

Basil Bernstein: Antologia

Ana Maria Morais

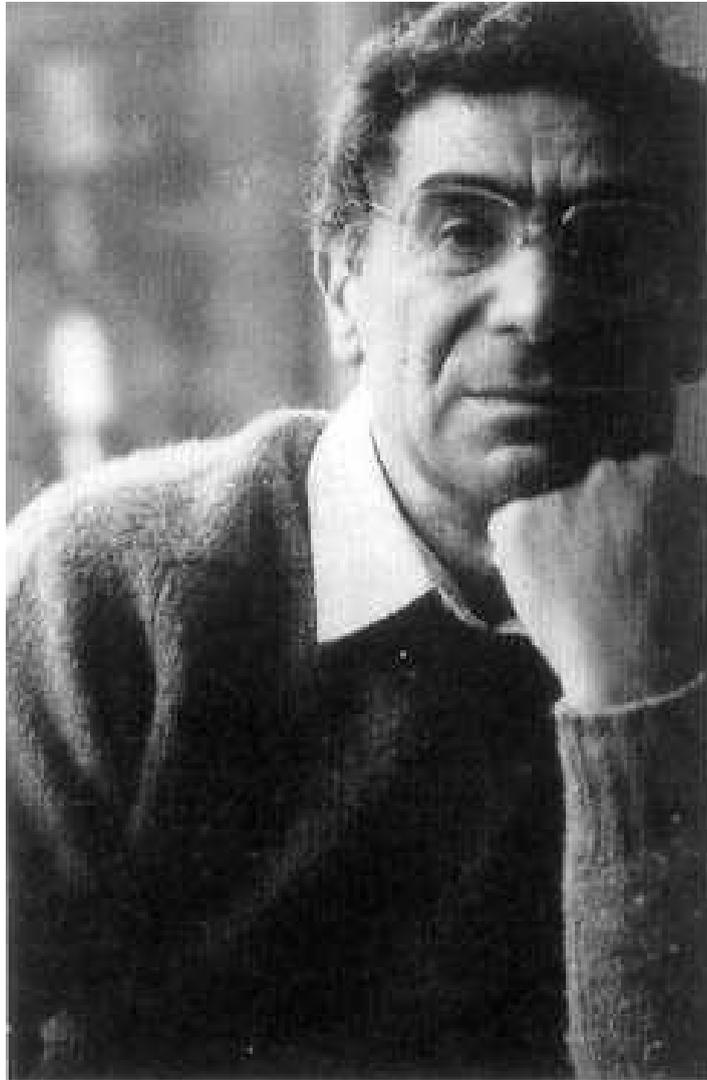
Isabel Pestana Neves

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado em:

Revista de Educação, X (2), 149-159 (2001).

Homepage da Revista de Educação: <http://revista.educ.fc.ul.pt/>



Fotografia retirada de Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

BASIL BERNSTEIN

(1924-2000)

*There is no way of knowing how it is
Until it's too late to show
There is no way of showing how it is
Until it's too late to care
There is no way of saying how it is
Until it's too late to share
There is no way of feeling how it is
Until it's too late to know*

(‘Untitled’, Basil Bernstein)

Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e director da Sociological Research Unit. De acordo com Davies (2001), Bernstein foi o mais importante e mais interessante sociólogo britânico da última metade do século vinte. Há certamente outros que publicaram mais, especialmente os que não estiveram preocupados com o desenvolvimento de trabalho empírico. Bernstein nunca procurou criar um conjunto de seguidores, escolhendo tornar-se um analista do poder e não um prescritor de política. As suas ideias permitiram avaliar a mudança que teve lugar nos sistemas educativos ingleses e oferecem a mais desenvolvida gramática de entender a forma e o carácter da política educativa actual.

