

# O DEBATE SOBRE MENTE, LINGUAGEM E CULTURA NA INGLATERRA: A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN NA ERA PÓS-VYGOTSKYANA<sup>1</sup>

Moira Inghilleri<sup>2</sup>

## Resumo

*Em trabalhos recentes sobre linguagem e cognição social há pouca referência à teoria de Basil Bernstein, apesar do fato de que a contribuição desse estudioso para a sociolinguística e a sociologia da educação é inegável. Esse artigo discute dois fatores que têm contribuído para essa omissão. Primeiro, a organização do campo intelectual da educação inglesa no Reino Unido, onde as formulações teóricas iniciais de Bernstein sobre linguagem emergiram. Segundo, o posicionamento político da pesquisa de Bernstein através da associação dela com modelos teóricos enfatizando privação (e.g. cultural), no estudo sobre aquisição da linguagem e socialização.*

**Abstract:** The debate on mind, language, and culture in England: the theory of Basil Bernstein

*In recent influential work in language and social cognition relevant to educational contexts, references to Basil Bernstein's work are notably absent, despite renewed recognition of the significance of his contribution to sociolinguistics and the sociology of education. This paper discusses two factors which have contributed to this omission. One, the organisation of the intellectual field of English education in Britain, in which Bernstein's early theorising about language took place; and two, the political positioning of Bernstein's research through its association with deficit models of language acquisition and socialisation.*

<sup>1</sup> Artigo traduzido por Ana Karina Morais de Lira.

<sup>2</sup> Ph.D. em Sociologia da Educação pelo Institute of Education, University of London. Professora do Department of English, Goldsmiths College, University of London, e da Open University.

## Introdução

Muitos temas da pesquisa em sociolinguística têm se mostrado relevantes para contextos educacionais. Em uma série de contribuições recentes nessa área, a dimensão social da linguagem e da cognição tem sido focalizada em uma tentativa de restabelecer um papel para a mente em relação ao mundo e as práticas sociais (Gee, 1990, 1992, 1999; Wertsch, 1991, 1998; Wertsch, Del Rio e Alvarez, 1995; Light e Butterworth, 1992; John-Steiner, Panofsky e Smith, 1994). Em coletânea intitulada *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (1999), estudos de Hallidayans tentam associar a teoria linguística sistêmico-funcional e a teoria de Bernstein do discurso pedagógico, considerando como a linguagem se coloca em uma teoria da consciência humana. De forma geral, esses trabalhos focalizam os padrões de significados que formam, mantêm e estendem os limites tanto dos *mundos de pensamento* do indivíduo quanto da ordem social/simbólica. Todos argumentam que esses padrões são formados e reformados através da linguagem em contexto. Alguns enfatizam os conjuntos de princípios divergentes, e algumas vezes conflitantes, encontrados na comparação de contextos sociais e culturais variados. Esses princípios governam o comportamento individual, podendo, e de fato posicionando indivíduos de forma desigual, em relação à aquisição de recursos simbólicos e materiais.

Entre os autores desses estudos, no entanto, os Hallidayans (ver também Cope e Kalantzis, 1993; Christie e Martin, 1997) estão sozinhos na tarefa de vincular explicitamente o trabalho deles com a teoria sociológica de Bernstein, apesar do reconhecimento recente da significância duradoura da contribuição de Basil Bernstein para a sociologia da educação e a sociolinguística (ver Atkinson, 1985; Atkinson, Davies e Delamont, 1995; Sadnovik, 1995). Esses autores têm revisto o trabalho de Bernstein à luz da teoria e pesquisa contemporânea no campo da linguística, sociologia e educação, reavaliando-o a partir de referenciais tanto estruturalistas quanto pós-estrutu-

ralistas. No entanto, na área da linguagem e cognição social, incluindo-se o que Mercer (1994) denominou *teoria neo-Vygotskyiana* – uma área de interesse que foi significativamente vinculada ao trabalho inicial de Bernstein – referências ao trabalho de Bernstein são inexistentes, mesmo quando a influência dele faz-se claramente visível.

Dois fatores têm contribuído para esta omissão. Primeiro, a organização do campo intelectual da educação inglesa, no qual a teoria inicial de Bernstein sobre linguagem foi desenvolvida, e no qual James Britton adquiriu proeminência, exercendo influência sobre os estudos acerca da língua inglesa. Segundo, o posicionamento político da pesquisa de Bernstein, através da associação dela com modelos teóricos enfatizando privação (e.g. cultural), no estudo sobre aquisição da linguagem e socialização. Cada um desses fatores será discutido a seguir.

### “Igualdade de Desempenho” e o Debate sobre Inteligência

Durante o período do pós-guerra no Reino Unido, um dos principais motivos para a mudança no foco sobre linguagem e comunicação foi a questão da igualdade de desempenho educacional de estudantes de diferentes *backgrounds* sociocultural e socioeconômico. A aquisição de um conhecimento maior sobre linguagem por estudantes e professores foi associada, e mesmo intrinsecamente vinculada, ao aspecto do desempenho e alcance de uma maior igualdade social e educacional, com ênfase particular para a população de estudantes da classe trabalhadora. Essa preocupação acerca da linguagem e igualdade de desempenho, além disso, coincidiu com outro debate já corrente no Reino Unido acerca da relação entre classe social e inteligência ou habilidade cognitiva.

O debate sobre inteligência centralizou-se em torno da questão de se a inteligência era inata e hereditária ou se determinada e/ou afetada principalmente pelo ambiente. O principal representante da

primeira visão era o psicólogo Sir Cyril Burt, que conduziu e publicou amplamente numerosos estudos empíricos, apresentados como evidência para a crença de que a hereditariedade, e não o ambiente, era o fator principal na determinação de vários níveis de inteligência dentro de uma classe social particular e entre diferentes classes sociais. Ainda que Burt tenha admitido o ambiente como fator secundário na formação e delimitação do desenvolvimento cognitivo, os resultados gerais da sua pesquisa demonstravam que o componente central da inteligência (o qual ele descreveu como uma capacidade cognitiva inata, geral) era conectado a uma constituição genética do indivíduo, biologicamente atualizada, e que a distribuição diferencial de genótipos era o que contava para baixos desempenhos em testes de inteligência geral entre a população de trabalhadores (Burt, 1937, 1943, 1955).

