

## Estatuto Socioeconómico, uso, da linguagem e progresso na educação

W. P. ROBINSON (\*)

Muitas das ligações de diferentes tipos que existem entre estatuto socioeconómico (ESE) e resultados escolares têm apenas relações indirectas e insignificantes com o domínio da linguagem por parte dos alunos, ou não têm mesmo nenhuma relação. É necessário afirmar isto, porque tal facto tem sido omitido com demasiada frequência, especialmente nas discussões da última década, que foram conduzidas como se apenas a linguagem fosse relevante para a distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Vendo a questão no plano internacional, a eliminação das consequências da má nutrição e da fome podia ser classificada como o único factor cuja superação viria a conduzir ao maior aproveitamento educacional para o maior número de pessoas. No âmbito nacional, tratámos de esquecer algumas das onerosas implicações financeiras do Relatório Plowden (Conselho Consultivo Central para a Educação, Inglaterra, 1967), não lhes dando uma resposta adequada. A análise de Byrne e Williamson (1971), demonstrando a existência de correlações positivas entre despesas por aluno, ESE e resultados escolares não foi levada suficien-

temente longe para que as autoridades locais para a Educação se sentissem obrigadas a publicar relatórios que evidenciassem uma relativa falta de equidade na distribuição de verbas pelas diversas escolas a seu cargo. É que a igualdade ou a equidade no fornecimento de meios materiais às escolas não é a única saída. Por outro lado, embora a relação entre a qualificação do professor e a qualidade do ensino esteja ainda por determinar, podemos notar que os alunos do SES mais baixo têm geralmente professores com menores qualificações. É longa a lista dos factores ambientais, quer familiares quer escolares, associados com a variabilidade nos resultados educacionais na escola primária (ver Butler e Kellmer Pringle, Morton-Williams, Peacker e Wiseman, no Congresso Consultivo Central para a Educação, Inglaterra, 1967, vol. II) e não há razões para esperar que uma lista semelhante relacionada com os resultados obtidos no liceu seja relevantemente mais curta (ver Morton-Williams e Finch, 1968). Ora, com tão vasto conjunto de fontes de desigualdade é de espantar que o domínio da linguagem possa ter sido considerado o aspecto central do problema.

Sugeriu-se que tal destaque lhe foi atribuído somente porque existia uma profunda escassez de explicações, para o rendimento

---

(\*) Professor na Universidade de Bristol e Director da Faculdade de Ciências de Educação da referida Universidade.

inferior por parte de alunos de SES mais baixos e porque, a preencher essa lacuna, apareceram as hipóteses de Bernstein sobre os códigos «restritos» e «elaborados» (Bernstein sobre os códigos «restritos» e «elaborados» (Bernstein, colectâneas de 1961 e 1971). Fosse ou não esse o caso, estas hipóteses foram adaptadas por muitos educadores como sendo a explicação para o rendimento inferior dos ESE baixos, com um entusiasmo inadmissível; aquilo que não passava de simples possibilidades, foi considerado como se de factos irrefutáveis se tratasse, com uma irresponsável indiferença perante a evidência.

E agora, que os dados que possuímos ao nosso alcance nos obrigam a abandonar essas teses, tanto os académicos como os profissionais práticos ficam sem saber o que fazer; eles preferem agarrar-se a uma mítica tábua de salvação a terem de aprender a nadar. É possível a qualquer um apresentar-se perante um auditório com uma série de argumentos que demonstram: que não há nenhuma definição sociolinguística de «código» que possa ser operacionalizada com uma precisão digna de nota; que as inconsistências são uma coisa comum na maior parte das teses que se têm desenvolvido; que nenhuma das relações postuladas entre o confinamento a um código «restrito» e as alegadas consequências psicológicas foi ainda testada e muito menos se provou que alguma delas fosse verdadeira, sendo de qualquer modo, o quadro apresentado, parcial e incompleto (ver Edwards, 1976; Robinson, 1978; Rosen, 1972). Pois, ainda assim, haveria membros desse auditório que insistiram no facto de haver uma importante dose de verdade na história dos «códigos». Se lhes pedirmos, então, que mostrem ou citem uma só pessoa limitada a um código «restrito» (e é suposto que 29% da população se encontra nessas condições), considerarão ser este um pedido inconveniente. Se lhes solicitarmos exemplos de conversação indicativos de um confinamento no código «res-

trito», as respostas são, frequentemente, exemplos buscados à gramática do inglês não-*standard*. Mas, apesar de tudo, continuarão ainda a agarrar-se à ideia de que as crianças das camadas mais baixas das classes trabalhadoras estão reduzidas a este código. É como se os crentes continuassem à espera de descobrir outras teses igualmente simplistas explicativas dos «factos» para poderem abandonar então as suas limitações actuais. Infelizmente, no momento em que eles tenham apreendido estes factos, já não serão capazes de os compreender. Na Austrália existe um provérbio a que faltará um pouco de delicadeza, mas que vai ao âmago da questão: «mais vale estar calado do que dizer asneiras», cuja tradução significa que quando não se pode fornecer uma comprovação satisfatória e apresentar exemplos concretos do que se pretende dizer, então, o que se está a enunciar pode não passar de uma fantasia supérflua.

Com isto não se está a negar o valor do que foi uma sugestão ousada e imaginativa. Uma consequência saudável da publicação destas teses foi a reunião de uma massa considerável de dados sobre as diferenças entre as várias camadas sociais no respeitante ao uso da linguagem. Outra consequência, esta nociva, é que a nossa atenção foi desviada tanto de factores não-linguísticos associados ao rendimento inferior dos alunos do SES baixo, como de outros factores linguísticos diferentes daqueles tidos como relevantes para as diferenças dos códigos de Bernstein. É o que tentarei mostrar.

Confrontaremos primeiro os dois principais pontos de vista acerca do rendimento escolar dos ESE baixos e do uso da linguagem — o ponto de vista do *deficit* e o da «diferença». Em seguida, mostrarei que a ambas as posições escapa o mais básico problema da educação: o facto dela ser uma competição individual. Esta asserção apoiar-se-á numa breve análise do sistema e numa chamada de atenção para o facto de tanto os investigadores como os professores enco-

rajarem a perpetuação daquele quadro conceptual de referência.

Abreviaremos o exame da realidade das relações empíricas entre ESE e linguagem, limitamo-nos a sugerir que há, pelo menos, quatro categorias de resultados negativos falsos e duas de positivos falsos. Há também pelo menos uma categoria de diferenças positivas verdadeiras, embora as manifestadas não possuam uma amplitude suficiente, nem sejam de um tipo apropriado para poderem garantir qualquer afirmação de que representam diferenças nos «princípios reguladores da fala». Poder-se-á sugerir que, sendo as diferenças entre adolescentes maiores do que entre crianças, é mais simples atribuir tal facto à experiência escolar e ao tratamento por parte dos professores, do que a quaisquer diferenças de código relacionadas com ESE. A experiência do insucesso escolar será proposta como uma variável significativa, apontando-se também a forma pela qual o comportamento linguístico dos SES baixos permitirá levar os alunos neles incluídos à «reprovação». Esta alternativa não será ousada nem imaginativa, mas pelo menos apresenta diversas vantagens em relação à fábula de Bernstein: inclui um conjunto claro e internamente consistente de hipóteses, que recorrem o menos possível a informações indocumentadas e a processos não provados.

