

BERNSTEIN E A SOCIOLINGÜÍSTICA

Tentativa de Análise Crítica dos Pressupostos
de uma Sociolingüística de Tendência Socialista*

Delmar Steffen

1. O STATUS QUESTIONIS DA SOCIOLINGÜÍSTICA

A primeira parte esboça uma visão geral da sociolingüística hoje. É apontada a importância da sociolingüística, enquanto área interdisciplinar em que uma ciência, a lingüística, é capaz de alterar os procedimentos relativos à linguagem e assumir um papel no estudo das relações sociais, cuja relevância não havia ainda sido destacada.

Depois de feito um breve apanhado das idéias que representam opiniões de lingüistas a respeito da sociolingüística, são levantados alguns termos que surgiram para indicar este estudo dos aspectos sociais da linguagem. Menciona-se a importância atribuída ao homem dentro desta área da lingüística. Chama-se a atenção para os cuidados que se deve ter em seus estudos para evitar um trabalho pouco objetivo, evitando, assim, erros já cometidos em outras áreas e estudos. É dado com exemplo a gramática transformacional.

Além destas considerações gerais, procura-se relacionar sociolingüística às demais ciências humanas, procurando mostrar pontos e interesses comuns, ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de estar atento para esta interdisciplinaridade. Em seguida, faz-se o levantamento de algumas reflexões, chamadas pré-sociolingüísticas, e que concorram para o surgimento da sociolingüística. Por fim, são indicados os rumos que tomou a sociolingüística na França, Alemanha, Itália, Inglaterra, E.U.A. e América Latina.

* Síntese da Dissertação de Mestrado

2. A HIPÓTESE DE BERNSTEIN (Desenvolvimento da Teoria)**

2.1. Considerações gerais

Jenny Cook-Gumperz, ao se referir ao trabalho de Bernstein, diz que a descrição desta teoria apresenta dificuldades porquanto exige a utilização de conceitos que, embora podendo ser estudados distintamente, são intrinsecamente interdependentes (Jenny Cook-Gumperz, 1973:7).

Talvez seja esta realmente a maior causa da dificuldade de se trabalhar com as idéias de Bernstein, uma vez que elas não obedecem a uma sistematicidade. Ele mesmo afirma, na introdução de *Class, Codes and Control*, que o leitor irá, sem dúvida, encontrar inconsistências ao longo de seu trabalho. Não as considera, entretanto, uma falha e sim um sinal do crescimento, embora o que lhe possa parecer crescimento, possa se afigurar desconcertante ao leitor e ao que pesquisa.

Apesar destas inferências poderem ser feitas, deve-se considerar, por outro lado, que se trata a hipótese do déficit lingüístico, como também é chamada, de uma das posições mais discutidas na sociolingüística moderna.

O elemento déficit na hipótese aponta para as deficiências encontradas entre os membros de vários grupos atribuídas às formas de relação social determinada pela linguagem, e que geram dificuldade de acesso a privilégios sociais. Todo o trabalho de Bernstein volta-se na perspectiva de não só buscar soluções para estas desvantagens observadas mas, também, dar uma visão de como se dá todo este processo de relacionamento social que culmina, para os indivíduos, naqueles pontos de maior ou menor vantagem no complexo social em que estão envolvidos. Nos termos de Heye, podemos resumir o pensamento de Bernstein da seguinte maneira: a idéia básica, que é a comunicação através da estrutura social, pode contribuir decisivamente nos métodos de seleção que controlam a distribuição de privilégios sociais. O código elaborado facilita o acesso a estes privilégios, enquanto o código restrito o impede. A diferença entre os dois códigos é exatamente o déficit que impede o sucesso social dos falantes restritos.

** Esta síntese está baseada em:
Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Keagan Paul, 1973. V. 1

2.2. Os códigos

2.2.1. Tipos e definição dos códigos

O termo código e a divisão em códigos restrito e elaborado são termos substitutivos ao que Bernstein chamava, em seus primeiros estudos, de linguagem pública e linguagem formal, sem que para tanto houvesse uma justificativa.

Para chegar ao estabelecimento destes dois padrões de linguagem, a pública e a formal, Bernstein parte da afirmação de que a linguagem existe em relação a um desejo de expressão e comunicação. Como consequência do modo de estruturação destas expressões, teremos reflexos particulares de comportamento e respostas ao meio ambiente. Neste sentido é que a relação de uma criança ao meio ambiente é de forma a dar conta de um conjunto de respostas verbais fomentadas pela estrutura social que a acolhe desde o início.

Com relação a esta estrutura, ela se acha dividida em classes, a saber: classe média (Middle class) e classe operária (Working class). Assim, se as palavras usadas por um falante são parte de uma linguagem que contém em grande proporção pequenas ordens, frases curtas e perguntas onde o simbolismo é descritivo, tangível, concreto, e de um baixo grau de generalidade, onde a ênfase está mais em implicações emotivas que lógicas, ela será chamada de linguagem pública. Se, entretanto, um falante, desde criança, torna-se suscetível a uma forma de linguagem que é relativamente complexa e que, em contrapartida, age como um estruturador dinâmico sobre sua percepção dos objetos, esta forma será chamada linguagem formal.

Estas são as noções estabelecidas para a determinação destes dois tipos de linguagem, que passam, mais adiante, em seus trabalhos, a ser denominados código restrito e código elaborado. Estes códigos podem ser determinados pela sua predizibilidade em termos lingüísticos. No caso de um código elaborado, um falante fará uma seleção de um volume relativamente extenso de alternativas e, portanto, a possibilidade de predição do padrão dos elementos organizados é reduzida. No caso de um código restrito, o número destas alternativas é limitado e a probabilidade de predição do padrão é amplamente aumentada.

Os códigos, psicologicamente, podem ser distinguidos pela margem que abrem a uma facilidade ou inibição na simbolização de formas verbais explícitas. O comportamento decor-

rente da utilização destes códigos será o desenvolvimento de modos de auto-regulação e, portanto, diferentes formas de orientação. Os códigos são definidos como funções de determinadas formas de relação social, ou, mais genericamente, como qualidades de estrutura social.

2.2.2. Característica dos códigos

Dada a divisão dos códigos, pode-se considerar que a receptividade a uma forma particular de estruturação lingüística determina a maneira como o relacionamento com os objetos é feito; e determina a orientação a uma utilização particular das palavras com propósitos distintos. Uma criança da classe média cresce num ambiente que é controlado sutil e extensivamente. O espaço, o tempo, as relações sociais são explicitamente reguladas dentro e fora da família. Quanto mais explicita for a organização do ambiente com referência a um futuro distante, ou seja, quanto maior a racionalidade entre meios e fins distantes, tanto maior a significação dos objetos no presente.

Os efeitos desta orientação sobre a criança deverão ser no sentido de deixá-la mais inteirada da generalidade e especificidade do amplo volume de objetos em qualquer tempo; dado que intensificará e recompensará sua curiosidade.

Outro fator determinante neste caso é o modo de relacionamento, que é uma função de sensibilidade a uma estrutura, veiculado por um código elaborado. Uma orientação para a estrutura permite muitas interpretações ou significado a serem atribuídos a qualquer objeto, o que aumenta a curiosidade da criança. Uma criança da classe média é predisposta a uma ordenação simbólica do relacionamento e, o que é mais importante, impõe ordens e vê novos relacionamentos. Há uma conformidade para com a autoridade e uma aceitação de papéis superiores. Já a classe operária é menos formalmente organizada no que tange ao desenvolvimento da criança.

Embora a autoridade dentro da família de classe operária seja explícita, os valores que ela expressa não dão margem ao cuidadoso universo espaço-temporal da criança da classe média. A linguagem utilizada nestas formas de relacionamento é restrita para a classe operária e elaborada para a classe média. Este ambiente da classe operária limita a percepção da criança sobre o tempo e no tempo, uma vez que as atividades relacionadas àquele distanciamento presente-futuro, meio-fim, são enfraquecidas e as expectativas encurtadas.

Após a apresentação de alguns modos de relacionamento em formas distintas de expressão lingüística, vejamos as características que Bernstein aponta para estes diferentes códigos.