Uma linha alternativa de investigação emergiu nos anos 50, desafiando a visão de Burt e outros autores que privilegiavam a hereditariedade, em detrimento do ambiente, como a explicação para o sucesso ou fracasso de estudantes na escola. De orientação mais sociológica, essa perspectiva surgiu de pesquisa na área da mobilidade social do pós-guerra (ver Glass, 1954) e estava interessada no papel exercido pela educação para afetar formas mais sutis de seleção social a partir da sua reestruturação (ver Himmelweit, 1954; Floud, 1956). Essa pesquisa chamou atenção para a contribuição de fatores sociais (tais como tamanho da família e condições no lar), e de aspectos psicológicos (tais como, por exemplo, os tipos de motivação e aspirações que estudantes da classe trabalhadora e suas famílias tinham acerca da sua formação, ou que os seus professores encorajavam) na desigualdade educacional. Ainda que não tenha ido tão longe para sugerir que os elementos culturais e materiais do ambiente familiar devem ser considerados como determinantes sociais da inteligência (Floud, 1956: 143-144; Halsey, 1958), ao sublinhar a importância dos fatores ambientais e comportamentais, essa pesquisa começou a desafiar com sucesso a visão amplamente mantida de que a

habilidade inata era o único fator relevante para o desempenho educacional.

Foi dentro dessa mesma tradição que o trabalho de Basil Bernstein emergiu nos anos 50. O trabalho dele foi além, no entanto, ao desafiar os argumentos de Burt sobre cognição e associar os elementos do ambiente de casa com os alcances educacionais (Bernstein, 1958, 1961). Bernstein sugeriu que os modos distintivos de funções cognitivas socialmente derivadas – tais como, por exemplo, a percepção e o raciocínio – que eram obtidos em função da classe social dos indivíduos, eram desenvolvidos e sustentados por meio da linguagem:

*Sugere-se que formas da linguagem falada no processo da aprendizagem suscitam, reforçam e generalizam tipos distintos de relações com o ambiente, e assim criam dimensões de significados particulares. A fala marca o que é relevante – afetiva, cognitiva e socialmente – e a experiência é transformada pelo que é tornado relevante (Bernstein, 1961: 288-289).*

O foco de Bernstein na linguagem ofereceu uma interpretação mais penetrante do que os estudos sociológicos anteriores sobre a relação do ambiente com as medidas de inteligência. De acordo com a sua teoria, desempenhos desiguais de sujeitos de classes sociais distintas na habilidade verbal medida em testes de QI, por exemplo, não poderiam ser explicados somente através de algum fator geral inato, nem visto simplesmente como resultado de problemas de assimilação ou atitude. Eles eram, ao invés disso, uma consequência de formas distintas de linguagem, adquiridas pelos estudantes através de uma socialização com uma família particular e/ou em função de um *background* de classe. Assim, Bernstein deu ênfase à linguagem, tomando-a como a chave para influências ambientais no desempenho cognitivo. Ela era, de acordo com o estudioso, o instrumento central, através do qual atitudes e comportamentos individuais e sociais eram formados e tornados explícitos.

Essas primeiras formulações da teoria de Bernstein serviram a duas importantes funções. Primeiro, elas contribuíram para o esclarecimento acerca de como fatores sociais invadem os processos educacionais, alcançando, assim, um objetivo do trabalho em sociologia da educação. Segundo, ofereceram *insights* sociológicos, lingüísticos e psicológicos sobre a função da linguagem no processo de aprendizagem.

## O Campo Intelectual da Educação Inglesa

Por volta dos anos 70, o renovado interesse pela linguagem no campo da educação era apoiado por muitas áreas de conteúdo teórico correlato. No âmago do ensino de inglês durante essa época, colocava-se uma preocupação com o papel que a linguagem exercia no desenvolvimento cognitivo e emocional, devido, em grande parte, a influência de James Britton e Haroldo Rosen – ambos trabalhando no Instituto de Educação da Universidade de Londres, um centro importante para a disseminação de novas idéias para a profissão do ensino (Britton; 1967, 1970, 1970a; Barnes, Britton and Rosen, 1969). As investigações de Bernstein acerca do tema *linguagem e classe social* também eram bastante conhecidas em função do desenvolvimento da sua teoria sobre códigos sociolingüísticos na Unidade de Pesquisa Sociológica do mesmo Instituto de Educação, e da pesquisa empírica correlata que começou a emergir nesse período (ver Lawton, 1968; Bernstein, 1973). O programa de ensino em lingüística e inglês de Michael Halliday também contribuiu para o campo intelectual, ainda que não tenha exercido a mesma influência que os trabalhos de Britton ou Rosen exerceram na educação inglesa desse tempo.

Em paralelo, ainda durante esse período de foco emergente sobre a linguagem na educação britânica, também se desenvolvia o campo novo, interdisciplinar, da sociolingüística, à medida em que trabalhos sobre o tema *linguagem e cultura* tornavam-se conhecidos. No Reino Unido, sociolingüistas

passaram a dar suporte ao *paradigma da linguagem* através da contribuição desse paradigma a vários temas interrelacionados. Esses temas incluíam: a noção de relatividade lingüística; a relação entre linguagem, cultura e pensamento; e a questão da viabilidade e/ou desejabilidade da comunicação *transcultural, translinguística*.

