

SOCIALIZAÇÃO,
EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM

CÓDIGOS E
CONTEXTOS

IZUMI NOZAKI
(ORGANIZADORA)

SOCIALIZAÇÃO,
EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM

CÓDIGOS E
CONTEXTOS

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Socialização, educação, linguagem : códigos e contextos /
Izumi Nozaki (organizadora) . – Campinas, SP : Mercado
de Letras, 2014.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-325-3

1. Educação 2. Socialização 3. Sociologia educacional
I. Nozaki, Izumi .

14-08461

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e sociedade 370.19

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

SETEMBRO/2014

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

■	SOCIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, LINGUAGEM	
	Códigos e contextos	7
	<i>Izumi Nozaki</i>	
	Parte I	
	SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	
	o uso da linguagem ou as formas da fala	
■	FRACASSO ESCOLAR E LINGUAGEM	
	Socialização da criança na família e na escola	45
	<i>Eliseu Pichitelli</i>	
■	FRACASSO ESCOLAR E APRENDIZAGEM	
	Leitura, linguagem oral, mediação	81
	<i>Maria Claudia Ramos Cabete Pereira</i>	
■	A LINGUAGEM ESCRITA NA	
	RELAÇÃO COM O OUTRO	
	Posicionamento, significados,	
	intervenção da fala oral	119
	<i>Flavia Girardo Botelho</i>	

■	EDUCAÇÃO E TRABALHO	
	Os jovens do Ensino Médio	155
	<i>Marilza Larranhagas da Cruz</i>	
	Parte II	
	SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	
	a voz das categorias e as práticas especializadas	
■	SOCIALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E LINGUAGEM	
	Discurso e prática pedagógica do professor	181
	<i>Tatiane Lebre Dias</i>	
■	RELAÇÕES DE PODER E RELAÇÕES DE CONTROLE	
	A prática pedagógica do professor de escolas públicas e particulares	207
	<i>Maria Lindamir Driessen Carvalho</i>	
■	TRABALHO E EDUCAÇÃO	
	A internalização de significados no processo de socialização secundária de trabalhadores rurais na indústria madeireira	233
	<i>Elenilva Maria da Costa</i>	
■	MIGRAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO	
	Na perspectiva de pais e filhos migrantes	255
	<i>Arali Maiza Parma Dalsico</i>	
■	SOBRE OS SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	
	Os líderes do Movimento Estudantil da UFMT, Cuiabá.	287
	<i>Suely Dulce de Castilho</i>	
	SOBRE OS AUTORES.	309



SOCIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, LINGUAGEM códigos e contextos

Izumi Nozaki

O estudo da linguagem data de muitos anos e revela-se extremamente abrangente. Ao longo da história, as diversas maneiras de compreendê-la e as diferentes metodologias aplicadas em sua análise deram origem às mais variadas ciências da linguagem.

Por exemplo, na Grécia Antiga, os filósofos se indagavam se a palavra é uma imagem exata do mundo ou um produto da imaginação humana disfarçando a realidade dos homens; ou então, se a linguagem é imposta aos homens por uma necessidade da natureza ou originária de seu poder de julgamento. Assim, na época, sem resposta às indagações, prevaleceram os estudos sobre a gramática da língua grega com ênfase na interpretação filosófica dos fenômenos linguísticos do grego, considerado como a língua ideal.

No século II AC, na Índia, verificou-se um avanço notável totalmente independente do trabalho dos gramáticos gregos. Nessa fase, prevaleceram os estudos do certo e do errado, da língua estrangeira e o estudo filológico da linguagem, os quais se preocupavam em observar e compreender os

antigos textos religiosos e literários escritos em sânscrito, uma língua obsoleta usada pelas classes superiores, assim como em descrever detalhadamente os fenômenos linguísticos da tradição gramatical do sânscrito.

No século XVII, do mesmo modo que na cultura oriental, também em Roma, o estudo da linguagem prosseguia de forma acientífica e era realizado pelos filósofos romanos que buscavam a origem das palavras, só que, diferentemente dos gregos, consideravam o latim como a língua ideal. Assim, se até a segunda metade do século XVII, o estudo da natureza humana permaneceu como um atributo apenas da Filosofia, restrita ao estudo de forma empírica e subjetiva da alma humana, a partir da segunda metade do século XVII, partindo da observação direta de muitas línguas exóticas, deu-se início a uma corrente descritiva da linguagem.

Nesse contexto, W. von Humbolt compreendeu que as línguas eram como uma incessante criação de cada falante, e a língua de um povo era como um canal natural pelo qual o homem chega à compreensão do universo que o circunda. Este pensamento originou os estudos descritivos alicerçados por exemplos das mais variadas línguas.

O século XVIII, denominado a era das navegações, trouxe o conhecimento sobre as línguas do mundo, e as novas descobertas levaram viajantes e missionários a elaborar inúmeros dicionários e a descrever as gramáticas das diferentes línguas. Até que, em 1786, W. Jones ressaltou a possível existência de uma grande família de línguas indo-européias. A partir de então, segundo Maurice Leroy (1971), com a racionalização do conceito de parentesco das línguas, deu-se início aos trabalhos da linguística histórico-comparativa desenvolvidos por Bopp, Grimm e Schleicher, considerados “os promotores da gramática comparativa” (pp. 29-34).

Por volta de 1860, com o desenvolvimento do espírito científico, houve uma profunda mudança no estudo sobre

o homem. Nesta época, as obras de Darwin (A Origem das Espécies), Fechner (a descrição quantitativa do conteúdo da mente humana), e de Sechenov (Reflexos do Cérebro), tornaram-se constituintes essenciais do pensamento de várias áreas em consolidação no final do século XIX, inclusive da Psicologia. Dentre os estudos desta área, em 1890, destacaram-se os trabalhos de Wilhelm Wundt que se dedicou à descrição do conteúdo da consciência humana e sua relação com a estimulação externa (Vygotsky 1984).

Esta visão estruturalista de Wundt foi, entretanto, segundo Cole e Scribner (Vygotsky 1984), criticada por Dewey que defendia uma nova tarefa para a Psicologia, ou seja, a do estudo, não da morfologia e da estrutura da mente, mas de suas funções, pensamento que levou à fundação da corrente funcionalista na Psicologia.

Por volta de 1910, no entanto, os estudos dos processos humanos se pautaram em duas grandes concepções, ambas contrárias tanto ao Funcionalismo de Dewey como ao do Estruturalismo de Wundt, com abordagens opostas entre si. Por um lado, J. B. Watson defendeu o estudo da conduta humana *se e somente se* observável cientificamente, e lançou a corrente behaviorista, seguida por Skinner, que analisou o comportamento verbal não considerando quaisquer eventos “mentalistas” como ideias, significados, regras gramaticais ou outro processo interno (Greene 1981). Por outro lado, Koffka, Köhler e Lewin rejeitaram o estudo dos processos psicológicos simples e fragmentados para a explicação de processos complexos humanos, ocasionando o surgimento da visão gestáltica na Psicologia.

As transformações econômicas e sociais que assinalaram a primeira metade do século XIX e o desenvolvimento do método científico em vários setores do conhecimento humano criaram, além de uma visão crítica acerca (da consciência) do ser humano em relação com o mundo (material) da sociedade

(industrial capitalista), também as condições práticas e teóricas para o surgimento de uma nova disciplina, a Sociologia, cujo papel principal consistia em entender a vida em sociedade submetida a uma ordem produzida pelo próprio concurso das condições, fatores e produtos da vida social (Castro e Dias 1992, p. 15).

