

Estudos.

*Êxito Escolar: as Regras da Interação na Sala de Aula**

Belmira Oliveira Bueno

Universidade de São Paulo (Usp)

Tânia Figueiredo Garcia

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Apresenta parte de um estudo etnográfico desenvolvido na sala de aula de uma professora de 3^a série do primeiro grau, considerada eficiente e bem-sucedida. Numa tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do êxito escolar, o estudo procura compreender as regras subjacentes ao processo de interação no qual estão envolvidos a professora e seus alunos, e como estes descobrem tais regras para serem bem-sucedidos. Teoricamente, a análise está fundamentada na teoria da "competência comunicativa", que vem complementada pelo uso de alguns conceitos e pressupostos da teoria do "caring".

Introdução

No âmbito dos estudos sobre o desempenho escolar, o êxito tem sido tema pouco focalizado. Isto é compreensível se considerarmos que o fracasso, em função de suas conseqüências funestas, especialmente

* Este texto foi originalmente apresentado no 15th Annual Ethnography in Education Research Fórum, realizado na Filadélfia, USA, em fevereiro de 1994, sob o título: "Hidden rules: a study on the interaction between a successful teacher and her Students". Uma versão modificada foi posteriormente apresentada no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia-GO, de 5 a 9 de maio de 1994.

para os alunos das classes trabalhadoras, tem chamado muito mais atenção tanto por parte dos pesquisadores como por parte de professores e administradores.

Entretanto, parece que há outras razões plausíveis para a relativa ausência de estudos sobre essa questão. A primeira delas diz respeito à pressuposição corrente de que o êxito escolar é o lado reverso do fracasso ou, simplesmente, o processo onde há ausência de fracasso. Assim, não haveria necessidade ou mesmo urgência de compreendê-lo no curso de sua própria dinâmica. Hammersley e Turner (1989) observaram apropriadamente que:

o êxito escolar não tem sido tratado como necessário de explicação: os alunos bem-sucedidos simplesmente têm características pessoais, origem cultural, circunstâncias materiais etc, nas quais há ausência de fracasso.

Outra razão possível, apontada pelos mesmos autores, é que os pesquisadores têm assumido a preocupação dos professores com problemas de disciplina, cuja atitude acaba sendo muitas vezes paradoxalmente reforçada pela sociologia do desvio, com sua celebração do diferente e do exótico (Hammersley, Turner, 1989, p. 161). Identificam-se, então, os alunos fracassados com a resistência e, em contrapartida, os bem-sucedidos com a submissão.

Naturalmente, essa concentração de esforços no estudo do fracasso escolar tem feito avançar o conhecimento sobre a escola e seu funcionamento, sobre as práticas de ensino dos professores, bem como sobre determinados tipos de alunos que, por serem freqüentemente rejeitados pela escola, estão condenados ou mais sujeitos ao fracasso. Entretanto, tal forma de pesquisar o desempenho escolar tem implicado uma negligência para com o estudo de outros grupos de alunos e de professores que também fazem parte dessa dinâmica. Em relação aos alunos, essa negligência diz respeito àqueles que são bem-sucedidos e, usualmente, rotulados de "submissos" por algumas teorias. E em relação

aos professores, àqueles rotulados de "conservadores". Esses rótulos são, frequentemente, usados de forma negativa, à medida que, sendo vistos como extremamente rigorosos e autoritários, tais professores estariam contribuindo para perpetuar o sistema escolar com suas desigualdades e injustiças, e esses alunos, por sua vez, olhados como o produto dessa perversidade. Este foi, por exemplo, um dos vieses das teorias reprodutivistas, e mesmo da teoria da resistência, que contribuíram sobremaneira para com o estudo quase exclusivo do fracasso escolar no âmbito das investigações sobre o processo de escolarização.