Enquanto cada um dos elementos do desenvolvimento teórico acima referido deve ser percebido como independente dos outros (e, de fato, esses elementos ocuparam posições muito distintas), juntos, eles deram origem a uma parte central do campo intelectual da educação inglesa nos anos 60 e 70. As idéias elaboradas por eles determinavam, em grande parte, a forma dos *debates sobre linguagem* que se colocavam como lugar de contestação, onde matérias de linguagem e cultura eram discutidas. Tomadas como um todo, essas idéias continham o quadro conceitual e político no qual o paradigma da linguagem foi construído.

Na realidade, muitas das idéias sobre linguagem disseminadas durante esse período na educação inglesa fizeram alusões a algumas das mesmas fontes intelectuais, por exemplo, da psicologia cognitiva e tradições lingüísticas ou antropológicas. No entanto, as diferenças entre as várias elaborações dessas idéias – particularmente no que elas diziam sobre o impacto da *cultura* nos processos lingüísticos – eram altamente significativos no que concerne a aspectos intelectuais mais profundos e mais duradouros.

### A Inevitável Distinção entre Competência e Desempenho

Entre os participantes dos debates sobre linguagem, tanto Britton quanto Bernstein creditaram a Langer e Cassirer, Sapir e Vygotsky influências marcantes na formação de suas idéias (Britton, 1970; 1987; Bernstein, 1971; 1993). Ambos entendiam linguagem como uma forma de comportamento simbólico, como um meio através do qual idéias e crenças, assim como imagens e dados sensoriais, eram transformados em conceitos verbais. Como Langer

expressou: “linguagem é concepção e concepção é a moldura da percepção” (Langer, 1957:126). Também é evidente nos escritos de Britton e Bernstein é a noção de Sapir da função heurística da linguagem, a capacidade da linguagem interpenetrar-se com experiências. A linguagem, sugeria Sapir, não somente representa experiência. Ela também descobre e interpreta, para os seus locutores, significados que eles não tinham extraído de experiências em primeira mão (Sapir, 1949: 1-44). No entanto, ainda que Britton e Bernstein possam ter compartilhado a visão da linguagem como simbolizador e moderador da experiência, suas interpretações sobre o peso dessa visão no que concerne à educação diferiam consideravelmente.

Britton enfatizava a função criativa e interpretativa da linguagem nos seus trabalhos, vendo-a como fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes. Ele endossava a idéia, por exemplo, no seu influente livro *Linguagem e Aprendizagem* (1970), de que através da fala e escrita própria, os estudantes desenvolviam suas capacidades naturais para ir além de experiências pessoais e construtos padronizados, modelos mentais do ambiente mais amplo no qual eles viviam e que eram necessários para o pensamento abstrato, de ordem superior. Britton e os seguidores do modelo de *crecimento pessoal* focalizaram quase que exclusivamente os modos cognitivo e afetivo de representação que eram projetados para a experiência e transformados em (e pela) linguagem. A preocupação deles era desenvolver o potencial inato compartilhado por todas as crianças para dar sentido ou significado a ambientes que não eram os seus. A ênfase estava na criatividade e imaginação que indivíduos demonstravam no construir, categorizar e classificar o caminho deles em direção a uma visão de mundo que experienciavam.

Ainda que Britton considerasse uma dimensão social e cultural para modos de representação nesse trabalho inicial (Britton, 1970: 19, 116), o seu modelo desenvolvimental efetivamente separava o domínio social dos domínios afetivos e cognitivos. O social tornou-se, em essência, o *mundo* ou *ambiente*

dentro do qual as experiências aconteciam. Ele foi apresentado como autônomo e real, como algo *fora*, onde as experiências tinham lugar. Essa compreensão do social como ativo, ainda que à parte, envolveu uma escolha do autor para manter o foco do seu trabalho no que ele entendia ser o mais significativo e relevante – a relação entre *estruturas de sentimentos* e formas simbólicas. No entanto, isto pode ser remetido também para a revolução cognitiva na psicologia dos anos 50, quando o interesse moveu-se de observações de inspiração behaviorista acerca de respostas manifestas a estímulos ambientais para explorações de orientação cognitiva sobre processos mentais não observáveis, que guiavam ações. Para a educação, um resultado significativo desse novo interesse nos trabalhos sobre a mente foi a influência da lingüística chomskyana, que introduziu um desmembramento teórico entre *competência* – o que o indivíduo sabia *interiormente*, e *desempenho* – o que um indivíduo *fazia exteriormente* (Chomsky, 1965:3-4; Bruner, 1986). Uma das implicações disso foi que, no tocante ao desenvolvimento cognitivo de uma criança, tornou-se *permissível*, e mesmo desejável, perceber a mente independentemente do mundo social – assim, enquanto a cultura moldava-se do lado de fora da mente da criança, o desenvolvimento cognitivo e emocional acontecia no seu interior.

No entanto, o que tinha sido apresentado como uma distinção teórica entre *competência* e *desempenho* dentro da lingüística, foi apresentado, no campo intelectual da educação inglesa, para universalizar e, com efeito, des-socializar *competências inatas* (lingüísticas/cognitivas). A *competência* foi sobreposta ao *desempenho* como *prova de todos os potenciais universais das crianças* – entendidos como iguais – para desenvolver *competências essenciais* (Chomsky, 1964; Piaget, 1971; Hymes, 1972). A *competência* passou a ser vista como *guiada não genética ou social*, mas mentalmente, por uma *lógica interna da mente*. E o desenvolvimento de *várias competências* passou a ser entendido como *ocorrendo naturalmente* no decurso de *estágios de crescimento*, a partir de ope-

rações mentais similares e com resultados semelhantes para todas as crianças.

