

RESUMO: a presente contribuição faz parte de uma investigação mais articulada que tem como alvo explorar as evoluções históricas do modelo de Basil Bernstein relativo às diferentes amplitudes do código expressivo. De maneira específica pretende explorar as condições de “empobrecimento” do código expressivo em situação de descontextualização, no nosso caso a Língua Portuguesa. O objetivo é identificar as estratégias para preservar o patrimônio linguístico e cultural dos atores sociais submetidos a estresse de descontextualização forçada. Um estresse que produz um fenômeno de contaminação linguística que precisaria ser estudado em função das variantes de contexto e que acaba por se transformar noutro objeto da presente pesquisa, ampliando o próprio âmbito de maneira coerente com o seu objetivo geral. Um tal processo de modelação (Goodman, 1967) produz, além disso, efeitos de implicação das diferentes identidades étnicas que, desse modo, podem concorrer para um autêntico processo de democratização planetária. Faz-se menção a uma criteriologia que não está pré-organizada no plano de pesquisa, realizando-se sim no campo de ação (Glaser e Strauss, 1967), segundo o conseqüente desenvolvimento da *tradição etnográfica*. É essa tradição, de fato, isto é, a base teórica historicamente já formalizada, dentro da qual é privilegiada a orientação da Etnografia da Educação (Mehan, Woods, Spindler, Ogbu, Boumard – até Tedlock e Fabietti). Os dados já adquiridos, e que justificam a prossecução da pesquisa, estão apresentados no *estudo de caso* da Comunicação no Simpósio, no qual está evidenciado o processo de empobrecimento do código expressivo em situação de transferência traumática dos falantes observados.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Lingüística antropológica; Mediação lingüística e cultural; Código restrito e código elaborado; Etnografia da educação; Análise institucional

Introdução

O horizonte da experiência de que aqui se relata é de tipo educativo-didático. Uma escola de 1º grau, no sul da Itália, constatou a necessidade de pedir o auxílio de um mediador lingüístico e cultural de língua portuguesa para duas crianças brasileiras adotadas presentes no seu corpo discente. A ação, portanto, foi praticada como didática integrativa. Essa experiência efetivou-se em quase dois meses, ao passo que o relatório foi realizado a partir de um diário profissional cotidiano e das observações da experiência que permitiu a leitura crítica do contexto em que se atuou. Os resultados formais, deduzidos de dados observados e analisados criticamente, foram-se estruturando graças ao tipo de *olhar* que esteve subjacente e orientou a experiência. Com efeito, fez-se referência constante às disciplinas que, por um lado, fundamentam a mediação lingüística e cultural e, por outro, estão produzindo inovação no âmbito das ciências da educação.

¹ Università del Salento, Lecce, Itália.

A intenção do presente estudo é representar e comentar os dados de uma experiência didática de mediação lingüística e cultural. Em seguida, oferecem-se perfis e elementos que fazem com que se perceba um caráter dessa experiência que é, na realidade, mais complexo em relação à sobriedade necessária ao estudo de caso que representa o contexto preliminar da sucessiva formalização teórica dos dados adquiridos. Nesse sentido, o estudo de caso já não é circunscrito se, do seu contexto de experiências, é possível deduzir elementos originais para compreender sentido e significado de fatos que consideramos como matriz para modelos teóricos que representem de maneira adequada as efervescências que os atores sociais praticam nos respectivos contextos de vida.

Por conseguinte, o estudo de caso aqui analisado apresenta uma *pré*-condição que permitiu o desenrolar-se de uma meada com a qual se pôde tecer uma representação bem mais complexa em relação à “sobriedade” supracitada. De fato, *este* estudo de caso pôde-se inserir no âmbito de uma investigação mais geral cuja estrutura já foi apresentada à organização do I SIMELP.

Logo, é a partir dos resultados preliminares do estudo de caso, os dados já adquiridos e que justificam a prossecução da pesquisa, que podem ser sublinhados os elementos que, para justificar “*a prossecução da pesquisa*”, devem poder mostrar uma certa característica de novidade e de originalidade com a qual configurar um apropriado quadro de representações científicas coerentes. Além disso, é necessário considerar que se pôde atingir um tal êxito por intermédio do confronto com os resultados adquiridos em pesquisas contíguas que analisaram o mesmo objeto de estudo aqui considerado, fato este que se apoia na literatura citada na referência bibliográfica.

Tal objeto é propriamente constituído pela *língua* que, além de ser um dos instrumentos para se chegar aos *fatos*, é ela mesma um desses fatos (Nadel, 1997). Ou seja, em suma, que o comportamento social, de que se interessa a antropologia, é de maneira ampla um comportamento lingüístico, de que, por sua vez, se interessa a lingüística antropológica.

Para Malinowski, outrossim, “*o estudo teórico das línguas indígenas, [ou seja] a pesquisa estritamente lingüística, é parte essencial de uma análise mais aprofundada da psicologia dos povos do mundo*”(1911). Com isso se transfere a atenção de um conhecimento puro e simplesmente “prático” dos primitivos para uma exigência mais complexa de investigação “*na língua [deles]*” associada ao *significado*, de modo a conseguir obter uma correta aquisição de *pontos de vista* dos nativos, além de uma série de ulteriores noções que passaram a ser centrais na lingüística antropológica (Cardona, 1976 e 1985).

