

EDUCAÇÃO e _____ TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Propriedade
Instituto Politécnico da Guarda

Director
Presidente do I.P.G.

Redacção
Serviços Centrais do I.P.G. - Av. Francisco Sá Carneiro nº 50
6300 Guarda
Telef. 222634 * Telecópia 222690

Composição
Gabinete Editorial do I.P.G.

Execução Gráfica e Impressão
Secção de Reprografia do I.P.G.

Periodicidade
Semestral

Tiragem
1.000 ex.

Depósito Legal
nº 17.981/87

nº XV - Dezembro de 1994

Garantia de valores

A Revista Educação e Tecnologia apresenta um novo número, o décimo quinto.

Respeitando a sua periodicidade — semestral — número após número tem vindo a cumprir os seus objectivos e a afirmar-se no panorama das publicações congéneres, sem recurso a qualquer género de publicidade ou a técnicas de promoção; afirmação que resulta, afinal, do seu próprio valor, da expressão da globalidade dos contributos colectivos e individuais que garantem cada novo número.

Progressivamente, a nossa Revista tem sido melhorada e enriquecida, não só em termos de conteúdo específico — o que nos apraz registar — mas também com a introdução de alterações do ponto de vista gráfico.

Com este número, a Revista Educação e Tecnologia entra num novo ciclo da vida do Politécnico da Guarda, aberto com a publicação dos Estatutos deste estabelecimento de ensino superior.

Sem deixar de corresponder aos princípios consagrados no seu próprio estatuto editorial, esta Revista não olvidará, como até aqui tem acontecido, as finalidades deste Instituto, de forma a, como título consolidado, reflectir e divulgar as actividades de pesquisa e divulgação, o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições de ensino, nacionais ou estrangeiras.

Educação e Tecnologia não deixará, igualmente, de respeitar e garantir os valores de uma sociedade aberta, entre os quais, como apontou K. Popper, estão a liberdade, a entejuda e a responsabilidade intelectual.

A TEORIA DE BERNSTEIN E O INSUCESSO ESCOLAR

Joaquim J. Quadrado Gil*

Até meados da década de quarenta, a problemática da classe social no contexto educativo foi vista como "a barrier to opportunity", já que os sistemas educativos em vigor se baseavam em princípios elitistas que não viam a necessidade de educação para as classes trabalhadoras, nem tão pouco a hipótese de estas a saberem utilizar.

Assim, as dimensões sociais do fenómeno educativo só se tornaram mais evidentes quando alguns estudos realizados no âmbito da demografia escolar e da sociologia da educação se debruçaram sobre um outro fenómeno mais vasto e complexo: a expansão quantitativa do sistema educativo.

Por isso, foi já na década de cinquenta que, com base em dados sociológicos e estatísticos referentes à educação, se chegou à conclusão de que não só eram os filhos da classe trabalhadora quem, maioritariamente, integrava as listas dos fracassados a nível escolar, mas também, que o acesso à educação e a possibilidade de continuar estudos dependia mais da origem social do que das capacidades intelectuais.

Generalizou-se, assim, a ideia de que a classe social era a responsável pelas diferenças existentes entre os filhos da classe trabalhadora ("working-class") e os filhos da classe média

* Professor Coordenador na E.S.E.

("middle-class"), nomeadamente a nível de utilização da linguagem, diferenças essas que se manifestavam no rendimento escolar dos alunos.

Simultaneamente, começou a questionar-se a Teoria do Coeficiente Intelectual, a qual, durante muitos anos, havia servido de suporte explicativo para o insucesso escolar e, lentamente, começaram a surgir novas tentativas explicativas deste fenómeno, agora baseadas num novo conceito: o "handicap socio-cultural".

Este, aparece-nos operacionalizado de maneiras diversas, segundo as concepções dos investigadores que o utilizam mas, no essencial, a teoria a que serve de suporte tenta explicar o insucesso escolar "pela origem social do aluno e pelo nível cultural que ele possui quando entra na escola"⁽¹⁾.

É neste contexto que, em 1958, Bernstein, sociólogo e não linguísta como algumas vezes se ouve defender, inicia o estudo das relações entre classe social e êxito escolar e tenta demonstrar que o principal responsável pela falta de aproveitamento escolar dos alunos provenientes das classes trabalhadoras é a linguagem. Contudo, esta questão particular sobre educabilidade (A linguagem de uma criança afecta o seu progresso na escola?) é, para Bernstein, apenas parte de uma questão muito mais geral a que ele chama a "estrutura e o processo da transmissão cultural", ou por outras palavras, socialização.

A sua teoria, conhecida vulgarmente como a "Teoria do Déficit Cultural e Linguístico", utilizando as próprias palavras de Bernstein, pode sintetizar-se, assim:

"A minha hipótese é que as diferenças linguísticas entre a camada baixa da classe trabalhadora e as classes superiores (...) não são o reflexo directo da diferença dos tipos de discurso dominantes e característicos de cada uma destas classes. (...) Constituem-se duas formas diferentes de utilização da linguagem, porque a organização social destas duas classes leva a atribuir uma importância diferente às diferentes potencialidades da linguagem. (...) Esta insistência ou acentuação conduz a formas diferentes de discurso que, por sua vez, orientam, progressivamente, o locutor para tipos diferentes de relações com os objectos e com as pessoas"⁽²⁾.

