

言語使用と習得

ブラジルの識字教育段階における児童のコード、状況、成績

エリゼウ・ピシテリ

イズミ・ノザキ

本論文の目的は、教育社会学の諸理論に基づき、家庭と学校における児童の社会化過程の分析を通して、言語使用と成績の関係の理解をめざして実施した調査結果の一部を紹介することである。本論文では特に、ブラジルのマト・グロッソ州の州都、クイアバ市にある2つの公立学校に入学した、5歳から6歳の20名の児童の言語使用と成績の関係の分析結果を紹介する。調査では言語社会学理論、特にバジル・バーンスタイン、マイケル・ハリディ、ピエール・ブルデューの理論を参考とした。この調査によって、子供たちは学校に入学する際に、異なるタイプの社会言語学的コードを持って、学校での社会化過程を始めることが明らかになった。そして、精密コードが優勢な子供達は学年末に好成績を得ることができる傾向にある一方で、限定コードが優勢な子供たちは、精密コードに対する適性があっても、低い成績しか得られないことを示している。調査結果からは、労働階級の家庭の児童の言語能力は十分に高いもの、その多くが、生活環境が不利な状況にあるにもかかわらず、ある程度の言語使用機能を発展させられることが明らかとなった。

したがって、学校には、児童、とりわけ一般民衆の家庭の児童に両方のコードを習得させる責任がある。

(江口佳子訳)

(Eisen Pichitelli・東京外国語大学)

(Izumi Nozaki・マト・グロッソ連邦大学)

Linguagem e Aprendizagem

classe, código e desempenho escolar de crianças em fase de alfabetização no Brasil

PICHITELLI, Eliseu
NOZAKI, Izumi

- I. Introdução
- II. Linguagem e aprendizagem
- III. Procedimentos metodológicos da pesquisa
- IV. E o que os resultados mostraram?
- V. Algumas considerações
- VI. Referências Bibliográficas

I. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar parte dos resultados de um estudo maior¹ desenvolvido com a finalidade de compreender a relação entre linguagem e desempenho escolar através da análise do processo de socialização da criança na família e na escola. Especificamente, serão apresentados os resultados da análise da relação entre o uso da linguagem e o desempenho escolar de alunos em fase de alfabetização, matriculados em escolas públicas da cidade de Cuiabá, desenvolvida com o apoio teórico da Sociologia da Educação e da Sociologia da Linguagem, em particular, de Bourdieu, Bernstein, Halliday e Vygotsky.

II. Linguagem e aprendizagem

Dentre as muitas explicações para as diferenças no rendimento das crianças na escola, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein destacam três aspectos fundamentais: a classe social a qual pertencem, os modos de socialização na família e as condições de uso da linguagem para a aprendizagem na escola.

Em linhas gerais, segundo a teoria de Bourdieu (1992: 331), é pela familiarização, ou seja, por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas na família, que ocorre a aquisição do *capital cultural* e do *capital lingüístico* pelos indivíduos. Desse modo, os alunos pertencentes a diferentes classes sociais chegam à escola — onde a linguagem “*legítima*” é a das classes dominantes —, e aí revelam a sua posição social conforme as condições de usá-la (ou não), adquiridas através da familiarização em seu grupo social.

Para Bourdieu (1992), portanto, uma vez que o êxito escolar ocorre de acordo com o capital cultural e a propensão em investir no mercado escolar, as frações mais ricas em capital

¹ Projeto de Pesquisa *Fracasso Escolar e Linguagem: Socialização na família e na escola*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação, com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), o qual teve como objetivo geral compreender a relação entre desempenho escolar e linguagem por meio do estudo da família, do professor e da criança de 1ª série do Ensino Fundamental de escolas da rede de ensino público de Cuiabá, Mato Grosso.

cultural e mais dispostas em realizar investimentos educacionais são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola; enquanto isso, as camadas mais pobres, visto que familiarizam seus membros em direção a uma outra linguagem, “*não-legítima*”, estes não dominam a linguagem da escola (nem para compreender, nem para expressar) e nem dispõem do capital lingüístico escolarmente rentável (SOARES, 1995: 62), por conseguinte não recebem o reconhecimento da escola.

Do mesmo modo, Bernstein sublinha a relação classe social e linguagem entre os aspectos que explicam as diferenças no rendimento entre as crianças na escola, defendendo que “nas sociedades contemporâneas, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho; e é através destas agências — e em particular por meio das relações entre elas — que se vão manifestar as várias ordenações da sociedade”. E, em se tratando especificamente da socialização na família, lembra: “não se pode esquecer que a focagem e a filtragem da experiência da criança na família são, em larga medida, um microcosmo das ordenações macroscópicas da sociedade” (DOMINGOS, 1986: 90).

Desse modo, para Bernstein (DOMINGOS, 1986: 54), as implicações culturais de classe social dão lugar a diferentes procedimentos de socialização, os quais criam diferentes sistemas de papéis da família que, por sua vez, levam-na a operar com diferentes modos de controle social. E neste sentido, os sistemas normativos de uma família da classe trabalhadora, por exemplo, podem gerar modos de um “código restrito”, o qual se caracteriza por uma ordem de significados implícitos e particularistas, cuja significação é partilhada e ligada ao contexto e que não carece de muita verbalização; enquanto que os sistemas normativos de uma família da classe alta podem gerar modos do “código restrito” e de um “código elaborado”, este último entendido como um princípio regulador de ordens de significados explícitos e universalistas, o qual fornece ao falante a possibilidade de distanciamento e de reflexividade.

