



O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO ¹

Eliseu Pichitelli
Izumi Nozaki

RESUMO: Considerando o desenvolvimento da linguagem como condição necessária à aprendizagem, o presente estudo analisou a realização verbal de 10 alunos oriundos da classe trabalhadora, de 1ª série da escola pública, especificamente quanto ao uso do código restrito ou elaborado, a função heurística e a função representativa ou informativa, com base nas teorias de Bernstein e Halliday. O estudo revelou que as crianças apresentam quase nenhum recurso lingüístico disponível para a aprendizagem escolar, pouco utilizam a linguagem com a função heurística para aprender sobre tudo e sobre todos, assim como a função representativa de transmissão de mensagens e apresentam baixos indícios de uso do código elaborado em contextos de comunicação e de aprendizagem. Com isso, concluiu-se que é preciso pensar na educação das crianças da classe trabalhadora com o devido cuidado de modo a reduzir as discrepâncias sociais e educacionais entre as crianças das diferentes classes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: crianças; linguagem; aprendizagem.

ABSTRACT: Based on the consideration that the development of the language is a necessary condition for the apprenticeship by children in initial stage of school education, the present work analysed the verbal performance of 10 students of 1st grade elementary public school, specially in reference of sociolinguistic code and heuristic and representative function of language, according to Bernstein's and Halliday's theories. The results showed that children a) have no much linguistic resource available for learning at school, b) do not use the language in the heuristic function to learn about everything and everybody, and the representative function which is crucial for the transmission of messages, and c) do present low evidence of using the elaborated code in contexts of communication and learning. In conclusion, the study revealed that is fundamental to think carefully about the work class children's education so that to reduce the social and educational gap between different social class students.

KEYWORD: children; language; apprenticeship.

¹ Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, no ano de 2001, com algumas alterações.

Introdução

Ao longo da história da humanidade, o homem vem pensando o próprio homem, interrogando e refletindo sobre si mesmo, sua sociedade e sua cultura. Esse esforço de pensar do homem sobre o homem, segundo Bandeira (2000, p. 30), tem sido, historicamente, estimulado, e a cada enfrentamento do homem com um outro homem diferente de si faz crescer o desejo de conhecer os elos que os une ou os elementos que os diferencia. Nesse processo de entendimento do homem social e das diferenças entre si, segundo a autora, surge nos homens uma estranheza que provoca insegurança porquanto abala a certeza da ordem social.

Essa insegurança leva a valorações que geram pré-conceitos, e com base neles é que é atribuído ao outro a marca da diferença, isto é, define-se que a diferença é um atributo do outro. E, nesse sentido, o outro é o diferente e responsável pela desordem.

Contudo, não bastando a mera identificação do outro como diferente, este reconhecimento constrói um novo ordenamento que inclui e regula a diferença, ora colocando o outro como ser superior, ora como inferior.

Diante da vontade de explicar as diferenças entre os grupos humanos, o próprio homem buscou comparar as práticas culturais, os costumes, o progresso cultural, a evolução das formas de organização social e as formas de viver em sociedade dos diferentes povos. Entretanto, aos poucos, o interesse pelas diferenças entre as características mais gerais dos homens de culturas distintas, deu lugar às diferenças na unidade psíquica fundamental dos homens de diferentes sociedades, ou seja, na forma como a mente humana funciona de acordo com as organizações sociais. Contudo, com o avanço dos estudos e da compreensão sobre a humanidade, o interesse pelas diferenças macro-sociológicas voltou sua atenção para o estranhamento no interior da própria sociedade, do outro próximo. Passou-se, assim, a se ocupar dos grupos sociais diferenciados em suas formas de viver em uma mesma sociedade, isto é, de grupos sociais culturalmente distanciados da forma de viver característica da sociedade urbano-industrial, embora nela envolvidos e dela sendo parte. E constituindo novos objetos e novas abordagens do outro próximo, a identificação das diferenças e o desejo de um novo ordenamento tornaram-se mais específicos e mais expressivos.