Conceber o desempenho escolar apenas dessa maneira parece uma supersimplificação dos processos interacionais que realmente tomam lugar nas salas de aula. Postular essa simplificação não significa, no entanto, deixar de admitir que há alunos submissos aos valores e comportamentos padronizados impostos por certas escolas e certos professores, e que isto constitui um fator que pode favorecer o desempenho desse grupo, especialmente quando há identidade ideológica entre eles e a escola. Mas significa, além disto, conceber o êxito escolar como um fenômeno também afeto a outros tipos de alunos e professores que dificilmente se incluíam nessas categorias. Nesta medida, o desempenho escolar não poderá ser devidamente compreendido se for levado em conta apenas o modelo da adaptação ou o esquema submissão/resistência. As explicações oferecidas por estes modelos são extremamente funcionalistas e, por isto, não possibilitam ao pesquisador captar a complexidade da dinâmica da sala de aula. Os esquemas utilizados por tais modelos não consideram, por exemplo, as intenções, os motivos e as perspectivas que estão subjacentes às ações dos alunos quando estes interagem com os professores ou com outras pessoas da hierarquia escolar (Hammersley, Turner, 1989; Furlong, 1989).

Assim, adotando uma outra perspectiva para compreender o que acontece na escola, partimos da pressuposição de que, embora conectadas ao mesmo sistema e sob o peso de suas pressões, cada escola em particular e cada professor em diferentes salas de aula de uma mesma escola projetam diferentes valores sobre seus alunos. Vista desta maneira,

cada sala de aula tem uma dinâmica particular, como produto dos microprocessos de interação que são contínua e dialeticamente construídos pelo professor e seus alunos (Schultz, Florio, Erikson, 1982; Erikson, 1987). Segundo os interacionistas têm enfatizado, a interação social tem um caráter emergente e negociativo, isto é, "a ação social está constantemente sendo construída, modificada, selecionada, conferida, suspensa, concluída e recomeçada na vida cotidiana" (Blumer apud Bali, 1989, p. 109). Neste sentido, o êxito escolar, bem como o fracasso, pode ser entendido como um processo produzido no contexto de sala de aula, de forma semelhante a um jogo complexo, no qual a professora e os alunos são jogadores, e o resultado depende de interações e aprendizagens múltiplas que acontecem durante todo o percurso do "jogo", incluindo a própria aprendizagem de suas regras. Porém, diferentemente dos jogos comuns, na sala de aula, as regras não são totalmente conhecidas por todos os participantes. E é justamente este aspecto que faz a diferença, uma vez que em um jogo apenas aqueles que dominam suas regras é que têm a chance de ganhar.

Este trabalho apresenta parte de um estudo etnográfico que foi desenvolvido na sala de aula de uma professora de 3^a série do primeiro grau, considerada eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela direção e pela hierarquia do sistema escolar. A análise procura compreender as regras que estão envolvidas no processo interacional no qual estão implicados a professora e seus alunos, e como estes descobrem tais regras para serem bem-sucedidos. Nesta medida, o estudo é uma tentativa de contribuir com alguns elementos que possam ampliar o conhecimento sobre a produção do êxito escolar, procurando esclarecer as formas através das quais ele opera naquela situação particular.

Teoricamente, a análise está fundamentada na teoria da competência comunicativa, considerando-se que o conhecimento de tais regras é um tipo de competência que os alunos, como membros de um grupo, precisam dominar para interagir uns com os outros de forma apropriada e efetiva (Hymes, 1987; Shultz, Florio, Erikson, 1982). Neste

trabalho, essa teoria é utilizada em um sentido amplo, tal como descrita por Saville-Troike (1989, p.21):

Competência comunicativa diz respeito tanto ao conhecimento como às expectativas daqueles que podem ou não podem falar em certas situações, quando falar e quando permanecer em silêncio, quem pode falar com quem, como pode se dirigir a pessoas de diferentes posições e status sociais, que comportamentos não verbais são apropriados nos vários contextos, que atitudes devem orientar as alternâncias de fala nas conversas, como fazer perguntas e dar informações, como solicitar algo, como oferecer ou recusar ajuda ou cooperação, como dar ordens, como assegurar disciplina, etc. - em resumo, tudo o que envolve o uso da linguagem e outras dimensões comunicativas nas situações sociais particulares.