As publicações de Basil Bernstein começaram em 1958 e desenvolveram-se continuamente até 2000. A evolução das suas ideias aparece fundamentalmente em cinco volumes referidos, no seu conjunto, como *Class, Codes and Control, IV*. A primeira edição do Volume I foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000. Bernstein foi um constante revisor das suas ideias entre as várias publicações e edições, esclarecendo sempre que tal era necessário pela relação entre o empírico e o teórico, presente no seu trabalho.

Bernstein inspirou várias gerações de investigadores, educadores e alunos através de todo o mundo. O seu legado continuará a modelar a forma segundo a qual fazemos a investigação e a forma como compreendemos o mundo social.

Sem perder a sua identidade como grande sociólogo, Bernstein estabeleceu constantemente ligações com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a epistemologia. Esta é apenas uma das razões pela qual a sua teoria tem sido

utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Mas pode também ser uma das razões pela qual muitos sociólogos não a têm aceite com facilidade e a têm criticado ao longo do tempo. As suas identidades, formadas no conhecimento fortemente classificado da sociologia, e da sua fraca gramática, poderão explicar, em certa medida, a tendência para rejeitar qualquer tentativa de esbatimento das fronteiras entre disciplinas.

Alguns investigadores pensam que o trabalho de Bernstein parou há trinta anos e, assim, a crítica que apresentam dirige-se apenas ao seu trabalho inicial. Pensamos, contudo, que por detrás desta atitude está o facto de a sua teoria se destacar de outras teorias sociológicas em muitos aspectos cruciais. A teoria de Bernstein tem uma estrutura conceptual forte que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramáticas fortes e mesmo, em muitos aspectos, no âmbito de uma estrutura hierárquica de conhecimento. De facto, a forma como Bernstein desenvolveu a sua teoria tem semelhanças com o desenvolvimento das teorias em ciências experimentais. É extremamente interessante analisá-la no âmbito de uma visão racionalista, onde um modelo é primeiramente construído e uma abordagem metodológica é definida para abrir caminho ao trabalho de investigadores, à testagem da teoria, à sua modificação e à sua ampliação. E esta é, mais uma vez, outra característica que não é facilmente aceite por muitos sociólogos. O poder de diagnóstico, descrição, explicação, previsão, transferência, que é parte da grandeza da teoria de Bernstein, pode explicar a rejeição de algo que muitos sociólogos não partilham. Mas é esse poder que tem seduzido alguns educadores e investigadores de ciências experimentais. Com efeito, a forte conceptualização e a evolução em direcção a níveis mais e mais elevados de abstracção têm sido apreciados pelos educadores de ciência. Esses educadores encontram-se entre os que têm interesse em aspectos sociológicos (incluindo os seguidores de Vygotsky, mas não só) e que têm encontrado na teoria de Bernstein uma ‘forma de pensar’ mais próxima das estruturas verticais de conhecimento, nas quais foram socializados.

A teoria de Bernstein contém duas dimensões, conceptual e metodológica, como é evidente nas seguintes citações:

Fiz uma escolha deliberada ao focar-me profundamente nas regras que modelam a construção social do discurso pedagógico e das suas diversas práticas. Faço isto porque acredito que a teoria sociológica é muito longa em metateoria e muito curta em fornecer princípios específicos de descrição. Concentrar-me-ei [...] em construir [...] modelos, que possam gerar descrições específicas. Acredito que sem... [isto] não há forma de

poder compreender o modo como os sistemas de conhecimento se tornam parte da consciência (Bernstein, 1996, p.17).

[...] todos temos modelos – alguns são mais explícitos do que outros; todos utilizamos princípios de descrição – novamente alguns são mais explícitos do que outros; todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir para nós próprios e para ler as descrições dos outros – novamente esses critérios podem variar na sua explicitação. Alguns dos nossos princípios podem ser quantitativos enquanto outros são qualitativos. Mas o problema é fundamentalmente o mesmo. No final de quem é a voz que fala? Eu prefiro ser tão explícito quanto possível. Assim, pelo menos, a minha voz pode ser desconstruída. (Bernstein, 1996, p.129).