Tal ordenamento, construído com base em concepções particulares sobre o homem em relação ao outro homem, ao regular

uma relação de superioridade-inferioridade, refletiu-se em todas as instâncias e, notadamente, no campo da educação.

Na escola, então, descobriu-se que existe um "outro", que não consegue aprender, que não tem sucesso e que desiste. E esse outro diferente foi identificado como sendo, de um modo geral, oriundo das classes mais desfavorecidas da sociedade.

E como explicar o insucesso desse "outro"? Muitas explicações e suposições sobre esse fenômeno das crianças desfavorecidas na escola foram construídas a partir de diversas hipóteses, ao longo dos últimos cem anos.

Inicialmente, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar foram designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso foram procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 1999, p. 59).

Segundo Patto (1999, p. 62), a avaliação dos "**anormais escolares**" - legitimada segundo os quadros clínicos da época - tornou-se, praticamente, sinônimo de avaliação intelectual e "os testes de Q I adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola".

Além da perspectiva da medicina, outras formas de explicar o fracasso escolar foram apresentadas. Soares (1999, p. 10-6), por exemplo, apresentou e discutiu as três ideologias que explicavam o fracasso escolar das crianças do povo: a) **a ideologia do dom**, em que o bom aproveitamento escolar depende do dom, aptidão, inteligência e talento de cada aluno; b) **a ideologia da deficiência cultural**, em que a não aprendizagem pelos alunos provenientes das classes desfavorecidas deve-se à desvantagens, ou déficits, resultantes de problemas de deficiência cultural, carência cultural ou privação cultural; e c) **a ideologia das diferenças culturais**, em que embora se reconheça a diversidade de culturas entre os alunos, justifica que alunos de determinadas culturas fracassam porque a cultura que estes trazem ao ingressar na escola é diferente daquela requerida por ela.

Ainda no esforço de explicar o fracasso escolar das crianças desfavorecidas, outras várias hipóteses foram levantadas, dentre elas, a da pobreza financeira e a desnutrição, as desigualdades sociais, as práticas pedagógicas, as políticas públicas inadequadas, etc., tendo sido todas elas refutadas por inúmeros autores, respaldados em diferentes paradigmas conceituais.

Porém, na perspectiva antropológica da compreensão do outro

Revista da Faculdade de Educação

diferente, este sempre foi compreendido como sendo o portador de atributos inferiores e, quando fracassa na sociedade, esse resultado reforça a sua identificação como sendo um outro próximo diferente que fracassa e, portanto, um ser inferior na escala humana social.

Na contrapartida desse ordenamento, ocorre um intenso movimento de valorização das características particulares desse outro diferente, em defesa do respeito pelo outro e da igualdade para todos, ou seja, da derrubada da discriminação e das desigualdades.

Pagotti (1988) e Freitag (1985), analisando esse movimento de reivindicação pelo reconhecimento das diversidades, alertaram para o cuidado diante da supervalorização das qualidades específicas desse grupo, atitude esta que pode caracterizar-se como sendo conservadora, das diferenças e da relação superior-inferior. Nesse sentido, os autores defendem que é preciso atentar para os atributos que esse grupo tem, sem perder de vista, contudo, os atributos de que seus membros não dispõem, atributos estes que sem os quais os sujeitos mantêm-se no patamar inferior da sociedade, ou seja, atributos estes que são vitais à população desfavorecida para modificar suas condições de vida.

Cabe ressaltar que, no contexto dessas discussões, não é válido defender tão somente o reconhecimento do outro diferente, ou tão somente exigir da sociedade uma mudança na sua forma hierarquizada de se relacionar com o outro diferente. Mais do que isso se faz crucial, de um lado, respeitar e valorizar os atributos peculiares do outro próximo diferente, e de outro, dar-lhe condições de desenvolver suas potencialidades e condições capazes de lhe permitir e garantir o acesso à cultura, à informação, ao conhecimento, enfim, à cidadania universal.