Assim, na visão de Bernstein, a estrutura social gera formas lingüísticas distintas ou códigos que transmitem a cultura através da socialização na família e, por isso, as diferenças entre as crianças de diferentes camadas sociais são derivadas de modos diversificados de socialização, especificamente por meio da linguagem. Neste sentido, as diferenças no modo de aquisição e uso da linguagem em termos de códigos sociolingüísticos não são derivadas da capacidade físico-anatômica do cérebro, assim como os diferentes modos de socialização não produzem diferenças quanto ao vocabulário, apenas quanto à estrutura da linguagem em nível léxico, sintático e semântico.

Assim, fica claro que embora para Bernstein exista uma tendência ao uso de um tipo de código por famílias de uma classe mais do que de outra, tendência essa determinada pela ordenação da sociedade, a aquisição do código restrito e elaborado pela criança não é determinada mecanicamente pela classe social a qual pertence, mas pelo modo de socialização da família.

Bernstein esclarece ainda que, na escola, o código que a criança traz para o seu interior,

simboliza sua identidade social, e a orienta progressivamente para um padrão de relações, que para ela, constitui sua realidade psicológica. Entretanto, visto que “grande número de contextos de nossas escolas são inconscientemente copiados dos aspectos do mundo simbólico da classe burguesa [...], quando a criança entra para a escola, entra num sistema simbólico que não lhe traz ligação alguma com a vida que ela leva fora da escola” (DOMINGOS, 1986: 55). Por isso, sempre que a criança é sensível a um código elaborado, a experiência escolar é uma experiência de *desenvolvimento* simbólico e social, porém, quando ela é orientada predominantemente a um código restrito, a experiência escolar torna-se uma experiência de *mudança* simbólica e social.

Com isso, embora tanto Bernstein como Bourdieu relacionem classe, socialização, linguagem e desempenho na escola, Bernstein compreende que crianças de uma mesma classe social podem chegar à escola orientadas diferentemente a um tipo ou outro de uso da linguagem, predominantemente ao código elaborado ou ao restrito.

E por esta razão, a teoria construída por Bernstein, a qual defende que em uma mesma classe social podem existir crianças orientadas diferentemente ao uso da linguagem, permite-nos perguntar: é possível que crianças brasileiras oriundas de famílias de classes trabalhadoras matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas cheguem à escola orientadas tanto ao código restrito como ao código elaborado? Heterogêneas entre si em relação ao código sociolingüístico, podem relacionar-se diferentemente com a aprendizagem na escola? E crianças usuárias predominantemente do código restrito revelam uma aprendizagem escolar com dificuldades enquanto crianças usuárias predominantemente do código elaborado tendem a um desenvolvimento da aprendizagem escolar sem dificuldades?

Para responder a estas questões, o presente artigo analisou os resultados de um estudo desenvolvido com 20 crianças de classes trabalhadoras, oriundas de famílias cujos pais trabalhavam como mecânicos, seguranças, operários da construção civil, agricultores, garçons, borracheiros, atendentes, etc.; tinham pouca escolaridade devido ao abandono escolar precoce, e desempenhavam funções com baixa complexidade e pouco controle da atividade. Mais especificamente, analisou a relação entre o uso da linguagem e o desempenho escolar de crianças de uma mesma camada social, através da investigação dos resultados de um teste de avaliação verbal e do desempenho escolar de alunos com idade entre cinco e seis anos, matriculados em duas escolas públicas da cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, Brasil.

III. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para analisar o uso da linguagem das crianças, ou melhor, o **código sociolingüístico predominante**, foi tomado de empréstimo os resultados dos testes de avaliação verbal constituído

por cinco atividades², a saber:

- a) **desenho**: consistia em entregar à criança uma folha em branco e pedir-lhe para fazer um desenho. Após a sua conclusão, a ela era solicitado que contasse o que havia realizado³.
- b) **figuras seqüenciadas**: consistia em pedir primeiramente à criança que observasse com atenção as figuras de quatro cartões; em seguida, que pensasse em uma história a partir da combinação das cenas contidas nas figuras, e finalmente, que a contasse.
- c) **história com bonecos de pano**: consistia primeiramente em entregar à criança, um de cada vez, quatro bonecos de pano e pedir-lhe que os nomeasse. Após identificar como a criança reconhecia e identificava cada boneco, a ela era solicitado que inventasse uma história envolvendo os quatro personagens.
- d) **brincadeira de esconde-esconde**: consistia primeiramente em perguntar à criança se ela conhecia a brincadeira do esconde-esconde. Em caso positivo, em seguida, a ela era pedido que explicasse “como é que se brinca de esconde-esconde”. Em caso contrário, investigava-se outras alternativas como o pega-pega, amarelinha ou pique, e à criança era solicitado que explanasse a brincadeira de seu conhecimento.
- e) **jogo da adivinhação**: consistia primeiramente em entregar à criança dois embrulhos pequenos, um de cada vez, e pedir-lhe para adivinhar o seu conteúdo. Cada embrulho era constituído de um pote de vidro contendo pedrinhas, ou botões, ou moedas, ou arroz, o qual era envolto em um saquinho de pano bem grosso, de modo a tornar o conteúdo não visível. Após o entrevistador entregar um dos embrulhos à criança, este lhe dizia que conhecia o conteúdo do embrulho. Assim, na medida que a criança apresentava uma resposta, o entrevistador comunicava se esta estava correta ou não, e a cada pergunta da criança em busca de pistas, ele lhe fornecia as informações precisas.