Contrariamente à consideração geneticista do inato, Britton deu suporte à visão de que todas as crianças poderiam adquirir, e de fato adquiriam, a mesma capacidade para representar aspectos tanto particulares quanto universais da experiência porque todos eram geneticamente dotados com essa capacidade. A partir disso, no entanto, Britton concluiu modelo de crescimento pessoal que os significados eram os mesmos para todas as crianças, por causa dessa capacidade compartilhada e porque o mundo no qual os significados eram gerados era o mesmo. Ao afastar *competência* de qualquer fonte social ou cultural, Britton e o modelo de crescimento pessoal acabaram por conceber o *mundo* como a fonte unificadora dos padrões de significados e suas representações lingüísticas (ou não lingüísticas). Nessa perspectiva, no entanto, ainda que a mente estivesse livre das interpretações geneticistas do inato, não existia nenhum mecanismo para a diferenciação entre a capacidade da mente para atribuir significados e os significados reais que eram produzidos (Britton, 1970).

O trabalho de Bernstein de fato levantou as questões que Chomsky e a psicologia do desenvolvimento cognitivo deixaram de lado. Bernstein tentou demonstrar como a mente interagia com o social e o cultural para gerar diferentes ordenações de significados e diferentes formas de linguagem. Para Bernstein, no entanto, mesmo que criatividade e imaginação entrassem nesse processo, este tanto gerava quanto era gerado pelo social em todas as suas formas, incluindo a linguagem.

Para Bernstein, a importância da visão heurística de Sapir sobre a linguagem não era primariamente a sugestão de que a linguagem tinha o poder de descobrir significados pelos seus interlocutores, como era para Britton. O fato importante para Bernstein foi que Sapir revelou a linguagem como um modelador – para melhor e para pior – de nossas experiências nos mundos possíveis, e acerca deles. Sapir, ele próprio, não teria concordado com o argu-

mento de Britton sobre um *mundo* objetivo dentro do qual a experiência e linguagem emergiam, livres e naturalmente, através da mente. A conexão entre linguagem e cultura foi feita por ambos, Sapir e Bernstein, em termos de limites. As possibilidades de descobertas da linguagem eram necessariamente limitadas pela cultura e vice-versa. Sapir, por exemplo, levanta o seguinte na sua consideração sobre a função heurística da linguagem, a qual Britton omite:

*A linguagem está simultaneamente ajudando-nos e retardando-nos em nossa exploração da experiência, e os detalhes desses processos de ajuda e restrição são depositados nos significados mais precisos de diferentes culturas* (Sapir, 1949: 8).

Bernstein, movendo-se para além de Sapir, defendeu que o desenvolvimento lingüístico e cognitivo estava sujeito às influências do poder e da regulação discursiva encontrados no seio de diferentes culturas, grupos sociais e estruturas sociais. Bernstein, diferentemente de Chomsky, procurou alocar competência (reassociada com desempenho) dentro dos limites das relações de poder e seus posicionamentos diferenciais resultantes, que eram desiguais. Bernstein insistia na idéia da competência como ao mesmo tempo inscrita cognitivamente e constituída socialmente. Isso problematizou a visão popular de que todas as crianças eram *igualmente* – porque geneticamente – competentes. O fato de que a percepção do ambiente era modelada ao longo de linhas sociológicas e culturais significava que a aquisição de diferentes ordens de significados não era necessariamente equivalente ou igual. Diferentes percepções e interpretações mantidas pelos estudantes acerca de seus mundos, assim como as formas de linguagem que essas geravam, poderiam ser limitantes ou inovadoras, restritas ou criativas, dependendo das circunstâncias sociais em torno da produção e/ou recepção delas.

### Vygotsky por Britton & Vygotsky por Bernstein

A atenção que Britton e Bernstein deram a Vygotsky foi uma extensão natural do interesse de-

les nas idéias de Langer e Sapir, como discutido acima, ainda que eles tenham abordado Vygotsky através de diferentes perspectivas. Vygotsky, como Sapir, enfatizou a interpenetração da linguagem e o ambiente, mas foi além por descrever, de fato, como classificações de experiências eram trazidas na linguagem e por ela. Para Britton, Vygotsky contribuiu primeiro com uma dimensão psicológica e mais tarde com uma dimensão social, pelo interesse dele na relação entre a linguagem, o ambiente e o desenvolvimento do pensamento nas crianças (Britton, 1970, 1987). Vygotsky apresentou a linguagem como uma habilidade reguladora que auxiliava as crianças a sistematizar e ordenar suas experiências do mundo, habilitando-as a desenvolver novas formas de pensamento e formas mais complexas de comportamento. Para Britton, o argumento Vygotskiano de que o uso monológico da linguagem por uma criança, a *fala para ela mesma* servia como uma forma de auto-orientação com relação ao ambiente, auxiliando-a na internalização de experiências (Vygotsky, 1962), dava suporte à promoção da linguagem para a aprendizagem. Em termos do modelo de crescimento pessoal, a observação de Vygotsky de que a *fala para si mesmo* expandia-se para a *fala interna*, revelava como se dava a transformação da linguagem para o pensamento.

Em escritos mais recentes, Britton centrou-se mais na articulação da natureza social da cognição por Vygotsky (e Luria), em como condições sócio-culturais geravam, nos indivíduos, instrumentos ou *símbolos auxiliares* para a aprendizagem, os quais influenciavam novas formas de comportamento (Britton, 1985, 1987; ver Luria e Vygotsky, 1992: 114-117). Britton interpretou essa idéia da importância das condições sociais da aprendizagem como significando que a consciência de uma criança era moldada em interação com outros, na *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky. No discurso liberal do modelo de crescimento pessoal, no entanto, o social passou a significar simplesmente o que era interativo, e a Zona de Desenvolvimento Proximal foi interpretada como um lugar de processos

interativos favoráveis. Ela constituiu-se no espaço discursivo no qual a consciência da criança encontrava uma consciência adulta mais madura, habilitando a criança a internalizar gradualmente várias formas de comportamento social compartilhado. A Zona foi percebida como o *mundo cognitivo* no qual ambos os significados particularizado e universal eram originados e ganhavam forma para a criança. O adulto mediava esses significados *compartilhados* tanto encorajando a expressão da consciência individual quanto *emprestando* consciência para a criança, ajudando-a a tornar-se um membro de uma *cultura* ou *comunidade* particular (Britton, 1987). Para Britton, tais comunidades eram microcosmos do mundo; elas também eram ambientes autônomos, objetivos, nos quais a aprendizagem interativa (social) tinha lugar:

*Tomando comunidade em um sentido micro, é esperado que todos nós vivamos em um número de comunidades. Como professores, nós somos responsáveis por uma dessas – a sala de aula. É claro que nós temos uma escolha: nós podemos operar de tal forma a fazer com que uma comunidade de aprendizagem interativa seja tão rica quanto possamos produzir ou podemos continuar a tratá-la como uma mera audiência para qualquer instrução que escolhamos oferecer (Britton, 1987: 26).*

Na leitura que fizeram de Vygotsky, Britton e os seguidores do modelo de crescimento pessoal continuavam a supor que a emergência e a modelagem de significados que ocorriam na interação era transferida para o *mundo* através de micro-contextos como a escola e a família. Dessa forma, a fonte dos significados construídos por estudantes e por seus mediadores adultos nunca foi investigada além do ambiente imediato (ex.: conhecimento transmitido pela escola), ou dos próprios indivíduos. Tampouco a assimetria da relação entre professor e estudante dentro da Zona focalizada foi investigada. Ao invés disso, a aprendizagem social foi entendida como livrando a sala de aula do aspecto da assimetria do

poder. Vygotsky foi essencialmente recontextualizado em uma teoria pedagógica que ofereceu uma racionalização para a aprendizagem interativa em sala de aula com base na linguagem. A Zona demonstrava como as crianças adquiriam a habilidade para regular e refinar seus comportamentos individuais através da linguagem, interativamente com adultos e/ou pares – enquanto a criança permanecia o único criador e inovador dos seus próprios significados.

Para Bernstein, em contraste, a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky não seria vista simplesmente como um lugar neutro (ou potencialmente neutro) para a criação ou troca de significados mutuamente interpretáveis. Enquanto Britton poderia ter suposto que a presença de adultos incentivadores (professores, pais, etc.) representava tudo o que era necessário para assegurar a comunicação interativa bem sucedida, Bernstein enfatizava as diversas fontes (e recursos) culturais, tanto dos que atribuíam significados quanto dos significados que eram atribuídos (Bernstein, 1971: 123 e 176; 1996: 147; ver também Atkinson, 1985: 14). A compreensão, por Bernstein, da consciência como modelada sociológica e culturalmente, poderia sugerir que dentro da Zona, os conflito e/ou negociação estratégica acerca do significado, iriam ocorrer naturalmente.

Além do mais, para Bernstein, a Zona seria a representação cognitiva do mundo social. Conseqüentemente, os significados, assim como os instrumentos que eram usados ou tornados disponíveis dentro dela – o contexto social da aprendizagem – seriam sujeitos à uma regulação social ímpar e à distribuição do conteúdo e moldura do conhecimento a ser adquirido e/ou transmitido. A regulação das experiências pela linguagem era mediada por adultos transmitindo o que, de acordo com Bernstein, eram os *códigos* ou princípios organizadores do mundo social no qual eles próprios estavam inseridos (Bernstein, 1990; 1996: 17-38). Assim, os adultos não eram simplesmente habilitadores ou facilitadores, mas potencialmente modeladores ou, em maior ou menor grau, determinantes da consciência da criança, porque

dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal era possível para um adulto socializador trazer significados (e as regras para a articulação deles) que não eram compartilhados pela criança e vice-versa.

Como Vygotsky, Bernstein percebia que palavras e significados eram constituídos e constituíam as bases históricas e culturais das mentes individuais. Bernstein, no entanto, levantou a questão dos limites externos, e internos, na emergência e ratificação de significados *legítimos* em contextos de comunicação micro e macro. Para Bernstein, o fato de que a linguagem tinha como raiz a cultura, significava que ela estava necessariamente sujeita às influências do poder e da regulação discursiva. A leitura que Britton fazia de Vygotsky, no entanto, permanecia fora da visão de Bernstein acerca da cultura, como um lugar de contestação de significados. Para Britton, a Zona de Desenvolvimento Proximal tornou-se um lugar de liberdade social e discursiva; um espaço cognitivo onde os significados *compartilhados* de uma cultura eram descobertos, articulados e validados. Britton efetivamente neutralizou a comunicação lingüística/social/cultural, sugerindo que os significados estavam universalmente disponíveis no *mundo*, descobertos mais do que adquiridos tacitamente, e e trocados e negociados abertamente em interações com outros.

No final, os educadores ingleses adotaram as perspectivas de Britton e do modelo de crescimento pessoal para definir a sua agenda para os anos 70. A conclusão de Bernstein de que o processo educacional resulta em produtos socialmente ímpares, devido em parte a diferentes conjuntos de códigos sociolingüísticos operando entre estudantes e escolas, não foi aceita (ou expressa) nos termos do modelo. Ao invés disso, foi argumentado que no nível cognitivo individual, todos os estudantes, a despeito de seu *background* de classe/cultural, eram iguais, porque inatamente competentes. O modelo buscava ativar o papel do aprendiz (o leitor, o escritor, etc), focalizando o processo de aquisição, mais do que os produtos (distintos) que resultavam. Ainda que essa perspectiva desenvolvimentalista tenha trazido mui-

tos ganhos, a tendência, dentro do modelo de crescimento pessoal, para distinguir potencial inato ou competência e desempenho real, também fez muito para obscurecer e/ou negar o papel da classe e da cultura na linguagem e na aprendizagem.