Para Bernstein, portanto, o comportamento linguístico de um individuo depende da estrutura social em que ele se movimenta e, particularmente, das relações sociais e das inter-

(1) Benavente; 1990.

(2) Bernstein, 1971.

relações que se produzem no seio do grupo do qual faz parte. Em simultâneo, a língua e os comportamentos linguísticos actuam sobre o comportamento social, razão pela qual é possível encontrar correlações determinantes entre as classes sociais e os usos linguísticos.

As diferentes formas de enfrentar e conhecer a realidade, isto é, as "ordens simbólicas" ou modos de organizar a experiência, as quais se relacionam socialmente, são a sensibilidade para os objectos e a sensibilidade para as estruturas; sendo a primeira própria da classe trabalhadora e a segunda característica da classe média. A uma mentalidade racionalista da classe média opõe-se um comportamento que responde de uma forma mais pontual, imediata e emotiva, próprio da classe trabalhadora.

É evidente que estas mentalidades e situações distintas vão influenciar de maneira diferente o desenvolvimento da linguagem infantil, já que, segundo Bernstein, não só o conteúdo da linguagem mas as próprias estruturas linguísticas refletem uma forma determinada de enfrentar e compreender a realidade e uma forma determinada de relacionamento com os demais.

Do exposto se pode deduzir que não é fácil fazer uma análise global da obra de Bernstein. E embora não fosse esse o nosso objectivo, temos de reconhecer que essas dificuldades se situam a três níveis.

Em primeiro lugar porque Bernstein, referindo-se, embora, à mesma temática, expôs as suas ideias em artigos dispersos sem nunca ter feito uma exposição sistemática e global das suas ideias; em segundo lugar, porque o seu estilo é altamente abstracto, sobrecarregado de termos sociológicos, contendo poucos exemplos da língua real, da língua que se fala; e em terceiro lugar porque o seu pensamento foi evoluindo, inclusive em aspectos cruciais da sua teoria. Esta evolução que Bernstein justifica com o argumento de que é mais importante saber onde a investigação conduz do que onde ela começou, provocou, no entanto, muitos mal-entendidos, levando a que as suas opiniões tenham sido, tantas e tantas vezes, hipersimplificadas, mal usadas ou mesmo distorcidas.

Em termos globais podemos dizer que a sua tese se desenvolve segundo duas vias inter-relacionadas: uma incide sobre as relações de classe enquanto reguladoras da estrutura de comunicação e reguladora, portanto, de uma orientação de codificação sociolinguística; outra, foca as relações de classe enquanto reguladoras da institucionalização e das formas de

transmissão dos códigos na educação escolar, regulando, assim, as formas da sua realização. Por outras palavras, as duas linhas fundamentais do trabalho de Bernstein são a investigação de duas agências de controlo social: a família e a escola. A primeira tem sido referida como tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala e a segunda como tese dos códigos de transmissão educacional.

Neste artigo vamos centrar-nos nos trabalhos publicados na primeira fase da sua obra - tese dos códigos de fala - pois foram os que tiveram maior projecção e aceitação não só no âmbito da sociolinguística mas, sobretudo, no âmbito da pedagogia.

O núcleo central da teoria de Bernstein é o processo de socialização, que Bernstein designa por transmissão cultural, e que faz da criança, ser biológico, um ser social. Este processo tem lugar, na sua essência, no interior do grupo social ao qual a criança pertence - a família, pois é no seio desta que, durante o processo de aprendizagem da língua materna, a criança aprende, para além de um conjunto de regras linguísticas, uma forma de comunicação, um tipo de discurso, que a identificam com o grupo social a que pertence.

Neste processo, a criança adquire uma identidade cultural própria da sua classe e, conseqüentemente, a dar respostas diferentes a essa identidade, apercebendo-se também que existem "ordens" diferentes na importância e na relação dada a si mesma, aos outros e ao Mundo em geral. A base dessas diferenças reside, sobretudo, nas diferenças existentes nos principais agentes de socialização - família, grupo de amigos, escola e local de trabalho - e manifestam-se através de formas típicas de comunicação, comportamento, normas, valores e qualidades cognitivas próprias de cada classe.

De salientar que, a nível intelectual, Bernstein distingue entre capacidades intelectuais potenciais e expressão cognitiva, mas enquanto as primeiras são inatas e supostamente idênticas nas diversas classes sociais, a segunda é resultado de uma aprendizagem, condicionada principalmente pelo contexto educativo vivenciado pela criança.

Assim, o uso de certos meios de comunicação linguística influenciam a orientação cognitiva dos indivíduos para o mundo que os rodeia e a aprendizagem da sua expressão cognitiva, daí que ela varie de classe para classe já que variam, também, os contextos educativos e os tipos de linguagem utilizados.

Nesta afirmação está implícito o ponto fulcral da Teoria de Bernstein que se centra na comprovação de que existem diferentes formas de linguagem, utilizadas pelas diferentes classes sociais. Porém, a diferença significativa entre a linguagem da classe

trabalhadora e da classe média não reside só na estrutura gramatical ou no dialecto, mas antes numa utilização diferente do sistema gramatical e do vocabulário.