Assim, para a análise do código sociolinguístico predominante da criança levou-se em consideração os critérios definidos para cada atividade. Nas atividades (a) desenho, (b) figuras seqüenciadas e (c) história com os bonecos de pano, as respostas foram analisadas com base na teoria de Bernstein (1) quanto aos **significados**, se dependentes ou independentes do contexto, e (2) quanto ao **modo de verbalização**, se por partes isoladas, se das ações ou das relações. Na atividade

² A escolha destas atividades para avaliação verbal do código sociolinguístico da criança respaldou-se no trabalho de Hawkins (1969), que investigou a fala de crianças de cinco anos, no trabalho de Bernstein (Domingos, 1986: 364) que investigou o uso da linguagem pelas crianças de diferentes classes sociais, em Halliday (1973) que definiu as funções sociais da linguagem, em Nozaki (1986) que analisou o uso da linguagem por crianças brasileiras da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no interior de uma favela no Rio de Janeiro, e em Nozaki (1994) que também analisou a linguagem de crianças japonesas da 1ª série do ensino primário de duas escolas públicas, uma localizada na zona rural, e outra na zona urbana do Japão.

³ A escolha desta forma de proposição à criança na atividade baseou-se na tese de Vygotsky (1984:31), a qual defendia que “à medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar. Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala. Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, [...] a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala [...]”.

(d) brincadeira do esconde-esconde, as respostas foram analisadas (1) quanto aos **significados**, se dependentes ou independentes do contexto, (2) quanto ao **modo de verbalização**, se do tipo narrativo ou descritivo, e (3) quanto à **função representativa ou informativa** de Halliday. E quanto à atividade (e) jogo da adivinhação, as respostas foram analisadas com base também na teoria de Halliday, especificamente quanto à **função heurística** da linguagem.

Considerando que os **significados** podem ser dependentes ou independentes do contexto, como *significados dependentes* entendeu-se como aqueles presos ao contexto que os gerou, e neste caso, aquilo que é verbalizado só pode ser compreendido por aqueles que partilham do mesmo contexto. Nesse tipo de linguagem é muito comum o uso de advérbios de lugar e de modo, além de pronomes demonstrativos. Ex: “Aqui tinha uma casinha.”, “Este homem tava assim.”, ou “Esta menina tava olhando pra lá.”. E os *significados independentes*, entendidos como aqueles independentes do contexto que os gerou, são explicitamente verbalizados e suscetíveis de compreensão por todos. Geralmente, nesse tipo de linguagem, os pronomes pessoais são substituídos por substantivos. Assim, no lugar de “Eles estavam jogando bola.”, vê-se “Três meninos estavam jogando bola.” ou “Um menino chutou a bola.”.

Quanto ao **modo de verbalização**, este pode-se dar pela rotulação das partes isoladas, pela verbalização da ação ou pela verbalização das relações entre as partes. Desse modo, a rotulação de partes isoladas representou um modo de verbalização limitado à nomeação de objetos isolados situados dentro de uma figura contendo uma cena, e neste caso, não foi verificada, na fala, a presença de ações e de relações entre os elementos contidos na figura. Por exemplo, “*Aqui tinha uns meninos; aqui tinha um homem; aqui é uma casa; e aqui é uma menina*”.

Por verbalização de ações, este foi entendido como um modo de verbalização em que os elementos presentes na figura ganham movimento e são dinâmicos, e devido a isto, no lugar de nomeação de objetos isolados, são expressas as ações contidas na cena. Por exemplo, “*Aqui eu tava brincando na grama.*” ou “*Esse daqui tava marcando um gol.*”. E por verbalização de relações, é entendido como a verbalização de relações entre os elementos (objetos, personagens e ações) representados na cena. Por exemplo, “*Esse homem tava brigando com os guris.*” ou “*A vovó ficou triste porque o ursinho fugiu.*”.

Em relação à função representativa ou informativa, segundo a teoria de Halliday (1973), esta refere-se ao uso da linguagem com a função de transmitir verbalmente uma mensagem que tem referência específica ao processo, pessoa, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações do mundo real à sua volta. Desse modo, na atividade (d) brincadeira do esconde-esconde, verificou-se se a explicação da criança era do tipo narrativo ou descritivo, entendendo como forma *descritiva*, a descrição do processo de realização da brincadeira, explicitando as regras de modo sequencial e impessoal. Por exemplo, “*Um menino tem que contar e daí um tem que esconder rapidinho. Daí, depois, um tem que achar ele. Daí, depois, aquele que bater primeiro no lugar de contar, ganha*”. E

como forma *narrativa*, a narração de modo personalizado das diferentes ações que fazem parte da brincadeira. Por exemplo, “*Nós bate a cara. Ai, depois eles acabá de esconder, a gente fala: ‘Quem se escondeu, se escondeu. Quem não se escondeu, não se esconde mais!’ Ai, a gente vai lá e eles correm e: ‘Um, dois, três, Jessi. Um, dois, três, Gabriela!’ Daí, se bater tudo, eu vou ter que bater de novo*”.