Numa tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do êxito escolar nessa situação específica, procurou-se também utilizar na análise alguns conceitos e pressupostos da teoria do desvelo, na qual o desvelo é entendido como uma relação de reciprocidade que estabelece um elo moral entre o professor e seus alunos. Essa opção foi decorrente do tipo de interação que caracteriza a conduta da professora na situação em estudo, marcada, de um lado, por uma grande dedicação e, por outro, por uma enorme severidade em relação aos alunos. Para se compreender essa relação, a teoria do desvelo pareceu ser adequada e, além disto, oportuna para se explorar conceitos e valores que há muito desapareceram do discurso educacional. Ao discutir questões de educação moral no âmbito dessa teoria, Nel Noddings (1986) trabalha, por exemplo, com o conceito de fidelidade no ensino, entendendo-a não como a atitude que é tomada por obrigação ou por princípio, mas como uma resposta direta aos indivíduos com os quais alguém está se relacionando. Segundo ela,

Temos optado aqui e em outros trabalhos por traduzir a palavra *caring* por desvelo, por considerar este vocábulo mais compatível com o sentido de *caring*, no âmbito da teoria em questão.

o desvelo natural - o tipo de atitude tomada quando alguém tem interesse por outrem - estabelece o ideal do desvelo, e o cuidar ético imita este ideal em seu esforço para instituir, manter ou reestabelecer o desvelo natural. Desta perspectiva, a fidelidade pode ser interpretada como uma precondição para, subjetivamente, satisfazer relações e uma condição contínua para sua manutenção (Noddings, 1986, p.467).

Esta forma de conceber as interações sociais traz uma série de implicações para o estudo da sala de aula, razão pela qual se tentou neste estudo explorar, especialmente, a idéia de fidelidade no ensino, de acordo com perspectiva estabelecida por Noddings (1984, 1986).

Êxito escolar, neste trabalho, é entendido em dois sentidos: refere-se, por um lado, às aprendizagens que são adquiridas pelos alunos, a respeito dos conteúdos que são deliberadamente ensinados pela escola, ou seja, ao desempenho que os alunos têm que mostrar ao professor sobre os conteúdos que ele ensinou na sala de aula. Por outro lado, é também entendido como o desempenho do aluno em testes e exames, não importa em que condições, de modo que ele seja aprovado e possa cursar a série seguinte.

O trabalho de campo: características gerais

A ESCOLA E A SALA DE AULA

Os dados nos quais este trabalho se apoia foram obtidos através de uma pesquisa etnográfica desenvolvida de abril a dezembro de 1993. A observação participante foi realizada em uma sala de aula de 3ª série, formada por 34 alunos de idade média entre 9 e 10 anos. Poucos eram mais velhos, dentre os quais Vally, uma menina alta, de 14 anos, quase uma moça feita.

A escola está localizada em um bairro pobre de Curitiba e pertence à rede municipal de ensino. Em 1993, 22 classes funcionavam

da pré-escola à quarta série do primeiro grau, em dois períodos, com um total de 626 alunos. Goza de muito boa reputação entre os moradores da região onde está localizada, bem como entre os administradores e demais pessoas do sistema escolar, sendo considerada bem organizada e eficiente por causa de suas baixas taxas de reprovação.

A PROFESSORA

Laura é uma professora de tipo tradicional, cujo estilo de ensino é característico daquele centrado no professor. É considerada uma profissional eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela diretora e outras pessoas da hierarquia escolar. Ela tem vinte e seis anos de experiência no ensino elementar e esta foi a primeira vez que deu aula para a terceira série. Afirma gostar muito de ensinar e, a despeito das pressões familiares, não tem intenções de se aposentar tão logo. A este respeito, em uma das entrevistas contou:

- Há alguns dias atrás, ele (o marido) chegou em casa mais ou menos à meia-noite, e eu estava com os cadernos de exercícios dos alunos na cama, porque fazia frio... Então ele disse: "Meu Deus! Essas crianças... até na minha cama!" (...) Para ele, a escola é uma espécie de rival. Ele é desesperado para que eu deixe a escola, mas eu vou levando porque eu me sinto bem, sabe? É um tipo de auto-realização.

Laura é extremamente rigorosa na sala de aula. Sorri muito pouco para os alunos, está com a testa franzida quase o tempo todo como se estivesse tensa e nervosa; chama a atenção deles com muita frequência para que corrijam os erros ou para lhes pedir silêncio. Falando com eles, sua ênfase é sempre posta sobre o erro e as respostas impróprias. Em suma, ela cobra o tempo todo que os alunos melhorem o seu desempenho e, o mais curioso, sem jamais lhes dirigir um elogio quando encontram as respostas certas ou realizam bem o trabalho.