Basil Bernstein fez, ao longo dos anos, muitos amigos entre os seus alunos e colegas. Era um maravilhoso conversador, que sabia ouvir, e uma encantadora companhia, com um irónico sentido de humor. A sua sensibilidade aos problemas dos outros, a sua generosidade e o seu espírito aberto não serão esquecidos por todos os que com ele trabalharam.

A riqueza e profundidade da obra deixada por Basil Bernstein não permite uma selecção fácil de textos, nos limites de uma antologia. Optámos por um critério que harmonizasse a fácil leitura, por todos os que se encontram menos familiarizados com a sua teoria, com a apresentação de aspectos menos conhecidos do seu pensamento.

O primeiro extracto diz respeito a aspectos metodológicos da investigação em ciências sociais, o segundo à análise da introdução de discursos horizontais na educação, o terceiro ao que Bernstein chamou de Sociedade Totalmente Pedagogizada. Este terceiro texto foi retirado do seu último escrito destinado ao Simpósio *Towards a Sociology of Pedagogy – The contribution of Basil Bernstein to research*, realizado em Lisboa em Junho de 2000, e no qual Bernstein já não pôde estar presente. Também o quarto e último extracto se refere a esse simpósio, numa video conferência realizada a partir de Londres e que marcou a sua última aparição em público.

Ana Maria Morais
Label Pestana Neves

INVESTIGAÇÃO E LINGUAGENS DE DESCRIÇÃO*

A economia da investigação

[...] Esta não é uma cultura que encoraje inovações teóricas ou perturbações metodológicas. É pouco provável que o campo da investigação empírica constitua um trampolim para o desenvolvimento da teoria e de linguagens de descrição e mais provável que seja um campo de procedimentos rotineiros e ligeiras construções. Neste contexto, o movimento para procedimentos qualitativos não prenuncia nada de bom para o desenvolvimento adequado dessa investigação. Os procedimentos qualitativos normalmente geram textos extensos, complexos e multi-estratificados, para os quais raramente há descritores já construídos. É raro encontrar muita reflexão sobre a descrição antes da recolha de dados. Os livros estão repletos de como aproximar o campo de investigação daqueles que estão a ser investigados, da responsabilidade do investigador para com o investigado, mas são por vezes vagos em relação ao problema da descrição. É por vezes mais um problema de posição moral do que de posicionamento de dados. Mas o respeito por aqueles que estão a ser investigados requer algo mais do que introspecção, por um lado, ou enumeração de citações, por outro. Contudo, as exigências da economia da investigação oficial facilitam, se não encorajam, tais práticas. Isto, por seu lado, leva alguns a questionarem estas abordagens. Talvez devêssemos ver os procedimentos de investigação de uma perspectiva mais ampla, em vez de nos determos nas particularidades específicas da investigação. [...]

Linguagens de descrição

Queria concentrar-me agora na questão das linguagens de descrição. Brevemente, uma linguagem de descrição é um dispositivo de tradução através do qual uma linguagem é transformada noutra. Podemos distinguir entre linguagens internas e externas de descrição. A linguagem interna de descrição refere-se à sintaxe por meio da qual uma linguagem conceptual é criada. A linguagem externa de descrição refere-se à sintaxe por meio da qual a linguagem interna pode descrever algo mais do que a si própria. As linguagens internas de descrição sociológicas podem aparentemente ter uma sintaxe forte, mas normalmente têm uma linguagem externa de descrição fraca. Os alunos de investigação depressa

(*) In Bernstein, 1996.

descobrem isto. [...] As linguagens internas são a condição para construir invisíveis, as linguagens externas são os meios de tornar esses invisíveis visíveis, de um modo não circular.