São características do código restrito. Enunciados curtos, gramaticalmente simples e seguidamente incompletos, construção sintática pobre e predominância da voz ativa; o uso de conjunções simples e repetidas (so, then, and, because); uso freqüente de ordens e perguntas curtas; um rígido e limitado uso de advérbios e adjetivos; uso não freqüente de pronomes impessoais como sujeitos (one, it); declarações formuladas como questões implícitas que dão margem a uma circularidade conotiva-afetiva-solidária, exemplo: Just Fancy! It's only natural, isn't it? I wouldn't have believe it; uso freqüente de questões de fato confundindo causa e conclusão, para produzir afirmações categóricas, exemplo: Do as I tell you; Hold on tight; You are not going out; freqüente seleção de expressões idiomáticas; simbolismo com baixo grau de generalização; a qualificação individual está implícita na sentença, sendo, portanto, uma linguagem de significados implícitos.

São características do código elaborado: uma acurada organização gramatical e sintaxe controlam o que é dito; modificações lógicas e ênfase são medidas por uma construção gramatical mais complexa, especialmente pela utilização de uma série de conjunções e orações lógicas, bem como preposições que indicam contigüidade espacial e temporal; uso freqüente de pronomes impessoais (one, it); seleção discriminada de adjetivos e advérbios; a qualificação individual é mediada verbalmente pelas suas estruturas e relações internas, e entre as orações, isto é, ela é explícita; o simbolismo expressivo discrimina os significados dentro de seqüências de fala em vez de reforçar palavras ou frases dominantes; um uso lingüístico que aponta para as possibilidades inerentes de organizar a experiência numa hierarquia conceitual complexa.

É dentro destes códigos que se processam todos os dados de relacionamento dos indivíduos; com base nos dados de um ou outro código vai se observando, ou mesmo predizendo, uma vasta gama de atitudes entre grupos e entre classes. Por esta razão, teremos para o código restrito a noção de autoridade e legitimidade dos fatos cumpridos mais sob forma de um relacionamento social não verbal do que em princípios racionais. Enunciados categóricos são produzidos para indicar o término de um comportamento e o imediato surgimento de outro.

Um relacionamento desta natureza não implica uma exploração das razões para aquela mudança esperada de comportamento, o que vem reduzir o conhecimento, a aprendizagem, num relacionamento pai-filho, por exemplo. Se esta autoridade é questionada, temos a origem de uma outra construção típica que se dá em estruturas do tipo: É assim porque é assim; porque sou seu pai.

Entretanto, se se trata da utilização de um código elaborado as razões são separadas das conclusões. Neste caso o relacionamento de autoridade é medido por critérios de relação e os efeitos de enunciados categóricos ganharão outro ramo, que dependerão das razões apontadas para garantir as conclusões. Assim, num código elaborado, as significações são logicamente explícitas e diferenciadas delicadamente, enquanto que no código restrito os significados são implícitos e rudemente diferenciados. Esta freqüência, e também dependência do código restrito aos enunciados categóricos, reforça e condiciona tipos de reações às autoridades.

Quando um indivíduo aprende um código restrito, ele aprende a perceber as possibilidades simbolizadas pela língua de uma maneira distinta. A linguagem é percebida não como um meio de verbalizar experiências exclusivas, mas como um meio de produzir símbolos sociais. Neste ponto é colocada uma diferença fundamental porquanto se no código elaborado as intenções subjetivas podem ser verbalmente realizadas e feitas explícitas, este processo não é facilitado no código restrito.

Um código restrito reforça um relacionamento inclusivo, isto é, o indivíduo mostra uma tendência à submissão e lealdade ao grupo, à forma deste grupo e suas aspirações, às custas, talvez, da exclusão e também conflitos com outros grupos, que possuem a forma lingüística "deles". A estrutura do código restrito inibe a expressão verbal daquelas expressões que poderiam isolar o indivíduo do grupo. Sua curiosidade é limitada pelo baixo volume de conceitualizações, que é, por sua vez, resultado do próprio uso da linguagem. O apego ao imediato impede o desenvolvimento de uma experiência e uma resistência à mudança é, em parte, uma função do desinteresse em processos e um apego a coisas.

Como resultado, também, das características apontadas ao código restrito, Bernstein inclui uma inibição à verbalização de sentimentos de ternura e, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem inerentes à expressão de tais sentimentos. Não é o caso, porém, de que estes sentimentos não sejam en-

contrados e sim que sua forma e implicações são alteradas. Assevera Bernstein que os códigos não são encontrados em estado puro, ou raramente o são.

Temos visto que a linguagem é uma das mais importantes variáveis que intervêm entre os indivíduos e um comportamento. As implicações de uma dada linguagem são continuamente reforçadas desde o início da fala. Parece que o indivíduo é orientado para esta ou aquela direção desde que lhe é dado o uso da linguagem. As implicações destas direções tomadas são múltiplas e, sutilmente, modificam as experiências cognitivas, afetivas e sociais do falante. Examinando-se o uso da linguagem, infere-se comportamentos sociais e psicológicos, mas estes últimos originalmente determinam o primeiro, pois a função semântica de uma língua é a estrutura social.

Uma criança, quando adquire sua linguagem, aprende a emitir e a responder a uma série de sinais verbais e não-verbais que indicam para os outros a adequação de sua sensibilidade às normas de sua cultura, de seu meio, e esta adequação é revelada cada vez que ela fala. O acerto do comportamento da criança é, assim, condicionado à variedade de situações por meio da comunicação. Se esta linguagem assinalar mais para experiências, para os arranjos normativos do grupo e menos para as experiências pessoais de seus membros, teremos, então, um código restrito.

Bernstein assinala aspectos de universalidade e particularidade dos códigos que podem ser assim entendidos: um código restrito é particular com relação ao significado e a estrutura social que controla seu surgimento. O modelo lingüístico para este código é universal porquanto seu uso depende das características e das formas de relações sociais que podem surgir em qualquer parte da estrutura social. Um código elaborado é universal com relação ao significado e potencialmente universal com relação à estrutura social que o origina. O modelo lingüístico para este código é particular. Esquemmatizando teremos:

- a) Código restrito — Universal quanto ao modelo
— Particular quanto ao significado
- b) Código elaborado — Particular quanto ao modelo
— Universal quanto ao significado.

A aprendizagem destes códigos se dá de maneira distinta. As estruturas abreviadas de um código restrito podem ser aprendidas informalmente e com facilidade. Já uma maior sele-

ção de estruturas alternativas do código elaborado requer um período maior de aprendizagem formal e informal. Assim, por ser o código restrito universal em relação ao modelo, todas as pessoas têm acesso a ele e aos seus significados; mas, por ser o código elaborado particular com relação ao modelo, somente alguns têm acesso a ele e ao caráter universal de seus significados. O acesso a um código elaborado não depende de características psicológicas dos aprendizes, mas de um acesso a posições sociais dentro da estrutura social, em virtude do que um modelo é reconhecido.

O termo código, implica os princípios de codificação, planejamento verbal e de codificação. Segue disso que os códigos estabelecem diferentes tipos de controle, cristalizados na natureza da planificação verbal. Esta planificação verbal é o resultado das condições que estabelecem os padrões de orientação, associação e organização da experiência. Os determinantes destes três elementos são as formas de relações sociais ou, mais genericamente, qualidades de estruturas sociais. Isto, diz Bernstein, permite postular que a forma de relação social age seletivamente no tipo de código selecionado, que passa a ser um símbolo de expressão deste relacionamento e que continua a regular a natureza da interação.

Como tudo se dá dentro da cultura, a forma de relação social cria formas lingüísticas distintas ou códigos, e estes códigos essencialmente transmitem a cultura e policiam o comportamento. Os sistemas de falas diferentes criam, portanto, para os falantes, diferentes ordens de relevância e relações sociais. Enquanto a criança aprende a sua fala, aprende códigos específicos que regulam seus atos verbais, e aprende, conjuntamente, as exigências de sua estrutura social. Desta forma, toda vez que a criança fala ou escuta, a estrutura social é reforçada nela e sua identidade social sendo forjada. A estrutura social se torna a realidade psicológica da criança, através da modelação de seus atos de fala.