"Os membros da mesma sociedade embora, basicamente, falem a mesma língua, efectivamente, utilizam variedades específicas dessa mesma língua, de acordo com a classe social a que pertencem"⁽³⁾.

Para além disso, como já vimos, estas formas típicas de comunicação, que Bernstein designa, inicialmente, como variantes de linguagem, determinam também a orientação cognitiva, afectiva e social da criança.

Isto acontece porque existem dois tipos de socialização diferentes que, por sua vez, utilizam também diferentes tipos de linguagem para se expressarem. É nessa base que Bernstein concebe as relações sociais como agentes determinantes do sistema psicológico e da linguagem. De salientar que, nesta análise, o sistema simbólico em questão é a linguagem, ou variantes de linguagem, e não a língua. As variantes de linguagem, ou códigos, simbolizam a forma de relação social, regulam a natureza dos encontros linguísticos e criam ordens diferentes de relevância e de relação para os falantes. A experiência dos falantes é, por isso, transformada por aquilo que a forma de linguagem torna significativo ou relevante.

Em resumo, a estrutura social e a sua divisão em classes determinam, segundo Bernstein, a aquisição de um determinado tipo de código linguístico o qual determina, por sua vez, o nível psicológico, a formação de conceitos, as operações lógicas, os estilos cognitivos e a formação do ser social, o que, necessariamente, vai determinar a possibilidade de êxito ou fracasso a nível escolar e uma melhor ou pior integração social.

"As formas de linguagem, que dependem de características sociais e culturais e não de características individuais, determinam a possibilidade, ou a impossibilidade, de adquirir competências quer intelectuais quer sociais, cuja posse condiciona o êxito escolar e profissional"⁽⁴⁾.

Encontramo-nos, assim, frente a uma cadeia de relações causais, no centro da qual aparece o conceito de código que Bernstein utiliza pela primeira vez em 1958 com a designação de

(3) Bernstein, 1971.

(4) Bernstein, 1972.

"Linguagem Pública" (Public Language) e "Linguagem Formal" (Formal Language), referenciando dois modos diferentes de enfrentar a realidade de acordo com a classe social de pertença.

A Linguagem Pública é, segundo Bernstein, um modo de uso da língua em que as palavras usadas dão mais ênfase às implicações emotivas do que às implicações lógicas. A qualificação pessoal é realizada através de uma comunicação imediata, isto é, por meio de um simbolismo expressivo e de uma forma linguística que orienta o falante para uma ordem causal relativamente baixa, para conceitos descritivos, tangíveis e concretos e não para conceitos analíticos.

Em comparação, a Linguagem Formal é uma linguagem que aponta para as possibilidades inerentes a uma hierarquia conceptual complexa na organização da experiência. É um tipo de uso da língua rico em qualificações pessoais que implicam o estabelecimento de operações lógicas avançadas e em que os meios de expressão não verbais, se bem que importantes, têm lugar secundário.

Esta designação e diferenciação entre Linguagem Pública e Linguagem Formal é mantida por Bernstein até 1961, altura em que expõe mais detalhadamente as diferenças que caracterizam cada uma destas variantes de linguagem e passa a designá-las por códigos, distinguindo entre código restrito ("restricted code"), próprio das classes menos favorecidas e código elaborado ("elaborated code"), característico da classe média.

Esta alteração da designação inicial (linguagem pública e linguagem formal) para uma formulação em termos de código restrito e elaborado representa, segundo alguns críticos, uma tentativa de estabelecer os princípios reguladores subjacentes às formas implícita e explícita da comunicação e uma tentativa, também, de explicação e concretização de alguns conceitos.

A partir de agora, o conceito de código passa a ser o centro de toda a teoria e seria errado considerar como definitiva a formulação aqui apresentada. Tal como a teoria, o conceito de código foi, pouco a pouco, modificado e ampliado para uma formulação mais trabalhada.

A linguagem própria do código restrito caracteriza-se, essencialmente, por:

- frases curtas, gramaticalmente simples, por vezes inacabadas, e cujas formas verbais aparecem frequentemente na voz activa;
- utilização repetitiva de conjunções, assim como de frases feitas e clichês linguísticos;
- uso rígido e limitado de adjectivos e advérbios;

- ausência de orações subordinadas.

Ao contrário, a linguagem do código elaborado caracteriza-se por:

- precisão na organização lexical e sintática;
- uso de construções gramaticais complexas;
- utilização frequente de preposições que indicam relações lógicas;
- uso de pronomes impessoais;
- selecção rigorosa de adjectivos e advérbios.

Na evolução da teoria, porém, estes aspectos linguísticos precisos são pouco a pouco abandonados em benefício de critérios como a noção de previsibilidade que corresponde a uma organização sintática dos enunciados e a selecções lexicais muito mais previsíveis nos falantes do código restrito do que nos falantes do código elaborado.

Assim, a previsibilidade passa a ser o critério fundamental na diferenciação entre os códigos. No discurso próprio do código elaborado (classe média) é difícil prever a estrutura sintática que o falante vai utilizar, dado que este dispõe de um conjunto de possibilidades formais de organização que a língua lhe possibilita. Ao contrário, o falante do código restrito distingue-se pela sua rigidez sintática e uma utilização restrita das potencialidades da língua, o que faz com que o seu discurso seja facilmente previsível.