A ROTINA E O CLIMA DA SALA DE AULA

Na sala de aula, a rotina de Laura inclui, inicialmente, uma exposição oral que ela faz sobre o conteúdo novo da disciplina em questão. Em seguida, os alunos fazem no caderno os exercícios prescritos por ela. Enquanto trabalham, ela percorre a sala, indo de carteira em carteira e olhando o trabalho de cada aluno. Esse atendimento individual pode também incluir a supervisão da lição de casa ou o preparo de uma nova atividade (pregar textos impressos no caderno, por exemplo). Durante esse percurso, ela tira as dúvidas dos alunos, colocando um "X" nas questões erradas, para que façam a correção. Esta atitude é, de fato, uma atenção individual que Laura concede às crianças, gastando assim um longo tempo na realização dessa atividade.

Se um aluno não faz a lição como ela quer - correta, organizada e limpa - ela, impaciente, arranca a folha do caderno do aluno e pede-lhe que faça tudo de novo. Outras vezes, mais calma, apaga aquilo que o aluno fez errado e lhe explica como fazer com acerto a tarefa. Mas, se algum deles esquece o caderno em casa, Laura é extremamente severa e irredutível na punição. Como castigo, o aluno não pode emprestar uma folha do colega para fazer a lição e deverá, além disto, fazer a lição de outra disciplina no seu respectivo caderno. Em face disto, é muito raro que eles se esqueçam de trazer os cadernos. Disse que age desta forma "porque eles têm que aprender a ser responsáveis".

Este modo como Laura trabalha e se relaciona com os alunos chamou muito nossa atenção. Logo no início do trabalho de campo, essa estratégia de trabalho nos parecia uma perda de tempo, pois muitos alunos terminavam muito rápido a tarefa e ficavam brincando, conversando, ou andando pela classe. Entretanto, relendo cuidadosamente as notas de campo, começamos a mudar essa visão, pois passamos a perceber que durante o longo tempo que Laura gasta com a instrução individual acontecem muitos e significativos eventos interacionais. Pudemos, além disso, perceber que essas interações são ricas em trocas sociais e

instrucionais entre os alunos. Por exemplo, enquanto estão fazendo os exercícios ou após o seu término, falam e comentam as questões, ajudando-se mutuamente de diversas maneiras: emprestando material escolar, explicando ao colega como chegar à resposta certa, aconselhando-o a fazer a tarefa de forma correta, de modo a evitar repreensão da professora etc. Alguns trechos das notas de campo transcritas abaixo, exemplificam algumas dessas interações:

Situação 1

Marcos e Cristiane conversam próximos a mim. Eles estão conferindo e comparando seus cadernos. Durante a conversa, eu o vejo lhe dando um conselho: "Não adianta! Ela vai fazer você arrancar!" (a folha do caderno). Cristiane volta para seu lugar e começa a escrever. Marcos lhe dá explicações de como fazer a lição.

Situação 2

Carolina conversa animadamente com a colega ao lado. Keyte não pára de falar sozinha. Às vezes ela fala com Eduardo. De repente, eu ouço um aluno dizer entusiasmado: "Consegui!" E outro gritar: "Achei!"

A professora está em frente à sua mesa escrevendo, porém em pé. Os alunos estão trocando informações sobre os exercícios, ajudando um ao outro. João pergunta a Keyte em que página do dicionário está a palavra tradicional. Neste momento começa um movimento entre os alunos para conferir em que página do dicionário as palavras se encontram, ao invés de procurá-las por ordem alfabética. João diz: "Paulo, em que página está o paiol?" Paulo procura pela palavra em seu dicionário. Valy diz que já a encontrou. E Keyte comenta: "João, o meu não funciona, porque é branco!" (Ela está se referindo às páginas de seu dicionário, que, por ser de uma outra edição, tem a paginação diferente. Naquele caso específico, a palavra paiol está na primeira página da letra P, que não tem o número grafado).

Eles também conversam sobre outros assuntos, como um jogo de futebol, um show de rock que aconteceu na cidade, uma tempestade

etc. Além disto, eles brincam e fazem piadas sobre o que está acontecendo, embora isto, às vezes, se transforme em uma discussão, quase uma briga. Em tais situações, Laura interfere, chama-os e pede silêncio.