Menciona ainda Bernstein que ligados à personalização, que caracteriza o código elaborado, e à socialização, que caracteriza o restrito, ocorrem tipos de solidariedade. Chama-se de mecânica a solidariedade encontrada entre os falantes de um código restrito e orgânica a solidariedade encontrada em falantes de um código elaborado.

2.2.3. Determinantes dos códigos

Viu-se que os códigos apresentam características lingüísticas mais ou menos específicas e que são funções de deter-

minadas formas de relação social. A estas características que irão determinar os códigos, podem ser acrescentadas outras. É o caso da inclusão da idéia da determinação dos códigos pela performance e não pela competência.

A predizibilidade, como já foi mencionado, desempenha um papel importante na determinação dos códigos, uma vez que estes são definidos pela facilidade ou dificuldade de prever as alternativas sintáticas que o falante selecionará. Como exemplo de códigos restritos determinados pela predizibilidade, são apontadas as relações de protocolo, cerimônias religiosas, conversas entre grupos de criminosos, conversa entre grupos de crianças.

Crítérios que também determinam os códigos são os referidos critérios de universalidade e particularidade nos termos em que já foram definidos, ou seja, por ser o código restrito universal com referências aos seu modelo, todas as pessoas têm acesso à sua sintaxe especial e a vários sistemas de significados; e por ser o código elaborado particular com relação ao seu modelo, somente algumas pessoas têm acesso à sua sintaxe e às características universais de seus significados.

Restam, ainda, como determinantes, certas características extralingüísticas que são aquelas preocupações para com a estrutura, para com processos e para com objetos que são próprios de cada código. Aquela solidariedade referida coloca ainda o "eu" ou o "nós" na base de cada código possuído.

2.3. A família

2.3.1. Tipos de família

Considerando imprecisas as conexões entre classes social e código lingüístico, Bernstein analisa o sistema de papéis na família e seus procedimentos no controle social. A família pode ser avaliada no seu sistema de papéis, que norteiam as tomadas de decisões. Desta forma, dois tipos de família despontam: a família posicional e a família pessoal.

Se a área da tomada de decisão está envolvida pelo status formal (pai, mãe, avó, avô, idade da criança, sexo) este tipo de família será chamado de posicional. Em famílias deste tipo há uma separação clara de papéis e pode-se esperar um relacionamento e interação acentuados entre pais e avós. Pode-se esperar que os pais controlem mais proximamente as crianças em relação ao seu grupo, se classe média, ou que este controle seja mais frouxo e relativamente independente,

se classe operária. As famílias posicionais dão margem para o surgimento de um sistema de comunicação fraco e fechado.

Em contrapartida, considera-se uma família orientada para a pessoa, aquela em que as decisões são tomadas em função de qualidades psicológicas das pessoas e não pelo seu status. Nestas famílias há um limite claro nas interações que levam à atribuição de status, que passa a ser mais reduzido que na família posicional. Ao contrário do que ocorre nas famílias orientadas para a posição, na família pessoal a socialização não é deixada ao grupo. O comportamento da criança no grupo é matéria de discussão dos pais. As famílias orientadas para a pessoa dão margem ao surgimento de um sistema de comunicação forte e aberto.

Em função deste sistema aberto e fechado a que se acham ligadas as famílias, são feitas algumas observações. Na família orientada para a pessoa e com um sistema de comunicação aberto, a criança recebe um papel dentro da comunicação, como resultado de suas características afetivas e cognitivas exclusivas. Se há uma redução com um número maior de alternativas socializadoras, ou seja, menos restrições a papéis. Portanto, se a discricção de papéis é ampla, chances individuais de comportamento são oferecidas. Não se trata, necessariamente, de haver mais diálogo na família, mas de um diálogo com características especiais.

Visto esta família sob um outro ponto de vista, percebe-se uma interação de tal natureza que tanto os pais socializam as crianças quanto as crianças socializam os pais, uma vez que os pais são muito sensíveis àquelas características singulares da criança. Desta forma, envolve-se o sistema aberto de comunicação, que irá fomentar e prover os meios lingüísticos utilizados e a aprendizagem dos papéis para determinação de diferenças individuais, juntamente com a explicação de juízos, suas bases e conseqüências. Nesta família a criança aprende a fazer o seu papel ficando menos propensa a que este lhe seja atribuído.

Nas famílias posicionais, com um sistema fechado de comunicação, os procedimentos estão centrados nos status dos membros da família. Há uma distinção de papéis e uma divisão formal de áreas de responsabilidade, de acordo com a idade, sexo, e relações de status. Por esta razão são estabelecidas fronteiras que delimitam a abrangência do status de cada membro. O sistema de comunicação da criança será aberto somente em relação aos seus colegas, que se tornam uma fonte de aprendizagem e de importância. Se a socialização é

recíproca nas famílias pessoais, ela tende a ser unilateral nas famílias posicionais.

O sistema de papéis nestas famílias apresenta menores possibilidades de apresentar diferenças de verbalização, como também não leva à elaboração de juízos, suas bases e conseqüências; não encoraja/portanto, a exploração verbal de interações e motivos particulares. A criança aceita e responde a exigências fundadas no status. Ela aprende, então, os papéis comuns, coletivos, muito distintos dos papéis individuais da família pessoal. Na família posicional a discricção de papéis é limitada e conseqüentemente é reduzido o grau de seleção individual de alternativas.

2.3.2. O sistema de controle na família e os códigos

Ficou evidente que na distinção de famílias surgem sistemas radicalmente diferentes de comunicação: o aberto e o fechado, e se o sistema de papéis é de orientação pessoal, então este sistema é mais instável, sendo mais estável o de orientação posicional.

Outras distinções podem ser feitas dentro destas famílias, desta vez com relação ao sistema de controle que as envolve. Distingue-se, assim, dois tipos de controle: o imperativo e o apelativo.

A forma imperativa reduz a área de atuação dos papéis da criança. Ela permite à criança somente formas externas de rebelião, retraimento ou concordância. A forma imperativa é realizada através de um código restrito, e é dado como exemplo: Shut up; Leave it alone; Get out, ou ainda coerção extralingüística de forma física.

A forma apelativa apresenta uma ampla variedade de alternativas em que a área de atuação dos papéis também é aumentada. Esta forma apelativa de controle se divide em dois grupos: apelos posicionais e apelos pessoais.

Os apelos posicionais referem-se ao comportamento da criança no que tange às normas inerentes a um status particular ou universal. Os apelos posicionais não se realizam através de realizações verbais dos controladores ou dos controlados.

A essência dos apelos posicionais é que nos processos de aprendizagem das regras, a criança é ligada explicitamente a outras quem mantêm um status particular ou universal se-

melhante. As regras são transmitidas de tal forma que deixam a criança consciente do que ela divide com os outros. Onde o controle é posicional o "eu" é subordinado ao "nós", as regras são comuns, coletivas. A cultura é transmitida de tal forma que ela intensifica as semelhanças das crianças a outros membros do grupo. Os apelos posicionais criam limites. Se a criança se rebela, ela logo ameaça as bases da cultura e sua organização social, e isto pode forçar o controlador a apelar para o modo imperativo.

Nos apelos pessoais o foco é centrado mais sobre a criança como um indivíduo do que em seu status. Apelos pessoais levam em conta componentes interpessoais de relacionamento social. São realizados mais ao nível individual das intenções, motivos e disposições e, conseqüentemente, veiculados por uma variante lingüística distinta. Pode ser realizado, como os apelos posicionais, tanto em códigos restritos quanto elaborados. As áreas de experiências realizadas, neste caso, são bem diferentes daquelas dos apelos posicionais.

Se uma criança, nos apelos pessoais, faz uma pergunta, são dadas explicações. As regras são, então, conseguidas, enquanto que nos apelos posicionais regras são estabelecidas. Os apelos posicionais levam ao estabelecimento de um sentimento de vergonha, enquanto que os apelos pessoais levam a um sentimento de culpa.