Devemos observar que neste campo, Marx, contradizendo a famosa tese de Hegel de que “as ideias determinam a existência”, defendeu que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx e Engels 1996, p. 37). E uma vez que a consciência é fruto da prática social, e ela não é pura, Marx postulou que ela é “*contaminada* pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem” (p. 43). E como não há prática social fora do domínio do significado, da intenção e da imaginação, para Marx, segundo Eagleton (1999, p. 15), tudo aquilo que o ser social faz se encontra profundamente ligado com o pensamento e a linguagem. Para esclarecer esta sua tese, apresentou o seguinte exemplo: “uma aranha realiza operações semelhantes às de um tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos na construção de sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o arquiteto constrói sua estrutura na imaginação antes de erigi-la na realidade” (Marx 1967, apud Eagleton 1999, p. 15).

Dentro da nova disciplina, a Sociologia, Durkheim, seguindo a tradição positivista, dedicou-se a explicar que a “consciência humana que devemos realizar integralmente em nós mesmos não é outra coisa senão a consciência coletiva do grupo do qual fazemos parte” (Durkheim 1956, apud Castro e Dias 1992, p. 68). Nesse contexto, para ele, a educação desempenha papel importante na integração dos indivíduos à sociedade, de modo que, segundo suas palavras, “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações” (Durkheim 1978, apud Meksenas 1992, p. 37). Assim, segundo Durkheim,

Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de SER INDIVIDUAL. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. (Durkheim 1978, *apud* Meksenas 1992, p. 37)

Graças, portanto, à expansão das teorias que buscavam compreender o homem no interior da sociedade e à expansão do olhar sociológico sobre o homem do mundo moderno, sua relação com a cultura e suas relações na divisão social do trabalho, principalmente desenvolvidas por Marx e Durkheim que, a partir da segunda metade do século XIX, os estudos da linguagem se dividiram entre perspectivas estruturalistas e abordagens sociológicas de cunho culturalista.

Vê-se assim que as ideias estruturalistas de Humbolt que compreendiam a linguagem como “um constituinte fundamental do espírito humano e que cada forma da linguagem pode, pois, ser considerada como uma característica do povo que a fala” (Leroy 1971, p. 47) concorreram para o surgimento dentro da Linguística, de duas linhas de pensamento divergentes, tendo de um lado, a corrente liderada por Saussure e Sapir considerados “os precursores da escola sociológica francesa”, seguida por seu aluno Benjamin Lee Whorf, que valorizou o estudo dos componentes específicos da língua e a sua correlação sistemática com a cultura; e de outro lado, a corrente liderada por Bloomfield, sob as influências das ideias behavioristas de Watson e da psicologia mentalista de Wundt, a qual defendeu a comunicação social como um fenômeno linguístico

condicionado pelos estímulos e reações. Separadas as correntes desse modo, o pensamento de Bloomfield entende que “as considerações de ordem semântica limitavam-se restritamente à tarefa de identificar as unidades de fonologia e sintaxe e de modo algum diziam respeito à especificação de regras ou princípios disciplinadores de suas permissíveis combinações. Essa parte da gramática devia construir um estudo puramente formal, independente da semântica” (Lyons 1976, p. 34).

Defendendo uma posição muito diferente de Bloomfield, Whorf, engenheiro e inspetor de seguros de incêndio, interessado pelo modo como os rótulos linguísticos podem influenciar as interpretações cognitivas das pessoas (ex: tambor de gasolina classificado como “vazio” pode ser interpretado como “seguro”), postulou que a linguagem determina o modo como a pessoa pensa e percebe o mundo. Assim, na visão de Greene (1981), a posição de Whorf é, “pois que a linguagem usada para a segunda função de comunicação social domina a função interna do pensamento” (p. 96).

Partindo do ponto de vista de que o pensamento depende da linguagem e, portanto, é por ela determinado, Whorf tornou-se um grande especialista em línguas ameríndias e realizou experimentos para analisar a existência de relação entre as codificações linguísticas e as percepções humanas. Este modo de compreensão da linguagem desenvolvida por Whorf foi denominado de “relatividade e determinismo linguístico”, o qual deu início a uma nova visão teórica entre a Sociologia e a Linguística, a chamada Sociolinguística, seguida por Labov, com o estudo das variáveis linguísticas padrão e não-padrão, e por Ferguson, com o estudo da linguagem dos bebês nas diferentes sociedades.

Embora existam muitas diferenças entre a Sociologia e a Sociolinguística, há uma diferença importante que reside no fato da Sociologia representar uma ciência que se dedica ao estudo das relações humanas e das estruturas sociais, de forma

sistemática e controlada, ou das relações de forças materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificada em classes, enquanto que a Sociolinguística preocupa-se em revelar “a covariação entre os fenômenos linguísticos e os fenômenos sociais, identificando diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante” (Soares 1995, p. 6).

Tomando como base a perspectiva estruturalista desenvolvida por Humbolt, segundo Lyons (1976), Zellig Harris foi o primeiro a tentar formular os princípios da análise fonológica e sintática sem alusão ao significado. E seu aluno Noam Chomsky buscou descobrir as “características universais subjacentes no poder comunicativo da linguagem humana em geral” (Greene 1981, p. 97), dando continuidade a algumas ideias de Sapir (quanto ao caráter cognitivo da linguagem), ignorando o Relativismo Linguístico de Whorf, e opondo-se rigorosamente à posição behaviorista de Skinner por ser ela incapaz de explicar todos os fatos do comportamento frente à linguagem, especificamente quanto ao conceito inato de regra observado nas crianças (ex.: “*Eu fazi.*”).

Empenhando-se em explicar o processo de aquisição da linguagem, isto é, o sistema adquirido e os seus modos de aquisição, Chomsky (1980) considerou que a “gramática de uma língua deve gerar todas e somente as sentenças da língua” (Lyons 1976, p. 44), e criou a expressão Gramática universal entendida como um sistema de princípios, condições e regras, isto é, de propriedades invariantes entre todas as línguas, criadas por necessidade biológica (e não lógica), que especifica o que a aprendizagem da língua deve alcançar.

Mas, Chomsky (Penna 1976) acredita que para despertar a função linguística, a razão tem necessidade de se comunicar com uma inteligência já formada. Para ele, as estimulações externas não são necessárias senão para desencadear os mecanismos inatos, pois elas não determinam a forma do que se adquire. Estes mecanismos, que são comuns a todos os indivíduos em todas

as línguas, na visão de Chomsky, encontram-se subordinadas a processos maturacionais, e permitem à criança identificar o tipo de língua a qual terá que se adaptar.

O conhecimento formal que o indivíduo adquire de sua própria língua, isto é, a interiorização (de modo inconsciente) do sistema finito de regras é, pois, denominada por Chomsky de “competência”, cujo uso infinito de frases depende da criatividade, uma capacidade inata e genética “específica do ser humano que lhe dá condições de criar em cima daquilo que aprendeu” (Mattoso 1978, p. 19). A materialização deste sistema da língua em atos da fala em situações concretas é, então, para Chomsky, o que ele denomina de “performance”.

Em suma, segundo Greene (1981, p. 97), Chomsky interessou-se pela função de comunicação externa da linguagem, porquanto se impôs a si mesmo a tarefa de explicar como, dada a existência de pensamentos ou significações, os locutores são capazes de usar sua linguagem para expressar e entender as significações recíprocas. Assim, para a autora, em síntese, “a finalidade de Chomsky é descobrir as características universais subjacentes no poder comunicativo da linguagem humana em geral” (p. 97), ou seja, “o que todas as línguas têm em comum, a fim de se compreender o que está envolvido no conhecimento linguístico de um ser humano” (p. 103).

Outro pesquisador, em detalhados estudos sobre a criança, que também se opôs à Relatividade Linguística de Whorf e ao Behaviorismo de Skinner, foi Jean Piaget.