E, já que no nosso estudo de caso se caracterizaram comportamentos lingüísticos correspondentes a comportamentos sociais; já que a mediação lingüística e cultural é aqui

exercitada por um ator que compartilha a origem cultural e lingüística dos sujeitos que constituem o campo – é importante focalizar os objetos que são passíveis de consideração no mais amplo horizonte da nossa investigação. Em particular, neste estudo de caso não se impuseram as diferentes questões metodológicas que na literatura são geralmente indicadas para delinear a lingüística antropológica. Não se tinha, com efeito, de interpretar nem de traduzir a língua dos atores do campo; nem era necessário concentrar-se em como podiam ser comunicados os significados. Em suma, não se tinha de fazer nenhum esforço para qualquer interpretação da organização semântica das frases que eram utilizadas para a comunicação.

O caso, aparentemente, não se prestava como pertencente ao âmbito da lingüística antropológica, mesmo se, de alguma maneira, alguns dos seus preceitos podiam ter certa utilidade.

Dilatação do objeto de estudo.

O estudo de caso, a partir do qual se inicia a presente reflexão, teve em consideração não só a experiência dos dois menores em situação de transferência traumática, mas também a experiência de adultos que, de alguma maneira, estão relacionados com o contexto considerado. Além disso, é também necessário sublinhar que “este” estudo de caso permitiu uma evolução imprevista da consistência dos objetos sobre os quais a observação se foi concentrando, permitindo à sucessiva reflexão de alcançar um nível de problematicidade posto muito além do *hic et nunc* da prática de mediação cultural de que aqui se relata. O que significa que enquanto se realizavam a experiência e a observação – sucessivamente endereçadas ao *estudo de caso* – se apresentaram situações problemáticas imprevistas que, uma vez formalizadas, se configuraram como um valor a mais em relação aos modelos teóricos que tinham servido como substrato para “olhar” e analisar inicialmente a experiência iniciada.

É, pois, por tais razões que os resultados deste estudo de caso fornecem suporte e dão legitimidade à hipótese de projeto para explorar a evolução histórica do modelo de Bernstein relativo às amplitudes do código expressivo. E, já que, no âmbito de um tal código confrontaram-se não poucas experiências científicas, com critérios e abordagens que se colocam desde a didática, passando pela lingüística, até chegar à semiologia, não nos eximiremos aqui de utilizar os protocolos derivados do nosso estudo de caso para explorar e compreender “*as condições de empobrecimento do código expressivo em condição de descontextualização*”; ou seja para “*indivduar as estratégias para preservar o patrimônio lingüístico e cultural dos atores sociais submetidos a estresse de descontextualização*” – e coisas afins, prefiguradas nas linhas de pesquisa.

Obviamente, com o cuidado de fazer com que sejam os fatos a “falarem” em vez de dar voz às nossas hipóteses de trabalho, pois sabemos serem elas falseadas pela experiência (Popper).

Cuidado esse que aqui se pretende exercitar em termos de um procedimento argumentativo dedutivo que se baseia numa aquisição preliminar de dados empíricos (Rodrigues, Loureiro Albuquerque, Carvalho Bento, Amorim Vieira, Basto da Silva, 2004), para que não subsistam perplexidades sobre a estratégia de forjar os critérios metodológicos em campo (Glaser e Strauss, 1967).

Outro elemento “forte” da experiência caracteriza-se pelo diferente comportamento da equipe de docentes que, de alguma forma, co-agiram na situação, intervindo ativamente ou recusando um envolvimento qualquer.

Descrição da experiência

Tudo começa com um encargo de “experto lingüístico” que me foi confiado numa escola de 1º grau, situada numa área interna do chamado “Mezzogiorno” da Itália, em San Marzano, província de Taranto. Uma área cultural ainda mais rica de problematidade se considerarmos que se situa num enclave caracterizado pelo bilingüismo (área arbresc). As duas crianças, Tais e Pedro, para as quais foi prevista a ação do projeto, têm respectivamente 9 e 5 anos, estão inscritas no 1º ano e freqüentam classes diferentes. Já começaram a ler e a escrever as primeiras palavras em italiano mas a situação escolar deles é de evidente inferioridade em relação aos padrões italianos.

A situação lingüística das crianças mostrou-se logo “problemática” do ponto de vista da expressividade: no primeiro encontro comunico em português, percebo que eles entendem o que digo, porque movem a cabeça para dizer que sim ou que não, mas não comunicam ativamente; no segundo encontro, às minhas perguntas formuladas em português eles respondem em italiano e com contaminação fonética (nasalização, transformação das vogais átonas finais, etc.). Tal comportamento relacional, bastante fechado, perseverou nos encontros seguintes, o que me ofereceu a possibilidade de depreender estados de ansiedade e transtorno quando as crianças ouviam falar em português. À medida que tentava elaborar as condições lingüísticas de alguma comunicação (com contos para crianças típicos da tradição brasileira), as crianças começaram a dar respostas gestuais, demonstrando, com uma progressiva construção de contatos físicos, a segurança comunicativa que iam adquirindo.