Vemos, assim, que nos seus primeiros trabalhos, Bernstein apresenta um conjunto de índices linguísticos formais, sobretudo léxicos e sintáticos e ainda critérios estatísticos e sociológicos, para caracterizar os dois códigos (longitude e complexidade sintática dos enunciados, riqueza de vocabulário, frequência das diferentes pessoas na conjugação, etc.), por isso, uma das grandes críticas feitas a esses trabalhos é o facto de a linguagem aparecer caracterizada como um conjunto de elementos formais de nível morfossintático e definidos independentemente do sentido e do contexto.

Por outro lado, critica-se, ainda, o facto de a unidade de análise ser a frase, sem nunca se considerarem unidades de maior dimensão como o texto ou o discurso. Um terceiro aspecto passível de crítica baseia-se no facto de, embora não havendo afirmações explícitas nesse sentido, não restarem dúvidas de que a frequência de certas marcas do discurso são valorizadas positivamente em oposição a outras cuja frequência se encontra repleta de conotações negativas. É o caso, por exemplo, das frases

subordinadas que aparecem associadas a uma linguagem rica, enquanto que as frases simples são consideradas como um índice de pobreza linguística. Também os utilizadores do código restrito diferiam daqueles que tinham acesso ao código elaborado, pelo facto de estes últimos "terem aprendido duas formas diferentes de língua falada; a única coisa que ambas possuíam em comum era o facto de as palavras serem todas inglesas"⁽⁵⁾.

Para além disso, a maior parte, embora não a totalidade, das diferenças linguísticas entre os códigos são expressas numa terminologia mais avaliativa do que descritiva e as suas consequências psicológicas são descritas da mesma forma: "dificuldades em aprender a ler", "lentidão ... a ler e a escrever," poderes de compreensão verbal limitados", "omissão das regras da gramática e da sintaxe", "tendência para uma rigidez em relação ao pensamento", "curiosidade ... limitada e reduzida motivação para a aprendizagem"⁽⁶⁾.

Juízos deste tipo só são possíveis se considerarmos a língua como um todo monolítico e normativo, desligada da sua actualização num contexto comunicativo concreto. Nesse contexto nenhum código é melhor do que outro, pois cada um possui a sua estética própria e as suas próprias potencialidades. A sociedade pode, essa sim, atribuir diferentes valores às ordens de experiência evocadas, mantidas e progressivamente reforçadas através dos diferentes sistemas de codificação.

Foram críticas deste género que levaram Bernstein, a partir de 1964, a introduzir algumas modificações no seu modelo, dando assim início a um período novo do seu trabalho, normalmente designado por período sociológico. Os seus esforços centram-se, a partir de agora, no estudo das formas de socialização e na análise dos factores que, no interior destas, são responsáveis pela formação dos diferentes códigos.

Hoje, o código restrito diferencia-se do elaborado por um conjunto de características que podem agrupar-se em três categorias:

- A - características gramaticais
- B - características sociolinguísticas
- C - características psicolinguísticas

A - Características gramaticais

I - O código restrito caracteriza-se por:

(5) Bernstein, 1961.

(6) Bernstein, 1961.

1 - Utilizar um grande número de frases curtas, gramaticalmente simples e muitas vezes inacabadas; construções pobres do ponto de vista sintático, com predominância de formas verbais activas e enunciativas e, em consequência, um reduzido número de orações subordinadas. As questões são, de um modo geral, concretas e directas.

2 - Utilizar de um modo rígido e estereotipado os adjectivos, os advérbios e as conjunções mais usuais.

3 - Utilizar, de forma limitada, os pronomes impessoais como sujeito de frases, concretamente de frases condicionais.

4 - Apresentar uma relativa pobreza de vocabulário, especialmente no uso simples e repetitivo de conjunções.

5 - Fazer afirmações categóricas, em que a justificação e a conclusão se confundem.

6 - Utilizar expressões, ou sequências sociocêntricas, ("não é verdade!?", "como se diz"; "é natural") que têm como finalidade estabelecer uma ligação verbal com o interlocutor e não propriamente transmitir informação.

7 - Apresentar um nível elementar de simbolismo. A linguagem é descritiva, concreta, tangível e visível.

8 - Ser uma linguagem de significações implícitas. Para se tornar compreensível é necessário recorrer a informações extralinguísticas, tais como a mímica e/ou o contexto situacional. Na falta destes dados, torna-se difícil compreender o significado das palavras, pelo que o código restrito é particularista⁽⁷⁾ isto é, as significações transmitidas estão codificadas de tal maneira que só podem ser compreendidas em referência a um contexto particular.

9 - Particularista quanto às significações, ele é universalista⁽⁸⁾ quanto aos meios formais que utiliza para transmitir essas significações.

10 - Apresentar uma elevada previsibilidade lexical e sintática, isto é, torna-se relativamente fácil prever o léxico e/ou a sintaxe utilizada pelos falantes do código restrito, num contexto dado.