Assim como Chomsky, Piaget não manifesta interesse algum em quaisquer diferenças que possam resultar do fato das crianças falarem esta ou aquela língua. Isto porque, segundo Dubar (1997), “Piaget interessou-se prioritariamente pelo desenvolvimento mental da criança e definiu-o como uma *construção* contínua mas não linear” (p. 18). O ponto principal dos estudos de Piaget, aliás, muito usados em Educação, refere-se aos “estágios universais do desenvolvimento que ocorrem

no pensamento de todas as crianças” (Greene 1981, p. 92), os quais vão do mais concreto (sensório-motor) ao mais abstrato (formal) por meio de um esquema de assimilação e acomodação.

E no que se refere aos conceitos de linguagem desenvolvidos por Piaget, Freitag (1984) mostra a diferença entre os modelos apresentados pelo “jovem Piaget” e aqueles construídos posteriormente. Para o jovem Piaget, por exemplo, escreve Freitag,

O pensamento está definitivamente vinculado à linguagem. Graças a ela o processo de descentração se torna possível. O tornar-se consciente de uma operação significa o seu desprendimento do contexto imediato da ação e sua estruturação linguística no nível da representação. A ação é recriada no pensamento. Somente este passo torna a ação consciente. A consciência – nesta linha de raciocínio – nada mais é que a antecipação ou a reprodução verbal de uma ação. A linguagem assume papel múltiplo neste primeiro modelo psicogenético de Piaget: ela é a expressão e o indicador de estruturas internas de pensamento, que somente se tornam comunicáveis mediante o recurso à linguagem. Dessa forma ela é, ao mesmo tempo, o meio no qual se processa a comunicação social e um fator de realimentação (“feedback”) sobre a organização das formas de pensamento mais ou menos lógicas. (Freitag 1984, pp. 34-35)

E quanto aos trabalhos posteriores de Piaget, Freitag observa algumas correções ao modelo anterior e assim descreve a sua nova versão:

Por um lado, afirmará que nem todas as manifestações das estruturas de pensamento são necessariamente de natureza linguística, constituindo a linguagem uma forma, entre muitas, de desempenho inteligente de um indivíduo; por outro, rejeitará a tese de que a linguagem contribui

decisivamente para a construção da inteligência (a não ser no estágio das operações formais). Nessa versão, a inteligência não estaria mais sendo condicionada pelo contexto social e sim meramente pelo processo de maturação biológica, que em sua dialética de assimilação e acomodação (mediatizada pela ação e interação) garantiria a adaptação do indivíduo ao seu contexto. (Freitag 1984, p. 35)

Em face das diferenças entre os dois modelos desenvolvidos por Piaget, Freitag conclui:

No início de sua obra, Piaget atribuía à linguagem uma importância predominante na estruturação do pensamento, mas esta ênfase vai sendo deslocada da linguagem e interação (com pessoas) à ação e manipulação (com objetos). Em seu último modelo psicogenético, hoje o mais difundido, não é mais a linguagem e sim a ação que estrutura – movida pelo processo biológico da maturação – o pensamento e a consciência. Ao mesmo tempo que a linguagem vai perdendo em importância no novo modelo psicogenético, o fator social, que num certo momento constituía – ao lado da maturação biológica – o segundo sistema de forças responsável pela gênese do pensamento, vai caindo no esquecimento. O processo de maturação biológica, realimentado ininterruptamente pela ação da criança sobre objetos do meio passa a ser o principal responsável pelo atingimento ou não de certos patamares ou estágios do desenvolvimento. (Freitag 1984, pp. 27-28)

Especificamente no que diz respeito à inter-relação entre linguagem e pensamento, Greene (1981) afirma que Piaget opõe-se à ideia de que a linguagem, de um modo geral, seja responsável pelo pensamento, e embora reconheça que a linguagem tem um efeito imensamente facilitador sobre a amplitude do pensamento simbólico e pode ser necessária para os níveis superiores do pensamento lógico, a sua posição é que

as operações lógicas têm raízes mais profundas – em ações que foram internalizadas como operações mentais (p. 92). Dentro deste contexto teórico, acrescenta, “Piaget está primordialmente interessado na primeira função de como a linguagem é usada no pensamento. Contudo, longe de lhe atribuir um papel preponderante, considera-a um instrumento que pode facilitar imenso [sic] mas não é suficiente para provocar os estágios do desenvolvimento cognitivo” (p. 96). Isto porque, para Piaget, segundo Penna (1976), a linguagem, tal como os objetos, ela é assimilada do mundo exterior, sob formas prontas, acabadas, obrigatórias e de natureza coletiva, adquirida em um contexto de imitação, servindo à criança como um instrumento essencial de adaptação social (p. 205).

Apesar do “brevíssimo esforço da atitude de Piaget em relação à linguagem e ao pensamento” (Greene 1981, p. 92), Dubar reconhece que “ele aborda frontalmente a problemática das relações entre a explicação sociológica e as explicações psicológicas e biológicas e desenvolve, no que diz respeito aos fenômenos da socialização, argumentos sugestivos” (p. 17). Estes argumentos, explica Dubar,

constituem, sem dúvida, a primeira tentativa de superar as oposições entre os pontos de vista psicológico e sociológico – oposições fundadoras da sociologia, segundo Durkheim – e a primeira tentativa estimulante de proceder a uma definição de uma abordagem sociológica da socialização que fosse complementar e não antagônica das perspectivas psicogenéticas, nomeadamente daquela que Piaget construiu e aperfeiçoou ao longo de sua obra. (Dubar 1997, p. 17)

A esta tentativa de Piaget de aproximar as duas abordagens, Dubar (1997) denomina de “paralelismo psicossociológico, e esclarece que este paralelismo “explica a razão por que Piaget, nas suas análises do desenvolvimento da criança, nunca pode

separar [...] as formas sociais de cooperação das formas lógicas de construção mental” (p. 25). Na visão de Piaget, acrescenta, o desenvolvimento mental sempre tem uma dupla dimensão individual e social, e por esta razão, a assimilação consiste em “incorporar as coisas e as pessoas externas” às estruturas já construídas, e a acomodação consiste em “reajustar as estruturas em função das transformações exteriores”. Estas estruturas mentais são, portanto, para Piaget, inseparáveis das formas relacionais pelas quais elas se exprimem em relação ao outro.

Sobre as estruturas mentais, Dubar explica que a cada um dos estágios definidos por Piaget, se é possível fazer corresponder formas típicas de socialização que constituem modalidades de relação da criança com outros seres humanos. Conforme suas palavras,

Passa-se, deste modo, segundo o autor, do *egocentrismo* inicial do recém-nascido caracterizado por “uma indistinação do Eu e do mundo” à *inserção* terminal do adolescente escolarizado no mundo profissional e na vida social do adulto. Entre estes dois estádios extremos, a criança aprendeu, em primeiro lugar, a exprimir sentimentos diferenciados graças à estruturação de percepções organizadas (e à solicitação do meio envolvente), em segundo lugar, aprendeu a imitar os seus semelhantes, diferenciando nitidamente o polo interno (o Eu) do polo externo (o Objeto); em seguida, graças à palavra, aprendeu a praticar trocas interindividuais, descobrindo e respeitando as relações de *constrangimento* exercidas pelo adulto; finalmente, aprende a passar do constrangimento à *cooperação*, graças ao domínio conjunto da “reflexão como discussão interiorizada consigo mesmo” e da discussão como “reflexão socializada com o outro”, o que lhe permitiu, simultaneamente, adquirir o sentido da justificação lógica e da autonomia moral. (Dubar 1997, p. 19)

No entanto, Dubar chama a atenção para o fato de que na definição sociológica da socialização, Piaget adota a definição durkheimiana da educação entendida como “socialização metódica da geração jovem”, e tal como Durkheim, entende a socialização como uma “educação moral” (Dubar 1997, p. 22). A despeito disto, Dubar escreve:

Para ambos, a socialização é uma “educação moral”. Enquanto para Durkheim ela é, basicamente, uma *transmissão* do “espírito da disciplina” assegurada pelo constrangimento, complementada por uma “ligação aos grupos sociais” e interiorizada livremente graças à autonomia da vontade (Durkheim, 1902-1903), para Piaget, ela é, fundamentalmente, uma *construção*, sempre ativa e até interativa, de novas “regras do jogo”, implicando o desenvolvimento autônomo da “noção de justiça” e a substituição de “regras de constrangimento” pelas “regras de cooperação” (Piaget 1932, p. 419, *apud* Dubar 1997, p. 22)

Assim, a despeito do mérito pela confrontação de pontos de vista disciplinares em torno do termo socialização, na visão crítica de Vygotsky (1979), teoricamente, Piaget vê a socialização do pensamento como uma abolição mecânica das características do pensamento próprio da criança (p. 115), visto que, para ele, tudo que é novo no desenvolvimento provém do exterior, substituindo gradativamente os modos de pensamento próprio da criança, até que o pensamento do adulto acaba por dominar.¹

E quanto às semelhanças e diferenças entre as teorias de Chomsky e Piaget, é inegável o fato de que elas se opõem frontalmente quanto à posição da linguagem no desenvolvimento

1. A partir das críticas à noção de socialização de Durkheim e Piaget, novas abordagens foram apresentadas cujo estudo detalhado a respeito delas pode ser apreciado na obra de Dubar (1997), intitulada *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*.

intelectual (secundária para o primeiro, e primária para o segundo), conforme foi cabalmente demonstrado no célebre debate entre Piaget e Chomsky (1987), publicado no livro *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Contudo, apesar das divergências, foi esta visão estruturalista presente tanto nas ideias de Piaget como nas de Chomsky que permitiu o nascimento de uma nova ciência entre a Psicologia e a Linguística a qual foi chamada de Psicolinguística.

Dentro desta perspectiva, na análise de Chomsky (1977, p. 86) acerca da teoria piagetiana, os estudos sobre o processo genético da sequência dos estágios e o desenvolvimento da inteligência e da linguagem da criança constituem um modelo teórico-lógico-formal dentro de um interacionismo construtivo com bases puramente experimentais. Mas, a teoria de Chomsky não é diferente da teoria de Piaget, porque se utilizando de conceitos de alto nível de abstração, obviamente uma teoria da Competência, de fundo bio-psicológico, tratou do mesmo modo que a teoria de Piaget, de sujeitos ou locutores “ideais”, abstraídos do contexto, neutralizando os fatores sociais para a melhor compreensão do funcionamento da mente “em si”, posição que é contrária às teorias da Performance como as de Vygotsky, Halliday e Bernstein que incorporaram a discussão sobre o contexto social para esclarecer o comportamento da mente, ou seja, a mente humana em seu processo de ação.

Contrário, portanto, às concepções behavioristas de Wundt, Watson e Skinner, e insatisfeito com a “ciência natural” de Piaget (dedicada a explicar os processos elementares sensoriais e de reflexos), Vygotsky enfatizou as origens sociais da linguagem e do pensamento, e abriu novos campos de pesquisa. Nas primeiras décadas do século XX, Vygotsky desenvolveu a Psicologia pós-revolucionária da Rússia, propondo, em linhas gerais, a análise das funções psicológicas na atividade cerebral e dos mecanismos, por meio do qual a sociedade e a cultura tornaram-se parte da natureza humana propulsoras das

mudanças individuais, à luz da teoria marxista da história da sociedade humana.

Vygotsky (1984), apoiando-se na teoria materialista dialética de Marx, observou que as mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material produzidas pelo uso de instrumentos e de sistemas de signos criados pela própria sociedade ao longo de sua história, geram mudanças na natureza humana, não somente no nível comportamental, como também no desenvolvimento da consciência. Para ele, é a linguagem servindo ao homem como meio de desenvolvimento de sua consciência e de transformações individuais e sociais.

Vygotsky, portanto, destacando a importância do caráter social sobre o desenvolvimento mental, concluiu que o pensamento cada vez mais consciente surge com a internalização da linguagem social (Freitag 1984, p. 42) que, por sua vez, constitui a “base do trabalho produtivo” (Vygotsky 1984, p. 27). A internalização, para ele, é um processo em que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento (p. 73) e, portanto, este se torna verbal e a fala racional (Vygotsky 1979, p. 145). Com base nesta tese, ele afirma que “a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (p. 30). E, como salienta Freitag (1984), é nesta passagem para a linguagem internalizada que Vygotsky vê a transformação da linguagem socializada para a linguagem egocêntrica, posição que se constitui contrária à teoria de Piaget.

Outro pensador que deu relevância importante aos aspectos sociais da linguagem, e que também se posicionou diferentemente de Piaget, foi Halliday. Do mesmo modo que para Vygotsky (1984), a função social e a sua influência no desenvolvimento da linguagem da criança são importantes objetos de pesquisa para Halliday (1973), para quem os fatores socioculturais explicam os fatores psicológicos. Assim, tal como para Vygotsky, também para Halliday, a função da fala da

criança exerce papel fundamental no controle do ambiente e de si própria.

Do mesmo modo que Vygotsky, Halliday (1973) também acredita que a interação da criança com os outros começa ao nascer, e que em idade precoce, a linguagem já começa a mediar vários aspectos de sua experiência. E pensando de modo diferente de Piaget, Halliday defende que não é somente quando a criança começa a agir e a aprender sobre seu meio ambiente que a linguagem torna-se atuante. Afirma ele que

tendemos a subestimar tanto a extensão como a diversidade funcional que a linguagem exerce na vida da criança. Sua integração com os outros, que se inicia com o nascimento, toma forma, gradativamente, por meio da linguagem, pelo processo por meio do qual cedo a linguagem é mediadora de todo e qualquer aspecto de sua existência. Não é só quando a criança começa a agir e aprender no seu contexto imediato que a linguagem aparece: está presente, desde o início em sua conquista da intimidade e na expressão de sua individualidade. (Halliday 1973, p. 11)

No plano cientificamente linguístico, a teoria de Halliday também se distingue da posição de Chomsky, porque a teoria de Chomsky estuda a mente em termos do que o locutor “*sabe*” (*knows*) de forma inata e inconsciente, ao passo que o conceito de linguagem como potencial significativo, isto é, o conjunto de opções relativas ao significado, adotado por Halliday, embora igualmente universal, não se define em torno da mente, mas da cultura, ou seja, não do inato, mas do adquirido.

Entretanto, a análise da diferenciação interna da linguagem por meio dos códigos correspondentes à estruturação da sociedade de classes, foi um aspecto que nem Piaget, nem Vygotsky, e tampouco Halliday, incluíram em suas reflexões, como lembra Freitag (1984), tese admitida apenas por um grupo

limitado de teóricos da socialização e de sociolinguistas, segundo Firth (1968), ou os precursores da Sociologia da Linguagem, segundo Fishman (1974), como Bernstein, Bourdieu, Passeron, Amon e Simon, Cazden e outros.

Na busca por definições das áreas do saber que tratam especificamente da linguagem em uma perspectiva social no campo da educação, Soares (1995) esclarece que a Sociologia, “analisando as relações de força materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificadas em classes, desvenda os pressupostos ideológicos do fracasso da escola”; a Sociolinguística, “revelando a covariação entre os fenômenos linguísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, através da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente delas ausentes”; enquanto isso, a Sociologia da Linguagem, “interpretando as condições sociais da comunicação, explica as relações de força linguísticas que atuam na sociedade e, conseqüentemente, na escola” (p. 6).