### DEFICIT VERSUS DIFERENÇA

Pensou-se, tendo-se agido em conformidade, que as crianças das categorias sociais mais desfavorecidas, sejam estas definidas em termos étnicos, geográficos, de estratificação social ou em termos de combinações destes factores, tinham, em comparação com crianças de outras categorias sociais, um deficiente domínio da língua. A palavra *deficit* foi mal escolhida. Uma palavra tão claramente pejorativa para referir um extremo de uma distribuição de habilidades

cujas origens eram desconhecidas era um convite à irracionalidade mais do que à razão, como resposta à ideia. Ela vinha centrar a atenção sobre as próprias crianças, encorajando ao mesmo tempo os reformadores a delinear intervenções que delas se iriam ocupar directamente. Lançaram-se os programas de Iniciação Mental (Head Start), Iniciação Familiar (Home Start) e de Prosseguimento (Follow Thru') (Bereiter e Engelman, 1966; Hellmuth, 1967, 1968 e 1970).

A hipótese original de Bernstein era uma versão da ideia de *deficit* mais forte do que a versão mais geral que admitia só diferenças quantitativas no concernente às habilidades: as crianças que ele considerava limitadas ao «código restrito» diferiam daquelas que teriam acesso ao «código elaborado», pelo facto destas últimas «terem aprendido duas formas diferentes de língua falada; a única coisa que ambas possuíam em comum era o facto das palavras serem todas inglesas» (1961, p. 168). A maior parte, embora não a totalidade, das diferenças linguísticas entre os códigos, eram expressas numa terminologia mais avaliativa do que descritiva e as suas consequências psicológicas eram expressas da mesma forma: «dificuldade em aprender a ler», «lentidão... a ler e a escrever», «poderes de compreensão verbal... limitados», «omissão das regras da gramática e da sintaxe», «tendência para uma rigidez em relação ao pensamento», «curiosidade... limitada» e «reduzida motivação para a aprendizagem» (*op. cit.*, pp. 164-165). Nunca era referido que a afirmação destas deficiências exigia uma classificação; por exemplo, a «reduzida motivação para a aprendizagem» era apresentada como uma afirmação geral e nunca explicitamente limitada às escolas designadas para crianças das classes médias. Desde os seus primeiros trabalhos que Bernstein se mostrou também interessado na transformação das escolas, do curriculum e das atitudes e comportamentos dos professores, com vista a uma melhor adaptação às características das

crianças provenientes dos extractos mais baixos das classes trabalhadoras, mas a limitação a um «código restrito» nunca foi descrita senão como um obstáculo ao progresso educativo. Posen (1972) não está a ser inteiramente justo, ao acusar Bernstein de tentar navegar em duas águas ao mesmo tempo. A analogia é falsa. Bernstein via «diferenças» em todos os níveis de análise, como se pode verificar pelo desenvolvimento do seu pensamento (Bernstein, 1975); mas incluiu claramente o domínio da linguagem por parte das crianças de ESE baixos e a sua psicologia, como dois destes níveis.

Ambas as variantes da maneira de conceber a «deficiência» foram denunciadas, em primeiro lugar, pelos linguistas. Especialmente Labov, Baratz e Stewart (ver Williams, 1970) exigiam que se atribuisse um estatuto linguístico apropriado à variante da linguagem. Labov em New York (1973) e Shuy e Wolfram em Detroit (1973) tornaram bem claro que o inglês vernáculo negro era um sistema dotado de regras plenas de sentido, que tem de ser considerado como um «dialecto» do inglês. Já anteriormente Labov (1969) tinha apontado factores situacionais que seriam responsáveis por alguns diagnósticos erróneos das habilidades linguísticas das crianças negras. Tais análises demonstravam quais as realizações fonéticas e as regras gramaticais idênticas nos dois dialectos e quais as que eram diferentes, embora equivalentes. Este movimento chamou a atenção dos professores para a necessidade de aumentarem o seu conhecimento das variantes de linguagem e de encararem o domínio da linguagem por parte das crianças, numa perspectiva distinta da que vê a diferença como desvio abaixo da norma.

Embora apontando correctamente a forma como os teóricos do *deficit* tinham subestimado as capacidades das crianças, esta corrente não notou que é possível dominar variavelmente o dialecto, podendo as crianças mesmo assim ser consideradas avançadas,

normais ou atrasadas dentro deste novo modelo de referência.

Infelizmente, nenhum destes pontos de vista pode ser usado para resolver o problema do atraso educacional.

## DEFICIÊNCIAS DOS PONTOS DE VISTA DO *DEFICIT* E DA «DIFERENÇA»

Têm de se colocar questões mais básicas para demonstrar a fragilidade das duas hipóteses. Quanto ao ponto de vista do *deficit*, podemos perguntar: «quais seriam os critérios para avaliar o sucesso de um programa educacional compensatório para o Grupo X»? No referente ao ponto de vista da «diferença», perguntámos: «quais seriam os critérios para avaliar o sucesso de qualquer reorganização do sistema de ensino, que venha ao encontro das necessidades do Grupo X»? Em qualquer dos casos, haveria presumivelmente uma resposta comum: «os membros do Grupo X, já não se distinguem dos membros da subcultura dominante, no que diz respeito à possibilidade de adquirirem melhores condições de vida associadas às oportunidades educacionais».

Por outro lado, uma intervenção no campo da educação poderia significar uma proporção mais elevada de membros do Grupo X permanecendo por mais tempo na escola, exames mais complexos para um maior número de elementos de X e uma entrada mais ampla dos membros de X na instituições de ensino superior. Mas afectaria isto os números absolutos de estudantes que aproveitariam de tais oportunidades? A resposta seria um simples «não». Por um lado, de uma maneira ou de outra os lugares nestas instituições são racionados. As Universidades têm números máximos (*numerus clausus*), tal como os departamentos dentro das Universidades. Estes estão fixados a um limite superior, no contexto da sociedade actual. As organizações profissionais e sindicais também limitam o número dos que

completam a sua formação. A frequência dos últimos anos do ensino secundário é restrito. O número de candidatos que são aprovados nos exames nacionais são definidos proporcionalmente. Sendo estas afirmações, no entanto, incontestavelmente verdadeiras, a consequência é que quanto mais membros do Grupo X ocuparem lugares ou passarem nos exames, menos elementos de um Grupo Y o poderão fazer. Por outro lado, a redistribuição dos membros de X e Y nestas instituições poderia ser feita segundo padrões de legalidade e justiça, mas esta medida, por si só, não resolverá os problemas de ambos os grupos, no respeitante àqueles que não tiverem sucesso nos exames. A educação está organizada à maneira de uma corrida de obstáculos: há poucos vencedores, mas muitos vencidos. Tanto o sucesso como o insucesso são factores inerentes a ambos os sistemas, tal como eles estão presentemente constituídos. É possível mudar o número dos que passam e dos que são reprovados por simples acções administrativas, mas enquanto a educação for considerada e implementada em termos de uma competição entre indivíduos, com raciocínio de oportunidades no sector terciário ou na estrutura do mercado de trabalho, os problemas de raiz terão tendência a manter-se.

