN. Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

*Recebido em 27/09/2016.
Aprovado em 25/01/2017.*