II - Por sua vez, o código elaborado caracteriza-se por:

(7) "Significados claramente ligados a um dado contexto, a uma relação e a uma estrutura social local. Quando a ordem de significação é particularista, os princípios e as operações estão relativamente implícitos na verbalização linguística." (Domingos, Ana M., 1990)

(8) "Significados desligados do contexto que traduzem uma relação e uma estrutura social geral. Quando a ordem de significações é universalista, os princípios e as operações estão explícitos na verbalização linguística" (idem).

1 - Utilizar uma sintaxe precisa.

2 - Recorrer a todos os meios formais quer da gramática quer da língua, para estabelecer a relação entre os acontecimentos, construindo frases complexas e orações subordinadas.

3 - Usar uma grande variedade de conjunções.

4 - Apresentar uma frequência bastante elevada de pronomes pessoais.

5 - Fazer uma selecção cuidada de adjectivos e advérbios a utilizar.

6 - Usar com frequência as preposições para indicar relações de continuidade temporal e/ou espacial.

7 - Em oposição às sequências sociocêntricas, características do código restrito, utilizar sequências egocêntricas, que revelam um maior envolvimento do locutor nos juízos que emite.

8 - Com mais frequência do que no código restrito, as significações são explícitas, isto é, não é necessário recorrer ao simbolismo não verbal ou ao contexto situacional para compreender a mensagem. As significações transmitidas são universalistas.

9 - Ao contrário, os meios formais utilizados para esse fim, sendo menos acessíveis, dado o seu nível de complexidade e ligação a um nível social específico, são considerados particularistas.

10 - Os gestos e a entoação têm um efeito mais afectivo do que lógico, na compreensão do que se diz.

Exemplificando o que acabámos de dizer, vejamos dois textos "construídos" com base em falas de crianças de cinco anos, no âmbito de uma investigação empírica (levada a cabo por Hawkins, discípulo de Bernstein) onde se pediu às crianças que contassem uma história a partir de uma sequência de quatro gravuras. Aqui reside uma das grandes críticas feitas a esta teoria, dado que estes textos são duas versões "ligeiramente exageradas" da mesma história contada por crianças da classe trabalhadora e crianças da classe média; isto é, com base em mais de 300 histórias reais recolhidas no âmbito da investigação são "construídos" dois textos, ilustrações hipotéticas, que vão sustentar a tese e sem haver nenhuma explicação para o facto.

Uma das histórias é assim:

"Três rapazes estão a jogar futebol e um rapaz dá um chuto na bola e ela entra pela janela - a bola parte a janela e os rapazes estão a olhar para ela - e sai um homem e berra com eles - porque partiram a janela - e por isso fogem - e depois aquela senhora olha pela sua janela - e manda embora os rapazes."

Outra das histórias é a seguinte: " Estão a jogar futebol e ele dá-lhe um pontapé e ela vai por ali - parte a janela e eles estão a olhar para ela e ele sai e berra com eles porque eles a partiram - por isso eles fogem - e depois ela olha para fora e manda-os embora."

O primeiro texto ilustra a história produzida, predominantemente pelas crianças da classe média, enquanto que o segundo é característico das crianças da classe trabalhadora. O primeiro texto não está propriamente vinculado ao contexto que lhe deu origem e daí, o poder apreender-se o seu sentido, mesmo na ausência das gravuras que estiveram na base da sua concepção. O segundo, pelo contrário, está muito mais intimamente ligado ao contexto que o gerou.

Podemos, então, afirmar que os significados da segunda história estão implícitos, enquanto os da primeira estão explícitos. Por outras palavras, para a primeira criança, a tarefa foi vista como um contexto em que os seus significados deveriam ser explicitados; para a segunda criança, a mesma tarefa foi vista como uma tarefa que não requeria explicitação dos significados.

Podemos ainda acrescentar que o texto da primeira criança gerou significados universalistas, no sentido em que os significados estão libertos do contexto e, como tal, são compreensíveis para todos. Isto não acontece, contudo, com a segunda criança que gerou significados particularistas, na medida em que esses significados, intimamente ligados ao contexto, só serão plenamente compreendidos se tivermos acesso ao contexto que os gerou.

B - Características sociolinguísticas

O código restrito apresenta-se como um meio de qualificação social, tentando exprimir, quer ao nível dos conteúdos quer dos meios formais utilizados para os apresentar, a solidariedade do grupo, a qual se manifesta, essencialmente, através da utilização das sequências sociocêntricas. Ao reflectir as normas do grupo e em nome de uma autoridade colectiva implícita, o código restrito tende a inibir o que no indivíduo vá de encontro ao sentido de pertença no grupo.

Assim, a função principal do código restrito é reforçar a forma de relação social, daí que o conteúdo do discurso tenha de ser concreto, descritivo e normativo mais do que abstracto e analítico.

O código elaborado, pelo contrário, apresenta-se como um meio privilegiado de expressão individual e pessoal. O indivíduo situa-se num contexto de diálogo em relação aos outros membros do grupo, sem nunca perder a consciência da sua individualidade e assumindo sempre a singularidade da sua experiência pessoal. Estas características manifestam-se, sobretudo, na elevada utilização de seqüências egocêntricas.

As respostas que transmite esta variante de linguagem são individualistas, suscitando a função de construção verbal associada a este código, uma organização estrutural e uma selecção lexical de nível mais elevado do que o código restrito.