O sistema educativo é usado para classificar e para diferenciar. Podemos tentar e esperar um bom rendimento por parte de todos os alunos, no entanto, sucede que avaliamos estes em termos de diferenças quanto ao seu avanço e conhecimentos. Todavia, e em especial no domínio da linguagem, ainda que tenhamos de examinar a razão porque os alunos difeririam nas suas realizações, não observámos por enquanto suficientemente o modo como os professores se apercebem e respondem a estas diferenças na conversação e na escrita dos alunos.

Também os investigadores têm pensado em termos de diferenças, embora por outros

motivos. Eles pretendiam saber de que maneira podem os alunos de SES baixo e médio diferir, no respeitante ao uso da linguagem. Não perguntaram: «Em que aspectos são eles semelhantes e em que aspectos se mostram eles diferentes?» E porque não? Podem apresentar-se para esta questão, pelo menos duas razões, uma teórica e outra metodológica. A teoria de Bernstein argumentava a favor das diferenças, e, na medida em que os primeiros investigadores tentavam, construtivamente, verificar se havia um apoio empírico para esta teoria, a sensibilidade às diferenças acabou por fornecer uma orientação apropriada. Porém, uma vez verificada a primeira observação neste sentido, deveríamos adoptar uma atitude mais crítica e começar a investigar as possibilidades de eliminação das diferenças, através de processos que a tese não previa. Mesmo que esta linha tivesse sido seguida, uma análise crítica das estatísticas, do tipo das que convencionalmente se fazem, teria minado esse esforço. Quando comparamos a incidência de características manifestadas em dois grupos, só podemos perguntar-nos se as distribuições encontradas são ou não verosímeis, relativamente a determinada população. As regras só nos permitem rejeitar as hipóteses nulas. Por razões que para mim estão muito longe de ser claras, não nos permitimos aceitar hipóteses nulas, limitando-nos a rejeitá-las. Dentro deste quadro de convenções, não podemos concluir que dois conjuntos de corpus ou textos, são semelhantes em todos os aspectos. Consideremos, contudo, o problema da descrição do número de palavras que tenham, pelo menos, uma utilização conhecida para crianças de 7 anos de ESE médio e baixo; Templin (1957) dá estimativas de 29 600 (desvio-padrão de 9600) e 24 200 (desvio-padrão de 9500), respectivamente. Isto podia significar que ambos os grupos podem reconhecer qualquer uma de 20 000 palavras, conhecendo, porém, as crianças de ESE baixo 4200 palavras desconhecidas pelas crianças de ESE médio,

estas últimas conhecendo 9600 palavras desconhecidas pelas primeiras. A vantagem de 5400 palavras não é, de facto, significativamente maior e a grande maioria das palavras são realmente conhecidas por ambos os grupos. Sendo assim, qual das diferenças devemos realçar? Nas condições que acabamos de expor, a verdade é que não deveríamos realçar nenhuma. E realidade deveria ser apresentada em termos tanto de semelhanças como de diferenças, em ignorar qualquer deles. Ora, como tentarei demonstrar a seguir, sucede que os investigadores até agora têm ignorado as semelhanças.

## ESE E DIFERENÇAS NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM

Não podemos agora rever todos os estudos e relatórios sobre este assunto, o que significaria um trabalho volumoso, sendo provavelmente o caminho mais útil a seguir, o de indicar sumariamente as circunstâncias em que as diferenças de ESE podem ser postas em evidência quanto à linguagem e como podem vir a ter significado no campo da educação.

Os dados existentes têm diversas limitações. Muito poucos estudos reuniram amostras de conversação e escrita recolhida nas actividades correntes. Ainda não sabemos o que as pessoas fazem com a linguagem no decurso da sua vida quotidiana. Não sabemos com que frequência elas a usam, que unidades ou estruturas utilizam para determinados fins, ou sequer quando, onde e como. A maior parte dos estudos limitaram-se a reunir formas de discurso e de escrita circunscritos a contextos definidos pelos investigadores. Muitos envolveram actividades de tipo escolar num contexto escolar, como tal efectuando o estudo de algumas funções da linguagem, em prejuízo de outras. A função representativa da linguagem tem sido a preocupação dominante (Robinson, 1978). As funções sociais de regulação

do afecto e do comportamento de si e dos outros aparecem explicitamente apenas em pouquíssimas investigações (por exemplo, Turner, 1973). Os trabalhos publicados mantêm o seu valor e relevância para a educação dentro destas limitações, mas não nos deveríamos convencer de que sabemos tudo, quer no referente às habilidades linguísticas dos vários níveis socioeconómicos no concernente às muitas outras funções da linguagem ainda por investigar, quer no que diz respeito ao papel da linguagem no quotidiano vivido.

O facto dos grupos socioeconómicos interpretarem as tarefas propostas de maneira diferente, constitui uma condição geradora de diferença. As actividades escolares não só requerem que as crianças frequentemente digam aos professores coisas que estes já sabem, mas também exigem a adopção de normas de tipo escolar que não são explicitadas. Como exemplo do primeiro caso, Hawkins (1969) relatou que relativamente aos seus colegas de ESE médio, as crianças de SES baixo usam com maior frequência pronomes e advérbios tais como «aqui» e «ali», sem qualquer outra elaboração verbal mais completa, acerca daquilo a que se referem tais vocábulos. O que ele não revela é que se tratava de uma situação em que o gesto de apontar poderia ter sido usado, como forma de tornar os referentes menos ambíguos. Francis (1974), no referente a este ponto, não encontrou diferenças entre SES, e isto numa situação que afirma ser comparável à anterior, salvo no facto da forma não-verbal de comunicar não ter neste caso qualquer utilidade. Para o segundo caso, Williams e Naremore (1969) demonstraram que as crianças de ESE médio eram mais susceptíveis do que as de SES baixo de dar uma resposta «elaborada», como resposta a uma questão do género, «viste televisão a noite passada»? As diferenças linguísticas desapareceram quando se deu às crianças de ESE baixo um conjunto de tópicos em função dos quais a elaboração devia ser

feita. É muito interessante, em ambos os casos, verificar que as crianças de SES baixo tinham uma maior tendência para responder em função do sentido imediato da questão que lhes era posta, enquanto que as de SES médio respondiam mais em função dos princípios e significação oculta e implícita das normas inerentes à conduta escolar.

Há uma segunda categoria semelhante à primeira. Muitos investigadores pediram a alunos e a estudantes universitários que escrevessem composições (Lawton, 1968; Owens, 1976; Poole, 1976; Rushton e Young, 1975). Iriam eles escrever boas ou más composições? O que é uma «boa» composição? E poder-se-á, na realidade, escrever uma boa composição, desde que se esteja disposto a isso? Correndo o risco de nos aproximarmos da caricatura, sem no entanto nos afastarmos do essencial, podemos sugerir que para que as composições escolares sejam consideradas boas, devem pelo menos apresentar uma certa variedade de estrutura e de léxico e manifestar uma razoável incidência de subordinações, transformações e outras formas de ligação e de elaboração; ocasionalmente, pelo menos, o particular e o concreto devem elevar-se ao geral e ao mais abstracto. Um exame dos sistemas de códigos utilizados pelos investigadores mostraria que são precisamente estes os aspectos usados como categorias nas grelhas de análise e uma observação dos resultados demonstraria também que estas mesmas categorias diferenciam frequentemente os grupos de SES. Mas porque razão é que os alunos e estudantes universitários de ESE médio deveriam diferir dos seus colegas de ESE baixo, na realização de tais provas? Sabemos, por outros dados, que os estudantes universitários de SES médio têm uma maior propensão para organizar a sua conduta em função de modelos convencionais não explícitos (Rosen e d'Andrade, 1959; Rosen, 1962) e parece ser este o caso, especialmente naquilo que concerne às actividades académicas (ver Hess, 1970, para um

resumo geral das diferenças de ESE). Mas a ideia segundo a qual os alunos de ESE médio teriam uma noção mais clara daquilo que os professores consideram um bom desempenho de tarefas, não passa ainda de uma hipótese, embora plausível. Que eles são melhores a produzir «boas» composições é conclusão evidente que se tira a partir de anos e anos de exames e de aplicação de testes de conhecimentos de inglês. Partindo das quatro referências relevantes citadas, Rushton e Young demonstram que as diferenças podem ser invertidas quando, numa determinada actividade, os ESE baixos são mais bem exercitados do que os médios. Embora tal facto não surpreenda, ele torna, no entanto, improvável que tais sujeitos escrevam as suas composições partindo de uma base tão diferente que «a única coisa... em comum seria o facto das palavras serem inglesas».