Quanto à função heurística da linguagem, conforme Hallyday (1973), esta refere-se à linguagem como meio de investigação da realidade, ou seja, uma forma de apreender sobre tudo e sobre todos, caracterizada pela elaboração de perguntas com a finalidade de obter explicações sobre os fatos e as generalizações sobre a realidade que a linguagem torna possível explorar. Neste sentido, na atividade (e) jogo da adivinhação, foi analisado se a criança faz perguntas investigativas com a finalidade de obter informações precisas sobre o objeto a ser descoberto. Neste caso, foram consideradas como perguntas investigativas aquelas do tipo “*Começa com que letra ?*”, “*Onde que tem isso aqui ?*” ou “*Isso aqui é feito de quê ?*”. Aqui é importante esclarecer que as perguntas do tipo “*É prego ?*”, “*É arroz ?*”, “*É terra ?*” não foram consideradas como perguntas do tipo investigativo pelo fato de serem perguntas de natureza assertiva.

Deste modo, quando a verbalização se caracterizou como sendo de significados independentes, de ações e de relações, e quando se observou a realização de perguntas investigativas e do uso da função representativa ou informativa através de uma forma descritiva, o código sociolinguístico da criança foi identificado como sendo um **código predominantemente elaborado**, e quando a verbalização foi representada por significados dependentes e de partes isoladas, quando não foi observada a realização de perguntas investigativas, e o uso da função representativa ou informativa se fez através de uma forma narrativa, o código sociolinguístico da criança foi identificado como característico do **código predominantemente restrito**. Nos casos intermediários, nos quais não se era verificada uma predominância explícita para um tipo de código ou outro, no presente estudo foi considerado como sendo **código restrito com tendência para o código elaborado**.

E finalmente, na avaliação do desempenho dos alunos foram utilizadas as informações contidas nos Relatórios Individuais de Avaliação elaborados pelos professores ao longo dos quatro bimestres do ano letivo. Com base nas informações contidas nos relatórios, o processo de aprendizagem escolar das crianças, especialmente quanto à leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e oralidade foi classificado como sendo *com dificuldade* ou *sem dificuldade*.

Considerando-se que em cada classe há aqueles alunos que apresentam dificuldades no início do ano letivo (durante o seu processo de socialização inicial), e que as supera de forma gradativa, e aqueles que apresentam dificuldades iniciais que perduram ou se agravam ao longo do ano letivo, no presente estudo, o desempenho dos alunos que não apresentaram quaisquer dificuldades ao longo de todo o processo de alfabetização, assim como dos que superaram suas

dificuldades iniciais até o 2º bimestre, foi classificado como sendo **desempenho sem dificuldades**; e quanto ao desempenho escolar dos alunos que se mantiveram com dificuldades até o 3º bimestre e ao longo de todo o ano letivo, este foi classificado como sendo **desempenho com dificuldades**.

IV. E o que os resultados mostraram?

A análise dos dados coletados em cada uma das atividades realizada conforme os critérios previamente estabelecidos revelou os seguintes resultados (ver Quadro 1 a 5).

Quadro 1 - Atividade (a): Desenho

Criança	Significados		Verbalização			Código sociolinguístico
	Dependente	Independente	Ação	Partes	Relação	
A1-ROB	X			X		restrito
A1-JAN	X			X		restrito
A1-ROD	X		X	X		restrito
A1-THI	X			X		restrito
A1-BRU	X			X		restrito
A2-ALE	X		X			restrito
A2-CAR	X			X		restrito
A2-LUI	X			X		restrito
A2-EMA	X			X		restrito
A2-DOU	X			X		restrito
B1-MIC	X		X			restrito
B1-MIK	X		X			restrito
B1-AMA	X			X		restrito
B1-CAR	X			X		restrito
B1-MAY	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-TAR	X			X		restrito
B2-JES	X			X		restrito
B2-JEF		X			X	elaborado
B2-CLA*	—	—	—	—	—	—
B2-WAL	X		X			restrito

* Não foi possível analisar a resposta dessa criança nessa questão

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B

Quadro 2 - Atividade (b): Figuras seqüenciadas

Criança	Significados		Verbalização			Código sociolinguístico
	Dependente	Independente	Ação	Partes	Relação	
A1-ROB		X			X	elaborado
A1-JAN	X				X	restrito com tendência a elaborado
A1-ROD	X				X	restrito com tendência a elaborado
A1-THI	X				X	restrito com tendência a elaborado
A1-BRU	X				X	restrito com tendência a elaborado
A2-ALE		X	X		X	elaborado
A2-CAR	X			X		restrito
A2-LUI	X				X	restrito com tendência a elaborado
A2-EMA	X				X	restrito com tendência a elaborado
A2-DOU	X				X	restrito com tendência a elaborado
B1-MIC	X				X	restrito com tendência a elaborado
B1-MIK	—	—	—	—	—	—
B1-AMA	X				X	restrito com tendência a elaborado
B1-CAR	X				X	restrito com tendência a elaborado
B1-MAY	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-TAR	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-JES	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-JEF	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-CLA	X				X	restrito com tendência a elaborado
B2-WAL	X				X	restrito com tendência a elaborado