No caso dos apelos pessoais, os direitos inerentes ao que controla estão menos sujeitos a serem atacados que no caso dos apelos posicionais. No caso dos apelos pessoais o que pode ser questionado são as razões que o que controla apresenta. Assim, os apelos pessoais atuam para proteger a ordem normativa de onde o controlador deriva seus direitos, uma vez que, neste caso, há uma atenuante entre poder e o sistema de regras. No caso dos apelos posicionais, que mudam facilmente para o modo imperativo de controle, os direitos do que controla podem ser questionados e, com isto, toda a ordem normativa de onde o controlador deriva seus direitos. Onde o controle é pessoal a base do controle reside na elaboração verbal de significados individuais, que leva a criança a uma autonomia, mas que enfraquece sua identidade social, ao passo que, onde o controle é posicional e, mais do que isso, imperativo, a criança tem uma forte visão de identidade social, mas sua autonomia é reduzida.

Estabelecidos estes dados relativos ao comportamento social da família, Bernstein ainda mostra a relação deste sistema de controle com os códigos e sua mudança.

Como a educação tem, hoje, diante de si problemas de estímulos a mudanças e a extensão com que as crianças costumam utilizar sua linguagem, Bernstein propõe o estudo destas mudanças. Chama a atenção para o fato de que mudanças nos códigos implicam muito mais do que mudanças sintáticas e léxicas. A idéia que assume é a de que os códigos lingüísticos são controladores básicos da transmissão de cultura desenvolvidas e não desenvolvidas, como também os criadores de identidade social. Mudanças no código implicam em mudanças de relacionamento e nos procedimentos de controle social.

Há que se saber muito mais sobre as conseqüências sociais e psicológicas ocasionadas por mudanças do código, frisa Bernstein.

2.3.3. A socialização do indivíduo e a família

Situada a família dentro das classes média e operária, a criança cresce numa estrutura racional e ordenada onde toda a experiência desde cedo é organizada. A palavra medeia a expressão de seus sentimentos e o seu reconhecimento social. Quando uma mãe da classe média diz: seria melhor se você fizesse menos barulho, a tendência da criança será obedecer, porque experiências anteriores levaram a expressão de desaprovação, ou talvez, a outras medidas punitivas.

As palavras operativas nesta sentença, que levam a criança a uma atitude, são: seria melhor e menos; isto porque a criança aprendeu a ser sensível a este tipo de estrutura. Entretanto se esta sentença é utilizada por uma pessoa da classe média, ao se dirigir a uma criança da classe operária, a criança traduzirá para: cala a boca!, e irá relacionar as diferenças entre enunciados às diferenças sociais. A criança da classe operária terá, portanto, que traduzir esta sentença para uma sentença logicamente mais simples de seu repertório; se isto não for possível a criança ficará embaraçada.

Um dos objetivos da classe média é criar seus filhos orientados para certos valores, mas individualmente diferenciados. A criança é garantido um ambiente em que ela é percebida, e ao qual deverá responder, como um indivíduo com seus próprios direitos, ou seja, ela tem um status social específico. Este processo imediato de individualização é completado por dois outros dados importantes que são uma observação escrupulosa pelos pais dos estágios de desenvolvimento da criança, e a emergência de novos padrões de comportamento. Isto vem acompanhado de uma comunicação com uma estru-

tura de linguagem onde as qualificações individuais são significativamente utilizadas e que a criança aprende, em resposta, a utilizar.

Já numa família de classe operária, a estrutura é menos formal. O exercício da autoridade não está relacionado a um sistema estável, de sorte que recompensa e castigo podem aparecer arbitrariamente.

Estes são alguns elementos apontados por Bernstein no processo de socialização da criança. Entende por socialização o processo através do qual a criança adquire uma identidade cultural e dá respostas a esta identidade. A socialização refere-se ao processo através do qual o ser biológico é transformado em social, num ser especificamente cultural. Segue-se, então, daí, que o processo de socialização é um processo de controle completo e complexo, através do qual uma moral particular, um estado de ser cognitivo e afetivo é evocado na criança. A socialização sensibiliza a criança para várias ordenações da sociedade, para a sua importância e para a importância desta sociedade diante dos papéis que a criança deverá desempenhar nela. Em certo sentido, a socialização seria uma salvaguarda para a criança.

As agências socializadoras na sociedade contemporânea seriam a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho. E através destas agências, e especialmente através de seu relacionamento, que as várias ordens na sociedade são manifestadas.

Neste ponto Bernstein pergunta quais são os fatores sociológicos que afetam a performance lingüística na família e que são cruciais ao processo de socialização. Dá ele mesmo a resposta dizendo que sem sombra de dúvida as maiores influências sobre os processos de socialização, sob um ponto de vista sociológico, são as classes sociais.

Assevera que a socialização da criança, na família, procede dentro de um quadro de contextos que se inter-relacionam. Distingue-se, desta forma, quatro contextos, a saber:

- O contexto regulador: são as relações de autoridade onde a criança é informada das regras de moral e do seu suporte.
- Os contextos educativos: onde a criança aprende a respeito da natureza objetiva de pessoas e objetos, e adquire várias categorias práticas.

- O contexto inovador ou imaginativo: onde a criança é encorajada a experimentar e recriar o mundo em seus próprios termos e de maneira própria.
- Os contextos interpessoais: onde a criança é conscientizada de seu mundo afetivo e dos outros.

Acrescenta que a ordenação da cultura e subcultura são positivadas, feitas palpáveis, através da forma das realizações lingüísticas nestes quatro contextos, iniciando pela família e parentes. Assim, se as atividades lingüísticas destes quatro contextos envolvem, predominantemente, o uso de variantes restritas de fala, a estrutura profunda da comunicação é um código restrito, tendo em sua base papéis comuns realizando significações que dependem do contexto, ou seja, são significados particulares.

Se, porém, as atividades lingüísticas nestes quatro contextos envolvem o uso predominantemente de variantes elaboradas da fala, a estrutura profunda da comunicação tem em sua base um código elaborado e realizações individuais de papéis num contexto independente, com significados universais. Enfatiza, ainda, que se o código utilizado for restrito isto não significa que o falante jamais irá utilizar variantes do código elaborado, mas significa que o uso de tais variantes não será freqüente na socialização da criança na família.

Todas as crianças têm acesso ao código restrito e seus vários sistemas de significações, em razão de os papéis que o código pressupõe serem universais. Haverá, entretanto, um acesso seletivo ao código elaborado porque há uma seleção no acesso aos papéis que pressupõe seu uso.

2.4. A escola

2.4.1. Os códigos e a educação

Todos estes dados reunidos com relação à família e às classes sociais trazem dificuldades em vários níveis.

Do ponto de vista da criança de classe operária, os sentimentos do professor não são personalizados através da linguagem que ela utiliza. O código restrito é uma linguagem a ser utilizada entre semelhantes, do ponto de vista da classe média, pois ela contém pouca referência aos status social, e os termos utilizados para denotar status dentro da classe são seguidamente julgados não aceitáveis para serem utilizados fora deste ambiente. Assim, a utilização deste código numa situação de relacionamento superior/inferior, podem, seguidamente, ser

considerados hostis. Porque a criança da classe operária somente utiliza um código restrito, ele é freqüentemente utilizado em momentos impróprios. O comportamento expressivo, a objetividade e a prontidão das respostas que acompanham o uso do código restrito podem, novamente, ser mal-interpretados pelo superior.

Isto pode levar a uma situação em que o aluno e o professor dão pouco valor ao mundo do outro, e a comunicação passa a ser simplesmente um ajustamento de diferenças. Fundamentalmente isto pode levar a um fracasso na comunicação do professor e do aluno, uma vez que duas linguagens estão sendo usadas.

Ao contrário das crianças de classe média, que é levada a responder à distinção entre uma atividade e seu conteúdo, a criança da classe operária irá confundir ambas, de sorte que se não houver um relacionamento pessoal com o professor, sua função e objetivos que representa, são também desvalorizados; ao mesmo tempo a criança poderá ter um sentimento de mal-estar e de fracasso. O fato de a criança de classe operária atribuir significação a uma linguagem diferente da escola, justifica sua resistência a parte do vocabulário, a manipulação de palavras e a construção de sentenças menos estruturadas.