Sobre a evolução dos estudos da linguagem, Domingos *et. al.* (1986) explicam que no desenvolvimento da ciência do século XX, apesar da convergência das ciências naturais e as sociais na compreensão dos aspectos linguísticos da comunicação, houve “por parte da sociologia, uma certa negligência do estudo da linguagem”. Embora sociólogos importantes como Durkheim e Weber tenham chamado a atenção para o significado da linguagem, e como George Mead que reconheceu o papel da linguagem na formação de uma entidade social distinta, ainda assim, segundo as autoras, todos tiveram uma tendência a negligenciar o estudo da transmissão da cultura (p. 39).

Foi dentro da perspectiva da Sociologia da Linguagem que Bourdieu tratou dos princípios da reprodução cultural e social, da estrutura de reprodução e das condições e dos contextos que agem seletivamente para a forma final que ela apresenta

com destaque ao papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural; e Bernstein focalizou o papel modelador das relações sociais, definiu como os códigos de fala são transmitidos, adquiridos, mantidos e mudados por meio dessas relações sociais nos diversos contextos de situação, e forneceu uma visão mais aprimorada da teoria dos códigos e das suas modalidades de transmissão, aquisição e transformação.

No sentido sociológico, embora as duas teorias sejam complementares, no sentido educacional, as implicações não são do mesmo alcance. Como mostrou Boudon (1973, pp. 55-56), a teoria de Bourdieu é uma teoria determinista que utiliza a hipótese de um mecanismo de repetição limitada ao nível micro sociológico. E a teoria de Bernstein, embora use o instrumental sociolinguístico no nível macrossociológico, o faz exatamente para atingir o plano micro sociológico, visando iluminar as condições de alterar este aparente determinismo.

Em linhas gerais, a teoria interdisciplinar de Bernstein foi construída a partir da leitura de clássicos como Durkheim, Weber e Marx, de autores da Escola de Chicago, do estruturalismo e do pós-estruturalismo (Santos 2003, p. 11) e, ao longo de meio século, focalizou o problema das desigualdades das chances e buscou compreendê-lo formulando os princípios geradores das formas de fala (isto é, as relações sociais) e descrevendo os indicadores dessas formas de fala.

Segundo as portuguesas Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1986, p. 3), autoras do livro *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, a teoria de Bernstein tem como ponto de partida os vários trabalhos desenvolvidos no domínio das ciências sociais e integra diferentes correntes de pensamento que foram carreadas para a sua matriz explicativa básica. De forma resumida, as autoras esclarecem que “Durkheim sensibiliza Bernstein para a relação entre as ordens simbólicas, as relações sociais e a estruturação da experiência individual”; “a sensibilidade às propriedades culturais da linguagem retira-a

Bernstein dos trabalhos de Cassirer e de Sapir”, e “é o trabalho de Whorf que, mais do que qualquer outro, chama a atenção de Bernstein para a estrutura profunda da comunicação regulada linguisticamente” (Domingos *et al.* 1986, p. 3). Mas é o trabalho de Marx que constitui a principal teoria de desenvolvimento e de mudança das estruturas simbólicas, pois é ela que permite a Bernstein concluir que “não é somente o capital, em sentido econômico estrito, que é sujeito à apropriação, à manipulação e à exploração, mas também o capital cultural na forma de sistemas simbólicos, através dos quais o homem pode expandir e mudar as fronteiras da sua experiência” (p. 4). Assim, a teoria de Bernstein representa, na visão das autoras,

uma tentativa contínua para compreender algo sobre as regras, práticas e agências que regulam a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência, através de princípios de comunicação que legitimam e reproduzem uma dada distribuição de poder e as categorias culturais dominantes, isto é, pretende revelar a natureza do controle simbólico. (Domingos *et al.* 1986, p. 4)

Assim, absorvendo as diferentes correntes de pensamento e contestando grande parte delas, Bernstein (1971), em seus primeiros trabalhos de teorização conceitual, formulou os princípios geradores das “formas de fala” a partir do entendimento de que “as relações sociais agiam seletivamente sobre os princípios e os focos da comunicação e que esses, por sua vez, criavam regras de interpretação, relação e identidade para seus falantes”. Em outras palavras, defendia que “as relações sociais regulam os significados que nós criamos, significados que expressamos através dos papéis constituídos por essas relações sociais”, e que esses significados “agem seletivamente sobre as escolhas léxicas e sintáticas, sobre a metáfora e o simbolismo” (p. 134). Em seguida, descreveu os “indicadores das formas de

fala” no nível da competência, classificando-os em dois tipos, ou seja, o “uso formal da língua” e o “uso público da língua”, cada qual com características próprias.

Após ampla investigação, Bernstein, sob a influência da teoria da linguagem de Halliday, passou a defender que a cultura é o agente seletivo sobre o desenvolvimento dos códigos da fala enquanto a estrutura social condiciona o seu uso, e o contexto constitui o maior instrumento de controle sobre as seleções sintáticas e léxicas da língua. E que, no interior dos contextos, os diferentes tipos de relações sociais destacam dois modos bem distintos de fala ou códigos, dentro de uma linguagem comum, ou seja, os códigos sociolinguísticos restrito e elaborado. Segundo as portuguesas, “na sua investigação, Bernstein adotou a teoria linguística de Halliday, dado que esta teoria satisfazia todas as exigências criadas pelos aspectos sociológicos da sua tese” (p. 106). A aproximação das duas teorias permitiu, assim, uma análise da realização linguística contextual. Segundo Domingos *et. al.* (1986), foi possível, desta forma,

estabelecer a relação teoria → modelo de controle social (contexto regulador) → especificação semântica das alternativas → realização linguística das alternativas. Foi esta formulação que permitiu usar a estrutura teórica de Halliday e a teoria das funções da linguagem. Foi possível mostrar as *diferentes* realizações linguísticas de diversos contextos e decidir se cada contexto tinha evocado uma variante elaborada ou uma variante restrita de fala. Desta maneira pôde então Bernstein examinar a ênfase e a gama de alternativas que um indivíduo toma dentro de uma dada estrutura semântica e foi assim possível voltar à definição dos códigos em termos da gama de alternativas, *ainda que essas alternativas fossem sempre específicas do contexto.* (Domingos *et al.* 1986, p. 107)

Quando se fala de “contextos” na literatura sociológica e educacional, esta geralmente refere-se ao contexto em seu

sentido histórico, social (de classes), regional, específico; porém, o conceito de contexto usado nas teorias da Sociologia da Linguagem apoia-se na origem do conceito que, segundo Firth (1968), se refere “a uma configuração válida de elementos compreendendo as pessoas, os objetos, eventos não-verbais assim como a linguagem obtida de relações significativas, que constituem um conjunto global de funções” (p. 148).

O estudo do plano linguístico dos contextos surgiu, segundo Halliday (1973), com Malinowsky, quando os significados sociais da linguagem, em forma de Semântica cultural e Semântica situacional, passaram a ser considerados como componentes importantes do comportamento linguístico. Malinowsky definiu a linguagem como “uma série de possibilidades, um conjunto aberto de opções de comportamento que estão disponíveis ao indivíduo em sua existência como homem social”, isto é, uma forma de “potencial comportamental” (Halliday 1973, p. 49). E dentro desta visão, o “contexto de cultura” define este potencial ou o conjunto de opções, enquanto o “contexto de situação” determina, dentre todas as opções, as seleções particulares adequadas. O contexto de cultura, em outras palavras, define o potencial ou a série de possibilidades que estão abertas e disponíveis, ao passo que as escolhas reais dentre estas possibilidades são feitas dentro e de acordo com um dado contexto de situação. Como se vê, o conceito de contexto, na visão de Halliday, é absolutamente abstrato e distante de qualquer noção que se relacione ao aspecto físico e geográfico.