## As Políticas do Campo Intelectual

A separação entre o individual e o social foi também reproduzida nas políticas que orientaram a estruturação do campo intelectual inglês que emergiu nos anos 70 – e, conseqüentemente, o destino da posição de Bernstein dentro desse campo foi determinado. A insistência dele na presença da dimensão social nos processos lingüísticos e cognitivos foi considerada irrelevante para o crescimento pessoal e também veio a ser julgada incongruente com a política radical de igualdade e com a política liberal do relativismo.

As políticas do ensino de inglês que nos anos 70 giraram em torno de questões de linguagem e cultura vieram de uma variedade de fontes políticas e intelectuais tanto de dentro quanto de fora do Reino Unido (Mathieson, 1975; Abbs, 1980, Allen, 1980; Ball, 1982; Burgess e Martin, 1990). Uma política *radical* de igualdade desenvolveu-se dentro da educação inglesa, exemplificada no trabalho de Harold Rosen, o qual representou a linguagem e a cultura de classe trabalhadora como uma fonte de expressão criativa e um meio em direção ao poder tanto no contexto pedagógico quanto além dele (ver, por exemplo, Searle, 1973; Rosen, 1974). Ao adotar uma agenda comprometida com a ratificação do valor da fala da classe trabalhadora, e com a tentativa de achar para ela um lugar legítimo na sala de aula, no entanto, Rosen, e educadores e pesquisadores, como ele, representaram incorretamente o papel e as conseqüências de classe e suas relações com a linguagem e a cultura. Na tentativa de interpretar politicamente o modelo de crescimento pessoal através da recepção à diversidade lingüística e ao multiculturalismo na sala de aula, eles, paradoxalmente, mantiveram a

sua consideração inadequada da dimensão social da linguagem e da cognição.

A influência indireta de Chomsky é clara na afirmação, de autoria de Rosen, de que todas as linguagens carregavam o potencial para expressar significados similares os quais poderiam, conseqüentemente, ser potencialmente expressos em qualquer linguagem. Essa idéia estava no âmago da crítica de Rosen a Bernstein (ver Rosen, 1972). A sugestão de Bernstein de que *potencial e real* estavam sujeitos a forças visíveis e invisíveis que atuavam na estrutura social, era incompatível com o modelo teórico de Rosen. Além do mais, Rosen ignorou o argumento de Bernstein de que a manutenção de um sistema de classe pressuporia uma distribuição desigual do capital simbólico, assim como do capital material, incluindo o acesso a formas particulares de linguagem e aos significados ligados a elas. Ele também foi negligente com o argumento correlato, de que um dos objetivos de um sistema de classes é mascarar e/ou restringir o acesso a certas orientações para os significados e as suas realizações lingüísticas, em particular aquelas nas quais uma mudança nos princípios pode ocorrer, i.e., códigos elaborados (Bernstein, 1971: 202-236; 1972; 1972a).

A agenda política primária de Rosen para reinstalar a cultura popular da classe trabalhadora e as formas de sua expressão como uma presença legítima na sala de aula, a despeito do quanto essa agenda alcançou, desencorajou uma concepção mais ampla das ligações entre linguagem, cultura e estrutura social. A crença dele, e do modelo de crescimento pessoal no valor das contribuições lingüísticas expressivas/interativas dos estudantes da classe trabalhadora para o contexto pedagógico, foi convertida na idéia de que a expressividade desses estudantes era o meio em direção à liberação da não igualdade educacional e social.

Uma fonte importante de suporte para essa posição veio, nos anos 70, do trabalho de Labov sobre o inglês vernáculo dos negros, mais notavelmente relatado em *A Lógica do Inglês Não Padrão* (Labov, 1972: 201-240), um dos clássicos da

sociolingüística como aplicada à educação. A demonstração autêntica, por Labov, da estrutura gramatical lógica subjacente à fala das crianças negras da classe popular americana foi articulada à discussão *cientificamente* construída contra as teorias de privação. Essas teorias tinham alcançado proeminência na época, tanto na Inglaterra quanto nos EUA, e o trabalho de Bernstein tinha sido involuntariamente tomado como base para elas. O argumento de Labov de que "a lógica do inglês padrão não pode ser diferenciada da lógica de nenhum outro dialeto em inglês" (Labov, 1972: 229) era congruente com a outra tendência da teoria sociolingüística, em ascensão, que declarava a potencial igualdade de todas as línguas, mas com suas raízes intelectuais no trabalho de Franz Boas e não de Chomsky.

A idéia de que todas as linguagens ou variedades de linguagem eram diferentes mas iguais (i.e., todas podiam ser usadas para expressar a mesma coisa) foi usada como argumento contra a idéia que se tornou associada com a *hipótese do déficit*. Esta hipótese afirmava que linguagens ou variedades de linguagem diferiam em termos do que elas eram capazes de expressar (i.e., todas eram *deficientes* ou inadequadas para a expressão de certos significados) devido aos usos culturais e históricos para os quais elas teriam sido colocadas ou, nos termos de Bernstein, para as diferentes bases sociais da produção delas. Mas enquanto essas idéias levantaram questões cruciais acerca da relação entre linguagem, cultura e cognição, antes de tornarem-se o foco de sérias considerações em educação, elas foram situadas, dentro das exigências da política cultural do período, meramente em oposição uma a outra. Além disso, com os debates sobre *déficit*-diferença, a posição *diferente mas igual* tornou-se a única politicamente aceitável, a que educadores e pesquisadores de esquerda e liberais podiam defender. Labov concluiu que o comportamento verbal era determinado não por privação verbal ou cultural (sem expressão dentro de uma posição radical ou de uma visão liberal, relativista), mas pela presença ou ausência de assimetria ou solidariedade entre falantes em uma

situação social (Labov, 1972: 212-213; ver também a crítica de Bernstein para essa hipótese, em Bernstein, 1990: 114-119). Isso fortaleceu a solução de Rosen e do modelo de crescimento pessoal para a desigualdade educacional, que foi encontrada valorizando mais a linguagem da classe trabalhadora e mudando as relações entre professores e estudantes no contexto pedagógico. No entanto, isto teve o efeito simultâneo de encorajar uma falta de consideração pela preocupação de Bernstein para localizar a distinção entre um uso potencial e um uso real da linguagem para além da desigualdade de uma situação social dada (como Labov tinha feito) e dentro das escolas e da própria estrutura social (classe), ambas agindo seletivamente sobre significados legitimados. Enquanto que em Labov, e em outros modelos sociolinguísticos, o poder é entendido simplesmente como a diferença em peso entre um falante e outro, para Bernstein, o poder pode ser legalizado pontualmente, mas é gerado socialmente.