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B

Quadro 3 - Atividade (c): História com bonecos de pano

Criança	Significados		Verbalização		Código sociolinguístico
	Dependente	Independente	Ação	Relação	
A1-ROB	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-JAN	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-ROD	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-THI		X		X	elaborado
A1-BRU	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-ALE	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-CAR	X			—	restrito
A2-LUI	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-EMA		X	X		restrito com tendência a elaborado
A2-DOU	X		X		restrito
B1-MIC	X			X	restrito com tendência a elaborado
B1-MIK	—	—	—	—	—
B1-AMA	X			X	restrito com tendência a elaborado
B1-CAR*	—	—	—	—	—
B1-MAY	X			X	restrito com tendência a elaborado
B2-TAR		X		X	elaborado
B2-JES		X		X	elaborado
B2-JEF	X			X	restrito com tendência a elaborado
B2-CLA		X		X	elaborado
B2-WAL	X			X	restrito com tendência a elaborado

*A criança se recusou a contar a história

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B.

Quadro 4 - Atividade (d): Brincadeira do esconde-esconde

Criança	Significados		Verbalização		Código sociolingüístico
	Dependente	Independente	Narrativa	Descritiva	
A1-ROB	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-JAN	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-ROD	X			X	restrito com tendência a elaborado
A1-THI	X		X		restrito
A1-BRU	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-ALE	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-CAR	X		X		restrito
A2-LUI	X			X	restrito com tendência a elaborado
A2-EMA	X		X		restrito
A2-DOU	X			X	restrito com tendência a elaborado
B1-MIC	X		X		restrito
B1-MIK	X		X		restrito
B1-AMA	X		X		restrito
B1-CAR	X		X		restrito
B1-MAY	X		X		restrito
B2-TAR	X		X		restrito
B2-JES	X		X		restrito
B2-JEF		X		X	elaborado
B2-CLA	X			X	restrito com tendência a elaborado
B2-WAL	X			X	restrito com tendência a elaborado

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B

Quadro 5 - Atividade (e): Jogo da adivinhação

Criança	Faz perguntas		Não faz perguntas	Código sociolingüístico
	Investigativa	Não investigativa		
A1-ROB			X	restrito
A1-JAN			X	restrito
A1-ROD	Investigativas			elaborado
A1-THI	Não investigativas			restrito
A1-BRU			X	restrito
A2-ALE			X	restrito
A2-CAR	Não investigativas			restrito
A2-LUI	Investigativas			elaborado
A2-EMA	Não investigativas			restrito
A2-DOU	Não investigativas			restrito
B1-MIC			X	restrito
B1-MIK	Não investigativas			restrito
B1-AMA	Não investigativas			restrito
B1-CAR	Não investigativas			restrito
B1-MAI			X	restrito
B2-TAR			X	restrito
B2-JES	Não investigativas			restrito
B2-JEF			X	restrito
B2-CLA			X	restrito
B2-WAL	Não investigativas			restrito

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B

Uma vez realizadas as análises individuais em relação à cada atividade, os resultados foram agrupados e identificado o código geral predominante da criança (ver Quadro 6). Observe-se

que no quadro abaixo, no caso das crianças que apresentaram fortes características do código restrito nas cinco atividades, o código predominante foi classificado como ①, o qual significa "forte predominância ao uso do código restrito"; no caso das crianças que apresentaram características predominantes do código restrito com fraca tendência ao código elaborado, o código predominante foi classificado como ②, o qual significa "uso do código restrito com (fraca) tendência ao elaborado"; no caso das crianças que apresentaram características do código restrito, fraca tendência ao uso do código elaborado e, em pelo menos um dos testes, o uso do código elaborado, seu código foi classificado como ③, o qual significa "uso do código restrito com forte tendência ao código elaborado"; e no caso das crianças que apresentaram características do código restrito, forte tendência ao uso do código elaborado e, em pelo menos dois testes, o uso do código elaborado, o código predominante foi classificado como ④, o qual significa "predominância do código elaborado".

Quadro 6: Identificação do código sociolinguístico predominante da criança

Criança	Código (a)	Código(b)	Código (c)	Código (d)	Código (e)	Código Geral
A1-ROB	①	④	②	②	①	③
A1-JAN	①	②	②	②	①	②
A1-ROD	①	②	②	②	④	③
A1-THI	①	②	④	①	①	③
A1-BRU	①	②	②	②	①	②
A2-ALE	①	④	②	②	①	③
A2-CAR	①	①	①	①	①	①
A2-LUI	①	②	②	②	④	③
A2-EMA	①	②	②	①	①	②
A2-DOU	①	②	①	②	①	②
B1-MIC	①	②	②	①	①	②
B1-MIK	①	—	—	①	①	①
B1-AMA	①	②	②	①	①	②
B1-CAR	①	②	—	①	①	①
B1-MAY	②	②	①	①	①	②
B2-TAR	①	②	④	①	①	③
B2-JES	①	②	④	①	①	③
B2-JEF	④	②	②	④	①	④
B2-CLA	①	②	④	②	①	③
B2-WAL	①	②	②	②	①	②

Legenda: A1 = turma 1 da escola A; A2 = turma 2 da escola A; B1 = turma 1 da escola B; B2 = turma 2 da escola B.

Código (a) = código predominante da atividade (a) Desenho; Código (b) = código predominante da atividade (b) Figuras seqüenciadas; Código (c) = código predominante da atividade (c) História com bonecos de pano; Código (d) = código predominante da atividade (d) Brincadeira do esconde-esconde; Código (e) = código predominante da atividade (e) Jogo da adivinhação.