Estas duas categorias de diferenças no concernente ao ESE parecem ter a sua origem mais em diferenças quantitativas no conhecimento de convenções e práticas, do que em diferenças qualitativas na orientação para a linguagem e para o mundo. Ora, se as diferenças linguísticas entre os grupos se podem eliminar simplesmente exigindo tarefas mais explícitas e precisas, então a estratégia educativa óbvia consistirá para os novos professores, em serem menos ambíguos e utilizarem menos pressupostos nas suas perguntas e instruções, em tornar mais claras as regras do jogo e em verificar se as crianças compreendem a situação (quantas vezes se mostra às crianças uma composição boa e outra má, explicando-lhe de maneira racional e pormenorizada o modo como se processou a aplicação das diferentes valorizações)?

Labov (1969) refere ainda uma terceira possibilidade, a dos alunos resistirem às tarefas propostas. O valor lógico desta possibilidade é incontestável. O seu valor empírico variará, presumivelmente, consoante os sujeitos, as tarefas e os contextos das situações.

Pode considerar-se este argumento como de fraca relevância nas investigações em que todos os sujeitos cooperam suficientemente para que qualquer não-cooperação se torne óbvia aos olhos do observador. Um nível mais baixo de cooperação aparente nos sujeitos de ESE baixo podem bem ser responsável por algumas das diferenças observadas, *mas não é possível uma avaliação da sua importância através dos dados já coligidos.*

Embora estas três categorias de razões para as diferenças de ESE no falar sejam relevantes para os interesses do sócio-linguista, do etnógrafo da comunicação e do psicólogo, elas não são relevantes para as questões relativas às diferenças de domínio das unidades e estruturas da linguagem em si.

As diferenças entre ESE, encontram-se normalmente quando as tarefas solicitadas exigem uma competência excessiva por parte das crianças e as amostras estão controladas por grupos etários. Em qualquer idade podem revelar-se diferenças de ESE a um ou mais níveis de análise linguística. Irwin (1948) afirmou que as crianças de ESE médio articulavam nitidamente fonemas, mais cedo que as de ESE baixo e Templin (1957) referiu um atraso permanente de SES baixo em várias unidades fonológicas, até à idade de cinco anos. Com crianças canadianas de cinco anos e meio, Bruck e Tucker (1974) verificaram em vários exercícios, que as crianças de SES baixo davam mais erros sintácticos e morfológicos que as crianças de ESE médio, estando, porém, esta diferença muito atenuada 6 meses mais tarde. Contudo, os erros de menor importância permaneciam em ambos os grupos e em ambas as idades. A interpretação mais simples é a de que muitas características gramaticais tinham sido dominadas por todas as crianças no teste preliminar, mas que há uma sequência, mesmo que grosseira, no desenvolvimento, além de que as crianças de SES médio estarem mais adiantadas. Ao longo do tempo em que as crianças ainda

estão em fase de desenvolvimento dos seus conhecimentos da gramática inglesa, existirão algumas características que demonstrarão diferenças de ESE, há muitas outras que não. O mesmo se pode aplicar ao vocabulário activo e passivo, semântica e pragmática. Uma dificuldade para a perspectiva de Bernstein, apareceria se os desenvolvimentos caminhassem na mesma direcção. A análise de Turner (1973) em crianças de 5 e 7 anos de estatuto social distinto revela diferenças quanto ao uso de palavras como forma de controlo do discurso do outro, mas esta diferença torna-se diminuta do comportamento de crianças de 7 anos de estatuto social baixo e de crianças de 5 anos de estatuto social médio (Se as crianças de ESE baixo se encontram atrasadas em relação às de ESE médio, as classificamos de «atrasadas» e «deficientes», não deveríamos também rotular os bebês de atrasados e deficientes, já que o seu domínio da linguagem é inferior ao das crianças de dois anos? Porque razão se hão-de considerar as normas etárias como uma base para usar termos avaliativos, mais do que descritivos, para referir os desvios a essas mesmas normas? Ou dar-se-á o caso de que, sejam quais forem as palavras que escolhermos, elas adquirem conotações avaliativas dentro da nossa cultura? Fora do jogo educacional interessa realmente saber se determinada criança aprende a usar verbos passivos aos cinco ou aos seis anos? Pode eventualmente ser importante que ela o aprenda, mas também pode não ter importância que ela o aprenda ou não, antes de crianças da mesma idade.)

Serão as diferenças entre o poder de expressão linguística suficientemente grandes, para que as consideremos tão importantes? No conjunto da literatura existente sobre o problema do ESE, as diferenças de percentagem de incidência dos vários traços linguísticos são provavelmente inferiores a 10%, descendo estes números, por vezes, para 2%. Ora, se do ponto de vista esta-

tístico um valor de 34 % de frases contendo proposições subordinadas pode ser considerado significativamente maior do que um valor de 32 %, não parece, no entanto, possível que uma tal diferença possa determinar, ou mesmo estar associada a uma dificuldade na eficiência da comunicação. Estes resultados, porém, têm sido normalmente interpretados como apoiando as teses de Bernstein (ver Poole, 1976). Contudo, parece-nos que o facto de as diferenças encontradas serem, na maior parte dos estudos feitos e em *todos* os níveis de análise linguística, tão pequenas, constitui uma refutação das teses de Bernstein sobre as diferenças de códigos; os resultados interpretam-se mais facilmente, dizendo que a maior parte dos membros dos dois grupos de SES definem tarefas da mesma maneira e as executam de forma idêntica.

Uma limitação da metodologia, ligado à estatística analítica, e a dificuldade dos investigadores em notarem-na, pode, assim, ser pelo menos parcialmente responsável pela atenção dada às diferenças e pela negligência em relação às semelhanças. O facto de não termos um meio matematicamente defensável para respondermos às questões apropriadas, não justifica, porém, a adopção de um meio matematicamente apropriado para responder às questões inadequadas. Terá de se elaborar uma opinião sem garantias numéricas de confiança. Mas os dados são acessíveis e os indivíduos são livres de os examinar, chegar a conclusões e defendê-las. A minha conclusão é que dentro das limitações dos dados até agora recolhidos, as diferenças observadas resultam de factores aqui mencionados e não dos códigos restrito e elaborado.