Dentro ainda desta perspectiva abstrata do conceito segundo Halliday, o contexto de situação não deve ser entendido como representativo do acidental, único ou atípico, mas, pelo contrário, de um modelo repetitivo significativo e sistematizável do comportamento social. Não é, portanto, um modelo típico constituído por palavras e estruturas concernentes, mas típico a um contexto de situação, da função das palavras e das estruturas dentro deste contexto.

Assim, fica claro que este conjunto de contextos de situação generalizada, definido por Halliday, constitui o contexto social que tem o poder de definir os limites das opções disponíveis que são atualizados pelos participantes em momentos particulares destes contextos ou de tipos de situação. As alternativas comportamentais são, portanto, amplos contextos específicos, enquanto a série total de significados abrangida pelo sistema de linguagem é determinada pelo contexto de cultura, ou seja, pela estrutura social.

A definição inicial do conceito de código desenvolvida por Bernstein, sem a referência ao contexto, foi reformulada e ampliada graças ao respaldo da teoria do contexto de Halliday, de tal modo que Bernstein distinguiu quatro contextos socializadores da criança cruciais na família (regulador, instrucional, inovador e interpessoal). Nesta fase da evolução teórica, Bernstein desenvolveu métodos de análise da fala em diferentes contextos de situação, até que chegou a um conjunto de conceitos que lhe permitiu formular os princípios geradores das formas de fala (isto é, as relações sociais) por meio da noção de relações sociais no interior de uma divisão social do trabalho. Considerando, assim, que a relação de poder mantém, reproduz e legitima as posições no interior de qualquer divisão social do trabalho, concluiu que “qualquer posição numa divisão social do trabalho é uma função das relações entre posições” (p. 139).

Esta nova visão do próprio objeto de análise permitiu a Bernstein (1996) definir os conceitos de classificação (relações estruturais) e de enquadramento (práticas interativas), os quais foram desenvolvidos para “traduzir as relações externas de poder/controle em relações de poder/controle no interior das agências de reprodução cultural e produção social e entre elas”. Ou seja, conforme palavras do autor, “esses conceitos criam a ligação entre as estruturas situadas ao nível macro e as práticas comunicativas interativas situadas ao nível micro” (p. 142), e permite compreender como se dá a reprodução, aquisição e a

transformação dos códigos (p. 182), da “voz” (discurso) (p. 44) e da “mensagem” (meio pelo qual se realiza a socialização no código) (p. 54).

Segundo Bernstein (1996), então, o código é “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. E assim definindo código, esclarece que “a unidade de análise dos códigos não é um enunciado abstrato, ou um contexto isolado, mas relações entre contextos. Ou seja, o código regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior de contextos” (p. 29). A partir desta definição lapidada do que sejam os códigos, Bernstein passou a aprofundar os conceitos e os processos de construção social do discurso pedagógico e a sua relação com o controle simbólico.

Conforme Davis (2003), “em resumo, desde os meados da década de 50, o interesse de Bernstein centrou-se no estudo de sistemas simbólicos que funcionam como transmissores pedagógicos formais e informais. Originalmente, o conceito de código referia-se a um princípio que regulava o processo de socialização em culturas com classes especializadas” (p. 62). Depois de 1980, “o enfoque de Bernstein passou da análise das modalidades de códigos como práticas pedagógicas especializadas (visíveis e invisíveis) para a análise do discurso pedagógico em si” (p. 62). Sobre esta fase, Davies (2003) escreve: “o desenvolvimento do conceito de código permite [a Bernstein] a movimentação de macroestruturas para microcontextos, apontando para arenas ideológicas de apropriação, patrocínio e criação, indicando a base social da aquisição diferencial” (p. 63).

O presente artigo introdutório, portanto, apresenta, de modo sucinto e sintético, os conceitos desenvolvidos ao longo da história, por meio de diversas abordagens em torno da linguagem e dos diferentes elementos e processos, os quais foram trazidos para perto do termo central para explicar a sua aquisição e transmissão no processo de socialização, aqui

entendido como processo pelo qual o indivíduo aprende a estar em sociedade participando da dialética da sociedade (Berger e Luckmann 1978, p. 173). O texto foi, desse modo, elaborado tomando como referência parte do capítulo teórico da dissertação de mestrado em Educação defendida em 1986, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando as teorias de Piaget e de Labov se encontravam bastante disseminadas, enquanto as de Vygotsky e de Bernstein ainda eram pouco conhecidas e exploradas no Brasil. Na ocasião, o contato com estes autores e seus pensamentos ocorreu durante a disciplina ministrada pela Prof.^a Ms. Thaís de Lyra Tavares, que, por fim, coorientou a elaboração da dissertação (Nozaki 1986) porque faltava na instituição e em outros programas de pós-graduação em educação do município quem dominasse esse conteúdo. Nele, também, está presente parte do quadro teórico da tese de doutorado em Sociologia da Educação, defendida em 1993, na Tsukuba University, Japão (Nozaki 1993), onde todos os livros escritos por esses autores já se encontravam disponíveis na biblioteca e muitos estudantes e professores tinham ciência dessas teorias, embora fossem pouco aplicadas, fato que provocou interessantes debates em torno da pesquisa na ocasião desenvolvida e dos resultados obtidos.

A razão pela qual o trabalho de investigação desenvolvido no mestrado foi continuado em nível de doutorado no Japão deveu-se a dois fatores importantes. O primeiro deles referia-se ao baixo índice de fracasso escolar das crianças japonesas em idade escolar e ao bom desempenho dos alunos nos testes e competições internacionais. O segundo motivo diz respeito ao fato das crianças japonesas transporem de um contexto ao outro utilizando acertadamente o complexo sistema de fala (ou códigos) de maneira apropriada a cada contexto situacional, o que levava à suspeita de sua atuação sobre o desempenho escolar.

A título de curiosidade, a língua japonesa caracteriza-se por um sistema complexo de construções honoríficas, que refletem a natureza hierárquica da sociedade japonesa, com construções frasais, formas verbais e vocabulários particulares que variam de acordo com o *status* relativo dos interlocutores que interagem dentro de um contexto situacional.

Por exemplo, em um grupo de quatro pessoas, cada uma delas deve avaliar seu posicionamento dentro do grupo conforme idade, gênero, posição social etc., e realizar a escolha do sistema de fala adequado ao seu status no contexto. No caso de um novo membro ser inserido no grupo, isto gera um novo contexto situacional o qual exige que cada membro (re) avalie sua posição dentro desta relação e selecione o sistema de fala adequado a este novo contexto. Esta transposição de um contexto a outro, de um sistema de fala a outro, é de fundamental importância em todas as interações sociais, e requer uma capacidade de processamento de leitura do contexto, avaliação de seu posicionamento no interior deste contexto, a escolha do sistema de fala ajustado a cada contexto de situação específico.

Teoricamente falando, a aquisição desse poder de controle do contexto e de si próprio por meio da linguagem traduz na íntegra a teoria dos códigos de Bernstein (1996) que é por ele sintetizada nesta frase: “o código regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior de contextos” (p. 29). E foi por entender que o estudo das relações sociais de crianças e adultos japoneses iluminaria a compreensão da teoria dos códigos desenvolvida por Bernstein, fez com que a opção por realizar o prosseguimento das pesquisas no Japão fosse tomada.

De volta ao Brasil em 1993, e concursada na Universidade Federal de Mato Grosso na área da Sociologia da Educação, naturalmente a intenção de ampliar os estudos e os debates em torno dos resultados de pesquisas até aqui desenvolvidas fez nascer, no ano seguinte, o Grupo de Pesquisa Sociologia da

Linguagem e Educação. Com ampla participação de estudantes de graduação e do mestrado em Educação, seus membros, ao longo de 15 anos, realizaram discussões e aprofundamentos teóricos e desenvolveram pesquisas diversas cujo foco centrou-se notadamente em torno da socialização, educação, e a linguagem como prática e como discurso. Este livro é, desse modo, uma obra comemorativa que celebra uma parte da história do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação e de suas produções.