① = restrito, ② = restrito com tendência a elaborado, ③ = restrito com forte tendência a elaborado, ④ = elaborado.

Os resultados até aqui apresentados permitem-nos afirmar que das 20 crianças, 11 (55%) delas usaram predominantemente o código restrito, e 9 (45%) delas, o código elaborado ou o código

restrito com tendência ao elaborado. Dada a existência de dois grupos de crianças e com pouca diferença quantitativa entre eles, o estudo mostrou que crianças de uma mesma camada social iniciam diferentemente o processo escolar, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das condições de uso da linguagem para aprendizagem. Este resultado responde, deste modo, à primeira questão do presente artigo, a qual investiga se é possível que crianças brasileiras oriundas de famílias de classes trabalhadoras matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas cheguem à escola orientadas tanto ao código restrito como ao código elaborado.

Uma vez respondida a questão que trata da relação entre classe social e linguagem, resta-nos averiguar a relação entre linguagem e aprendizagem. Primeiramente, vejamos a questão subsequente: crianças, homogêneas quanto à classe social, mas heterogêneas quanto ao código sociolingüístico, relacionam-se igual ou diferentemente quanto à aprendizagem na escola ?

Para responder à questão acima, tomou-se como base os dados retirados dos relatórios de desempenho individual dos alunos, informações essas registradas pelos professores das classes ao longo dos quatro bimestres do ano letivo, e analisados ao código sociolingüístico predominante. Seus resultados apresentaram-se da seguinte forma.

Quadro 7: Relação entre código sociolingüístico e desempenho escolar das crianças

Criança	Código predominante	Desempenho	
		Sem dificuldade	Com dificuldade
A2-CAR	①		X
B1-MIK	①		X
B1-CAR	①		X
B1-MIC	②		X
B2-WAL	②		X
A1-JAN	②		X
A1-BRU	②	X	
A2-MA	②	X (*)	
A2-DOU	②	X	
B1-AMA	②	X (*)	
B1-MAY	②	X	
A1-THI	③		X
B2-JES	③		X
A1-ROB	③	X	
A1-ROD	③	X	
A2-ALE	③	X	
A2-LUI	③	X	
B2-TAR	③	X	
B2-CLA	③	X	
B2-JEF	④	X (*)	
TOTAL		12 (60%)	08 (40%)

Legenda: (*) = com dificuldade até o 2º bimestre

① = restrito, ② = restrito com tendência a elaborado, ③ = restrito com forte tendência a elaborado, ④ = elaborado.

De um modo geral, os resultados mostram que as três crianças classificadas como usuárias predominantes do código restrito (①) acompanharam os estudos, ao longo de todo o ano letivo, com dificuldades; dentre as oito crianças usuárias predominantemente do código restrito com fraca tendência ao uso do código elaborado (②), três delas apresentaram um desempenho escolar sem dificuldades, duas apresentaram dificuldades até o 2º bimestre, e três delas, um desempenho escolar com dificuldades ao longo de todo o ano letivo. Dentro do grupo das crianças usuárias do código restrito com forte tendência ao uso do código elaborado (③), apenas duas delas apresentaram dificuldades em seu processo de aprendizagem, sendo que a grande maioria apresentou um desempenho sem dificuldades ao longo de todo o ano letivo. Finalmente, em relação à única criança classificada como usuária predominante do código elaborado (④), por ter apresentado dificuldades em seu processo de aprendizagem somente até o 2º bimestre do ano letivo, seu desempenho foi classificado como sendo *sem dificuldades*. Em relação aos quatro grupos, o que se vê é que o grupo ① e o grupo ② representam os grupos com maiores índices de crianças com desempenho escolar com dificuldades, e que o grupo ② é aquele que apresenta a maior variação entre código e desempenho.

Esses resultados permitem-nos, portanto, afirmar que tanto as crianças orientadas predominantemente ao código restrito como as orientadas predominantemente ao código elaborado podem indistintamente iniciar o processo de alfabetização com ou sem dificuldades; do mesmo modo, no decorrer do processo de aprendizagem, podem apresentar diferentemente um desempenho com ou sem dificuldades. Ao longo do processo de alfabetização, no entanto, as crianças orientadas inicialmente por um código com alguma tendência ao código elaborado têm maior probabilidade de apresentar um desempenho final sem dificuldades do que as crianças orientadas predominantemente pelo código restrito.

Assim, respondendo objetivamente à segunda questão, o resultado da análise entre classe, linguagem e desempenho escolar mostra que crianças de uma mesma classe social diferem entre si quanto ao código sociolinguístico e podem relacionar-se diferentemente com a aprendizagem na escola.

Por fim, com o intuito de investigar se “crianças usuárias predominantemente do código restrito revelam uma aprendizagem escolar com dificuldades enquanto crianças usuárias predominantemente do código elaborado tendem a um desenvolvimento da aprendizagem escolar sem dificuldades”, os dados foram organizados em dois grupos e seus resultados se apresentaram da seguinte forma.