Enquanto muitas das diferenças observadas nas crianças mais novas acabarão por desaparecer com o desenvolvimento, há três pontos, todavia, que queremos considerar, visto que qualquer deles é importante para manter ou aumentar a dimensão das diferenças. Os alunos de ESE baixo abandonam

a escola mais cedo do que os de SES médio. Quem chegar a uma graduação superior na Universidade terá passado 20 anos como aluno, enquanto que o jovem que abandonou a escola aos 15 anos, tem só 10 anos de escolaridade. Além disso, o primeiro passa os seus últimos 10 anos de escolaridade, com um cérebro adulto ao seu serviço. Os que entram para uma ocupação em que o poder de expressão verbal se exerce *in extenso* diariamente terão maiores razões para desenvolver a qualidade da sua linguagem, do que aquele que conduz um comboio. A idade em que se abandona os estudos é função do estatuto social de origem, tal como o é o acesso a uma profissão não-manual. Os ESE baixos, a partir do próprio momento em que abandonam a escola ficarão sujeitos a uma desvantagem desigual face aos outros; ora, na medida em que quer as oportunidades quer as solicitações feitas a elementos de ESE médio, contribuem para melhorar a qualidade da sua expressão verbal, alargar-se-á o fosso entre uns e outros.

Também será verdade que existirão divergências, na medida em que as crianças de SES médio e baixo são socializadas em grupos e subculturas com registos e dialectos diferentes. Se efectivamente, existe uma proximidade entre a linguagem escolar e a linguagem familiar maior num grupo do que noutro, tal facto contribuirá para aumentar as diferenças escolares. No entanto, embora habitualmente se aceite que a linguagem usada pela classe média em casa é idêntica à da escola, ninguém avançou ainda dados precisos em apoio de uma tal hipótese. A única análise existente da conversação no seio de uma família da classe média, revelou uma estrutura e um conteúdo que se assemelhava consideravelmente ao do código restrito de Bernstein: uma previsibilidade considerável, com a maior parte de informação manifestada conhecida de antemão pelo receptor, uma elevada incidência de enunciados com funções sociais mais do que representativas, etc... (Phillips, 1973). Wells

(1977), registou o pouco uso da função tutorial do discurso mesmo entre mãe e filho, independentemente do ESE. (Na realidade, com a sua amostragem de variáveis do discurso, quase que não aparecem diferenças de ESE, a nenhum nível de análise linguística). Mesmo que o discurso da classe média seja mais semelhante à linguagem escolar do que o dos grupos sociais mais baixos, tal só pode constituir, mais uma vez, um exemplo de diferenças entre coisas que apresentam muitos pontos semelhantes. Ao nível gramatical, as diferenças «dialectais» entre o inglês negro vernacular e o inglês padrão americano são representadas por pouco mais de 50 regras (Labov, 1973; Shuy e Wolfram, 1973), enquanto que as semelhanças o são por muito mais de 50.

Uma terceira razão pode afectar normas relevantes para o reportório verbal que as crianças são preparadas para desenvolver. Se as crianças acabam por rejeitar a escola, rejeitarão a linguagem falada e escrita que a escola valoriza. Um enorme número de alunos, especialmente os de ESE baixo, são indiferentes ou mesmo hostis à maior parte da actividade das escolas secundárias (Morton-Williams e Finch, 1968; Robinson, 1975). O ciclo «desinteresse» que propus como meio que desenvolve e mantém um baixo nível de interesse e de rendimento, é particularmente aplicável aos alunos de ESE baixo. Um dos factores de maior importância neste sistema é o insucesso. Muitas das crianças de ESE baixo têm experiência de sucessivas reprovações durante a maior parte da sua vida escolar. Tal facto pode constituir um factor crítico de ligação.

O que é que constitui uma reprovação, um insucesso escolar? Ainda não sabemos quais os alunos que acabam por se considerar a si próprios como falhados, nem porquê. Também não sabemos até que ponto os professores inculcam essas ideias nos alunos. Para suportar esta asserção temos de nos basear em índices objectivos de insucesso e esperar que estes se correlacionem

fortemente com o sentimento de insucesso. Pode acontecer que a maior parte dos alunos que se vêem a si próprios como falhados, comecem a sua história escolar como atrasados, valendo, portanto, apenas, lembrar-nos de como as crianças se tornam atrasadas ou abaixo da média. Construimos testes de habilidade ou de rendimento destinados a distribuir as crianças de um determinado grupo etário em torno de uma norma, surpreende-nos, depois, com o número dos que se situam abaixo dessa norma. O conceito de leitor «atrasado» é uma invenção e uma definição nossa, sendo totalmente errado perguntar porque é que a incidência geral dos leitores «atrasados» é aquilo que é. É claro que o método dos testes se pode usar construtivamente, como é o caso da avaliação que se usa como base de informação para alargar as medidas educativas especialmente planeadas. A utilização de provas para diagnóstico acompanhadas de uma acção profiláctica tem de ser claramente diferenciada da ordenação que é prioritariamente classificatória.

Se as considerações classificatórias são endémicas na educação, então, se queremos lançar alguma luz sobre o problema, deveríamos, talvez, ver as consequências da experiência prolongada de comparações que lhe são desfavoráveis e examinar as vias pelas quais o domínio da língua por parte dos alunos de ESE baixo os podia colocar particularmente em risco nestes processos.

#### ESE, DOMÍNIO DA LINGUAGEM E REACÇÕES DOS PROFESSORES

Dado que o conjunto de asserções aqui apresentadas incluem um certo número de passos, estes poderão apreender-se mais facilmente se forem expostos de uma forma proposicional. As generalizações feitas devem ser vistas como tendo um valor estatístico e não universal; «professores» é uma expressão que *não* remete para todos os profes-

sores, em todos os momentos, mas sim para um número suficiente de professores, num número suficiente de ocasiões, de tal maneira que a proposição apresentada seja mais verosímil que a sua oposta. Os leitores familiarizados com a «profecia da auto-satisfação» (ver Good e Brophy, 1974, para um resumo pormenorizado da sua natureza e estatuto actual) detectar a dívida para com esta. É menos provável que os leitores estejam familiarizados com a teoria de Tajfel e Turner sobre as relações intergrupais, da qual se retiraram outros conceitos e ideias (ver Tajfel, 1978, ou Tajfel e Turner, no prelo, para um resumo).

1. *Os professores percebem as crianças em termos de diferenças individuais preditivos do seu sucesso ou insucesso escolar*

1.a. O domínio da linguagem por parte das crianças é um conjunto de factores usado para esta discriminação.

Hargreaves (1977) fez uma revisão dos dados empíricos relevantes para a percepção que o professor tem dos alunos. Podemos começar a ver como as ideias do investigador acerca do modo de pensar dos professores tem vindo a amadurecer. Embora reconhecendo o peso especial conferido às primeiras impressões sobre os alunos, começamos agora a reconhecer que estas podem ser mais do que a mais fraca das categorizações que servem de ponto de partida para a interacção. As impressões podem mudar, não só no conteúdo como na forma. As primeiras preocupações podem centrar-se na apreciação global do aluno; as análises posteriores podem alargar-se e diferenciar-se encarando o aluno como uma realidade complexa. O comportamento dos alunos pode vir a ser visto como semelhante em relação a interacções de factores situacionais e predisposições da personalidade, mais do que como expressão inevitável e

imutável de traços fixos. Contudo, este modelo mais maleável que reconhece a variabilidade e função do tempo, situações e professores, traduz ainda o ponto de vista de um observador exterior e não o de um verdadeiro participante — até que ponto o nosso comportamento é influenciado e controlado pelo que *dizemos* acerca dos outros, constitui outra fonte de variabilidade. (É de esperar dos psiquiatras, que nas suas relações individuais ou com pequenos grupos de alunos, consigam avançar mais resultados para tais subtilidades e mais rapidamente, do que os professores cujo contexto de relações é de um para muitos, e cujos contactos são de duração e conteúdo especificados.)