Por vezes, as linguagens de descrição são confundidas com análise de conteúdo. Mas a análise de conteúdo parece sugerir que algo delimitado é isolado, pesquisado e inspeccionado em vez de ser sujeito a um processo de tradução. Penso que, deste ponto de vista, é um engano confundir análise de conteúdo com linguagem de descrição. A análise de conteúdo diz frequentemente respeito a conteúdos aparentemente auto proclamados. Pelo contrário, os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e traduzem essas relações em relações conceptuais. Uma linguagem de descrição constrói o que conta como um referente empírico, como tais referentes se relacionam uns com os outros para produzirem um texto específico, e traduz essas relações referenciais em objectos teóricos ou objectos teóricos potenciais. Por outras palavras, a linguagem externa de descrição (L^2) é o meio através do qual a linguagem interna (L^1) é activada como dispositivo de leitura ou vice-versa. Deste ponto de vista, a linguagem de descrição consiste em regras para o reconhecimento não ambíguo do que conta como uma relação empírica relevante, e em regras (regras de realização) para interpretar o estatuto manifestamente contingente dessas relações empíricas. Os princípios de descrição consistem, então, em regras de reconhecimento e de realização. [...] As regras podem ser derivadas de uma forte linguagem interna de descrição. Neste caso, as regras são o meio através do qual este modelo pode interagir com algo para além de si próprio. Contudo, frequentemente, o investigador não tem uma linguagem interna de descrição forte (L^1), mas tem antes, orientações, sugestões condensadas, metáforas que apontam para aspectos relevantes. [...]

Modos de Inquérito

Queria agora dar alguns exemplos de modos opostos de inquérito, para ilustrar o que tenho estado a dizer. O primeiro exemplo que darei, não aparenta ser uma linguagem de descrição ou, mais exactamente, a linguagem aparenta ser totalmente não problemática. Isto é assim porque o que se pretende descrever é menos uma acção, mas mais um *contexto* que liberta a acção. A identificação do que conta como realização não é ambígua, ou não devia ser, uma vez que o reconhecimento da acção é uma função da planificação do contexto, isto é, é um problema da sua descrição. Este é o contexto experimental clássico.

As variáveis são fortemente controladas, a acção conduz normalmente à descrição estatística. A imaginação reside na planificação do contexto. Aqui podemos dizer que a linguagem de descrição (L^2) está contida no contexto que criou. O texto produzido pelo “sujeito” não é tanto a resposta mas mais o contexto criado. Do ponto de vista do investigador, é a regra de realização que é o problema, pois é ela que é responsável pela planificação do contexto. A habilidade aqui é planificar um contexto que remova a ambiguidade da interpretação, isto é, planificar um contexto que crie um reconhecimento não ambíguo da interpretação. A regra de realização minimiza as questões de descrição da acção. Contudo, do ponto de vista do investigado, é crucial interpretar correctamente o contexto. O investigado tem de possuir a regra de reconhecimento porque, sem ela, a resposta não ambígua não irá ocorrer. Neste modo de inquérito, o investigador possui a regra de realização que gera o contexto e a regra de reconhecimento está contida na regra de realização.

O extremo oposto é aquele em que os executantes possuem as regras de reconhecimento e de realização e um modelo implícito e tácito, a partir do qual estas regras derivam. Aqui, a questão para o investigador é encontrar as regras e o modelo. A esta poderíamos chamar a posição etnográfica. Na posição etnográfica clássica, o investigador tem primeiro de aprender a linguagem do grupo ou sociedade e conhecer as regras da sua utilização contextual. A partir daqui, o investigador vai desenvolver regras de leitura (de reconhecimento e de realização) para compreender como é que os membros constroem os seus vários textos ou gerem os seus contextos. O investigador aqui, está a modelar as regras de reconhecimento e de realização dos membros, ou as estratégias de prática delimitadas por essas regras. [...] O problema é construir o modelo tácito. Se o investigador falha ao construir o modelo, ele fica perdido nos contextos específicos e nas suas manifestações, não está em posição de apreciar o potencial dos significados daquela cultura particular, e, por conseguinte, das suas realizações possíveis. Sem um modelo, o investigador nunca pode saber o que poderia ser e não foi. Sem um modelo, o investigador sabe apenas aquilo que os investigados manifestaram. Ele fica restringido aos seus enquadramentos temporais e espaciais. Mas o modelo que o etnógrafo constrói para compreender o potencial semântico da cultura não estará confinado aos modelos tácitos dos membros. Tais modelos permitem aos membros trabalhar a cultura, mas não lhes permitem saber os seus modos de funcionamento. As culturas não são transparentes neste aspecto. Os modelos que tentam mostrar a transparência da cultura são construídos pela