Fornei esses elementos à equipe de docentes das classes que Tais e Pedro freqüentavam, mas somente alguns deles eram disponíveis a “compor” uma ação homogênea (coerência educativa) para enfrentar as necessidades específicas das crianças brasileiras. Os outros justificaram o próprio desinteresse por “este” problema porque estavam ocupados em enfrentar as necessidades “gerais” da classe. Significando que nas necessidades gerais não há lugar para aquelas específica – nem de Tais e Pedro nem de qualquer aluno que exprima uma necessidade não compartilhada com os outros. A ação desses docentes, portanto, é exercitada a partir do perfil ideal da classe, que dessa forma aparece como uma representação abstrata que se refugia sob a proteção de uma má pedagogia; com a consequência de obstacular e inibir os processos de implicação e participação que as pedagogias ativas do séc. XX tinham indicado como condição para se libertar das contradições de uma escola que constrangia a infância sem nem mesmo se tornar funcional aos processos de inovação social e cultural.

Diante das dificuldades encontradas apresentavam-se duas possíveis soluções:

- a. a primeira podia ser a realização, segundo a proposta da Pedagogia do Projeto, de um percurso elaborado pela equipe de professores a partir de uma reflexão sobre os elementos críticos presentes em uma primeira análise da situação;
- b. a segunda, mais reduzida, e que de fato foi praticada, podia ser ulteriormente ou reduzida a uma mera prática didática cega e inconsciente, ou podia declinar-se na direção de uma perspectiva que permitisse que fosse considerada como ocasião para uma reflexão mais ampla.

Para a segunda hipótese era necessário que o experto lingüístico tivesse consciência de que “as crianças”, para as quais tinha sido chamado, não fossem consideradas segundo uma perspectiva pedagógica já ultrapassada, salientando ao contrário o perfil dos “sujeitos” capazes de produzirem “objetos” socialmente elaborados. Para aprimorar uma análoga conduta foi necessário “reconstruir”, para a ação em campo, um quadro cultural que não fosse idealizado para aquela situação, mas sim representasse o horizonte de uma pesquisa mais complexa e de que o experto lingüístico tivesse consciência como ator.

Uma semelhante condição já está amplamente estruturada e instituída numa pesquisa coletiva que vê o envolvimento de pesquisadores de diferentes proveniências culturais: da sociolingüística à etnografia, da didática à sociologia. O segmento pelo qual o mediador nutre interesse em primeira pessoa é exatamente aquele referido na abertura do presente trabalho, em que

se sublinha a predominância de interesses de pesquisa ligados aos âmbitos disciplinares que fazem parte da sua atividade junto a “Università del Salento” (Lecce, Itália).

Referências teóricas para não realizar uma experiência cega

Quanto à sociolinguística, ela concorreu em outro grau para esclarecer a relação entre desenvolvimento cognitivo e linguagem. A partir da distinção de Chomsky (1969) entre “competência” (ou seja, o sistema de regras lingüísticas de que dispõe cada falante) e “desempenho” (isto é, o uso efetivo da linguagem na escolha dos falantes), Bernstein formula a hipótese de que a estrutura das relações sociais determina as escolhas e os usos lingüísticos dos falantes. Conseqüentemente, os comportamentos lingüísticos, socialmente modelados, acabam por orientar o acesso a diferentes universos simbólicos de conhecimento, agindo de tal forma no comportamento social que favorece ou inibe a possibilidade de uma significativa mobilidade social. Os dois diferentes sistemas de uso lingüístico são classificados por Bernstein como *código elaborado* e *código restrito*.

Quanto ao código elaborado, Bernstein julga que ele conduz a significados universais à medida que deixa completa liberdade às escolhas lingüísticas permitindo exprimir e distinguir conteúdos semânticos tão complexos quanto raramente previsíveis. Uma complexidade e imprevisibilidade que também passam através de escolhas sintáticas, no sentido que produzem uma considerável versatilidade nas expressões individuais e uma clareza argumentativa original, além da evidente independência do falante do imediato contexto de referência.

Quanto ao código restrito, Bernstein reputa que ele permite ao falante uma liberdade reduzida nas escolhas lingüísticas que, de fato, apresentam nas expressões utilizadas um outro grau de previsibilidade quer sintática quer semântica. O significado da comunicação interna ao código restrito torna-se, portanto, genérico e pouco claro, excessivamente ligado ao contexto imediato do discurso e à experiência específica do falante.

Bernstein, como sabemos, serve-se desse argumento para explicar o relacionamento entre classe social e fracasso escolar, considerando que a escola exerce uma ação mecânica e previsível na marginalização dos menos favorecidos e, portanto, na promoção cultural e social daqueles que julga mais adequados segundo o próprio código elaborado. As provas experimentais a que ele chega revelam que quem utiliza a *linguagem formal* – própria das camadas sociais médias – pode exprimir-se com um mais outro grau de seleção e variação dos conteúdos lingüísticos; ao passo que

aqueles que utilizam a *linguagem pública* estão orientados numa direção que os impele a servir-se de conceitos descritivos em vez de analíticos e se habitua a responder a uma esfera limitada de estímulos.