Porque ela aprendeu a fazer qualificações pessoais através de simbolismos expressivos, ela tem pouca vontade de adquirir novas palavras ou ordenar seu vocabulário de uma maneira que expressa aquela nova exigência. Do seu ponto de vista, não há necessidade de fazer alterações. O "eu" do aluno é comunicado adequadamente não só pela linguagem que usa mas por todos os outros traços expressivos. Entretanto, numa educação formal, todos estes modos não são reconhecidos.

A tentativa de substituir um uso de linguagem por um diferente, e mudar a ordem de comunicação, cria problemas sérios para a criança da classe operária e é um atentado ao seu sistema de percepção, e não só isto, mas também, e fundamentalmente, todos os meios pela qual ela foi socializada.

A introdução de um novo mundo ou uma palavra sabida anteriormente mas com um significado diferente, pode não se tornar um veículo de comunicação futuro, pois não existe uma estrutura emocional e cognitiva para que ela se adapte.

A criança da classe operária é constantemente embarçada pela necessidade de adquirir um vocabulário ou utilizá-lo

de uma maneira que não lhe é familiar. É importante salientar que sua dificuldade em estruturar uma sentença e coordená-la, deve-se ao fato de isto ser a maneira estranha com que ela deverá reagir e perceber o meio ambiente. Todo um sistema de percepção que apresenta uma maior sensibilidade ao conteúdo que à estrutura, aplica-se igualmente à estrutura da sentença.

Bernstein deixa claro que não há compatibilidade entre as expectativas da criança e da escola. Na escola uma atividade ou uma série de atividades têm um significado enquanto relacionado a propósitos futuros, e o presente tem extensões de tempo e espaço. A criança da classe operária, como já foi dito, está ligada mais ao presente e sua estrutura social lhe dá pouco incentivo ou bases para que os interesses da escola lhe sejam significativos.

Uma criança com um código elaborado aprende a utilizar uma sintaxe particular, aprende a receber e transmitir significações particulares, e cedo aprende a se orientar por um canal verbal. Ela se torna consciente de uma certa ordem de relacionamento intelectual, social e emocional. Seu ambiente e suas experiências são transformadas positivamente por estas relações, o mesmo se dando na escola, ao contrário da criança que apresenta um vocabulário restrito.

Em função das características sociais da classe média, pode-se esperar que ambos os códigos aí se façam presentes, mas na classe operária é grande a proporção de famílias que dominam somente o código restrito, por causa da sua sub-cultura e sistema de papéis na família, na comunidade e no trabalho, pode-se esperar um grande número de problemas educacionais, cuja origem repousa não tanto no código genético mas nos códigos de comunicação culturalmente determinados. As crianças limitadas a um código restrito aprendem um código onde os traços extraverbiais tornam-se mais exigidos para a qualificação e elaboração de experiências individuais. Isto, porém, não significa que a fala destas crianças tenha uma produção reduzida.

As razões do fracasso da criança na escola seriam devidas à limitação de um código. Para elas a escola é uma causadora de mudanças no código e com isto uma mudança no modo de as crianças se relacionarem com os pais, parentes e comunidade. Ao mesmo tempo em que isto se dá, as escolas oferecidas são totalmente inadequadas a elas.

Não é de se admirar, diz Bernstein, que elas repetidamente fracassam, pois o que tem mais condições tende a receber

mais e ser mais, e o que tem menos condições tende a receber menos e ser menos. Desta sorte, as escolas não sendo próprias para as crianças, por que razão deveriam as crianças responder a elas? Pedir para a criança mudar de código restrito para um elaborado, o que representa um diferente relacionamento de papéis e sistemas de significações, sem uma compreensão dos contextos, pode criar para a criança uma experiência desconcertante e prejudicial.

2.4.2. O ensino compensatório

Bernstein formula uma crítica ao ensino compensatório como recurso que deveria suprir aquele déficit dos falantes restritos. Não entende como falar em ensino compensatório se os primeiros anos de estudos estão num nível de insuficiência, quer por falhas administrativas, quer por falhas docentes. Afirma que o conceito de ensino compensatório serve para desviar a atenção da escola para as famílias e as crianças. Falar em ensino compensatório significa falar em algo que está faltando na família e, por extensão, na criança.

Como resultado desta falha a criança não tem proveito na escola, de sorte que a escola deve compensar aquilo que está faltando na família, e as crianças se tornam pequenos sistemas deficitários. Assim, se as crianças são rotuladas como culturalmente deficientes, segue-se que seus pais são falhos e a realização espontânea de sua cultura e suas imagens e representações simbólicas são de qualidade reduzida. O professor terá menos esperanças nas crianças e as crianças tornam estes fatos em realidade. Tudo o que dá significado à criança e a ampara fora da escola, termina dentro dela. Ela deve orientar-se numa estrutura de significados estranhos, quer pela linguagem utilizada, quer ainda pelo padrão de relacionamento social. A estrutura da escola é imposta aos pais e não integrada a eles.

Uma distância, vai, então, se fazendo entre as crianças enquanto membros da escola. Espera-se, ainda, das crianças e dos pais, que deixem sua identidade social, seu modo de vida e representações simbólicas no portão. Com isto Bernstein não quer dizer que tudo que é feito na escola esteja incorreto, mas que os pais devem participar da experiência educativa. Há muitas maneiras dos pais poderem ajudar na educação dos filhos, e que está dentro da competência dos pais. Desta sorte o contexto de aprendizados emergiriam mais da experiência do aluno na família e na comunidade.

Bernstein reitera que critica a educação compensatória porque ela distrai a atenção das deficiências da escola e fo-

caliza os alunos, pais e comunidade. A isto acrescenta que o ensino compensatório aponta para uma significação ameaçadora dos primeiros anos da criança na configuração do seu desenvolvimento posterior. Sugere que se deveria parar de falar em ensino compensatório e considerar em vez disso, de modo mais sério e sistematizado, as condições e os contextos das realizações educativas.

Outra questão apontada no desencontro entre a criança e escola na teoria bernsteiniana, é o que diz respeito à dependência e à independência contextual, a que são ligadas características universais e particulares. A diferença está em que a escola se preocupa com a transmissão de significados universais, enquanto a criança pode vir de contextos de significados particulares. Por esta razão o aluno da classe operária fica em total desvantagem, a escola não é feita para ele e ele não pode responder a ela.

Bernstein acentua que deverá haver um entendimento entre o professor e o aluno, pois se, por exemplo, o professor pede a cada momento para o aluno repetir o que ele não está entendendo, por fim a criança não responderá mais. Frisa ainda que se a cultura do professor deve se tornar parte da consciência da criança, então a cultura da criança deve primeiro fazer parte da consciência do professor. Isso significa que o professor deve saber entender a linguagem da criança antes de tentar mudá-la. Se é um princípio aceito que se deve trabalhar com o que a criança pode oferecer, por que não praticar isto, pergunta.

Chama-se a atenção para a necessidade de examinar as hipóteses que subjazem a organização da distribuição e avaliação do conhecimento, pois, para o que expõe, ainda não existe somente uma resposta, ou seja, o problema não é simples.

2.5. Classes sociais e códigos

2.5.1. Origens sociais dos códigos

No momento em que uma criança fala ela voluntariamente produz mudanças no seu campo de estímulos e seu comportamento posterior é alterado pela natureza desta mudança. Bernstein propõe que as formas de fala, no seu processo de aprendizagem, iniciam, generalizam e reforçam tipos de relacionamentos com o meio ambiente e assim criam para o indivíduo dimensões particulares de significados.

Uma das funções do sociólogo seria perseguir as origens sociais de formas particulares de fala e examinar sua função reguladora. Este empenho seria no sentido de tentar reduzir as inter-relações entre estrutura social, linguagem e comportamento individual a uma teoria de aprendizagem social. Tal teoria indicaria o que deve ser aprendido, as condições de aprendizagem e as restrições na aprendizagem posterior.