Vários aspectos dessa situação são instigantes quando, num primeiro momento, consideramos a personalidade da professora e seu modo rigoroso de trabalhar com as crianças. O primeiro diz respeito ao clima da sala de aula que, supostamente, deveria ser tenso. Mas, ao invés, é descontraído e alegre. As crianças se mostram felizes durante a maior parte do tempo, trabalham ativamente e gostam da escola e da professora (de diferentes maneiras, todos eles confirmaram esta idéia nas entrevistas). O segundo aspecto que chama a atenção é que os alunos raramente brigam ou mesmo se agridem verbalmente na sala de aula. Ao contrário, eles têm uma relação afetuosa e de muito companheirismo, tal como revelam as notas transcritas acima. Como eles falam, andam e se movimentam quase o tempo todo, seria esperado que a sala de aula fosse barulhenta, a despeito das solicitações da professora nesse sentido ou, até mesmo, por isto. No entanto, surpreendentemente, não o é, pois embora as crianças conversem durante a maior parte do tempo, o clima não é de turbulência ou algazarra. Assim, num olhar à primeira vista, muitas coisas parecem incongruentes na classe de Laura e, mais do que tudo, o fato de um grupo de crianças pobres que têm uma professora tradicional, rigorosa e severa, poder, de fato, ser bem-sucedido.

Que jogo é este? Que regras ele esconde?

Estas perguntas exprimem nossa perplexidade desde o início do trabalho de campo, quando tentávamos compreender o que se passa no contexto da sala de aula de Laura e, mais especificamente, durante aqueles momentos de tão intensa interação social entre as crianças. Em função disso, começamos a especular sobre as possíveis relações desse processo interacional com o êxito dos alunos, nos perguntando: afinal,

como pode existir um clima calmo, alegre e descontraído na sala de aula de uma professora que se mostra tensa o tempo todo, quase não sorri, chama a atenção das crianças com muita frequência, não perdoa erro algum e exige que falem e escrevam o português com correção? Essa severidade da professora, aliada ao fato de os alunos dessa turma pertencerem a um estrato socioeconômico mais baixo que o dela, não constituiriam razão suficiente para nos fazer supor que, pelo menos, boa parte deles fosse reprovada? Entretanto, não foi isto o que ocorreu. Na sala de aula de Laura quase todos os alunos foram aprovados.²

O desafio imposto pela dinâmica dessa sala de aula acabou por nos levar a desenvolver a análise deste trabalho com base na teoria da competência comunicativa, de um lado e, de outro, a partir da teoria do desvelo, como já anunciado. De fato, o contexto interacional em estudo parecia ser rico para se explorar as regras de comunicação que estariam nele envolvidas e o modo pelo qual as crianças teriam que identificá-las para poderem usá-las. Além disto, percebíamos que a interação entre a professora e as crianças envolvia algo além disso. Sentíamos haver da parte de Laura mais do que uma obrigação em ensinar ou uma preocupação em preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida. Sua conduta revelava um certo tipo de afeto e de compromisso moral que precisava ser, de nossa parte, compreendido e qualificado. A análise tomou, desse modo, duas referências teóricas diversas, mas absolutamente compatíveis. Na verdade, elas acabaram por funcionar como se fossem duas transparências que, uma vez superpostas, não se anulam mutuamente nem se incompatibilizam, mas, ao contrário, se completam.

² Nessa turma de 1993, apenas Valy, a adolescente de 14 anos que se distinguia do conjunto dos alunos por sua idade e altura (bem superior à dos demais), ficou reprovada. A despeito de nosso interesse por desenvolver uma análise sobre esse caso discrepante, decidimos deixá-lo de lado, tendo em vista o fato de não contarmos com um conhecimento maior sobre sua história de vida escolar. Todavia, queremos adiantar aqui que esse caso permite entrever que o desvelo, enquanto manifestação da conduta e das relações humanas, não se manifesta sem contradições. Segundo o que pudemos observar, Valy, de formas muito sutis, foi alvo da rejeição de Laura.

Olhando, pois, para o contexto da sala de aula de Laura como um todo, a primeira questão formulada foi: Como os alunos conseguem adquirir as competências que eles precisam para trabalhar e orientar-se a si próprios nessa sala de aula aparentemente tão incongruente? Procurando responder à questão, a primeira imagem que veio foi a de um jogo. A metáfora, muito rapidamente, pareceu adequar-se àquela situação, dando origem às perguntas que em seguida foram formuladas: Que tipo de jogo é este? Quais são suas regras? De onde elas vêm? O que os jogadores precisam saber para ganhá-lo? O que significa esse jogo?