Segundo Charlot (2000), em princípio, cada ser é um exemplar único, cria do homem. Se assim é, em uma sociedade, o importante não é desejar uma identidade única de todos os seres, em que todos os sujeitos devem ser genuinamente idênticos. Pelo contrário, o que importa é fornecer oportunidades para que cada um desenvolva as suas potencialidades. E, em caso de fracasso na escola, não se trata de identificar o sujeito fracassado como um ser inferior ou diferente, e nem tampouco tratar todos os casos de fracasso como um único fenômeno. Isso porque, segundo Charlot (2000, p. 16), "o «fracasso escolar» não existe, o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado «fracasso escolar»".

Uma vez entendido isso, fica claro que não existe o fracasso

escolar, mas apenas alunos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal. Nesse sentido, são os alunos, suas situações e suas histórias escolares que devem ser cuidadosamente estudados. Assim se fazendo, buscar-se-á compreender quais atributos essas crianças não dispõem e, com base nesse resultado, avaliar as ações necessárias para que elas as passem a dispor, não apenas para obterem um sucesso imediato na escola, mas para que possam ter acesso às diversas oportunidades sociais e educacionais e, dentro delas, desenvolverem suas novas potencialidades.

A linguagem e o desenvolvimento do código sociolingüístico

Com o intuito de melhor compreender a relação, entre a classe social e o sucesso na escola, mais especificamente, entre a situação das crianças desfavorecidas e o seu fracasso escolar, Bernstein concentrou-se no estudo da forma como as crianças estabelecem as relações com a aprendizagem a partir dos recursos lingüísticos disponíveis e em desenvolvimento. Em termos gerais, o autor buscou compreender o que determina o complexo de atitudes que são favoráveis à mobilidade na escola e à mobilidade social.

Segundo a teoria de Bernstein, conforme Soares (1999, p. 23), diferentes formas de relações sociais geram diferentes códigos sociolingüísticos, que criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade.

Essa explicação do autor, implica em compreender que dependendo das formas e da qualidade das relações sociais mantidas, estas podem orientar o sujeito para uma linguagem cujos significados são lingüisticamente explicitados ou particularistas e dependentes do contexto, ou então, para uma linguagem cujos significados são lingüisticamente implícitos ou universalistas e independentes do contexto.

Essas formas de orientação do uso da linguagem determinam opções gramaticais e léxicas que resultam em um código restrito ou em um código elaborado. O uso do código restrito é perfeitamente apropriado em relações em que existe uma afinidade entre os sujeitos falantes como, por exemplo, entre familiares, amigo, etc. Por sua vez, o uso do código elaborado é apropriado em relações em que, mesmo havendo afinidade entre os falantes, é de fundamental importância uma maior elaboração da fala tendo em vista que o contexto requer uma maior explicitação das informações e do pensamento. O uso do código elaborado pressupõe, entretanto, uma apropriação da

Revista da Faculdade de Educação

capacidade de uso do código restrito e do código elaborado adequadamente a cada contexto.

Assim, na visão de Bernstein, ocorre uma tendência ao uso do código restrito pelos sujeitos oriundos de algumas frações da classe trabalhadora, particularmente da classe trabalhadora mais baixa, em razão das formas de relações próximas e de solidariedade entre seus membros. Por outro lado, ocorre uma tendência ao uso do código elaborado pelos sujeitos oriundos da classe média e estratos associados em razão das formas de relações diversificadas vividas no interior da divisão social do trabalho e de um leque mais amplo de oportunidades sociais por seus membros.

Para Bernstein (apud DO MINGOS et al., 1986, p. 64), essas diferenças na capacidade de uso de um tipo ou outro de linguagem, não se refere às diferenças de vocabulário e nem na capacidade físico-anatômica do cérebro, significa o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes, sobretudo no que diz respeito à capacidade de adequar a linguagem ao contexto. Não significa dizer também que o uso predominante de um código restrito pela criança da classe baixa resulte necessariamente de uma deficiência intelectual, considerando que esse uso, na verdade, surge como consequência das relações sociais.