No final, o modelo de crescimento pessoal, em conjunção com aplicações particulares da sociolinguística em educação, politicamente motivadas, como discutido acima, estabeleceu uma definição de cultura na educação inglesa como *ambiental*, como alguma coisa *ali fora* no mundo, distinto da concepção de Bernstein sobre cultura como *social*, alguma coisa simultaneamente *aqui dentro* na mente. A noção de cognição como uma atividade social foi confusamente interpretada como comportamento compartilhado e aprendizagem em interação com outros, os quais assumiram similaridade e igualdade do que entra (input) e do que sai (output), sem consideração do *background* social/lingüístico.

Ao desenvolver, no campo da educação, a visão do mundo social como separado do mundo cognitivo – mesmo que em geral isso parecesse respeitar *diferença* acima de *déficit* – o aspecto crucial do significado foi eliminado da discussão, e, com ele, a consideração séria acerca do trabalho dos processos sociais externos/visíveis sobre o desenvolvimento e estruturação interna/invisível da consciência humana. As exigências políticas desse período desviaram

a atenção de um debate intelectual mais focalizado sobre linguagem, cultura e cognição no contexto do paradigma da linguagem e, ao fazer isso, afetaram a recontextualização de Vygotsky e Bernstein dentro do contexto da educação.

## O Paradoxo Recuperado

Ao levantar questões sobre a interrelação entre mente, linguagem e o social, existe sempre o potencial para discutir aspectos referentes ao determinismo social, psicológico, ou mesmo biológico. Os recentes cuidados de Delpit acerca do trabalho de Gee no Discurso, por exemplo, fizeram ecoar críticas similares feitas ao trabalho de Bernstein nos primórdios, quando ela escreve:

*A argumentação de Gee sugere um perigoso tipo de determinismo como flagrante, porque ela casou-se com as biologicistas: ao invés de ser olhado do seu lugar pelos seus genes, você é agora olhado sem esperança, de um status de classe baixa a partir do seu discurso (Delpit, 1995: 154).*

Existe uma leitura de Bernstein, no entanto (ver também Gee, 1990: 164-193), que sugere uma consideração dinâmica, mais do que estática, da relação entre linguagem, cultura e pensamento. Subjacente à visão de Bernstein de que padrões de significados e suas realizações lingüísticas se originam na estrutura social (onde os *mundos de pensamento* colidem), está a idéia de que a linguagem tem uma base social/material, assim como uma base social/simbólica. O que está refratado e refletido através da linguagem é, de acordo com Bernstein, a ordem social/simbólica e a relação dos indivíduos com ela. Quando esta relação permanece dinâmica, independente da matéria para limitá-la, os indivíduos são sempre potencialmente conscientes dos seus comportamentos sociais/lingüísticos, e dos de outros sujeitos. Em encontros via diálogos (sejam intra – ou inter – individual ou intra – ou inter – cultural), os indivíduos podem perceber, e de fato

percebem, o papel que valores divergentes ou conflitantes desempenham tanto na sustentação quanto na alteração de significados culturais. Isto sugere a possibilidade, pelo menos, da transcendência dos limites sociais/lingüísticos, e não a manutenção da ordenação social/lingüística. Além do mais, isto pressupõe um mundo social onde criatividade e limites acerca da cognição têm, e podem ser, tomados em conjunto sem contradição.

### Referências bibliográficas

- ABBS, P. The reconstruction of English as art. Tract, No. 31 (4-31). London: The Gryphon Press. 1980.
- ALLEN, D. English Teaching Since 1965: How much growth? London: Heinemann Educational Books. 1980.
- ATKINSON, P. Language, structure and function: an introduction to the sociology of Basil Bernstein. London: Methuen and Co., Ltd. 1985.
- ATKINSON, P., Davies, B. and Delamont, S. (Eds.). Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein. Cresskill, N.J.: Hampton Press, Inc. 1985.
- BALL, S. J. Competition and conflict in the teaching of English: a socio-historical analysis. In *Journal of Curriculum Studies*, v. 14, n. 1, 1-28. 1982.
- BARNES, D., Britton, J. and Rosen, H.. Language, the learner and the school. Harmondsworth: Penguin Books. 1969.
- BERNSTEIN, B. Some sociological determinants of perception. An inquiry into sub-cultural differences. In *British Journal of Sociology*, 9, 159-174. 1958.
- BERNSTEIN, B. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson (Eds.) *Education, economy and society* (pp. 288-314). London: Collier-MacMillan. 1961.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*, v. 1. London: Routledge and Kegan Paul. 1971.
- BERNSTEIN, B. A critique of the concept of compensatory education. In C. Cazden, V. John and D. Hymes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom* (pp. 135-151). New York: Teachers College Press. 1972.
- BERNSTEIN, B. Social class, language and socialization. In P. P. Giglioi (Ed.), *Language and social context* (pp. 157-178). Harmondsworth: Penguin Books. 1972a.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*, v. 2. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- BERNSTEIN, B. The structuring of pedagogic discourse: class, codes and control, v.4. London: Routledge. 1990.
- BERNSTEIN, B. Foreword. In Daniels (Eds.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky* (pp. xiii-xxiii). London: Routledge. 1993.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. London: Taylor and Francis. 1996.
- BRITTON, J. *Talking and Writing*. London: Methuen. 1967.
- BRITTON, J. *Language and learning*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970.
- BRITTON, J. Their language and our teaching. In *English in Education*, 4, no. 2, 5-13. 1970a.
- BRITTON, J. Research currents: second thoughts on learning. In *Language Arts*, 62, 1: 72-77. 1985.
- BRITTON, J. Vygotsky's contributions to pedagogical theory. In *English in Education*, 21, no. 3, 22-26. 1987.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
- BURGESS, T. The question of English. In J. Miller and M. Meek (Eds.) *Changing English: essays for Harold Rosen* (pp. 1-26). London: Heinemann. 1985.
- BURGESS, T. On difference: cultural and linguistic diversity and English teaching. In M. Lightfoot and N. Martin (Eds.), *The Word for Teaching is Learning: Essays*