Deste ponto de vista a estrutura social transforma as possibilidades da língua em códigos específicos, que escolhem, generalizam e reforçam aquelas condições necessárias.

Uma forma particular de relacionamento social atua seletivamente sobre o que é dito e sobre como é dito. As formas de relações sociais regulam as opções que os falantes selecionam no nível sintático e léxico. Assim, se um adulto se dirige a uma criança, ele irá utilizar uma linguagem em que tanto a sintaxe quanto o léxico são simples. Resumindo pode-se dizer que os resultados das relações sociais são transmitidos e traduzidos em termos de seleções léxico-sintáticas; portanto, diferentes formas de relações sociais podem gerar diferentes sistemas de fala ou códigos. Daí, também, o sentido que é dado à definição do código, como função de uma determinada forma de relação social.

Considerada esta origem social dos códigos, determina-se o surgimento de um código restrito onde a forma de relação social é baseada em identificações bastante íntimas, num volume extensivo de expectativas coletivas e onde ocorre um grande número de considerações comuns. Desta forma o código restrito emerge de uma cultura ou subcultura onde se impõe o "nós" sobre o "eu". Daí aquela solidariedade gerada nos falantes de um código restrito, ou seja, a solidariedade mecânica.

Um código elaborado surgirá sempre que uma cultura ou uma subcultura enfatizar o "eu sobre o nós". Surgirá sempre que a intenção da outra pessoa, do outro falante, não pode ser conhecida de antemão; por esta razão, os falantes são forçados a elaborar seus enunciados e fazê-los explícitos e específicos. A forma de solidariedade neste caso é orgânica.

As forças que atuam, pois, no desenvolvimento de um ou de outro código são forças sociais, e podem ser ainda de duas origens, as quais dão forma aos papéis sociais e à cultura das quatro grandes agências de socialização que são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho, que altera tanto os papéis quanto as bases lingüísticas. A segunda estaria centra-

da na distribuição dos valores. Sociedades pluralistas tendem para a pessoa e para um código elaborado, enquanto que em sociedades monolíticas a tendência é centrada no objeto, e o código é restrito.

2.5.2. Os códigos e os sistemas de papéis

Já foi assinalado que a estrutura social se torna para a criança um substrato de sua experiência pelas múltiplas conseqüências dos processos lingüísticos. Deste ponto de vista toda vez que a criança fala ou escuta, a estrutura social é reforçada, e é forjada a sua identidade social. A estrutura social se torna a realidade psicológica da pessoa pela estruturação dos seus atos e fala.

O mesmo argumento pode ser apresentado de maneira mais formal, ou seja, o indivíduo aprende seu papel social através do processo de comunicação. Um papel social, deste ponto de vista, é uma constelação de dados aprendidos e compartilhados, através dos quais os indivíduos são capazes de participar no relacionamento com os outros de maneira estável e segura.

Define-se o papel social como uma complexa atividade de codificar, que controla a criação e a organização de significados específicos e as condições para a sua transmissão e recepção.

Estes papéis são aprendidos na família, nos grupos, na escola e no trabalho. À medida em que o indivíduo aprende a subordinar seu comportamento ao código lingüístico, pelo qual o papel é realizado, ordens de significados, de relações, de valores vão se tornando válidos para ele. O complexo de significados, gerado dentro do sistema de papéis da família, se reflete sobre a criança orientando sua conduta.

Os papéis acham-se, portanto, ligados aos códigos, enquanto estes distinguem seus tipos e organização. A linguagem vai reforçar a solidariedade do grupo e sua utilização torna a criança sensível à substancialidade dos papéis e status que legitimam as várias posições sociais do grupo.

Bernstein distingue entre grupos de papéis aberto e fechado, em conseqüência da ordenação dos significados. Um sistema fechado de papéis é aquele que reduz o volume de alternativas para a realização de significados verbais. Assim, quanto maior a redução tanto mais comum ou coletivos os significados verbais e menor a complexidade e rigidez nas relações sintáticas e léxicas, e, portanto, mais restrito o código.

Por outro lado, um sistema aberto de papéis permite um volume maior de alternativas com realização verbal. Quanto maior o volume de alternativas permitidas pelo sistema de papéis, e mais flexíveis as escolhas léxicas e sintáticas, mais elaborado o código.

Numa área em que o sistema é aberto, novas significações são encorajadas e uma complexa ordem conceitual é explorada; numa área em que o sistema de papéis é fechado, novos significados não são encorajados e a ordem conceitual reduzida. Onde o sistema de papéis é fechado os significados verbais são estabelecidos, enquanto que no sistema aberto eles não são conseguidos. No sistema aberto a criança penetra o sistema e o altera, enquanto que no sistema fechado a criança o penetra mas não o altera. Uma pessoa pode ser capaz de escrever um código elaborado mas não ser capaz de falar nele, porquanto ele possa não estar inteirado das exigências estabelecidas pelos papéis.

Os papéis com relação aos tipos de família, formam um sistema mais instável no caso das famílias pessoais, enquanto que nas famílias posicionais eles formam um sistema mais estável.

Os papéis, então, envolvem o indivíduo conforme o ambiente e o código por ele assumidos, numa forma particular, especial de relacionamento. Se o indivíduo for capaz de dar conta dos papéis circunscritos a este código, será da mesma forma capaz de produzir a fala adequada e que o situa e deixa à vontade em seu meio.

3. VERIFICAÇÃO EMPÍRICA DA HIPÓTESE

Esta parte do trabalho compreende o resumo de 12 pesquisas, encontradas em Sociolinguística de Dittmar, realizadas com a intenção de comprovar a hipótese do déficit lingüístico. Das pesquisas resumidas, três delas, a de Gray e Klaus (1968), a de Robinson e Greed (1968) e a de Deutsch (1967), dizem respeito à capacidade intelectual dos testados. Das restantes, 7 dão conta de comportamentos lingüísticos de classe, quais sejam as de Schatzmann e Strauss (1955). Templin (1975), Loban (1963), Bernstein (1962), Hawkins (1969), Oevermann (1970) e Robinson (1965). Por fim, duas verificaram a hipótese mãe-filho: a de Bernstein e Henderson (1969) e Hess e Schipmann (1965 e 1967).

A análise destas pesquisas chama a atenção pelo fato de não corroborarem, conclusivamente, a hipótese de Bernstein.

4. IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DA TEORIA

Na introdução de *Class, Codes and Control*, Volume I, Bernstein declara que os artigos ali apresentados são uma tentativa de desvelar uma idéia obstinada que ele não podia abandonar nem entender perfeitamente. Se adicionarmos a esta declaração a que já mencionamos nas considerações gerais da II Parte, isto é, a afirmação de que o leitor irá encontrar inconsistências ao longo de seu trabalho, podemos, de antemão, assegurar que sua teoria é algo que está aí, sendo gerada, e que ainda deverá chegar a uma maior precisão.

Diante disso não nos parece ser o mais apropriado dar um voto de desconfiança a sua teoria, pois que ela está apontando seus primeiros resultados, mas antes fazer uma crítica desapassionada porquanto, a nosso ver, hipóteses existem, também, para serem testadas e questionadas devidamente.

É claro que o fato de o próprio autor admitir não estar com as idéias bem aclaradas, não vai impedir que se façam comentários a respeito de sua teoria. Entendemos que estes são necessários para que ela possa ser aplicada, enriquecida e mais rapidamente concorrer com novas sugestões na área da sociolinguística.

Retomamos, aqui, o que afirmamos na I Parte: que vemos com bons olhos não só a teoria que analisamos como de resto toda a teoria sociolinguística, por vislumbrarmos nela a presença de uma preocupação com o homem enquanto pessoa e não somente do homem enquanto um elemento com capacidade única de estabelecer comunicação através da linguagem articulada e ser esta suscetível às mais variadas análises.

Está incrustada na sociolinguística uma série de problemas de linguagem bem mais profundas do que os que vêm sendo analisados pela lingüística, a tanto que entre os especialistas já é ponto pacífico que a atividade lingüística individual se acha em íntima relação com a situação social do indivíduo.