linguagem interna de descrição (L^1). Esta linguagem deve reunir pelo menos dois requisitos. A linguagem externa de descrição (L^2) deve ser derivada da linguagem interna, pois de outro modo, não será possível a esta linguagem interna descrever nada a não ser a si própria. Em segundo lugar, as descrições da linguagem interna devem ser capazes de ir para além das descrições criadas pelos membros.

Contudo, o verdadeiro problema é que os dois processos de construir a descrição não são distintos no tempo. Eles caminham juntos, talvez um mais explícito do que o outro. A descrição externa raramente está liberta da descrição interna, mas eu penso que devemos lutar para manter a L^2 tão liberta quanto possível. Esta luta tem razões pragmáticas e éticas. A luta é pragmática, porque, a menos que haja alguma liberdade, a descrição interna nunca mudará. É ética, porque sem alguma liberdade, os investigados nunca poderão redescrever as descrições que deles foram feitas.

Deste ponto de vista, a L^2 , a descrição externa, independentemente das exigências de tradução da L^1 (o modelo), tem de, tanto quanto possível, ser permeável às acções potenciais daqueles que estão a ser descritos. De outro modo, as suas vozes serão silenciadas. Deste ponto de vista, a L^2 , a descrição externa, torna-se uma interface interpretativa, ou o meio do diálogo entre a agência das realizações e a geração da linguagem interna do modelo. [...]

DISCURSOS VERTICAIS E HORIZONTAIS¹: UM ESTUDO*

Discursos verticais e horizontais em educação

Como parte do movimento para tornar os conhecimentos especializados mais acessíveis aos jovens, os segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas da escola. Contudo, tal recontextualização não leva necessariamente a uma mais efectiva aquisição [...] Uma competência segmentada, ou uma literacia segmentada, adquirida através do discurso horizontal, pode não ser activada na sua recontextualização oficial como parte do discurso vertical, uma vez que espaço, tempo, disposição, relação social e relevância mudaram. Quando segmentos do discurso horizontal

(*) In Bernstein, 1999.

se tornam recursos para facilitar o acesso ao discurso vertical, tais apropriações são provavelmente mediadas através das regras distributivas da escola. A recontextualização dos segmentos é confinada a grupos sociais específicos, normalmente, os “menos aptos”. Este movimento para utilizar segmentos do discurso horizontal como recursos para facilitar o acesso, normalmente limitado ao nível processual ou operacional de uma disciplina, pode também ser ligado ao “melhoramento” da capacidade dos alunos para lidarem com temas emergentes (ou com probabilidade de surgirem) no dia-a-dia dos alunos: temas de saúde, trabalho, paternidade, destreza doméstica, etc. Aqui, o acesso e a relevância encontram-se restringidos ao nível da estratégia ou operações derivadas do discurso horizontal. Os discursos verticais são reduzidos a um conjunto de estratégias para se tornarem recursos que alegadamente melhoram a eficiência dos repertórios disponibilizados no discurso horizontal.