O efeito social (a partir da seleção escolar até a seleção cultural e social) é reconhecido e formalizado por Bernstein graças à definição que ele fornece em relação ao conceito de “códigos” (restrito e elaborado), que, para ele, são mais sociolingüísticos que lingüísticos. Conseqüentemente, o “código sociolingüístico” tem influência na estruturação social dos significados e, portanto, nas diferentes realizações lingüísticas, além de influenciar realizações lingüístico-conceituais. Fato que denota a subsistência de uma ação socialmente determinada capaz de exercitar um controle efetivo do processo de socialização graças à aquisição e domínio dos meios de comunicação, permitindo ao falante alcançar significados que pouco a pouco podem ser universais ou particulares. Só uma parte da população escolar é, portanto, socializada no interior de um conhecimento de nível metalingüístico que permita a aquisição de habilidades inovadoras praticáveis na construção de uma cultura que se propague no exercício de um controle social flexível; a restante parte fica na camada da socialização que permite operações simples, ligadas ao contexto e a significados particulares.

As sugestões de Bernstein, no entanto, que aqui podem ser mais úteis, são as que concernem à teorização do chamado “déficit verbal”. Segundo essa teoria, as diferenças socioeconômicas influenciam de maneira determinante a linguagem e, portanto, o aproveitamento escolar. Por intermédio da técnica da entrevista e a aplicação de uma série de testes a grupos diferentes de jovens, Bernstein verificou que *“o sucesso escolar depende em grande parte da capacidade verbal, que, por sua vez, está relacionada de maneira positiva com o status social médio e alto”*. A razão desse relacionamento reside nos hábitos lingüísticos e sociais das diferentes camadas sociais, e tais hábitos têm origem no próprio momento da aprendizagem da língua por parte da criança, na sua relação privilegiada com a mãe e no papel de cada membro da família. É nesse tipo de família que é praticado o tipo de linguagem que Bernstein define *código elaborado*, isto é, *“uma linguagem (que) apresentará um grau alto de imprevisibilidade porque estarão presentes em grande quantidade as escolhas e as mudanças individuais, e, além disso, será completamente explícito, enquanto não relacionado com uma base comum de experiências passíveis de codificação; ao contrário, a mesma experiência será organizada numa complexa hierarquia intelectual, e elaborada subjetivamente com uma particular sensibilidade para as separações e distinções”*.

Dessa maneira, torna-se evidente como uma linguagem desse tipo é extremamente funcional à escola, garantindo boas possibilidades de sucesso a quem a possui. Ao contrário, a língua das

camadas inferiores torna-se pouco adequada à escola; a própria família de agricultores ou de operários orienta-se não tanto pela pessoa mas sim pelos diferentes papéis que cada membro dentro da própria estrutura representa. Demonstrando que nenhum indivíduo vale por si só, mas a cada momento como pai, como mãe, como mulher, como filho, e assim por diante, cada um ligado a um papel fixo não passível de mudança. Bernstein, como efeito, escreve que *“nas camadas baixas a língua não é entendida como meio para exprimir aos outros a própria experiência individual, para simbolizar os próprios sentimentos, mas, a partir do momento em que o indivíduo se conhece somente no interior do grupo de que faz parte (...) e a partir do momento em que a relação social pressupõe a referência a experiências comuns ... as mensagens tornar-se-ão compensadas e menos elaboradas”*. Esta língua, que Bernstein protocola como código restrito *“se caracteriza pela falta de elementos formais que concorrem para a sua organização, para a sua rigidez e para a sua previsibilidade em relação à estrutura. O seu conteúdo será mais concreto e descritivo que analítico e abstrato e, exatamente porque os interlocutores compartilham já o modo de ser, de pensar e de agir, parte do significado transmitido permanecerá implícito e o discurso apresentará saltos lógicos”*.

As críticas que se ergueram contra o modelo de Bernstein permitiram de alguma forma que se encontrasse uma saída para um círculo vicioso em que, afinal, aquele modelo se tinha detido. A tal ponto que a cultura centrada na escola achava ineludível a falência de uma clientela socialmente “restringida” no código restrito; como, por outro lado aconteceu para os programas de *educação compensatória*, cujos resultados foram adquiridos como *prova em auxílio* de uma suposta inferioridade genética para aqueles que utilizam o código restrito (Jensen).

Era necessário, então, repensar a abordagem teórica de Bernstein, o que será feito por seu discípulo – William Labov (1972) – que reproduzirá a teoria do déficit verbal. Ao estudar o chamado *“nonstandard english”*, isto é, uma variante de inglês falado pela comunidade negra de New York, Labov conseguiu individuar de maneira mais exata a diferença bernsteiniana entre código restrito e código elaborado. Utilizando um diferente método de levantamento de dados, isto é, recorrendo à técnica da entrevista que é propriamente etnográfica, Labov demonstrou que com entrevistadores de cor, pertencentes à mesma comunidade dos entrevistados, era possível alcançar resultados capazes de manifestar nos sujeitos observados uma verbalização rica e sortida com a qual eram perfeitamente aptos a exprimir os próprios sentimentos e opiniões. O que significa que as crianças das camadas mais baixas não são absolutamente destituídas de língua, possuindo, pelo contrário, uma língua diferente da que se usa e se requer na escola. Para Labov *“trata-se de analisar, só ponto de vista lingüístico, as diferenças entre língua padrão, ensinada na escola, e a não padrão, falada pela comunidade (de referência). A reviravolta da abordagem reside em*

recusar com determinação a convicção, amplamente difundida entre os docentes, que a língua das crianças das camadas baixas é uma versão degradada da língua padrão, que não possui meios para exprimir logicamente o pensamento, que apresenta estruturas agramaticais e ilógicas, pelo que ensinar uma língua padrão identificar-se-ia com ensinar o próprio uso do processo lógico”.