- for James Britton (pp. 155-168). London: Heinemann Educational Books and Boynton/Cook. 1988.
- BURGESS, T. Returning history: literacy, difference, and English teaching in the post-war period. In B. Green (Ed.), *The insistence of the letter: literacy, studies and curriculum theorizing* (pp. 107-119). London: The Falmer Press. 1993.
- BURGESS, T. and Martin, N. Teaching English in England, 1945-1986: politics and practice. In J. Britton, R. E. Shafer, and K. Watson (Eds.), *Teaching and Learning English Worldwide* (pp. 7-38). Philadelphia: Clevedon, Multilingual Matters. 1990.
- BURT, C. *The Backward Child*. London: University of London press. 1937.
- BURT, C. Ability and Income. In *British Journal of Educational Psychology*, 13, 83-98. 1943.
- BURT, C. Evidence for the concept of intelligence. In *British Journal of Educational Psychology*, 25, 158-177. 1955.
- CHOMSKY, N. Current issues in linguistic theory. In J. A. Fodor and J. J. Katz (Eds.) *Readings in the Philosophy of Language: The structure of language* (pp. 50-118). Englewood, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 1964.
- CHOMSKY, N. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press. 1965.
- CHRISTIE, F. (Ed.) *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social process*. London: Cassell. 1999.
- CHRISTIE, F. and Martin, J.R. (Eds.). *Genres and Institutions: social process in the workplace and school*, London: Cassell. 1997.
- COPE, B. and Kalantzis, M. (Eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press. 1993.
- DELPIT, L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press. 1995.
- DITTMAR, N. *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd. 1976.
- EYSENCK, H. J. and Kamin, L. *Intelligence: the battle for the mind – J. Eysenck versus Leon Kamin*. London: The MacMillan Press Ltd. 1981.
- FLOUD, J. E. (Ed.). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann. 1956.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: The Falmer Press. 1990.
- GEE, J. P. *The social mind*. New York: Bergin and Carvey. 1992.
- GEE, J. P. *Introduction to discourse analysis*. London: Routledge. 1999.
- GLASS, D. V. (Ed.). *Social mobility in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd. 1954.
- HALSEY, R. H. Genetics, social structure and intelligence, *British Journal of Sociology*, 10, 15-28. 1958.
- HIMMELWEIT, H. Social status and secondary education since the 1944 act. In D. V. Glass (Ed.) *Social mobility in Britain*, (pp. 141-159). London: Routledge and Kegan Paul. 1954.
- HYMES, D. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books Ltd. 1972.
- INGLIS, F. How to do things with words: a critic of language studies. *English in Education*, 5, no. 2, 74-84. 1971.
- JOHN-STEIN, V., Panofsky, C. P. and Smith, L. W. (Eds.) *Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- KAMIN, L. *The science and politics of I.Q.* Potomac, Maryland: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1974.
- LABOV, W. The logic of Nonstandard English. In *Language in the Inner City* (pp. 201-240) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Inc. 1972.
- LANGER, S. *Philosophy in a New Key* (3rd Edition). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1957.
- LAWTON, D. *Social class, language and education*. London: Routledge and Kegan Paul. 1968.

- LIGHT, P. and Butterworth, G. (Eds.) Context and Cognition. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf. 1992.
- LURIA, A. R. and Vygotsky, L. S. Ape, primitive man and child: essays in the history of behaviour. London: Harvester-Wheatsheaf. 1992.
- MATHIESON, M. The Preachers of culture. London: George Allen & Unwin Ltd. 1975.
- MERCER, N. Neo-Vygotskian-theory and classroom education. In B. Stierer and J. Maybin (Eds.) Language, literacy and learning in educational practice (pp. 92-110). Clevedon: Multilingual matters, Inc. 1994.
- MOON, C. Reading: where are we now? In N. Meek and C. Molls (Eds.) Language and Literacy in the Primary School (pp. 171-187). London: Falmer Press. 1988.
- PIAGET, J. Structuralism. London: Routledge and Kegan Paul. 1971.
- ROSEN, H. Language and class – a critical look at the theories of Basil Bernstein. Bristol: Falling Wall Press. (1972).
- ROSEN, H. (Ed.) Language and class workshop, no. 1, February. 1974.
- SADNOVIK, A. (Ed.) Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein. Norwood, N. J.: Ablex. 1995.
- SAPIR, E. Language, in D. Mandelbaum (Ed.) Edward Sapir, Culture, language and Personality, Selected Essays (pp. 1- 44). Berkeley: University of California Press. 1949.
- SEARLE, C. This new season. London: Calder and Boyars Ltd. 1973.
- VYGOTSKY, L. Thought and Language. Cambridge, MA: M.I.T. Press. 1962.
- WERTSCH, J. V. Voices of the mind: a sociocultural approaches to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991.
- WERTSCH, J. Mind as action. Oxford: Oxford University Press. 1998.
- WERTSCH, J., Del Rio, P. and Alvarez, A. Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- YOUNG, M. F. D. (Ed.) Knowledge and Control. London: Collier-MacMillan. 1971.