Apesar disto, parece que é possível fazer os juízos iniciais e, na realidade, eles são feitos. Seligman, Tucker e Lambert (1972) compararam a maneira pela qual exemplos de redacções, desenhos, fotografias de alunos e amostras de discurso oral de conteúdo controlador, influenciavam os juízos dos professores em formação, acerca da imagem do «bom estudante» e dos padrões referentes ao privilégio, inteligência, entusiasmo, autoconfiança e aprumo. O discurso oral era um elemento diferenciador relativamente às seis características, sendo-o as redacções, os desenhos e as fotografias, apenas em relação a três, cada uma; quanto ao discurso oral há que acrescentar que ele variava apenas nos seus traços fonológicos e paralinguísticos. Eltis (1978) obteve resultados comparáveis com professores em formação australianos, mas chegou à conclusão que os professores graduados com pelo menos três anos de experiência davam menos valor à voz e mais às redacções. Entre as suas escalas de classificação Eltis incluiu uma previsão dos resultados escolares, mas a validade das convicções e ilações daí derivadas é, ainda hoje, duvidosa. Embora alguns autores refiram que as previsões de insucesso a partir da expressão oral «desfavorecida» se podem atribuir a suposições

não válidas por parte dos professores (Edwards, J. R., no prelo) e Eltis tenha demonstrado que essas atribuições a grupos de sujeitos cujo Q. I. era conhecido, exageravam a relação observada entre Q. I. e características vocais, a evidência a favor da validade das ilações acima referidas é forte. Frender, Brown e Lambert (1972) demonstraram que o discurso dos alunos de baixo rendimento escolar diferia do discurso dos alunos de rendimento escolar elevado em aspectos que concordam com as apreciações dos professores. Williams (1976), com estudos mais amplos acerca deste assunto, mostra como as variáveis matéria estudada e professor complicam as apreciações, mas mantêm inalteráveis as conclusões anteriores. Uma série de estudos americanos (ver Robinson, no prelo, para bibliografia) conseguiram uma elevada precisão na identificação de SES, a partir de amostras de discurso oral com menos de um minuto de duração.

Ambas as proposições foram razoavelmente demonstradas, sendo possível ampliar a segunda dizendo que os professores podem discriminar de facto os alunos em termos de variáveis de origem, como SES, e de variáveis psicológicas como inteligência, segurança, confiança, etc., ligando ambas, produtivamente, às possibilidades de sucesso do aluno. Embora entre estes três tipos de variáveis existam *correlações* positivas que podem fundar explicações que as articulem, na presente situação é plausível sugerir que: 1, muitos professores sobrestimam a amplitude das correlações reais entre ESE, expressão oral e potencial escolar; 2, quer os professores quer os investigadores podem interpretar mal a natureza destas relações; com os dados actualmente à nossa disposição, elas podem explicar-se como consequências do comportamento discriminatório dos professores e não sendo em si mesmas razões para diferenças quanto ao êxito escolar.

## 2. *As diferenças são comunicadas às crianças e apreendidas por elas*

No estudo de um caso, Rist (1970) descobriu que, ao entrar para o jardim-escola as crianças eram imediatamente estratificadas em três grupos, tendo como base o seu estatuto socioeconómico. Os grupos eram tratados de modo diferente, e, durante a sua permanência no jardim-escola, as crianças aceitavam esta classificação, relacionando-se entre si de acordo com ela.

## 3. *Os professores distribuem tanto a quantidade como a qualidade das interações com as crianças de uma maneira desigual*

3. a. Embora os valores que guiam esta distribuição possam variar de um professor para outro (e no mesmo professor, de um contexto para outro), actualmente, o princípio dominante dessa distribuição é o de «dar a cada um aquilo que merece».

Brophy e Godd (1974) produziram uma revisão sistemática, erudita e relevante para estas proposições. [Nash (1976), fornece uma amostra parcial de resultados menos precisos]. A proposição geral parece ser irrefutável, o que já não acontece quanto ao seu corolário. Rosenthal e Jacobson (1965) admitiam na sua tese original sobre a profecia da auto-satisfação, que tais práticas mediavam entre a expectativa do professor e os resultados dos estudantes, embora não tenham observado aquilo que os professores fazem junto dos seus alunos. Aqueles que o fizeram (todos americanos), parecem ter concluído que o caso mais frequente é o segundo, embora com claras excepções. Ao estudarem as probabilidades de a expectativa exercer influência em crianças atrasadas mentais, Anderson e Rosenthal (1968) verificaram que os professores passam mais tempo com os mais atrasados. Portanto, a resposta a esta questão é ainda

empírica. Para chegar a hipóteses com mais poder de previsão, será necessário conhecer também o sistema de valores e teorias pedagógicas de cada professor, assim como as características de solicitações dos alunos.

4. *O tratamento desigual por parte dos professores é relevante para a qualidade e quantidade do desenvolvimento dos alunos*

Algumas análises extensivas da literatura não tomam posição relativamente às generalizações a fazer acerca das variáveis processuais relevantes para o progresso dos alunos. Uma consideração exaustiva da complexidade do problema milita a favor desta atitude, mas, sem se estabelecerem parâmetros que restrinjam a generalização à mítica criança média, a lista de variáveis especificada por Brophy e Good (1974) indica os tipos de procedimentos que poderão facilitar a aprendizagem, num dado contexto cultural. O facto de outros comportamentos em culturas diferentes e com outros objectivos, não altera a validade profunda da proposição.

5. Na ausência de pontos de vista opostos, as comparações e autopercepção das próprias crianças acabam por concordar com as dos professores.

5. a. *Embora estas comparações possam ser quantitativas e maleáveis nos primeiros anos de escolaridade, com o tempo, «ceteris paribus», tendem a tornar-se categóricas e estáveis.*

5. b. *Para muitas crianças, esta categorização defini-las-á como «falhadas» escolares.*

5. c. *As crianças de ESE baixo têm uma especial tendência para se considerarem «falhadas».*

Rist (1970) pode ser citado para ilustrar até que ponto estas comparações podem instalar-se cedo no pensamento e comporta-

mento das crianças. Hargreaves (1967), pôs em evidência a actuação de uma forte categorização nas carreiras secundárias dos rapazes. Os alunos do escalão C e D na escola secundária moderna que ele estudou, identificavam-se claramente com o grupo dos repetentes. A representação que fazia do seu próprio estatuto e de outros atributos, correspondia à dos professores e à dos seus colegas do escalão A. Estes últimos sentiam-se igualmente seguros da sua identidade.