Essas diferenças na capacidade de uso da linguagem têm as suas implicações na aprendizagem na escola, conforme se vê na tese de Bernstein apreciada por Soares (1999):

Essas diferenças, segundo Bernstein, são particularmente importantes para a área de educação, uma vez que a escola se preocupa com a transmissão de significados universalistas, usa e quer ver usado o código elaborado; pressupõe, portanto, nos alunos, a vivência das formas de socialização que conduzem a esse código e às formas de pensamento a que ele dá acesso. Isso é que explica, na perspectiva de Bernstein, o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora: ele seria culturalmente produzido, através da mediação do processo lingüístico que essas crianças teriam vivenciado em sua socialização. Para a criança que dispõe do código elaborado, a experiência escolar representa apenas um desenvolvimento simbólico e social; para a criança 'limitada' a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de transformação simbólica e social (p. 29-30).

A linguagem e o desempenho da função heurística e da função representativa ou informativa

Um outro autor que estudou questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem foi Halliday. Para Halliday (1973), a criança, ao utilizar a linguagem, tenciona satisfazer suas necessidades, e por essa razão, para ela a linguagem desempenha várias funções sociais, variando de acordo com cada situação de fala.

Segundo este autor, há sete funções específicas da linguagem identificadas na fala da criança e variam de acordo com as oportunidades de desenvolvimento.

Segundo Halliday, as sete funções sociais da linguagem da criança, são: função instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e função representativa.

Entre essas funções, a heurística refere-se à linguagem como meio de investigação da realidade, ou seja, uma forma de aprender sobre tudo e sobre todos, caracterizada pela elaboração de perguntas com a finalidade de buscar explicações sobre os fatos e as generalizações sobre a realidade que a linguagem torna possível explorar.

A função representativa ou informativa refere-se à linguagem como meio de transmitir uma mensagem que tem referência específica ao processo, pessoa, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações do mundo real à sua volta, ou melhor, de transmitir uma informação, um conteúdo que é visto pelo orador como sendo desconhecido pelo receptor.

Algumas implicações do desenvolvimento da linguagem no processo de aprendizagem

Considerando que, segundo Bernstein, a aprendizagem se dá a partir dos recursos lingüísticos disponíveis e em desenvolvimento pela criança e que, segundo Halliday, a criança utiliza a função heurística para aprender sobre tudo e sobre todos e a função representativa ou informativa como meio de transmitir uma mensagem por meio da linguagem, o presente estudo buscou compreender se alguns complexos de atitudes desenvolvidos pelas crianças de classes desfavorecidas são favoráveis ao processo de aprendizagem na escola.

Para tanto, buscou-se analisar o uso de um código restrito ou elaborado pelas crianças através do uso de significados dependentes do contexto ou de significados, independentes do contexto, e as funções heurística e representativa ou informativa da linguagem, através da realização ou não de perguntas investigativas e da exposição verbal de

forma descritiva ou narrativa pelas crianças.

Para avaliar o uso do código sociolingüístico e as funções sociais da linguagem pela criança, foram realizadas duas atividades verbais. Na primeira delas, à criança foi solicitado que ensinasse como se brinca de esconde-esconde. Caso a criança não conhecesse essa brincadeira, perguntava-lhe sobre uma outra brincadeira, tal como o pega-pega, a amarelinha etc. Nessa atividade, procurou-se verificar se a criança explicaria a brincadeira através da forma descritiva ou narrativa e, também, com significados dependentes ou independentes do contexto. A forma descritiva foi considerada como característico de um código elaborado por se tratar de uma representação pormenorizada de um complexo de ações e a narrativa foi considerada como característico de um código restrito por se tratar de um relato de um fato, um acontecimento, um episódio. Nesse caso, conforme Bernstein (apud DO MINGO S et al., 1986, p. 25), o código restrito reforça uma forte relação inclusiva, enquanto o código elaborado reforça uma relação analítica e de distanciamento do contexto. Desse modo, a forma descritiva com significados independentes do contexto indicaria o uso de um código elaborado e a narrativa com significados dependentes do contexto indicaria o uso de um código restrito.