E é a esse propósito que é legítimo questionar, como o faz Labov, se é realmente possível a legitimação da escola como instituição que ensina o código elaborado anulando o código inicial daqueles indivíduos provenientes das camadas baixas. Mesmo porque, não é verdadeiro que a complexidade sintática e a variedade lexical se traduzem sempre numa linguagem mais eficaz. Ao contrário, a análise de alguns discursos feitos em código elaborado revela que um tal estilo é geralmente acompanhado pela redundância, produzindo mensagens aparentemente ricas e cultas, mas que na verdade são repletas de palavras incompreensíveis e nexos sintáticos difíceis e ambos escondem um verdadeiro vazio de conteúdos.

Concluindo, a análise de Labov, relativa aos limites da teoria do déficit verbal, resolve-se chamando a atenção a todos os que, por várias razões, se dedicam à educação, para que reconheçam na língua e na cultura das crianças das camadas baixas não uma língua e uma cultura deficitárias, ilógicas, desviadas, em suma, inferiores. Simplesmente, é uma língua diferente em relação à língua e à cultura exigidas pela escola. É preciso, portanto, intervir para que a escola não seja o lugar da discriminação e da marginalização de quem não fala e não escreve segundo certos padrões preestabelecidos, mas sim um lugar de encontro de línguas e culturas diferentes, onde se dê a todos a possibilidade de receber algo de pessoas diferentes, e, ao mesmo tempo, de dar com a mesma intensidade e com o mesmo respeito.

Por conseguinte, o estudo de caso que aqui se apresenta nasce exatamente no ponto tocado por Labov, chegando a um esforço de sistematização determinado pelos elementos evidenciados na experiência de Tais e Pedro.

O contexto a que se refere a experiência

Sempre que se queira considerar as atuais condições de hospitalidade e/ou integração dos fluxos migratórios em qualquer Estado-nação, emergem elementos críticos que sobrecarregam as situações sócio-culturais e, portanto, no que nos diz respeito, a instituição escolar.

É necessário, pois, sublinhar que a característica mais homogênea da escola, na maioria dos países democráticos, é ela ser de tipo “republicano” – com um programa político e cultural que

obriga a ser “*de todos e para todos*”. Dessa maneira, os Estados podem propiciar a unidade da nação e, todavia, a escola enquanto pública e obrigatória, acaba por transmitir “*uma única cultura nacional, uma ética leiga, e valores patrióticos*” (Henriot-van Zanten, 1977).

As atuais experiências de integração-hospitalidade, que resultam das políticas de imigração coerentemente adaptadas ao âmbito escolar, resultam, de fato, bastante formais, ignorando completamente a consistência das questões que a pedagogia do Estado não consegue resolver. Uma abordagem mais sensível e, com certeza, mais funcional para favorecer efeitos inovadores nos mecanismos da instituição escolar é de tipo antropológico e etnográfico, como demonstram os estudos de setor que tenham adquirido consciência do risco educativo que se realiza como efeito da uniformidade cultural, que se dá graças à ação de um mesmo curriculum imposto a grupos culturalmente diferentes. Uma consciência adquirida em tempo no interior dos sistemas educativos daqueles Estados que tiveram de se confrontar com problemáticas produzidas por miscigenação étnica e portanto pelo confronto de culturas de diferentes grupos que, de outra forma, não se sentiriam bem representados pelo Estado. Tornava-se, assim, evidente que o problema não se poderia resolver assimilando certos grupos e deixando que outros continuassem a impor a própria cultura.

O inicial conflito entre os grupos poder-se-ia atenuar se os grupos mais fortes “fingem” dar uma mão a grupos mais fracos “para anular-se” – como demonstram os conflitos nascidos no âmago de uma educação intercultural fugida à hegemonia de uma qualquer *razão de Estado*. Exercitada de maneira diferente pelo sistema da instrução pública (em termos de assimilação) e pelos grupos das minorias sociais (que ao contrário propõem soluções de integração escolar e cultural, como também social), a educação intercultural acabou por obrigar as diferentes parte sociais a um forte confronto, restabelecendo a dialética cultural e social que parecia anestesiada pela globalização. Visibilizaram-se, assim, as pressões da intercultura contra o Estado moderno – não lhe permitindo outra saída senão a de reconhecer a diversidade que o caracteriza (Sollors, 1990; Jones, 1997).

Uma condição que pode ser observada a nível prático se nos programas formais de educação intercultural “concedida” pelos Estados modernos se encontrem *pré*-definidos os âmbitos curriculares em que “os outros”, realizando a formação *histórica* e *lingüística*, de fato sejam orientados e condicionados a elaborar particulares processos de identidade que permitirão uma assimilação segura na cultura dominante (Reid, 1997; Thomas & Moran, 1997).