C - Características psicolinguísticas

A utilização de um ou outro tipo de linguagem não limita o indivíduo a um determinado nível de conceptualização. Contudo, segundo Bernstein, certas ideias, certas generalizações e certos tipos de relacionamento com a realidade tornam-se mais acessíveis ou inacessíveis através da utilização de um determinado tipo de linguagem.

Assim, o código restrito permite um baixo nível de generalização e a sua utilização sistemática vai influenciar o pensamento da criança, dificultando o acesso à expressão e compreensão de relações abstractas e inibindo a planificação dos comportamentos.

O código elaborado permite um maior nível de generalização, dá muita importância à organização racional do pensamento e à forma de expressão verbal precisa e explicita, bem como à planificação das actividades mentais.

Na medida em que este último facilita a elaboração verbal das intenções subjectivas, o primeiro limita-as. Por isso, o código elaborado apresenta uma tendência para o raciocínio abstracto e o código restrito uma tendência para o raciocínio concreto.

Resumindo, podemos afirmar que:

- O código restrito é altamente previsível dado que se baseia em fontes muito limitadas da linguagem; por isso, é também muito rígido, enquanto que o código elaborado é flexível;
- No código restrito, o falante tem dificuldades em verbalizar as suas intenções, enquanto que o falante da classe média tem mais facilidade em exprimir a sua subjectividade de uma maneira social, intelectual e afectivamente mais adequada;
- Os códigos possibilitam diferentes ordens de significados. Enquanto o código restrito está relacionado com

significados particularistas, baseados no aqui e no agora, nos quais os princípios nunca são explícitos e, por isso mesmo, não são passíveis de reflexão ou mudança; o código elaborado está relacionado com significados universais que tornam os princípios explícitos e, por isso, possibilitam ao indivíduo o acesso às bases da sua experiência, as quais ele pode mudar;

- O código restrito opera através de metáforas e símbolos condensados, enquanto que no código elaborado o símbolo condensado possibilita a racionalidade.

Assim, a utilização generalizada do código restrito, de acordo com as suas características psicológicas e sociológicas e, particularmente, pelo carácter concreto do simbolismo que utiliza e a sua dependência em relação ao contexto imediato, não favorece o desenvolvimento de um elevado nível de operações lógicas. A ênfase é colocada, a maior parte das vezes, mais na expressão das implicações afectivas do que nas preocupações de tipo lógico o que tende a inibir a realização verbal explícita do pensamento e a planificação dos comportamentos.

Por sua vez, os meios formais utilizados pelos falantes do código elaborado implicam a utilização de um conjunto de operações lógicas complexas. A ênfase é colocada na organização racional do pensamento e sua planificação, bem como na expressão precisa e explícita dos produtos da actividade mental. Através da utilização deste tipo de código, a criança interpreta a sua experiência em termos mais genéricos e, por isso, em oposição ao utilizador do código restrito, fica melhor posicionada para encontrar campos de aplicação exteriores àqueles em que se movimenta e se desenrola a sua experiência.

Tais implicações de natureza lógica afectam, necessariamente, não só o que é aprendido mas também o modo como é aprendido, afectando, em consequência, todo o processo de aprendizagens futuras.

Para além disso, o contexto escolar, longe de ser neutro, privilegia um determinado tipo de discurso e, conseqüentemente, uma determinada orientação que Bernstein identifica como pertencente à classe média. Não existirá, neste caso, uma ruptura entre o processo seguido pelas crianças oriundas da classe média e as exigências da instituição escolar, mas as crianças da classe trabalhadora, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária, o que impedirá (ou no mínimo

dificultará) que estas respondam adequadamente a tais exigências, dando lugar ao fenómeno do insucesso.

Assim, segundo a teoria de Bernstein, existe um fosso entre as experiências linguísticas proporcionadas pelas famílias da classe baixa e as exigências cognitivas e linguísticas do contexto escolar, o que vai não só constituir uma barreira ao êxito escolar das crianças oriundas da classe trabalhadora, mas também a sua integração social. Ao contrário, as crianças oriundas de um meio social médio-alto encontram-se numa situação de privilégio, dado que o código elaborado é visto não só como um meio de controle social e de intercâmbio social, mas também como o único meio que pode dar acesso aos níveis mais elevados de significação da aprendizagem.

Se tivermos em conta que no processo de ensino-aprendizagem a linguagem, quer no seu aspecto oral quer no seu aspecto escrito, é o meio essencial através do qual se faz o ensino e a aprendizagem, facilmente compreenderemos as implicações pedagógicas desta teoria.

Efectivamente, ela apresenta uma situação pedagogicamente dramática para os filhos das classes trabalhadoras: eles não só não possuem as capacidades linguísticas que os filhos das classes favorecidas dominam (capacidades indispensáveis para uma normal evolução dentro do processo educativo), mas também o código linguístico que eles dominam apresenta um carácter de perpetuidade autónomo, o que lhes vai dificultar que alguma vez eles possam adquirir essas capacidades.

Foi esta relação de causalidade entre linguagem e fracasso escolar que levou alguns educadores a utilizarem a teoria de Bernstein em apoio de políticas educativas, afirmando, de uma forma simplista, que "fracasso escolar é fracasso linguístico".