Contudo, poderá haver outro motivo. O discurso horizontal pode ser visto como um recurso crucial para o populismo pedagógico em nome de dar poder ou ouvir as vozes silenciadas, de forma a combater o elitismo e alegado autoritarismo do discurso vertical. É oferecido aos alunos um contexto oficial no qual se fala como se pensa que esses alunos são [...] Este movimento, ao nível da escola tem paralelo nas narrativas confessionais de uma variedade de estudos sobre feminismo e raça no ensino superior. A ‘nova’ etnografia celebra o discurso horizontal através do uso extensivo de citações que servem como uma ‘evidência’ experiencial. O ‘etno’ é a voz informante ‘não construída’; o que falta é o ‘gráfico’ (Moore, & Muller, 1999²).

De diversos pontos de vista, alguns diametralmente opostos, segmentos do discurso horizontal estão a ser inseridos no discurso vertical. Contudo, estas inserções são sujeitas a regras distributivas, que distribuem estas inserções por conhecimentos marginais e/ou grupos sociais. Este movimento foi descrito e analisado por Maton (2000³) como uma mudança discursiva na legitimação do conhecimento ao conhecedor.

A mudança na equidade de igualdade (‘de oportunidade’) para reconhecimento da diversidade (de voz), pode bem ser responsável pela colonização do discurso vertical ou apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical. Isto, por sua vez, levanta uma questão interessante quanto às implicações para a igualdade, pelo reconhecimento e institucionalização da diversidade. Pode estar mais em jogo aqui, do que aquilo que é

revelado pelos ataques ao chamado elitismo, autoritarismo, alienações do discurso vertical.
[...]

DAS PEDAGOGIAS AOS CONHECIMENTOS*

[...] Actualmente é-nos dito que estamos a entrar numa nova forma societal em virtude da revolução electrónica; Castells baptizou esta nova forma societal de Sociedade da Informação (*Informational Society*).

[...] Aquilo que está ausente do novo discurso é o silêncio triunfante da voz do discurso pedagógico, à medida que avançamos para a segunda sociedade totalmente pedagogisada; a primeira foi a do período medieval, devido à influência da Religião. Na época medieval existia uma coordenação consistente de significados, actividades e práticas através da Igreja Católica; embora simples, a divisão do trabalho de controlo simbólico era muito abrangente nas suas funções, produzindo um mundo inteiramente coerente com lugares, posições e tarefas bem definidas no seu interior.

Encontramos actualmente no Reino Unido provas cada vez mais nítidas do desenvolvimento da S.T.P., ou seja, da Sociedade Totalmente Pedagogisada. Os Novos Trabalhistas fornecem os agentes e as Universidades, especialmente os departamentos de educação, fornecem os discursos. Sabemos agora que todos os adolescentes devem ter acesso a um conselheiro que os ajude a mapear uma carreira apropriada; esta escolha de palavras não deixa de parecer um tanto ou quanto estranha na medida em que as carreiras estão a ser substituídas por empregos. Os adolescentes devem então ser posicionados de forma flexível, o que significa que deverão poder ser reposicionados sempre e onde quer que factores exteriores assim o exijam. As unidades familiares, quaisquer que sejam as formas que assumam, são novos espaços para o exercício de competências paternas.

Torna-se assim possível uma outra tradução pedagógica: as unidades familiares transformam-se em competências paternas. Por sua vez, o mundo do trabalho tem a sua tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida, facto que ao mesmo tempo legitima e é a chave das S.T.P. Não é difícil ver como é que a gestão do curto-prazo, ou seja, uma gestão onde uma competência, tarefa ou área de trabalho se modifica, desaparece

(*) In Bernstein, 2001⁶.

ou é substituída, onde as experiências de vida não podem assentar em expectativas estáveis sobre o futuro e o lugar de cada um de nós nesse futuro se traduz, paradoxalmente, em socialização para a S.T.P., através da aprendizagem ao longo da vida. [...]