Além disso, é preciso não diminuir a atenção se as investigações confirmassem que às vezes os grupos dominantes abrandam a sua forte valorização do “princípio de homogeneidade” para mostrarem-se disponíveis e tolerantes ao “princípio das diferenças” (La Belle & Ward, 1994). O

confronto entre grupos dominantes e marginais permanece na medida em que, como foi acenado, é o Estado que reconhece a diversidade que hoje cada vez mais o caracteriza por efeito dos processos migratórios e da globalização do mercado de trabalho.

A solução, com efeito – pelo menos a curto prazo, é agir na estrutura organizativa mais do que no âmbito dos atores que atuam em situação. Não se trata, em suma, de agir “somente” em relação aos docentes, continuando a deixá-los sozinhos depois, quando enfrentam as questões formativas. É possível aceitar que se exercite uma ação na pessoa do docente, mas para que os professores possam agir (de maneira livre e responsável) em situação, enfrentando com sinergia metodológica as problemáticas segundo o esquema da Análise Institucional e os procedimentos da etnografia pedagógica.

A Análise Institucional e a orientação etnográfica para a educação

Nas intenções dos fundadores (Castoriadis, 1975; Lapassade, 1996 e 1997) a Análise Institucional é um dispositivo de conhecimento que recompõe o velho dualismo sujeito-objeto, pois o procedimento que o caracteriza é tal que o sujeito conhece as mudanças em direção as quais é induzido pela sua própria ação. São, desta forma, colocados em crise os modelos teóricos que fundamentavam a educação na ação que um sujeito instruído exercia sobre sujeitos condicionados a aceitar. Quanto a um possível interesse pela etnografia pedagógica não há dúvidas que essa prática se está tornando cada vez mais urgente já que nos encontramos diante de uma profunda crise epistemológica da pedagogia. (D’Armento, 2008).

Procedimentos da etnografia pedagógica. Existem títulos, na literatura especializada, que sublinham o nível de consciência da crise pedagógica e da inadequabilidade dos dispositivos didáticos tradicionais: para exemplificar, remete-se a *La mystification pédagogique* de Bernard Charlot (1977), ou a *L’hypocrisie pédagogique* de Laurent Demoulin (1999), ou ainda a *Educação em tempos de incertezas* organizado por Álvaro Moreira Hypólito e Luís Armando Gandin (2003), que mesmo não inaugurando uma saída etnográfica para a educação, certamente argumentam sobre a profunda crise epistemológica da pedagogia.

As razões dessa crise pedagógica podem ser atribuídas à hegemonia abusiva exercitada pela psicologia em detrimento de outras perspectivas que, de alguma maneira, teriam dado melhor suporte ao aparato pedagógico (pensemos a ausência da sociologia, que está emergindo nos estudos de Bernard Charlot, Michel Lobrot, Christoph Wulf *et al.*)

Como fugir, então, de uma crise como essa se não recorrendo ao único elemento inovador que é o paradigma sociopedagógico, infelizmente deixado de lado durante um debate que assaz rapidamente sufocou as aspirações de um são positivismo?

Adquirir-se-iam novas contribuições e, com certeza, inéditas para o debate atual, de tal forma que concorreria a superar o *defeito pedagógico*, com a sua pretensão de querer representar modelos aos quais adequar as experiências, quando, pelo contrário, se trata – e é esse o *novo caminho* que poderia inaugurar a saída etnográfica para a educação – de revirar um método para extrair de vez em vez, e de cada experiência única, uma teoria que lhe corresponda. De forma que cada representação teórica tem de se poder referir aos seus próprios âmbitos de experiência, com o pressuposto – mas isso é óbvio – que tais experiências estejam disponíveis a uma crítica capaz de obter e certificar elementos eficazes para os resultados (operação formal do pesquisador), isto é, que sejam respeitadas as condições de *colaboração*, de *implicação* e de *boas praxis* (operação didática do docente). Uma tendência que se confirma epistemologicamente em Edgard Morin, quando escreve que “*uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito*” (1990).

Formalização da experiência

Os dados adquiridos e as considerações originadas a partir da avaliação crítica realizada durante a experiência, permitem, agora, que se realize uma formalização da prática vivida, constituindo uma representação teórica. Procedendo por pontos, pode-se, portanto, admitir que: a. diante da constatação de diferentes comportamentos assumidos pelos interventores escolares no âmbito da experiência analisada no presente estudo de caso, deduz-se que *qualquer ação inovadora pretendida pode se realizar de maneira eficaz somente a nível da organização do trabalho educativo*, como de fato demonstraram tais experiências (Célestin Freinet, Janusz Korczak, Maria Montessori e assim por diante); b. em relação ao esquema bernsteiniano (código restrito-elaborado), as interpretações relativas aos comportamentos lingüísticos mostram-se limitadas se condicionadas pelos protocolos já elaborados, resulta, ao contrário, *necessária a construção de dispositivos que saibam descrever elementos inéditos (porque ocultos) da realidade observada*.