Embora Hargreaves escrevesse sobre uma escola predominantemente frequentada por alunos das classes trabalhadoras, o que este autor revela está implícito nas estatísticas internacionais (Husen, 1972), assim como nas de Inglaterra e País de Gales (Conselho Consultivo Central para a Educação, 1978; Douglas, 1964; Douglas, Ross e Simpson, 1971; Kellmer Pringle, Butler e Davie, 1966; Morton Williams e Finch, 1968). Porém, não se prestou ainda a devida atenção à questão de saber se a realidade objectiva do falhanço escolar em relação aos estatutos sociais baixos é percebida como tal pelos alunos em causa. Contudo, os trabalhos americanos sobre a fraca estima de si próprio e «auto-representação negativa» (ver Brookover, 1969; Coopersmith, 1967; Purkey, 1970), relacionam a referida percepção com o baixo rendimento escolar e as apreciações dos professores. Brookover e outros revelaram a existência de circunstâncias sob as quais se pode aumentar a estima própria, melhorando, assim, o rendimento escolar.

6. A exposição crónica a experiências que reduzem a estima-própria, conduzirá a tentativas para corrigir esta identidade negativa. Os valores em jogo nesta reparação da identidade negativa serão independentes ou antagónicos em relação aos valores académicos e sociais usados para definir os alunos como «falhados».

Pode usar-se a teoria de Tajfel Turner sobre as relações intergrupos para gerar um certo número de expectativas. Por exemplo,

quando as turmas têm um peso suficiente de alunos repetentes, pode esperar-se que as interacções na turma percam o seu carácter escolar. Independentemente do facto de os professores destas turmas persistirem em prosseguir objectivos escolares, ou em serem coniventes como um *modus vivendi*, a interacção na turma, provavelmente, manifestará sintomas de subversão e mesmo de provocação e abusos em relação ao professor. Uma elevada consideração resultará da proficiência e ousadia desta revolta, consideração essa que será alimentada pelos colegas, tal como Hargreaves (1967), exactamente demonstrou. Nestas condições, que mais se poderá esperar senão desinteresse pela actividade escolar (Robinson, 1975)? Poole e Jones (1977) notaram que 55 % da sua amostra de alunos que abandonavam a escola precocemente, mencionavam o desinteresse ou a reprovação como razão principal desse abandono.

Podia esperar-se que o domínio da linguagem destes alunos apresentasse as características apontadas por Bernstein como indicativas de um código restrito: o discurso oral deveria servir especialmente as funções sociais de gracejar, de pôr à prova a autoridade e iludi-la. Os traços linguísticos associados à escola seriam rejeitados, alargando-se esta rejeição à da pronúncia e da gramática, conjuntamente com a do dialecto do inglês padrão, ao mesmo tempo que seria adoptado o dialecto dos indivíduos de SES baixo, elaborado segundo particularidades dos adolescentes. Nesta perspectiva, o código restrito surge como uma consequência da experiência escolar e não como causa; surge como um importante factor que estabelece uma identidade social de valor positivo para aquele que o possui e para os seus iguais.

Foi longo o caminho que conduziu a estas conclusões. Pode parecer que se perdeu de vista a linguagem, em certos momentos da

sua evolução, mas tal é apenas aparente. De facto, a importância da fala e da escrita dos alunos como base de avaliação por parte dos professores manteve a sua relevância ao longo dos processos descritos.

Não se nega que o conhecimento do código da linguagem seja relevante para os processos psicológicos da percepção, pensamento, aprendizagem, memória e comunicação. Contudo, devemos notar que os dados actualmente à nossa disposição, não obrigam à evocação de tais hipóteses para explicar as diferenças de ESE que aparecem actualmente nos rendimentos escolares.

## CONCLUSÕES

Se a ênfase aqui colocada se justifica realmente e se as ilações dos professores baseadas, em parte, no discurso oral e na escrita dos alunos constituem uma importante fonte de juízos discriminatórios e de diferenças em relação ao ensino subsequente, há um certo número de possibilidades de compreensão do actual estado da crise, susceptíveis de melhorar esse ensino, embora superficialmente.

Podemos pedir aos professores que se esforcem por conhecer e compreender melhor o que é a linguagem e como funciona. Temos a esperança de que muitos deles virão a aperceber-se de que não há só um inglês padrão, com a sua pronúncia original; de que não há um sistema único independentemente da situação dos participantes, seus usos e costumes, assim como outras variáveis de contexto. Uma maior consideração pelas realidades, mais do que pelos mitos relativos à habilidade linguística, conduziria a modificações no tratamento dos alunos, que melhorariam o presente estado de coisas. Também podíamos pedir aos professores que examinassem a validade do sistema de convicções em que assenta a sua avaliação do potencial dos alunos, e, especialmente,

as suas ilações constituídas a partir da fala e da escrita. Deixar-se-ão os professores dominar por previsões cuja validade não é garantida? A sua atitude face às respostas ou iniciativas de um aluno maximiza, de facto, as possibilidades de aprendizagem, ou pressupõe a convicção de que tal ou tal aluno é incapaz de aprender? Pedir aos professores que examinem a qualidade e quantidade das suas interacções para verificar se elas estão ou não de acordo com o que eles consideram justo, é pedir demasiado. Pedir-lhes que tentem evitar que os alunos se considerem a si próprios como «falhados», pelo contrário, não é pedir demais.

Embora a competitividade interindividual na educação não venha a desaparecer da nossa sociedade num futuro imediato, podemos, no entanto, avançar em direcção a uma atitude diferente face a ela. A teoria das relações intergrupais salientou, tal como a do grupo de referência, que a estrutura valorativa dentro da qual o indivíduo opera, é mutável. Nas actividades desportivas, muita gente gosta de competir dentro do seu próprio nível de habilidade. E, nem por isso, eles passam a competição a lamentar-se do facto de não terem nível olímpico; não importa que não o tenham. Normalmente, ninguém vai rotulá-los de «deficientes» em função de nenhum critério, nem eles são vistos como «falhados», quer enquanto pessoas, quer enquanto membros da sociedade. Enquanto os alunos puderem identificar-se como membros de categorias com características positivamente valorizadas, de acordo com o desenvolvimento educacional, tudo está bem. Pode suceder que a proliferação de avaliações criteriosais de ensino secundário tenha dado uma ajuda neste campo, tal como os esforços bem sucedidos de professores para integrar os alunos na escola e em grupos dentro da escola.

Os passos tendentes a salientar o avanço do aluno (competição intraindividual) con-

frontando o que ele agora sabe fazer com aquilo que ele não conseguia antes é outro meio de encorajar o desenvolvimento e manter a autoconfiança. O mesmo se aplica à capacidade de controlar o ambiente, que daí deriva. O avanço rumo à entrada em vigor e incremento destas últimas duas políticas, seria imensurável.