Refletindo nessa direção, nos demos conta de que este é um tipo de jogo muito curioso, uma vez que a maioria dos jogadores dele toma parte sem que tenha tomado tal decisão. Estes são os alunos. Os pais os matriculam na escola e não são eles, portanto, que decidem por frequentá-la. Na sala de aula, a professora é o juiz e é ela quem dita as normas, portanto. Deste modo, desempenha dois papéis, uma vez que é jogadora e juiz ao mesmo tempo. Além disto, nem todas as regras são completamente claras e explícitas para os alunos, razão pela qual têm que descobri-las para poderem participar do "jogo" e ter chance de ganhar.

De fato, em sala de aula, Laura diz muitas vezes o que os alunos podem e não podem fazer. Eles sabem, por exemplo, que têm que trazer os cadernos para a escola todos os dias e, se não o fizerem, recebem castigo. Sabem também que têm que conservá-los limpos e escrever neles com letra bonita. Têm conhecimento, além disto, de que a professora não gosta que eles gritem, briguem ou digam palavrões. Nas entrevistas, quando interrogados sobre o que a professora mais gosta, eles foram unânimes em responder: "Silêncio" ou "Que a gente fique quieto e faça a lição". Porém, não é exatamente isso o que acontece, pois já vimos que enquanto Laura dá instrução individual a um aluno, os demais conversam entre si quase o tempo todo. Assim, o que se observa é que subjacente aos comportamentos dos alunos, está o conhecimento de regras não

explícitas que eles acabam por identificar através da interação social que acontece cotidianamente naquele contexto. São essas regras, portanto, que acabam por reger o comportamento deles na sala de aula.

Realmente, na sala de aula, há uma grande regra para os alunos: pode-se conversar, brincar, andar, fazer piadas, contar ao outro como é que se faz um exercício etc, desde que tudo seja em voz baixa e após terem sido feitas as lições prescritas pela professora. Isto é muito diferente das normas que explicitamente Laura impõe e dá a conhecer a seus alunos. Assim, a apreensão por parte deles das normas que efetivamente funcionam na sala de aula é obtida através de um caminho que envolve muita perspicácia e, embora também envolva muita troca, tal aprendizagem não é seguramente igual para todos. Senão, vejamos.

Quando Laura está dando instrução individual a um determinado aluno (e ela o faz sempre de modo rigoroso), costuma dar as costas para os demais. Isto funciona como uma deixa, pois é quando eles começam a conversar. Como não são repreendidos, continuam, diversificando as atividades. Pouco a pouco, vão então descobrindo que sua professora não é tão severa quanto parecia à primeira vista. Trata-se, pois, de um jogo que funciona do seguinte modo: de um lado, através da instrução individual, Laura constrói e assegura sua imagem de professora rigorosa, severa, dedicada e eficiente, na medida em que é com esta conduta que ela se relaciona com eles individualmente; de outro lado, enquanto dá as costas para o resto da classe, abre aos alunos um espaço de autonomia, de tal modo que tenham oportunidade de criar e estabelecer suas próprias relações. O curioso é que ela jamais lhes disse que tinham permissão para brincar, andar pela classe, fazer piadas, se ajudarem, enfim, que podem se apropriar daquele espaço e decidir o que fazer naqueles momentos. Assim, fomos levadas a admitir que os alunos têm de descobrir por si próprios "as regras do jogo na sala de aula", regras essas que orientam a interação social nesse espaço e de cujo domínio depende o êxito de cada um. Isto se tornou mais claro através das entrevistas com os alunos e com a professora. Laura disse que trabalha e atua desta forma, de propósito:

- Eu acredito, disse ela, que os alunos podem ter e criar suas próprias relações nessa hora. E isto é muito importante. Eu também tenho notado que, às vezes, quando a professora explica, eles não conseguem entender. Mas se eles se juntam... duas cabeças trabalhando junto é melhor. Então, eu os deixo livres para trabalhar.