[...]. No entanto, neste momento estou menos preocupado em analisar o capitalismo flexível do que a sua expressão pedagógica e a sua gestão. Aqui, a dita condição frágil da Economia Global é o estado forte, na medida em que a S.T.P. é orientada e financiada pelo Estado, centrada no Estado e avaliada pelo Estado. Hoje em dia, através de processos de descentralização centralizada, o Estado, com as suas estratégias de gestão de recursos em função de objectivos alcançados, produz e distribui as possibilidades de novos "conhecimentos" pedagógicos através de uma diversidade de instituições formais e informais. Assim se constrói um novo quadro de pedagogos com os seus projectos de investigação, recomendações, novos discursos e legitimações. Por sua vez, tal estado de coisas requer novos modos de formação para essas posições emergentes e uma enchente de novas revistas vem para dar conta da especialização profissional e da avaliação central. As editoras, por seu lado, asseguram rapidamente um fornecimento contínuo de exposição, comentário, crítica, avaliação e comparação internacional a esses novos discursos profissionais. Este ciclo benigno de inflação pedagógica não cria autonomia nem para os formadores nem para os formandos visto que ambos se encontram submetidos aos objectivos definidos pelo Estado. O simples exercício de mapear os movimentos que descrevi, o florescimento dos discursos desenvolvidos, o custo e os padrões de recrutamento seria certamente útil. [...]

[...] Olhando para o futuro, julgo que uma sociologia da pedagogia não indica nem sugere o desenvolvimento conceptual necessário para compreender a cultura discursiva para a qual estamos a ser preparados. Apesar das minhas tentativas para expandir a sua utilização, o termo pedagogia possui referentes limitativos. Por outro lado, funciona a um nível de abstracção demasiado baixo para poder servir como mediador entre os níveis macro e micro. Também não indica qual o fenómeno a ser descrito. No entanto, apesar de tudo isto, ele é fundamental para compreendermos a gestão contextualizada da transmissão/aquisição e suas modalidades de código.

Aquilo de que precisamos actualmente é de uma descrição sistemática conceptualmente produzida, através da qual os níveis inferiores de análise possam ser integrados e projectados no contexto global das transformações contemporâneas, imaginárias ou reais.

Ultimamente, tenho-me dedicado àquilo que poderia ser chamado de sociologia da transmissão.

Tal sociologia centrar-se-ia em locais diversos, reivindicando mudanças nas formas de conhecimento, nos seus deslocamentos e substituições por novas formas, criando um novo campo de posições, patrocinadores, planificadores e transmissores de conhecimento. Até que ponto é real o pânico pedagógico contemporâneo? Será que um segmento da economia está a construir uma procura generalizada de um novo conhecimento de "criatividade" e "adaptabilidade", com base nas necessidades imaginárias de um sector particular da economia? Compreender a Tecnologia de Informação é bem diferente de ser por ela programado, assumindo-a como fonte de um novo potencial intelectual capaz de libertar aquele que o adquire de limitações sociais e intelectuais, características dos velhos conhecimentos. Como é que esta nova diversidade de conhecimentos influirá nas instituições educativas actuais? Que instituições são vulneráveis às novas reivindicações, a quais serão as novas formas de conhecimento distribuídas? Será mais fácil encontrar a diversidade nas instituições menos elitistas, ao passo que as instituições de elite seleccionarão mais o seu conhecimento, o modo de transmissão e de avaliação do corpo docente e dos alunos. Se este for o caso, então a diversidade de conhecimentos orientados para o enfraquecimento das fronteiras (sociais, intelectuais, processuais) não será distribuída pelas instituições e pelos estudantes. Pelo contrário, a diversidade será filtrada através das estruturas reprodutivas existentes e, deste modo, manter-se-á a actual hierarquia de instituições privilegiadas. *Plus ça change...*

VÍDEO CONFERÊNCIA⁴ COM BASIL BERNSTEIN*

[Resposta a Bill Tyler]