Com relação à teoria de Bernstein, tomada assim como a expusemos, e como ela é conhecida, poderíamos dizer que ela se adapta a nossa realidade brasileira? Poderíamos transpor aquelas caracterizações sociais, a distribuição das classes, características da escola, da família à nossa realidade? Parece-nos que não. Mas se isto é um entrave à teoria, também não a invalida. Haveria, evidentemente, se fosse o caso de testarmos a teoria em nossa realidade, a necessidade de adequação dos instrumentos de pesquisa utilizados, bem como

uma melhor definição de nossa estrutura de classe, organização social, sistema escolar e organização familiar.

Entendemos, porém, que o que há de vital não é uma interpretação especial dos resultados da interação social, especificamente, mas o espírito que a impregna. Vemos, sim, através daquela interpretação da realidade, que preconiza a teoria, que o sujeito se reconhece e reconhece o lugar que ele ocupa no mundo, na sociedade, e mesmo na história, por intermédio das relações mediadas pela linguagem, que o leva a agir e a realizar-se.

Há no posicionamento de Bernstein uma série de expressões que mereceriam uma maior delimitação, maior clareza ou mesmo uma definição.

Quando Bernstein afirma estar a escola desvinculada da realidade da criança e que é a escola que deve mudar, pode-se concordar com a idéia em termos de sistema educacional, mas afirmar, como é feito, que o professor deve penetrar a consciência da criança, é colocar novamente interrogações em seu trabalho.

Neste ponto parece residir um grande problema originado pela ausência de valor atribuível a outros fatores e forças que atuam sobre o indivíduo, além dos aspectos de cultura e de profissão, aos quais é dado todo o peso. Esta falha leva a sugerir estudos mais aprofundados e pesquisas mais amplas na tentativa de detectar a maneira como os diversos segmentos sociais são envolvidos por estas forças que atuam sobre o indivíduo, como os psicológicos, os morais, os religiosos, etc.

Este seria o momento apropriado para uma abordagem interdisciplinar, uma vez que aquela lacuna parece surgir justamente da ausência de um amparo de outras ciências como a psicologia, a antropologia, a filosofia, etc., através dos seus posicionamentos relativos aos mesmos fenômenos. Desta sorte, talvez, com mais rapidez, encontrássemos a resposta mais adequada a tudo quanto, por agora, paira sobre a disciplina.

Bernstein admite que o falante de um código elaborado tem acesso a dois códigos. Pergunta-se o que Bernstein quer dizer com isso. Pretende que o falante compreenda os dois códigos, isto é, que seja capaz de passar de um para o outro? Esta pergunta leva a um sério questionamento da teoria, e dá a entender outra definição do código. Se o falante for capaz de compreender ambos os códigos, ele, na verdade, não está utilizando o código nos termos em que este é definido.

Aquele código restrito que ele pode dominar não se encontra num mesmo nível, e é, vamos dizer, recursivo e não vital para a localização social do indivíduo, e é claro que se ele é recursivo não preenche suas funções e deve ser redefinido.

Por outro lado, se ele não for recursivo, o falante que o utiliza deverá ser capaz de determinar todas as nuances sociais que delimitam aquele código, o que, a nosso ver, é impossível. O falante poderá ser capaz disso em seu código, no que adquiriu no seu convívio social, nas diversas fases de socialização, mas não no que aprendeu posteriormente, e que não traz consigo uma carga social determinada, que é o que caracteriza o código. Veja-se que, aqui, podemos retomar com mais segurança ainda aquele "penetrar na consciência da criança", e reforçar sua impossibilidade. Se o professor, código elaborado, não tiver aquela carga social do código restrito, de que falamos, como poderá ser capaz de invadir a consciência da criança para resolver os problemas escolares?

Fica claro com estes dados que a teoria é vulnerável, mas continuamos a afirmar que as observações feitas não a anulam. Percebe-se, no corpo da teoria, que há muitos aspectos relevantes a serem testados e principalmente ampliados.

Pode-se falar com relativa tranquilidade, após estes primeiros passos sociolingüísticos, em uma lingüística acadêmica e uma lingüística que procura fazer carga no uso da linguagem e nas suas implicações. Não se despreza, evidentemente, o amplo avanço da lingüística até nossos dias, pois foi dela mesma que nasceu mais esta área, enquanto preocupada com um "sistema" de organizar significados, mas se quer dizer que uma grande importância, hoje, esta sendo dada ao jogo daqueles significados nas interações sociais. Somente este dado, onde a teoria em questão é fértil, já seria o suficiente para justificar o trabalho de Bernstein.

Neste sentido sua abordagem implica a retomada sistemática e corajosa de implicações lingüísticas até agora vistas somente na perspectiva do sistema lingüístico enquanto tal. Aquela angústia de Bernstein com relação a uma idéia indefinida é profundamente significativa, uma vez que trouxe à luz um quê a ser buscado que não se sabe bem onde se encontra mas que já se sabe existir. Sua teoria implica, de imediato, um redimensionamento da escola, sua função e papel social, um cuidado especial para com os contextos socializadores do indivíduo com relevo para a família, e um esforço para um trabalho interdisciplinar.

Para se perceber a necessidade deste trabalho interdisciplinar, vejamos estas duas situações por que passa o indivíduo. Quando introduzido numa comunidade, os primeiros contatos e experiências de linguagem do indivíduo são de uma ordem mais afetiva, há um acolhimento, um encontro entre a criança e os pais, ou todo o seu meio; mas, mais tarde, surge um processo contrário, o da desconfiança, do desencontro.

Há um contraste nestes momentos experimentados pelo indivíduo, mas ambos são veiculados pela linguagem. E aí, então, se põe a questão. Não haveria, por exemplo, uma possibilidade de juntando aspectos lingüísticos a aspectos psicológicos, diminuir ou anular esta distância?

Mas é para a escola que estão voltadas as grandes implicações da teoria. Constata-se que uma grande parte da discussão nos círculos educacionais e lingüísticos, no momento, volta sua atenção para a necessidade dos alunos. Isto, por sua vez, leva à discussão do papel do professor na sala de aula, na própria escola e na comunidade. Neste caso não só o papel da escola, mas a maneira toda de como ela é organizada.

Neste sentido, Geoffrey Thornton tem todo um trabalho onde procura mostrar que a maneira que a vida da escola é organizada, a maneira como ela veio a funcionar como comunidade independente, estabelecendo seus próprios papéis e objetivos, estabelecendo suas leis e criando seus próprios padrões de comportamento social, são decisivos na determinação do sucesso ou insucesso do ensino e aprendizagem aí realizados (Thornton, 1974:10). Este é um exemplo significativo daqueles reflexos da teoria acima apontados, como o são outros que ainda serão referidos.

A teoria de Bernstein despertou os especialistas para outra realidade: a evidência de que a linguagem, sendo social e ligada a um contexto, é funcional. Estas funções que existem para que o homem possa trocar significados são relevantes e merecem maiores estudos.

Neste ponto podemos perguntar que tipo de educação recebe o aluno cujo professor não estiver atento para estes aspectos de interação que vivencia? Na nossa realidade escolar qual seria o percentual de professores e administradores que estão acordados para isto? Percebe-se que são muito poucos. É fundamental que se aponte aqui para o fato de que quando estas questões são levantadas elas não são endereçadas somente à área de letras e sim para todo o magistério. E entre

nós o descuido para a linguagem, em todos os sentidos, pelas áreas não lingüísticas é um fato deprimente.

Se este descuido se faz sentir desde os primeiros estágios da educação da criança, não escapam deles nem mesmo nossos especialistas e doutores. Como foi referido na sociolingüística na América Latina, se não há um incentivo para a pesquisa, não há também disponibilidade do especialista que deveria ter uma dedicação exclusiva num trabalho desta natureza; desta forma não temos posicionamentos próprios. Podemos, pois, afirmar que a teoria que estudamos implica a mudança de métodos e técnicas no ensino da Língua Portuguesa, e de fato esta é uma implicação da teoria, mas como não podemos ir alternando a ordem das coisas sem segurança, sobre quem para a pesquisa preliminar, quem tem tempo, e quem financia? Estas alterações são possibilidades, mas exequíveis?