Na segunda atividade, à criança foi entregue dois embrulhos, um de cada vez, que continham objetos diferentes, tais como pregos, pedra, arroz, moedas, chaves etc, e a ela foi solicitado que adivinhasse o seu conteúdo. Em seguida, a criança foi informada de que o entrevistador tinha o conhecimento do conteúdo contido no interior do embrulho; isso com o intuito de instigar a criança a se utilizar do adulto para obter informações precisas para a descoberta do objeto. Nessa atividade, o fato de a criança realizar ou não perguntas investigativas para obter informações sobre o objeto seria um indicativo de maior ou menor desenvolvimento da função heurística.

Ao analisar o uso da linguagem por um grupo de 10 crianças de escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso, em fase de alfabetização inicial, com idade entre 5 a 6 anos, observou-se que, 50% das crianças (N = 5) apresentaram forma descritiva e 50% (N = 5) apresentaram forma narrativa, b) 80% das crianças (N = 8) apresentaram uso de significados dependentes do contexto e 20% (N = 2) apresentaram uso de significados independentes do contexto e c) apenas 20% das crianças (N = 2) realizaram perguntas investigativas.

Estes dados, ainda que obtidos com base em um grupo pequeno de sujeitos, indicam que apenas 20% (N = 2) das crianças apresentam

Multimáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005

um desenvolvimento da função heurística; apenas 10% (N = 1) apresentam um desenvolvimento da função representativa e apenas 20% (N = 2) apresentam indícios de uso de um código elaborado da linguagem.

Em síntese, os dados revelam que as crianças da amostra, oriundas da classe desfavorecida, apresentam pouco ou quase nenhum recurso lingüístico disponível para a aprendizagem escolar. Ademais, essas crianças pouco utilizam a linguagem com a função heurística para aprender sobre tudo e sobre todos, assim como pouco utilizam a linguagem com a função de transmissão de mensagens.

À guisa de conclusão

Segundo Halliday, as funções representativa e heurística são funções básicas do desenvolvimento da linguagem da criança e dependem de ser desenvolvidas pela família, durante a infância e desde a tenra idade. No caso das crianças do estudo, viu-se que estas estão chegando à escola sem essas funções desenvolvidas para dar início ao seu processo formal de aprendizagem escolar. A situação dessas crianças coloca-as em estado de grande dependência do adulto, em especial, do professor, para o desenvolvimento dessas funções que consideradas como básicas e fundamentais à aprendizagem.

Os resultados deste pequeno estudo levam-nos a crer que, na escola, ao professor caberá, primeiramente, avaliar a situação particular de cada criança que chega para aprender e, em seguida, promover situações de desenvolvimento e de aprendizagem contínua das crianças, entendendo que elas são oriundas das classes mais desfavorecidas da sociedade e não têm com quem contar para o desencadeamento e desenvolvimento dos processos psíquicos e verbais superiores da linguagem.

Esses resultados mostram, também, que as crianças são diferentes e que, assim devem ser tratadas, porém, uma vez respeitadas as diferenças, é preciso cuidar para não deixar de lado a importância de agir sobre elas, em interação com o professor e com a sua mediação, para que elas possam se desenvolver no meio escolar e se tornarem iguais a todas as crianças em seu direito de aprender.

O estudo, ainda, leva a refletir sobre o modo de conceber a criança como ser único, que não é igual a nenhuma outra criança e que apresenta condições diferenciadas de recursos lingüísticos e de aprendizagem. E como tal, cada uma delas merece ser tratada com distinção. Assim sendo, as crianças, uma vez reunidas em uma classe

Revista da Faculdade de Educação

não podem ser educadas de maneira absolutamente igual, com um único modo pedagógico.

Entretanto, as crianças diferentes, que não aprendem que fracassam, não podem ser vistas como um outro próximo diferente inferior. Elas merecem ser compreendidas, respeitadas, e desenvolvidas conforme seus direitos universais de ser humano e de criança. Somente dessa forma, essas crianças poderão prosseguir desenvolvendo e aprendendo e assim, mudando suas condições desfavoráveis de vida.