Embora não tenha sido exactamente esta a posição defendida por Bernstein, uma vez que ele introduziu na sua teoria um conjunto complexo de variáveis, tais como, a classe social e o ambiente familiar. Porém, é fácil compreender a aceitação que esta teoria teve no contexto educativo, uma vez que ela veio confirmar o crescente interesse manifestado por questões relacionadas com a linguística e servir de suporte teórico a certas noções generalizadas, tais como:

- a) a linguagem das classes trabalhadoras apresentava características próprias;
- b) as crianças oriundas destas classes apresentavam um baixo nível de realização escolar;
- c) os filhos da classe média possuíam capacidades intelectuais superiores aos filhos da classe baixa.

Para além disso, ela vinha também ao encontro das ideias políticas da época, tanto de direita, que utilizando citações de Bernstein defendiam uma educação separada, de acordo com a classe social de origem, como as de esquerda que viam nela a hipótese de confirmação da política de "educação para todos".

Porém, a aceitação tácita da mesma teoria por ideologias que partilham pontos de vista tão diferentes levantou, desde logo, algumas suspeitas e depressa se chegou à conclusão de que era uma solução demasiado simples para um problema tão complexo. Por isso, a par de uma aceitação generalizada, começaram a surgir críticas profundas tanto a nível linguístico e sociológico, como a nível psicológico.

E foi na sequência de algumas dessas críticas e na tentativa de clarificar conceitos e explicitar situações que Bernstein introduziu novas alterações na sua teoria, como é o caso dos conceitos de "context-bound", "context-free" e "speech-variant".

Assim, intimamente relacionada com a dicotomia - universalista/particularista - (a que antes nos referimos) aparece, alguns anos mais tarde, uma outra: "context-bound"/context-free". Com base nesta dicotomia, o facto de o falante do código restrito estar ligado a uma situação imediata, ao aqui e agora, ("context-bound"), explica que o seu discurso seja condicionado por essa situação e seja percebido apenas por aqueles que nela estão envolvidos - particularista; por outro lado, o discurso próprio do código elaborado, liberto dessas limitações ("context-free"), torna o significado compreensível para todos, isto é, universalista.

Outra inovação introduzida sensivelmente na mesma altura é o conceito de variante de discurso ("speech variant"). Esta variante de discurso, que em sentido global representa a realização dos códigos, constitui uma das modificações mais importantes introduzidas por Bernstein no campo linguístico e segundo a sua própria definição "significam o conjunto de condicionantes, ligadas a um contexto determinado, que influenciam as selecções gramaticais e lexicais"⁽⁹⁾.

Vemos, agora, que enquanto o conceito de código aparecia formulado sem qualquer referência ao contexto em que era produzido, isto é, independente do contexto, a variante de discurso (quer restrita quer elaborada) adapta-se a esse contexto, tornando o processo mais abstracto e subjectivo, porque gera diferentes variantes de discurso em diferentes contextos.

(9) Bernstein, 1972 (in Radl-Phillip, R.M. e outros (1985)).

Em conformidade com esta abstracção, as variantes de discurso não são definidas em termos de formas linguísticas, mas em termos de significados. Assim, enquanto a variante de discurso elaborada orienta aqueles que a utilizam para significados universalistas e independentes do contexto ("context-free"), a variante de discurso restrita orienta os seus utilizadores para significados particularistas e relativamente dependentes do contexto ("context-bound").

Deve salientar-se que, de acordo com esta nova dicotomia, pelo facto de um falante utilizar a variante restrita, isso não significa que ele nunca utilize a variante elaborada, mas antes, que o uso dessa variante é ou foi pouco frequente na sua socialização no seio da família.

Assim, a utilização frequente da variante restrita por uma criança, não significa que essa mesma criança, em determinados contextos e sob certas condições, use um conjunto de marcas linguísticas própria da variante elaborada, mas significa que, quando a selecção é feita ela será altamente determinada pelo contexto. Do mesmo modo, aqueles que com frequência usam a variante elaborada podem, em certos contextos e sob determinadas condições, usar uma gama determinada de marcas linguísticas própria da variante restrita, uma vez que, mais uma vez, a selecção é determinada pelo contexto.

Esta alteração na teoria veio permitir afirmar que todas as crianças têm acesso à variante restrita e aos seus variados sistemas de significados condensados, e só porque há um acesso selectivo aos sistemas de papéis sociais que evocam o uso da variante elaborada, é que há um acesso selectivo a essa variante.

Com a introdução desta nova dicotomia, assistimos ao abandono, por parte de Bernstein, das teorias da linguística estruturalista e uma aproximação às teorias de Holliday, ou teorias funcionalistas, o que alguns críticos interpretam como a resposta a algumas críticas que lhe foram formuladas e a abertura a novas perspectivas.

Essa abertura a novas perspectivas é acompanhada pela evolução da sociedade e pelo facto de a classe social deixar de constituir um grupo homogêneo e as classificações baseadas nesse princípio passarem a ter um suporte demasiadamente simples. Por isso, sensivelmente a partir de 1970, mantendo embora a classe social como variável independente em todas as suas investigações, Bernstein apresenta um novo critério onde distingue dois tipos de estrutura familiar e defende que os variantes linguísticos têm a sua génese no sistema de papéis familiares.