Mas, se não podemos pesquisar devidamente, podemos pelo menos criar um esquema que venha possibilitar uma maior conscientização do professor e educador para com estes assuntos, e que é viável pela inclusão da cadeira de sociolingüística em cursos regulares de graduação. Desta forma, com um conhecimento mais próximo da linguagem, o professor poderá começar no estágio em que está o aluno e vendo-o também como um ser humano, descobrir suas possibilidades e potencialidades.

Temos nos referido, com insistência, à pessoa do educando dentro de nossas observações e justificamos essa insistência pela aceitação de que ele adquire sua linguagem num contexto social. É considerado como parte deste contexto, influenciando-o e sendo por ele influenciado. Neste processo a linguagem leva até ele seu próprio mundo, mundo onde, evidentemente, ele é o centro, e faz um conceito sobre si mesmo, isto é, como pessoa. Quer dizer que a sua realidade está tão ligada à sua pessoa pela linguagem, que fazer o que a escola faz, isto é, considerar a linguagem e desconsiderar a pessoa, é realmente um atentado a este indivíduo.

Considerar a linguagem e esquecer o homem, a pessoa, o eu do indivíduo é estar desmerecendo o conceito que ele tem e fez de si mesmo e que foi forjado pela linguagem, que ele tinha como correta até aquele momento, e principalmente, prestigiada em seu ambiente. E por aqui já começam os insucessos, uma vez que as barreiras que lhe são postas pela escola são-lhe muitas vezes intransponíveis. E a falha é dupla, uma vez que falha o indivíduo por não vencer as exigências escolares e falha o professor por ignorar que a escola existe

para aumentar as possibilidades comunicativas do aluno e ampliar seus conhecimentos.

Aquele desconhecimento da linguagem atinge praticamente toda nossa sociedade. Na família, por exemplo, parece não haver uma preocupação com a linguagem especificamente. E por esta razão as crianças não são encorajadas, e as poucas que são, chegam à escola e se sobressaem, têm mais recursos lingüísticos e conseqüentemente mais sucesso escolar. E por aí já começam a se estabelecer certas tensões e mesmo certos demonstrativos de poder. Aquele que tem mais recursos percebe poder iludir aos demais, que acabam se tornando, de certa forma, dependentes. Neste ponto parece dar início daquela modalidade distinta de código a que aludimos anteriormente, e dar início a certas formas de dominação.

Com relação à família, há um amplo trabalho que poderia ser feito; uma pesquisa que determinasse a importância da linguagem e sua utilização consciente pelos pais visando ao sucesso escolar dos filhos, seria já de suma importância.

Mas os reflexos que têm trazido as idéias bernsteinianas não se limitam ao âmbito do que acabamos de destacar. Elas têm também mexido em outras áreas e feito surgir uma série de reflexões que têm registrado resultados muito proveitosos para as diversas ciências envolvidas. Veja-se, por exemplo, Gadotti afirmando que a formação do pedagogo, que já era insipiente, deixou de ser tomada de consciência dos problemas educacionais para ser treinamento, domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um homem formado para criar a educação (Gadotti 1978:7).

José M. de Mello falando das faculdades de comunicação, diz que o ensino de comunicação exige não somente uma reflexão sobre a problemática na tentativa de analisá-la criticamente mas também uma mudança de atitude na sua avaliação, que possa levar à fundação de um novo projeto educacional (José M. de Mello et alii, 1979:11).

Nestas referências fica patente a penetração que tem tido a reflexão sobre a linguagem e as imposições que ela passa a fazer sobre as atividades afins.

Pode-se dizer ou pensar que estas idéias sejam frutos dum clima de maior franquia para com as atividades culturais que vive o Brasil de hoje, mas não concordamos que seja em sua totalidade uma vez que vemos em Freitag, quase na mesma linha, uma argumentação clara das influências das idéias de

Bernstein, quando, a respeito de seu livro "Escola, Estado e Sociedade" ela diz que o ponto de partida da tese que expõe é o pressuposto que existiria uma vinculação entre, por um lado, as teorias dos códigos lingüísticos de Bernstein e por outro lado a epistemologia genética de Piaget (Freitag, 1979:9). É uma obra que fala da problemática do ensino no Brasil e já está na 3ª edição; só queremos com isso corroborar nossa afirmação de que a teoria que analisamos em nosso trabalho tem, realmente, penetrado e mesmo norteadas outras atividades.

Ainda por este caminho, as grandes teorias educacionais (Dewey-Parson, Durkheim-Mannheim) provavelmente terão que ser revistas, uma vez que elas pecam pelo alto grau de generalização, por se referirem ao indivíduo e sociedade de características universais; quer dizer, todos os indivíduos estão sujeitos ao mesmo processo de socialização. Ora, esta é uma posição que não se pode assumir uma vez tido como válido o pressuposto da teoria que analisamos, onde a socialização é um processo estritamente individual veiculado pela linguagem.

Se considerarmos também que o sistema educacional além de reduzir globalmente as estruturas de classe, distribui dentro de cada classe os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que poderia ser por suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhe permitiu ser (Freitag, 1979:65), e se reunirmos a este dado o fato de que a linguagem tem um fim utilitário, é um capital, e que os indivíduos têm em diferentes graus recursos à sua disposição para o exercício da barganha social, devemos admitir que as idéias que vimos trabalhando têm aí um peso substancial.

Quer dizer que as relações de dominação, de poder, de força, presente em todas as sociedades, de uma forma ou de outra, não podendo dar-se de maneira violenta, surgem camufladas em determinadas formas de relação social em que o indivíduo de classe inferior é levado a tomar determinadas atitudes, e praticar determinados atos, numa doce ilusão de liberdade. Nestas circunstâncias a própria escola, por estar lidando com a linguagem e por todas suas características, pode, mesmo sem querer, estar se prestando àquele trabalho.

Fica claro, por agora, que a teoria que analisamos tem também suas implicações no que tange à ideologia; sua transmissão com relação à escola, não se daria pelo fato de a escola se comprometer com determinados conteúdos ideológicos, mas, sim, e é o que interessa no momento, através do próprio instrumento de transmissão, a linguagem. Daí se pergunta qual

a função do professor, do educador diante disso? Quer nos parecer que podemos responder com Capalbo dizendo que é pela conscientização que o homem se engaja e se insere na realidade e que a tarefa do educador não consiste em levar ao povo a sua visão de mundo mas sim em se engajar com ele na realidade em que vive, para refletir a problemática da sua realidade concreta (Capalbo, 1978:91).

Mas a teoria segue adiante com seus reflexos e vamos encontrá-los dentro da própria filosofia. Ai se assume a afirmação de que o fenômeno do conhecimento apresenta-se fundamentalmente na relação sujeito-objeto que permanecem eternamente separados. Estes objetos são divididos em reais e ideais, aqueles dados pela experiência e estes meramente pensados (Hessen, 1973:25).

Ora, dado que este processo também se dá pela linguagem, haveria graus de conhecimento para graus de linguagem? Ou ainda, deficiências de conhecimento para o código restrito? O falante de um código restrito, por exemplo, teria a oportunidade de atingir somente em grau elementar os objetos ideais? Numa abordagem antológica, qual seria a posição do ser, do indivíduo, face a utilização de um ou outro código?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Keagan Paul, 1973. Vol. I.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. London. Routledge & Keagan Paul, 1973. Vol. II.
- CAPALBO, Cleusa. *Ideologia e Educação*. São Paulo, Convívio, 1978.
- DITTMAR, Norberto. *Sociolingüística*. London, Edward Arnold, 1976.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 3ª ed. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. Educação e Sociedade*. São Paulo, nº 1, set. 1978.
- GUMPERZ, J. Cook. *Social Control & Socialization*. London, Routledge & Keagan Paul, 1973.
- HESSSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. 6ª ed., Coimbra, Armenio Amado, 1973.
- MELO, José Marques de. *Ideologia e Poder no Ensino da Comunicação*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1970.
- THORNTON, Geoffrey. *Language, Experience and Scholl*. London, Edward Arnold, 1974.