Ainda no sentido de entender os resultados do estudo, importante observar o fato de as crianças não terem desenvolvido a função heurística, de modo a fazer uso da linguagem para obter informações como meio de investigação da realidade, ou seja, uma forma de aprender sobre tudo e sobre todos, caracterizada pela elaboração de perguntas com a finalidade de buscar explicações sobre os fatos e as generalizações sobre a realidade que a linguagem torna possível explorar (HALLIDAY, 1973).

Entende-se que à medida que a criança aprende a usar a linguagem com a função heurística, ela pode buscar explicações sobre os fatos e as generalizações ocorridas em sala de aula e explorar melhor suas dúvidas junto ao professor. Até lá, a criança permanecerá em relação passiva com o ensino, com os conteúdos escolares, com as atividades de aprendizagem, e se distanciará gradativamente da realidade que a envolve no mundo escolar.

Segundo Bernstein, uma das características do código restrito é o baixo nível de curiosidade, e a diferença no nível de curiosidade entre as crianças e de orientação dessa curiosidade podem remover um poderoso estímulo para a aprendizagem na aula (apud DO MINGO S et al., 1986, p. 29).

Em outras palavras, para a criança com baixo nível de curiosidade e com pouco desenvolvimento da função heurística da linguagem, o estímulo à aprendizagem torna-se reduzido e as condições de aprendizagem limitadas.

O fato de a criança ter pouco desenvolvimento da função representativa ou informativa da linguagem também a desencoraja a transmitir suas idéias, seus pensamentos, suas descobertas, seus desejos, suas vontades, especificamente referentes a processos, pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações do mundo real à sua volta. Essa criança deixa de ter condições de transmitir uma informação, um conteúdo que é visto pelo orador como sendo desconhecido pelo receptor. Assim, ela deixa de criar contextos de interação com o outro,

Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005

o que acentua as condições desfavoráveis de desenvolvimento de sua capacidade de comunicação consigo mesmo e com os outros.

Se o pouco desenvolvimento da função heurística é adicionado ao pouco desenvolvimento da função representativa da linguagem pela criança, ocorre que essa criança encontra-se em uma situação de dificuldade de aquisição e de transmissão de informações. Ao contrário do que se espera, essa criança, em lugar de se construir como um ser único social, encontra-se no desvio dos caminhos que a levariam para a formação de um cidadão crítico e questionador.

Considerando a importância do desenvolvimento das funções da linguagem e dos códigos sociolingüísticos, Bernstein (apud DOMINGOS et al., 1986, p. 91) adverte para o fato de que o sistema de classes marca, profundamente, a distribuição do conhecimento dentro de uma sociedade capitalista, confere acesso diferencial ao sentimento de que o mundo é permeável, isola as comunidades umas das outras e as estratifica, segundo uma escala ofensiva de valores. Seria ingênuo acreditar, portanto, que as diferenças no conhecimento e no sentido do possível, conjuntamente com o isolamento, não vão afetar as formas de socialização das crianças de diferentes classes sociais. Se nos centrarmos nas crianças da escola pública podemos verificar que, quer ao longo da história quer nos tempos atuais, têm-lhes sido difícil o acesso a uma linguagem elaborada utilizada pela escola como forma de aquisição do conhecimento universal. Desse modo, é preciso pensar na educação das crianças da classe trabalhadora com o devido cuidado tendo em vista que os fins da educação não podem legitimar ainda mais as diferenças e as desigualdades sociais.

Data de recebimento: 10/01/2005

Data de aceite para publicação: 30/01/2005

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, M. L. *Antropologia: cultura e sociedade no Brasil*. Fascículo 3, 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vol IV. Tradução Tomaz T. da Silva, Luis F. Gonçalves Pereira, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Revista da Faculdade de Educação

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1985.

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

PAGOTTI, A. W. O fracasso escolar: uma aproximação cognitiva. *Educação e Filosofia*. Vol. 02, nº 04, Uberlândia: UFU-MG, p. 63-70, jan./jun. 1988.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

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