Deste modo, evidencia-se que para ela essa regra é clara, mas para os alunos não o é. Daí resulta que apenas gradualmente, através da experiência diária, a aprendizagem de como interagir com a professora e com os colegas acontece, sem que, no entanto, a professora lhes tenha dito isso. Tal como mencionamos antes, nas entrevistas, todos eles disseram que o que a professora mais gosta é de silêncio e que o que ela menos gosta é que eles conversem e façam bagunça. No entanto, de fato, não ficam quietos. Ao contrário, falam o tempo todo na sala de aula, sem que sejam punidos por fazer isto. Entendemos, assim, que entre as crianças formou-se, de um lado, uma idéia mais explícita sobre Laura, que diz respeito a uma professora rigorosa e severa. Mas, subjacente a essa imagem, formou-se de modo sutil uma outra, que diz respeito à sua descontração e benevolência. Nas entrevistas, muitos deles disseram: "Ela é um pouco brava e um pouco brincalhona, mas mais brava do que brincalhona".

Nesse sentido, pode-se admitir que Laura se empenha em manter entre os alunos sua imagem de professora rigorosa e severa porque, de acordo com seus valores, uma professora eficiente tem de ser rigorosa. Esta representação, não por acaso, também é manifesta pelos alunos. Alexandre, um menino de 13 anos, disse em entrevista: "Se ela sorrisse o tempo todo, como poderia nos ensinar? Uma professora tem que ser séria!"

Entretanto, Laura conhece que não pode ser severa e mesmo rigorosa o tempo todo. Numa tal situação, as crianças podem ficar amedrontadas, inseguras, e, talvez, acabar em reprovações. Daí, o uso que ela faz da estratégia de contrabalançar habilmente seu rigor com o tempo livre que oferece aos alunos diariamente. Com isso eles aprendem

a grande regra que rege o 'jogo' na sala de aula, incluindo o saber usar o tempo livre e o espaço onde se dão as relações interacionais que os envolvem. Eles também aprendem através desse processo de interação que para serem bem-sucedidos devem atender às orientações de Laura, fazendo as lições do modo como ela prescreve. No entanto, o importante é chegar às respostas certas, mesmo que às vezes seja de modo diferente daquele que ela ensinou (quijá um pouco trapaceiro!) tal como exemplificado com a lição na qual tinham de procurar as palavras no dicionário. Isto significa que estão interessados em aprender os conteúdos ensinados, mas também em passar, em ser aprovados. Ser bem-sucedido para eles tem, pois, os dois sentidos. Atuando nessa direção, acabam também por aprender que a cooperação é uma ferramenta importante para o êxito na escola e, além disso, permite-lhes um tempo livre maior para se divertirem na sala de aula.

Para Laura, ser uma professora bem-sucedida também significa as duas coisas. De um lado, está de fato interessada em que seus alunos aprendam os conteúdos ensinados. Mas ela também quer que todos sejam aprovados e passem para a série seguinte. Se for preciso, até os ajuda nos testes e exames finais. Foi, por exemplo, o que aconteceu no fim do ano. Não estava esperando que houvesse exames finais, uma vez que estes haviam sido abolidos. Mas a delegacia de ensino voltou atrás nessa decisão e, na última hora, as professoras tiveram que aplicá-los. Em função disso, os alunos não estavam preparados para esse tipo de prova.

Provavelmente, Laura tem a preocupação de preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida, razão pela qual ajudou um pouco os alunos nos testes finais. No entanto, não poderíamos dizer que seu interesse se resume nisso. Um ano de convivência com ela e seus alunos nos permite afirmar que sua conduta vai muito além. Ela é marcada por um grande e significativo interesse pelas crianças, de modo a se revelar dedicada e efetivamente comprometida com o bom desempenho delas. Entendemos que esse é o cuidado, o desvelo natural ao qual Noddings (1986) se refere quando discute a fidelidade no ensino.

Segundo ela, esse tipo de relação, que põe o outro como prioritário, estabelece o ideal para a ética do desvelo. Assim, o compromisso com a instituição escolar vem determinado pelos objetivos sociais e morais que a professora tem em relação a seus alunos. Nessa perspectiva, a idéia de poder como sinônimo de controle e autoritarismo, que poderia ser imputada a Laura, se desvanece e toma um outro sentido - o de poder como autoridade moral (Noblit, 1995). Seu desvelo quase obsessivo pelo êxito das crianças talvez tenha sido, de fato, um dos fatores que asseguraram a confiança das crianças em si próprias e na professora, cuja relação permanentemente construída e reestabelecida garantiu o êxito de todos eles, com exceção de Valy.