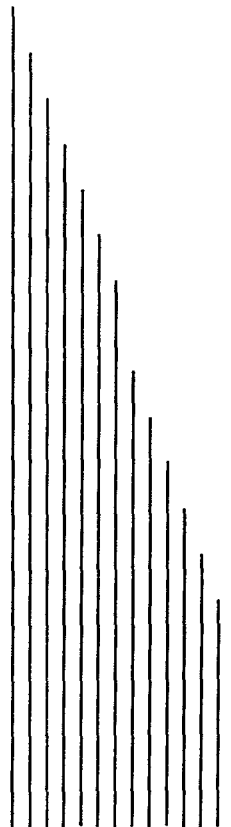
Trad. de *Carlos M. Falcão*

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, D. e ROSENTHAL, R., Some effects of interpersonal expectancy and social interaction on institutionalized retarded children, *Proceedings of the 76th Annual Con-tion of the American Psychological Association*, 1968, 3, 479-480.
- BEREITER, C. e ENGELMANN, S., *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-social*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1966.
- BERNSTEIN, B., Social Structure, Language, and Learning, *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Contexts: vol. 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge, 1971.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control: vol. 3*, London, Routledge, 1975.
- BROOKOVER, W. B., *Self concept and achievement*, Documento apresentado à American Educational Research Association, Los Angeles, 1969.
- BROPHY, J. E. e GOOD, T. L., *Teacher-Student Relationships*, New York, Holt, 1974.
- BRUCK, M. e TUCKER, W., Social Classe Differences in the Acquisition of School Language, *Merril Palmer Quarterly*, 1974, 20, 205-220.
- BYRNE, D. S. e WILLIAMSON, W., The myth of the restricted code, *No. 1, Working Papers in Sociology*, University the Ourham, 1971.
- Central advisory Council for Education (England), *Children and their Primary Schools, Vols. 1 an 2*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1967.

- Coopersmith, S., *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, Freeman, 1967.
- DOUGLAS, J. W. B., *The Home and the School*, London, MacGibbon and Kee, 1964.
- DOUGLAS, J. W. B., ROSS J. M. e SIMPSON, H. P., *All our Future*, London, Panther, 1971.
- DUNKIN, M. J. e BIDDLE, B. J. *The Study of Teaching*, New York, Holt, 1974.
- EDWARDS, A. D., *Language in Culture and Class*, London, Heinemann, 1976.
- EDWARDS, J. R., Judgments and competence in the reaction to disadvantaged speech, in R. N. St. Clair and H. Ciles (eds.) *Language and Social Psychology*, Oxford, Blackwell, no prelo.
- ELTIS, K., *The Ascription of Attributes to Pupils by Teachers and Student Teachers with Particular Reference to the Influence of Voice in this Process*, Sydney, Macquarie University, Ph. D. Thesis, 1978.
- FASOLD, R. W. e WOLFRAM, W., «Some Linguistic Features of Negro Dialect», in J. S. de Stefano (ed.), *Language, Society and Education*, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1973.
- FRANCIS, H., «Social Class, Reference and Context», *Language and Speech*, 1974, 17, 193-198.
- FRENDER, R., BROWN, B. L. e LAMBERT, W. E. «The role of speech characteristics in scholastic success», *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 1970, 2, 299-306.
- FRENDER, R. e LAMBERT, W. E., «Speech style and scholastic success: the tentative relationships and possible implications for lower class children», *Monograph Series on Language and Linguistics*, 1972, 25, 237-271.
- HARGREAVES, D. H., *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge, 1967.
- HARGREAVES, D. H., «The Process of Typification in Classroom Interaction: Models and Methods», *British Journal of Educational Psychology*, 1977, 47, 274-284.
- HAWKINS, P. R., «Social Class, The Nominal Group, and Reference», *Language and Speech*, 1969, 12, 125-155.
- HELLMUTH, J., *The Disadvantaged Child*, Vols. 1, 2 and 3, New York, Brunner-Mazel, 1967, 1968, 1970.
- HESS, R. D., «Social Class and Ethnic Influences on Socialization», in P. H. Mussen (ed.), *Car-michael's Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1970.
- HUSEN, T., *Social Background and Educational Career*, Paris, OECO, 1972.
- IRWIN, O. C., «Infant Speech: the Effect of Family Occupational Status and of Age on Sound Frequency», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1948, 13, 320-323.
- KELLMER-PRINGLE, M. L., BUTLER, N. R. e DAVIE, R., *11,000 Seven-Year-Olds*, London, Longmans, 1966.
- LABOV, W., «The Logic of Non-Standard English», *Georgetown Monogr., Language and Linguistics*, 1969, 22, 1-31.
- LABOV, W. e COHEN, P., «Systematic Relations of Standard and Non-Standard Rules in the Grammars of Negro Speakers», in J. S. de Stefano (ed.), *Language, Society and Education*, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1973.
- LAWTON, D., *Social Class, Language and Education*, London, Routledge, 1968.
- MORTON-WILLIAMS, R. e FINCH, S., *Young School Leavers*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1968.
- NASH, R., *Teacher Expectations and Pupil Learning*, London, Routledge, 1976.
- OWENS, L. C., «Syntax in Children's Written Composition, Socioeconomic Status, and Cognitive Development», *Australian Journal of Education*, 1976, 20, 202-222.
- PHILLIPS, D. J., «How an Australian Family Communicates», *Linguistic Communications*, 1973, 10, 73-107, Melbourne, Monash University.
- POOLE, M. E., *Social Class and Language and Utilization at the Tertiary Level*, Brisbane, University of Queensland Press, 1976.
- POOLE, M. E., e JONES, D., *Early School Leavers*, La Trobe, Melbourne, La Trobe 15 to 18 year old Project, 1977.
- PURKEY, W. W., *Self Concept and School Achievement*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1970.
- RIST, R., «Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education», *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- ROBINSON, W. P., «Boredom at School», *British Journal of Educational Psychology*, 1975, 45, 141-152.

- ROBINSON, W. P., *Language Management in Education: the Australian Context*, Sydney, Allen & Unwin, 1978.
- ROBINSON, W. P., «Speech Markers and Socio-economic Status», in H. Giles and K. Scherer (eds.), *Social Markers in Speech*, Cambridge, Cambridge University Press, no prelo.
- ROSEN, B. G. e D'ANDRADE, R. G., «The Psycho-social Origins of Achievement Motivation», *Sociometry*, 1959, 22, 185-218.
- ROSEN, B. C., «Socialization and Achievement Motivation in Brazil», *American Sociological Review*, 1962, 27, 612-624.
- ROSEN, H., *Language and Class: a Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*, Bristol, Falling Wall Press, 1972.
- ROSENTHAL, R. and JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, 1968.
- SELIGMAN, C. R., TUCKER, G. R. e LAMBERT, W. E., «The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes towards pupils», *Language in Society*, 1972, 1, 131-142.
- STEFANO De, J. S. (ed.), *Language, Society and Education*, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1973.
- TAJFEL, H., *Differentiation between Social Groups*, London, Academic Press, 1978.
- TAJFEL, H. e TURNER, J., «An Integrative Theory of Intergroup Conflict», in W. G. Austin and S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, California, Brooks/Cole, no prelo.
- TEMPLIN, M. C., *Certain Language Skills in Children*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957.
- TURNER, G. J., «Social Class and Children's Language of Control at Ages Five and Seven», in B. Bernstein (ed.), *Class, Codes, and Control*, Vol. 2, London, Routledge, 1973.
- WELLS, C. G., «Language Use and Educational Success», *Research in Education*, 1977, 18, 9-34.
- WILLIAMS, F. (ed.) *Language and Poverty*, Chicago, Markham, 1970.
- WILLIAMS, F. e NAREMORE, R. C., «On the Functional Analysis of Social Class Differences in Modes of Speech», *Speech Monographs*, 1969, 36, 77-102.
- WILLIAMS, F. H. (ed.), *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*, Rowley, Mass, Newbury House, 1976.



## PRÓXIMOS NÚMEROS:

— ETNOPSQUIATRIA

— PSICOLOGIA

E GESTÃO