[...] O meu ponto de vista sobre o hipertexto, é, antes de mais, descobrir algo sobre os modos da sua distribuição, não apenas da sua produção e criação. Quem é que vai receber o hipertexto e quem é que não vai. E a minha aposta é que o hipertexto e o diverso *software* que está a ser criado, serão apenas direccionados para os estudantes universitários menos aptos, nas instituições mais marginalizadas do ensino superior. Não consigo ver o hipertexto a entrar em Oxford ou Cambridge, Durham ou Londres, ou Edimburgo, tão

(*) In Morais *et al*, 2001.

pouco consigo vê-lo a acontecer nas ciências naturais. [...] Agora, a parte interessante sobre o hipertexto, parece-me a mim, claro, é onde se encontra o campo de recontextualização [...]. De facto, podemos construir uma proposição deste tipo: quanto mais aberto for o discurso disponível para o investigador, maior será o suporte contextual necessário para assegurar uma orientação ou navegação vertical. O facto essencial sobre a Internet, sobre o hipertexto, é como se navega, e como se navega é orientação, e como [o utilizador] se orienta para este discurso aberto, e eu penso que a única maneira para uma orientação efectiva, isto é, para adquirir os critérios, porque os critérios para navegar eficazmente são os critérios para uma avaliação bem sucedida, e eu penso que o modo como isto é feito, é o que eu chamaria uma pedagogia segmentada [...].

[...]. O que se tem é um suporte contextual social muito extenso, no qual um discurso vertical irá jogar... uma parte muito importante na configuração, que eu chamaria o olhar⁵ navegacional que é muito similar ao olhar pedagógico do aquisidor, o princípio de recontextualização na escola torna-se um olhar pedagógico do aquisidor [...]. Deste modo, eu penso que este suporte contextual, torna-o, em primeiro lugar, numa transmissão muito dispendiosa; em segundo lugar, requer uma organização considerável; em terceiro lugar, pode ser a maneira mais eficaz de organizar o hipertexto do ponto de vista do aquisidor, mas, do ponto de vista do transmissor, essa organização deveria ser feita através de um código integrado e como é que se assegura, através dos segmentos, que todas estas competências se vão manter interligadas? Se tivermos sete ou oito contextos diferentes nos quais competências especializadas são requeridas, como é que se assegura alguma forma de integração ideológica ao longo destes segmentos? A menos, é claro, que o movimento em direcção ao hipertexto seja inicialmente moralizado. Portanto, eu penso que se fosse estudar este assunto, eu analisaria a navegação, estaria à procura do princípio por meio do qual o aluno será capaz de se movimentar neste mar interminável de um discurso bastante inútil, no seu conjunto. Penso que esta área é uma área muito, muito importante para desenvolvimento futuro [...]. Sinto que iria analisar não tanto as macro-estruturas, mas muito mais os princípios navegacionais que os aquisidores deverão adquirir. [...]

Notas das tradutoras

1. Um discurso vertical toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e hierarquicamente organizada, como acontece nas ciências [experimentais] ou toma a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como acontece nas ciências sociais e humanidades.

Um discurso horizontal contém um conjunto de estratégias que são locais, organizadas de forma segmentada, específicas e dependentes do contexto, de forma a maximizar as relações entre pessoas e ambientes.

2. Referência actualizada.

3. Referência actualizada.

4. Este texto já não pôde ser revisto por Basil Bernstein. Apresenta-se como surgiu, na espontaneidade da conversa.

5. Tradução de 'gaze'.

6. Os extractos referentes a este texto foram retirados da tradução já feita e apresentada na Revista Educação, Sociedade & Culturas, (15), 2001, 9-17.

REFERÊNCIAS

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.

Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.

Davies, B. (2001). Introduction. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.

Maton, K. (2000). Recovering pedagogic discourse: A Bernstein approach to the sociology of educational knowledge. *Linguistics and Education*, 11 (1), 79-99.

Moore, R., & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 189-206.

Morais, A. M., Neves, I., Davies, B., & Daniels, H. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.