Segundo Bernstein, podem diferenciar-se dois tipos de estrutura familiar:

- a família posicional,
- a família pessoal.

A família posicional caracteriza-se pela forte manutenção de fronteiras entre os seus membros e onde a comunicação é, fundamentalmente, regulada por uma forma de controlo posicional, isto é, os papéis sociais são mais importantes do que as diferenças individuais, havendo uma definição clara do estatuto (idade, sexo...) dos seus membros. Quer a estrutura de autoridade quer a diferenciação entre os membros são baseadas na definição dos estatutos, nítidos e não ambíguos, dos membros da família.

A família pessoal, ou centrada nas pessoas, é aquela em que é fraca a manutenção de fronteiras entre os seus membros e cuja comunicação é, fundamentalmente, regulada por uma forma de controlo pessoal. As diferenças individuais são mais importantes do que os papéis sociais e, assim, o eu da criança diferencia-se por um contínuo ajustamento às intenções, qualificações e motivos dos outros, verbalmente realizados e elaborados. A fronteira entre o eu e o outro é esbatida.

Com esta classificação, Bernstein pretende demonstrar que a estrutura de comunicação nos diferentes tipos de família é diferentemente centrada, daí que poderemos esperar a utilização do código restrito nas famílias de posição relativa e o código elaborado nas famílias centradas na pessoa em si mesma. Contudo, e embora seja na classe média que se encontra um maior índice de abertura no sistema familiar, também se pode encontrar na classe baixa com a consequente possibilidade de poder desenvolver um tipo de linguagem mais elaborado.

Este conceito estrutural da família como sistema de papéis, tem uma importância crucial em relação à dicotomia código restrito/código elaborado, uma vez que a forma como os significados linguísticos se referem a pessoas ou objectos depende, essencialmente, do facto de numa estrutura familiar o sistema de comunicação funcionar numa perspectiva aberta ou fechada.

Um sistema familiar aberto, desprovido de papéis e tomadas de decisão rígidas, propicia uma maior tolerância à ambiguidade e a uma mais vincada diferenciação de papéis, aspectos que, segundo Bernstein, se correlacionam com a existência de um código elaborado. Ao contrário, um sistema familiar fechado conduz à utilização de um discurso próprio do código restrito.

No contexto educativo, a teoria é, agora, interpretada de maneira diferente. A relação entre as diferenças de linguagem e o

sucesso escolar já não é uma simples relação de causa e efeito, mas é uma relação mediada pelas atitudes com que enfrentamos essas diferenças. Escola e sociedade devem avaliar diferentemente a experiência realizada através dos dois códigos, caso contrário, a experiência adquirida através do código restrito criará problemas de educabilidade se a escola não conseguir minimizar a descontinuidade entre as suas ordens simbólicas e as das crianças que a frequentam.

Que existem diferenças de linguagem relacionadas com a classe social e que essas diferenças estão, de algum modo também relacionadas com o rendimento escolar dos alunos, é um facto que ninguém contesta e que nenhum crítico da obra de Bernstein negou. A questão reside em algo mais, que as provas experimentais da teoria não conseguiram demonstrar, isto é, a natureza dessa relação.

Na falta de provas experimentais que fundamentassem a teoria, bem como em alguns aspectos metodológicos pontuais, residem as maiores críticas feitas à obra de Bernstein, nas quais se destacam, entre outros, nomes como o de Labov (1969), Rosen (1973), Trudgill (1975), Dittmar (1976), Edwards (1979), Stubbs (1980) e Gordon (1981).

Com este artigo pretendemos não só divulgar a teoria de Bernstein que é bem mais complexa do que a simples definição em termos de código restrito e código elaborado, mas também, e sobretudo, alertar para o facto de que diferença linguística não é sinónimo de deficiência linguística e que a relação entre diferenças de linguagem e insucesso escolar pode estar mais nas atitudes da escola e da sociedade para com essas diferenças do que nas próprias diferenças.

Bibliografia

- Arntson, P. (1982). "Testing Basil Bernstein's Theories", *Human Communication Research*, Vol. 9, nº 1 (33-48)
- Benavente, A. (1990), *Escola. Professores e Processos de Mudança*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control (I) - Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and K. P., Londres.
- Bernstein, B. (1972) *Class, Codes and Control (II) - Applied Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and K. P., Londres.
- Britton, J.N. (1970) *Language and Learning*, Ed. Penguin, Harmondsworth, London.
- Domingos, Ana M. e outros (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Edwards, J.R. (1979), *Language and Disadvantage*, Edwards Arnold, London.

- Lawton, Denis (1979) *Social Class, Language and Education*, Routledge and K.P., London.
- Miros, Mariana [s/d] "Lenguaje Y Clase Social en la Infancia", in *Estudios Sobre Psicología del Lenguaje Infantil*, Barcelona.
- Moraleda, M. (1989) "Privación Cultural, Dificultades Verbales Y Fracaso Escolar", *Revista de Psicología General Y Aplicada*, nº 42 (3), (357-366).
- Radl-Phillip, R.M. et otros (1985) "En torno a los Códigos Sublingüísticos de Basil Bernstein", *Education y Sociedad*, nº4.
- Rosen, H. (1972), *Language and Clase: A critical look at the Theories of Basil Bernstein*, The Falling Wall Press, Bristol.