* * *

A análise que acabamos de apresentar, circunscrita à dinâmica da sala de aula, não poderia prescindir de apontar, ainda que à guisa de conclusão, o papel que a escola joga no processo de produção do êxito escolar que ocorre no seu interior. Levando em conta os traços peculiares daquela unidade escolar, bem como suas características enquanto instituição social, postulamos que a escola atua como um dos pólos de pressão que determinam e favorecem o êxito dos alunos. A medida que essa escola é considerada eficiente em função de seus altos índices de aprovação e Laura, igualmente, uma professora bem-sucedida, dispõe-se ali de um contexto no qual as crianças parecem ter poucas chances de fracassar. Dito de outra maneira, diríamos que, em tais condições, os alunos têm de conseguir o êxito, pois ambas - a escola e a professora - dependem do bom desempenho deles para sustentar a reputação de que gozam. Trata-se, portanto, de um tipo de pressão social que atua em cadeia, ainda que não de forma linear, a partir da sociedade e do sistema de ensino em direção à escola e à professora, e destas sobre os alunos.

Em tal perspectiva, pode-se entender que o êxito escolar é uma construção social que se realiza através de crenças e concepções

compartilhadas entre os administradores do sistema de ensino, a professora, os alunos e os pais, a respeito do que é o sucesso escolar. Vemo-nos, assim, diante de um jogo de fato inusitado, pois ao seu final quase todos os jogadores ganharam. Resta entender melhor por que Valy foi reprovada.

Referências bibliográficas

- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. 274p. p.108-120.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Washington, DC, v. 18, n.4, p.335-356, 1987.
- FURLONG, V.J. Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 145-160.
- GILLIGAN, C. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HAMMERSLEY, M., TURNER, G. Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 161-175.
- HYMES, Dell. Communicative competence. In: AMMON, Ubrich, DITTMAR, Norbert, MATTHEIER, K.J. (Eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter, 1987. p.219-229.

NOBLIT, G.W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.21, n.2, p.119-137, 1995.

NODDINGS, Nel. Caring: a feminine approach to ethics and moral education. Bekerkey: University of California Press, 1984.

_____. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v.56, n.4, p.496-510, 1986.

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication: an introduction. 2.ed. New York: Basil Blackwell, 1989. 315p. (Language in society ; 3)

SCHULTZ, J.J., FLORIO, S., ERICKSON, F. Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P., GLATTHORN, A. (Eds.). Children in and out of school. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

Recebido em 23 de janeiro de 1996.

Belmira Oliveira Bueno é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp), com pós-doutorado na University of North Carolina (UNC).

Tânia F. Braga Garcia é docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutoranda da Faculdade de Educação da Usp.

This paper presents part of an ethnographic study carried out in a third grade classroom, in which the teacher is considered competent

and very successful. As an attempt to enlarge the understanding about the school success, the study searches to understand the rules underlying the interactional process in which the teacher and the students are involved, and how these rules are discovered by the students so that they can succeed. The analysis is based on the communicative competence theory that is complemented by some concepts of the theory of "caring".

Cet article est consacré à l'étude ethnographique d'une classe d'école élémentaire et le travail de l'enseignante qui est connue comme très efficace. Pour élargir la compréhension du succès scolaire l'étude analyse les règles qui sont présentes dans le processus d'interaction entre l'enseignante et ses élèves, et la façon dont ils découvrent les règles du succès en classe. L'analyse se fonde sur la théorie de la compétence communicative et s'est complétée à l'usage de quelques concepts et présupposés de la théorie du "caring".

Este trabajo presenta parte de un estudio etnográfico desarrollado en el aula de una maestra de 3er. curso de enseñanza básica a lo que se considera eficiente y que ha obtenido buenos resultados. En un intento de ampliar la comprensión de la dinámica del éxito escolar el análisis procura comprender las reglas involucradas en el proceso de interacción que atañe a la maestra y a sus alumnos. Además, se intenta averiguar cómo ellos descubren tales reglas para lograr éxito. Teóricamente el análisis se fundamenta en la teoría de la competencia comunicativa, complementada por el uso de algunos conceptos y presupuestos de la teoría del "caring".