Estes dois elementos pertencem quer à dimensão educativa, didática e pedagógica quer àquela propriamente lingüística do contexto em que se realizou a ação. O levantamento contextual demonstra a legitimidade de recorrer a dispositivos epistemológicos e a procedimentos metodológicos que não se limitem a agir no interior das disciplinas monoculturais, ampliando o raio de observação ao inteiro panorama das necessidades que a ação pretende satisfazer – tendo presente que as suas pluralidades características podem se exprimir de maneira melhor somente se os atores sociais forem livres de libertar quem se perceber reconhecido e confirmado o direito de participar, com livre implicação e com sinérgica divisão do trabalho social, na construção de si mesmo e do perfil solidário da comunidade a que pertence.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA NESI J., *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona 1995.
- BERNSTEIN B., *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, tr.it., in E. Cerquetti (ed.), *Sociologia dell'educazione*, Angeli, Milano 1969.
- ID., *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul, London e Boston 1975.
- ID., *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, tr.it., in P.P. Giglioli (ed.), *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna 1973.
- ID., *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (eds.), *L'educazione degli svantaggiati*, tr.it., Angeli, Milano 1976.
- ID., *Codici, modalità e processo di riproduzione culturale*, tr.it., in AA.VV., *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna 1982.
- ID., *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Taylor & Francis, London 1996.
- ID., *Vertical and horizontal discourse. An essay*, in "British Journal of Sociology of Education", 20, 2, 1999 (pp. 157-173).
- ID., *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, tr.it., in P.P. Giglioli e G. Fede (eds.), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna 2000.
- BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur*, Armand Colin, Paris 1989.
- BOUMARD P. & D'ARMENTO V.A., *L'antiscuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.
- CARDONA G.R., *Introduzione all'etnolinguistica*, Il Mulino, Bologna 1976.
- ID., *La foresta di piume*, Laterza, Bari 1985.
- CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris 1975.
- CHARLOT B., *La mystification pédagogique*, Payot, Paris 1977.
- ID., *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris 1997.
- CHOMSKY N., *Saggi linguistici*, tr. it., Boringhieri, Torino 1969.
- ID., *Reflection on language*, Pantheon, New York 1981.
- CIMATTI F., *La scimmia che si parla*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- ID., *La mente silenziosa*, Editori Riuniti, Roma 2002.
- CORBIN J. & Strauss A., *Grounded theory research: Procedures, canons, and evacuative criteria*, in "Qualitative Sociology", 1990.
- CUMMINS J., *Empowering minority students*, Californian Association for Bilingual Education, Sacramento 1983.
- D'ARMENTO V.A., *Il filo di Arianna nel labirinto dell'etnografia scolastica in Italia*, in "Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education", n.2, 2003, (pp.18-21).
- ID., *Etnografia storica*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

- ID., *Analisi istituzionale*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- ID., *La via etnografica all'educazione*, in "Apprendere Con...", Editrice La Gensola, a. II, n. 1, Roma 2008 (pp. 4-6).
- DEMOULIN L., *L'hipocrisie pédagogique*, Talus d'approche, Mons 1999
- DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris 1998.
- DOUGLAS M. & BERNSTEIN B., in S. Power et al., *A Tribute to Basil Bernstein*, Routledge & Kegan Paul, London 2001.
- FABIETTI U., *Il sapere dell'antropologia. Pensare, descrivere, comprendere l'Altro*, Mursia, Milano 1993.
- FABIETTI U. & MATERA V., *Etnografia, Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- FAVARO G. & NAPOLI M. (eds.), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini, Milano 2002.
- FERRAROTTI F., *La convivenza delle culture*, Dedalo, Bari 2003.
- GLASER B.G. & STRAUSS A.L., *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967.
- GLASER B.G., *Basics of grounded theory analysis*, Sociology Press, Mill Valley (CA) 1992.
- GOBBO F. & GOMES A. M., *Introduzione a: Etnografia nei contesti educativi*, "Etnosistemi", n. 6, CISU, Roma 1999
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- GOFFMAN I., *Asylum*, tr.it., Einaudi, Torino 1968.
- ID., *Stigma*, tr.it., Laterza, Bari 1970.
- ID., *Les cadres de l'expérience*, Minuit, Paris 1977.
- GOODENOUGH W.H., *Multiculturalism as the Normal Human Experience*, in "Anthropology of Education Quarterly", vol. 7, n. 4, 1976.
- GOODMAN M.E., *The Individual and Culture*, The Dorsey Press, Homewood 1967.
- HAGÈGE C., *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Fayard, Paris 1985.
- HALL E.T., *La dimensione nascosta. Vicino e lontano. Il significato delle distanze tra persone*, tr.it., Bompiani, Milano 2001.
- HALLIDAY M. A. K., *Il linguaggio come semiotica sociale*, tr.it., Zanichelli, Bologna 1983.
- ID., *Language and the theory of codes*, in A.R. Sadovnik, *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1995.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., *Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?*, in M.A. Gibson (ed.), *Anthropological Perspectives on Multi-Cultural Education*, "Anthropology and Education Quarterly", 7, 4, 1977.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. & ANDERSON-LEVITT K., *Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés*, in "Revue Française de Pédagogie", n. 101, 1992 (pp. 5-6).
- HYMES D. (ed.), *Language in Culture and Society*, Harper and Row, New York 1964.
- ID., *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pensilvania Press, Philadelphia 1974.
- KERLAN A., *L'école à venire*, ESF, Paris 1998.
- LA BELLE T.J. & WARD C.R., *Multiculturalism and Education. Diversity and Its Impact on Schools and Society*, University of New York Press, Albany 1994.
- LABOV W., *Sociolinguistic Patterns*, University of Pensilvania Press, Philadelphia 1972.
- LA CECLA F., *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- LAKATOS I., *La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, in I. Lakatos & A. Musgrave (eds.), *Critica e crescita della conoscenza*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1976 (pp. 164-276).
- LAPASSADE G., *Baccano*, Pensa MultiMedia, Lecce 1996.