Quadro 8: Relação entre código sociolingüístico e aprendizagem escolar dos grupos ① e ②, e ③ e ④

Grupo	Total de crianças	Sem dificuldade (%)	Com dificuldade (%)
① + ②	11	06 (54,55)	05 (45,45)
③ + ④	09	07 (77,8)	02 (22,2)

Legenda: ① = restrito, ② = restrito com tendência a elaborado, ③ = restrito com forte tendência a elaborado, ④ = elaborado.

Analisando primeiramente os resultados intra-grupais do quadro acima, observa-se que no grupo ① + ②, a diferença entre as crianças com e sem dificuldades é de aproximadamente 10%; entretanto, entre as crianças do grupo ③ + ④, esta diferença é superior a 55%. Isto nos permite afirmar que as crianças do grupo ① + ② se dividem quase que equitativamente entre alunos com e alunos sem dificuldades, enquanto que as crianças do grupo ③ + ④ apresentam um desempenho escolar predominantemente sem dificuldades.

Além disso, analisando os resultados inter-grupais, pode-se dizer que, em respeito às crianças com desempenho escolar com dificuldades, a diferença entre o grupo ① + ② e o grupo ③ + ④ é de 23,25%; portanto, o percentual de crianças com dificuldades do grupo ① + ② é duas vezes maior do que do grupo ③ + ④. Os dados mostram, com isso, que maior número de crianças do grupo ① + ② apresenta um desempenho escolar com dificuldade em comparação ao grupo ③ + ④, e esta diferença mostra que crianças orientadas ao código restrito tendem a um desempenho escolar com mais dificuldades do que as crianças orientadas ao código elaborado. Assim, em resposta à terceira questão, o estudo mostrou que crianças orientadas a um código mais próximo do restrito tendem a realizar um processo de aprendizagem com mais dificuldades do que crianças orientadas a um código mais próximo do elaborado.

Em resumo, o estudo mostrou que não existe uma relação direta entre classe e linguagem, mas uma forte relação entre linguagem e desempenho escolar. E neste sentido, o que se viu foi que quanto menor o grau de sensibilidade ao código sociolingüístico requerido pela escola, isto é, ao código elaborado, maior é a probabilidade de a criança apresentar dificuldades de desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar. E sobre este aspecto, é preciso relembrar a teoria de Bernstein a qual afirma que para as crianças orientadas predominantemente pelo código elaborado, a escola é uma experiência de desenvolvimento, enquanto que para as crianças orientadas predominantemente pelo código restrito, a experiência escolar é uma experiência de *mudança* simbólica e social. E assim sendo, para as crianças orientadas predominantemente pelo código restrito que iniciam o processo escolar, isto é, a alfabetização, a mudança simbólica, espontânea ou mediada, não é outra coisa senão vital.

V. Algumas considerações

As abordagens teóricas que analisam a relação entre classe social, linguagem e educação

traduzem com muita clareza as implicações das formas das relações sociais governadas pelas ordenações estruturais da sociedade sobre a formação da identidade e do êxito individual. Com isso, a preocupação com o processo de socialização das crianças de famílias de diferentes camadas sociais e suas conseqüências escolares tem fundamentado diversos estudos de abordagens sociológicas e educacionais.

O presente artigo também se posiciona dentre os estudos que se preocupam com o processo de desenvolvimento intelectual e social das crianças brasileiras. Por isso, buscou analisar a miúdo a relação entre classe, linguagem e aprendizagem escolar. Seus resultados mostraram que filhos da classe trabalhadora se diferem entre si quanto às condições de acesso à linguagem legítima da escola, assim como aos conhecimentos legitimados pela sociedade. Em outras palavras, crianças oriundas da classe trabalhadora chegam à escola com domínios lingüísticos diferentes, do mesmo modo que com condições bastante diferenciadas de realização no processo educacional.

Com isso, ficou esclarecido que algumas crianças, ainda que economicamente desfavorecidas, iniciam sua vida escolar, intelectualmente preparadas para o acompanhamento do ensino, e por isso, compreendem o que o professor ensina, realizam com precisão as atividades escolares, se desenvolvem infinitamente e apresentam êxitos ao longo do processo de aprendizagem na escola. Entretanto, outras, também nascidas em famílias pobres, chegam à escola sem o desenvolvimento necessário para acompanhar o ensino do professor; e, por isso, não compreendem bem o que ele ensina, apresentam dificuldades para realizar de forma independente as atividades escolares, e permanecem ao longo do processo de escolarização sem se apropriar dos conhecimentos e sem desenvolver as diversas funções mentais inatas, suas capacidades e habilidades.

Neste contexto, se é possível dizer que aquelas crianças que iniciam a vida escolar trazendo as condições exigidas para ter sucesso na escola, progridem no processo de escolarização porque suas experiências no processo de socialização que antecedeu à vida escolar foram marcadas pela diversidade de relações sociais; portanto, seu progresso é devido à sua socialização na família, e o satisfatório desempenho inicial desta criança, obviamente, não é mérito da escola. Por outro lado, uma vez inserida na escola, se esta criança, aliás, tão bem preparada para se desenvolver no processo de socialização escolar, não participar ativamente das atividades de ensino mediadas pelo professor, através da linguagem, é claro, não pode alcançar resultados satisfatórios assim como realizar subseqüentes desenvolvimentos. Neste caso, o progresso da criança na escola é, sem dúvida, um mérito do professor e também do aluno.