O livro Socialização, educação, linguagem: códigos e contextos

Este livro foi originalmente organizado no ano de 2009 como uma obra comemorativa dos 15 Anos do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação. No entanto, ao longo dos dois anos subsequentes, este sofreu muitas reformulações, e esta é a sua versão final, mais aprimorada e lapidada. Por meio dele, comemoramos o seu percurso e os saberes apropriados ao longo de sua evolução e, também, homenageamos a todos os colaboradores que direta e indiretamente estiveram ligados ao processo de estruturação desta história, desde os voluntários e bolsistas de iniciação científica, estudantes de pós-graduação, docentes e pesquisadores nacionais e internacionais, assim como os pais, crianças, professores, alunos dos diferentes níveis de ensino e as diversas agências de educação que contribuíram, de alguma forma, com as nossas investigações.

Originalmente, a história do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação (GP/SLE) se iniciou no ano de 1994, atrelado ao Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, composto por uma pequena equipe constituída, em sua maioria, por jovens estudantes bolsistas e voluntários. Nesta

fase embrionária, interessado em compreender a problemática do fracasso escolar em âmbito geral e, especificamente, em relação com a linguagem, o Grupo elaborou seu primeiro projeto de pesquisa intitulado Projeto Integrado de Pesquisa *Fracasso escolar e linguagem: estudo exploratório e comparativo na rede de ensino público rural e urbano de Cuiabá/MT*, o qual foi desenvolvido no período entre 1995 e 1997, com o apoio financeiro da UFMT/Propeq e do CNPq. Aos poucos, o Grupo foi se consolidando, e ao incorporar novos pesquisadores de outras áreas, elaborou, com uma perspectiva multi e interdisciplinar, o seu segundo projeto denominado Projeto de Pesquisa *Fracasso escolar e linguagem: socialização da criança na família e na escola*, desenvolvido com o apoio da Fapemat. Paralelamente, em face da necessidade de aprofundar os estudos, contemplando os inúmeros elementos presentes especificamente na relação pedagógica, construiu o terceiro projeto intitulado Projeto Integrado de Pesquisa *Fracasso escolar e linguagem: discurso e prática pedagógica da família e da escola em fase de alfabetização da criança*, realizado com o fomento do CNPq e da Fapemat.

Nesta fase investigativa do Grupo de Pesquisa, os estudos acerca dos problemas da educação desenvolveram-se notadamente com uma ênfase na linguagem, explorando enfaticamente a relação dos diversos aspectos que envolvem o sujeito que (não) aprende, especialmente daqueles inerentes ao trabalho educativo no âmbito da escola e da família. Estes estudos buscaram a ampliação dos conhecimentos, em macro e micro nível, apoiando-se em uma unidade de análise de base social dos sistemas simbólicos definidos por Bernstein, Bourdieu, Berger e Luckman, Dubar, Vygotsky, Luria.

Ao longo dos estudos das diversas relações, o diálogo com Bernard Charlot, na época, Professor Emérito da Université de Paris VIII, França, trouxe um significativo impacto, tanto no sentido dos esclarecimentos acerca dos conceitos de linguagem, quanto à visão sobre o fracasso escolar na perspectiva da relação

do sujeito com o saber. A interlocução com Bernard Charlot, entretanto, não se encerrou neste ponto e prosseguiu na direção de uma revisão conceitual do “sujeito social” incorporando a leitura do “sujeito como tal”. As implicações dessa “provocação epistemológica” teve seu auge quando da exploração dos conceitos relacionados ao trabalho humano desenvolvidos por Yves Schwartz, e do encontro de Charlot-Schwartz no Seminário Educação 2003 *Trabalho e Educação: trabalhar, aprender, saber*, organizado pelo Grupo de Pesquisa, na Universidade Federal de Mato Grosso, por meio da articulação das noções de sujeito, atividade e saber, não como “matérias” de estudo separadas, mas em relação.

Vivendo, então, esta trajetória, ao longo dos anos, o Grupo de Pesquisa incorporou os diversos conceitos relacionados ao trinômio “socialização, educação, linguagem”, e à luz das teorias da Sociologia da Educação e da Sociologia da Linguagem, analisou os diversos aspectos ligados direta e indiretamente às problemáticas da educação, mas sempre estudando a relação entre si e com o sujeito. Assim, os estudos desenvolveram-se envolvendo as crianças, e também os adolescentes, jovens e adultos, do ensino fundamental, e também do ensino médio e superior; da escola pública, e também da privada; a educação e o meio de produção em separado, e também em sua (inter) dependência; a linguagem oral, o discurso e a voz, e também a mensagem e a linguagem escrita; as relações de ensino-aprendizagem, e as relações de poder e de controle nos campos de controle simbólico. Em síntese, na relação entre socialização, educação e linguagem, aprofundou os estudos sobre o uso dos diferentes códigos sociolinguísticos nos mais diversificados contextos de relações sociais.

Este livro narra, portanto, silenciosamente, esta evolução teórica e metodológica dos estudos, e seus autores, atuais ou ex-membros do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação, pesquisadores brasileiros de variadas áreas, engajados

em universidades nacionais e estrangeiras, e em órgãos públicos e privados de ensino e de assistência social, apresentam seus textos elaborados especialmente para esta obra comemorativa. E no sentido de iluminar, em linhas gerais, os artigos que compõem a presente obra, apresentamos uma descrição sucinta de cada um deles, destacando especialmente os aspectos relacionados ao tema deste livro: Socialização, Educação, Linguagem – códigos e contextos.

O livro se encontra dividido em duas partes, sendo a primeira parte intitulada *Socialização e educação: o uso da linguagem ou as formas de fala*, e esta é constituída por quatro artigos, todos eles analisando os modos do uso da linguagem (ou as formas da fala) de sujeitos em relação direta com a educação escolar e em diferentes contextos de situação.

O primeiro artigo, de autoria de Eliseu Pichitelli, intitulado *Fracasso escolar e linguagem: socialização da criança na família e na escola*, trata da relação entre o fracasso escolar, as formas de socialização da criança na família e o trabalho educativo da escola no processo de transição família-escola pela criança, apoiado nos embasamentos da Sociologia da Linguagem, principalmente em Basil Bernstein e Pierre Bourdieu. Desse modo, o estudo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida em escolas públicas de Cuiabá, a qual foi realizada com o objetivo de compreender se o fracasso escolar da criança se encontra vinculado ao código sociolinguístico adquirido na família ou ao trabalho educativo da escola e, neste caso, como a escola intervém na formação das crianças orientadas predominantemente a uma linguagem “não legítima”.

O segundo artigo, intitulado *Fracasso escolar e aprendizagem: leitura, linguagem oral e mediação*, de autoria de Maria Claudia Ramos Cabete Pereira, refere-se ao estudo desenvolvido sob a orientação das teorias do desenvolvimento da linguagem de Vygotsky e dos códigos sociolinguísticos de Bernstein, e dos instrumentos de avaliação da linguagem e da leitura de Allende e Condemarín. O

estudo, desse modo, avaliou o desenvolvimento real da criança com dificuldade de aprendizagem quanto à linguagem oral e à leitura, e identificou os elementos de mediação acionados pela família e pela escola durante o processo de desenvolvimento dos alunos da I fase do II Ciclo de escolas municipais de Diamantino, estado de Mato Grosso.

O terceiro artigo é de autoria de Flavia Girardo Botelho, intitulado *Crianças, adolescentes e adultos em relação com o outro na linguagem escrita: posicionamento, significados, intervenção da fala oral*, e este apresenta os resultados de um estudo desenvolvido com o apoio das teorias de Vygotsky, Luria e Bernstein, sobre o modo como o código sociolinguístico regula “as formas de relações sociais”, “as escolhas semânticas” e “as relações com a fala oral” em contextos de produção textual de crianças, adolescentes e adultos, alunos de instituições da rede pública do ensino fundamental, médio e superior de Cuiabá.