- ID., *L'istituente ordinario*, Pensa Multimedia 1997.
- LAPASSADE G. & D'ARMENTO V.A. (eds.), *Decostruire l'identità*, Angeli, Milano 2007.
- LAWTON D., *Classe sociale, linguaggio, educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1979.
- LIPIANSKY E.M., *L'identità nazionale comme representation*, in AA.VV., *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Toulouse 1980.
- LYNCH J., *Educazione multiculturale in una società globale*, tr.it., Armando, Roma 1993.
- LOBROT M., *À quoi sert l'école?*, Armand Colin, Paris 1992.
- JONES C., *Nation, State and Diversity*, in D. Coulby, J. Gudara, C. Jones, *Intercultural Education. World Yearbook of Education*, Kogan Page, London 1997.
- MALEWSKA H. & GACHON C., *Le travail social et les enfants de migrants. Racisme et identité. Recherche action*, L'Harmattan, Paris 1988.
- MALINOWSKI B., *Argonauti nel pacifico occidentale*, tr.it., Newton Compton, Roma 1973.
- MATON K., *Recovering pedagogic discourse. A Bernstein approach to the sociology of educational knowledge*, in "Linguistics and Education", 11, 1 (pp. 79-99).
- MEHAN H., *Structuring School Structure*, in "Harvard Educational Review", 48, I, 1978.
- MORAIS A. & NEVES I., *Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning*, in A. Morais - I. Neves - H. Davies (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, Peter Lang, New York 2001.
- MOREIRA HYPÓLITO Á. & GANDIN L.A., (eds.), *Educação em Tempos de Incertezas*, Didáctica editora, Lisboa 2003.
- MORIN E., *Science avec conscience*, Fayard, Paris 1990.
- NADEL S.F., *Lineamenti di antropologia sociale*, tr.it., Laterza, Bari 1979.
- ID., *La lingua è uno dei nostri "strumenti" per arrivare ai fatti: ma essa è uno di questi fatti*, in U. Fabietti & V. Matera, *Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- OGBU J.U., *The Next generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, New York 1974.
- ID., *Cultural Discontinuities and Schooling*, in "Anthropology and Education Quarterly", vol. 13, n. 4, 1982.
- ID., *Anthropology of Education*, in "The International Encyclopedia of Education", 1, Pergamon Press, Oxford 1985 (pp. 276-298).
- ONG W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
- REID E., *Education and Linguistic Diversity*, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (eds.), *Intercultural Education. World Yearbook of Education*, Kogan Page, London 1997.
- RICCIARELLI E. (ed.), *Nuovi compagni di banco*, Angeli, Milano 2003.
- ROBINSON W.P., *Linguaggio e comportamento sociale*, tr.it., Il Mulino, Bologna 1978.
- RODRIGUES A., LOUREIRO ALBUQUERQUE C.H., CARVALHO BENTO C.A., AMORIM VIEIRA J.M., BASTO da SILVA J.G., *Grounded theory: problemas de "alicerçagem"*, Universidade de Coimbra (Portugal) 2004.
- RORTY R., *Scritti sull'educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1996.
- RUBINACCI C., *L'inserimento scolastico del minore in stato di adozione*, Anicia, Roma 2001.
- SOLLORS W., *Alchimie d'America. Identità etnica e cultura nazionale*, tr.it., Editori Riuniti, Roma 1990.
- SOUSA J.M., *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*, Edições Asa, Porto 2000.
- SPINDLER G. & SPINDLER L., *Interpretive ethnography of education: at home and Abroad*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1987.
- ID., *Fifty years of anthropology and education, 1950-2000: a Spindler anthology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), 2000.
- STRAUSS A. & CORBIN J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park (CA) 1990.

TAGLIANTE C., *La classe de langue*, CLE International, Paris 2001.

TEDLOCK B., *From Participant Observation to the Observation of Participation: the Emergence of Narrative Ethnography*, in "Journal of Anthropological Research", 47, 1991.

ID., *The Spoken Word and the Work of Interpretation*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1983.

THOMAS W.B. & MORAN K.J., *Struggling for Continuity: Ethnic Identities and Language in the United States*, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (eds.), *Intercultural Education. World Yearbook of Education*, Kogan Page, London 1997.

VAN DIJK T.A., *Discourse as social interaction*, Sage, London 1997.

VYGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, tr. it., Giunti, Firenze 1954.

WOODS P., *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, London 1979.

ID., *Sociology of Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1983.

ID., *Inside School*, Routledge and Kegan Paul, London 1986.

WULF Ch., *Anthropologie de l'éducation*, tr. fr., L'Harmattan, Paris-Montréal 1999.