Do mesmo modo, refletindo sobre as crianças que iniciam sua vida escolar sem o desenvolvimento necessário para o acompanhamento do ensino, é certo dizer que esta é uma situação decorrente da ausência de oportunidades do meio em que viveram até então. Entretanto, nenhum estudo sobre os problemas de aprendizagem na escola pode encerrar suas considerações meramente identificando a sua gênese e as devidas implicações. Sobre a importância da socialização

da criança na família, esta foi claramente abordada e discutida por Bernstein e Bourdieu, mas Bernstein, diferentemente, não exige a escola de realizar o processo pedagógico a partir do que cada criança traz quando dá início à sua vida escolar. Segundo ele, a escola deve fornecer às crianças sensíveis e orientadas unicamente ao código restrito, o acesso ao domínio e ao uso também do código elaborado.

Sobre este ponto, Vygotsky (1984: 95) explica que todo “aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Em sua visão, há dois níveis de desenvolvimento: “o primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. Este é o nível que os testes de avaliação identificam como indicativo do desenvolvimento mental. O outro nível, chamado de *zona de desenvolvimento proximal*, é definido por Vygotsky como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, ou seja, esta é o estado de maturação prospectivo dos ciclos e das funções em fase de formação (VYGOTSKY, 1984: 97-98).

Com este conceito, o da zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky explica que se é possível “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1984: 98).

Os resultados do presente estudo, deste modo, revelaram, em primeiro lugar, nas crianças, a zona de desenvolvimento real da linguagem, conforme conceito definido por Vygotsky, a qual, sem dúvida, não é muito avançada para realizar a aprendizagem na escola; todavia, a zona que abarca os ciclos de desenvolvimentos já completados representa o estado de desenvolvimento alcançado por essas crianças apesar de suas condições (desfavoráveis) de vida.

Isto significa dizer, de um lado, que as crianças, mesmo aquelas de meios sociais mais pobres, apresentam predisposições para o desenvolvimento da linguagem em direção ao código elaborado, tão necessário para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das demais zonas proximais; e de outro, que elas necessitam da ação educativa do professor para acionar o seu estado dinâmico de desenvolvimento.

E neste sentido, uma palavra final é destinada para os professores que recebem em suas classes algumas crianças com suficiente desenvolvimento e outras com desenvolvimento insatisfatório para iniciar a aprendizagem na escola. Não que não sejam compreendidas as diversas dificuldades de operação pelas quais os professores com as quais devem lidar durante a realização de

seu trabalho pedagógico; mas é importante que seu papel seja claro e bem definido tanto para aquelas crianças que chegam à escola já com as condições favoráveis ao seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social, como para as demais. Seu trabalho pedagógico não pode ser destinado unicamente, ou prioritariamente, para as crianças em favoráveis condições de acompanhamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; para, além disso, é preciso que ele aceite e aja rapidamente, e com exaustão, sobre aquelas que chegam em condições desfavoráveis, pois sem a sua mediação através da linguagem, elas não podem dar o passo seguinte em direção ao próximo desenvolvimento, e tornam-se, em pouco tempo, as “vítimas da escola”. Neste contexto social, o professor e a escola necessitam reconhecer as zonas de desenvolvimento real das crianças, e em seguida, em observação à teoria de Vygotsky (1984: 98), acreditar na existência de zonas de desenvolvimento proximal. Acreditando, podem delinear o futuro imediato e o estado dinâmico de desenvolvimento das crianças, propiciando-lhes o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Concluindo, o estudo leva-nos a crer que a função da escola e do professor se resume em assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento necessário para a vida escolar de todas as crianças; porque nenhuma outra instituição pode fazê-lo em seu lugar; e porque deixando de fazê-lo, nenhum desenvolvimento pode ocorrer nelas. Assim sendo, quando a escola e o professor compreendem o que ocorre internamente nestas crianças e trabalham em prol da maturação de suas funções mentais, realizam o seu verdadeiro e único papel: o da educação. Do contrário, deixam de fazer aquilo que só eles podem e sabem fazer bem.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, B. 1985 “Uma crítica ao conceito de educação compensatória”. In BRANDÃO, Zaia (org.) *Democratização do ensino: meta ou mito ?* 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 43-57.

BERNSTEIN, B. 1996 *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Traduzido por Tomaz T. da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis. RJ: Vozes.

BOURDIEU, P. 1992 *A economia das trocas simbólicas*. Traduzido por Sérgio Miceli, Silvia de A. Prado, Sônia Miceli e Wilson C. Vieira, 3. ed., São Paulo: Perspectiva.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. 1975 *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. 1986 *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HALLIDAY, M. A. K. 1973 *Explorations in the Functions of Language*. London: Edwards Arnold.

NOZAKI, I. 1986 “*Código e Desigualdade: Um estudo experimental de sociolinguística aplicado à tecnologia educacional*”. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NOZAKI, I. 1993 “*An experimental study of sociolinguistic code of Japanese children: The implications of cultural aspects of Japanese language and mother’s language attitude on child’s linguistic code.*” These. University of Tsukuba, Japan.

SOARES, M. 1995 *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 13. ed., São Paulo: Ática.

VYGOTSKY, L. S. 1994 *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. [organizadores Michael Cole ... (et. al.)] Traduzido por José Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes.

(PICHITELLI, Eliseu, Tokyo University of Foreign Studies)

(NOZAKI, Izumi, Universidade Federal de Mato Grosso)