E no final da Parte I do livro, encontra-se o artigo de Marilza Larranhagas da Cruz, e intitula-se *Educação e trabalho: os jovens do Ensino Médio*, e apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a empregadores e alunos recém-egressos do Ensino Médio do município de Araputanga, estado de Mato Grosso, sobre o desenvolvimento por meio da linguagem das competências cognitivas e sociais necessárias para a aprendizagem e para o exercício do trabalho profissional. Orientado pelas teorias da linguagem de Vygotsky e de Bernstein, o estudo da autora discute acerca das exigências e da formação oferecida pelo mercado de trabalho, e também das reais condições dos jovens egressos do Ensino Básico para a realização do trabalho sem uma preparação específica fornecida pelo mercado, assim como para o ingresso na universidade.

A Parte II do livro denomina-se *Socialização e educação: a voz das categorias e as práticas especializadas*, e é composta por cinco artigos, todos apresentando resultados de pesquisas que investigam a voz de diferentes grupos de sujeitos que revelam,

em seus discursos, as vozes e as práticas especializadas de sua categoria construídas no processo de socialização na escola ou fora dela.

Assim, o primeiro artigo da Parte II do livro intitula-se *Socialização, formação e linguagem: discurso e prática pedagógica do professor*, e é de autoria de Tatiane Lebre Dias. Este analisa os resultados de uma investigação sobre a prática pedagógica do professor a partir da socialização, formação e linguagem e as suas implicações sobre o desempenho escolar dos alunos. Sob o enfoque da Sociologia da Linguagem, analisa, por meio de uma abordagem teórico-metodológica de cunho qualitativo, os aspectos da prática pedagógica de quatro professoras da 1ª série do ensino fundamental.

O segundo artigo, intitulado *Relações de poder e relações de controle: a prática pedagógica dos professores de escolas públicas e particulares*, de autoria de Maria Lindamir Driessen Carvalho, apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida em escolas públicas e privadas de Cuiabá, sobre as práticas discursivas presentes no contexto institucional das escolas e na sala de aula, especificamente quanto às relações de poder e de controle. O estudo foi desenvolvido ancorado teoricamente na contribuição de Basil Bernstein no que se refere especialmente às relações sociais e às interações comunicativas nos contextos sociais e, deste modo, concentrou sua atenção nos conceitos de campo, contexto, voz e práticas.

O terceiro artigo da Parte II intitula-se *Trabalho e educação: a internalização de significados no processo de socialização secundária de trabalhadores rurais na indústria madeireira*, de autoria de Elenilva Maria da Costa, e apresenta os resultados de um estudo sobre o processo de transição realizado pelo trabalhador rural, da socialização na agricultura para a socialização no setor madeireiro. O estudo foi desenvolvido na região de Sinop, estado de Mato Grosso, ancorado teoricamente nos conceitos de socialização segundo Berger e Luckman, e de internalização de significados,

segundo Vygotsky, além do conceito de educação informal, o qual fornece as bases para a compreensão desse processo como educação.

O quarto artigo é de autoria de Arali Maisa Parma Dalsico, e intitula-se *Migração, trabalho e educação: na perspectiva de pais e filhos migrantes*, e apresenta os resultados de um trabalho de investigação desenvolvido junto a famílias migrantes no período entre 1977 a 1989, da Vila de Casa Branca, município de Xambê, estado do Paraná, para as cidades de Cuiabá e Várzea Grande, estado de Mato Grosso. O estudo, apoiado em uma abordagem da Sociologia da Educação, principalmente de Bernard Charlot e de Pierre Bourdieu, analisa a *visão de mundo* dos pais e filhos dos migrantes antes e após o processo migratório, dando especial ênfase às representações verbais acerca do trabalho e da educação.

E por fim, o último artigo do livro intitula-se *Sobre os saberes construídos no processo de socialização: os líderes do Movimento Estudantil da UFMT – Cuiabá* é de autoria de Sueli Dulce de Castilho, e analisa o processo de socialização no “submundo institucional” de um Movimento Estudantil. O estudo foi desenvolvido com o apoio de um referencial da Sociologia da Educação, e assumindo uma base conceitual da socialização primária e secundária de Berger e Luckmann e de Dubar, analisa a dimensão educativa de uma socialização secundária. Investigando especificamente os ex-líderes de um órgão de representação estudantil da Universidade no período de 1976 e 1999, avalia o desdobramento de um *Eu* estudante do Ensino Médio (que se apropria de um papel ativo e específico no Grêmio Estudantil) e do *Eu* universitário (que se afirma positivamente em um Movimento Estudantil) em um *Eu* profissional que desempenha papéis no campo do trabalho com os valores interiorizados no processo de formação política.

E para encerrar a apresentação desta breve introdução, agradecemos à Editora Mercado de Letras por tornar real e concreta esta obra que celebra os 15 anos de trabalho, de

contribuições e de aprendizagens do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação. Esperamos que os textos aqui publicados venham a ser verdadeiramente úteis e que contribuam para o aprofundamento do debate, suscitando novos estudos por parte de pesquisadores das diversas áreas do saber humano.

Cuiabá, janeiro de 2012.

Referências

- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. (1978). *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control: applied studies towards a Sociology of Language*, vol. II. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- _____. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- CASTRO, A. M. de e DIAS, E. F. (orgs.) (1992). *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Moraes.
- CHOMSKY, N. (1977). *Diálogos com Mitsou Ronat*. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Margarida Nitrini. São Paulo: Cultrix.
- _____. (1980). *Reflexões sobre a linguagem*. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix.

- DAVIS, B. (2003). “Bernstein, Durkheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra.” *Cadernos de Pesquisa*, n.º 120. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 51-74.
- DOMINGOS, S. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H. e NEVES, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora.
- EAGLETON, T. (1999). *Marx e a liberdade*. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Unesp.
- GREENE, J. (1981). *Pensamento e linguagem*. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- FIRTH, J. R. (1968). “Selected papers of J. R. Firth: 1952-1959”, in: PALMER, F. R. (ed.) Londres: Longman Linguistics Library.
- FISHMAN, J. A. (1974). “A Sociologia da Linguagem”, in: FONSECA, M. S. V. e NEVES, M. F. (orgs.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- FREITAG, B. (1984). *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- LEROY, M. (1971). *As grandes correntes da Linguística moderna*. São Paulo: Cultrix.
- LYONS, J. (1976). *As ideias de Chomsky*. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix.

- MARX, K. e ENGELS, F. (1996). *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- MATTOSO, M. L. (1978). *Rumos da Linguística: teoria e aplicabilidade*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro.
- MEKSENAS, P. (1992). *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 4ª ed. São Paulo: Loyola.
- NOZAKI, I. (1986). *Código e desigualdade: um estudo experimental de sociolinguística aplicado à tecnologia educacional*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- NOZAKI, I. (1993). *Nibon no kodomo no gengo co-do ni kansuru jisshuteki kenkyuu: kodomono gengo co-do tokusei to nibongo oyobi habaoyano gengo taido tono kanren bunseki (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)*. Tese de Doutorado em Educação. Tsukuba, Japão: Faculdade de Educação da Universidade de Tsukuba.
- PENNA, A. G. (1976). *Comunicação e linguagem*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- PIAGET, J. e CHOMSKY, N. (1987). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Tradução de Rui Pacheco. Lisboa: Edições 70.
- SANTOS, L. L. de C. P. (2003). "Tema em destaque." *Cadernos de Pesquisa*, n.º 120. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 11-3.

- SOARES, M. (1995). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13ª ed. São Paulo: Ática.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.