

**UM DIÁLOGO  
TRANSDISCIPLINAR ENTRE  
BOURDIEU, BERNSTEIN E A  
ANÁLISE DE DISCURSO  
CRÍTICA**

**A TRANSDISCIPLINARY  
DIALOGUE BETWEEN  
BOURDIEU, BERNSTEIN AND  
CRITICAL DISCOURSE  
ANALYSIS**

*Guilherme Veiga Rios (Dr.)\**



Imperatriz (MA), v. 4, n. 7, p. 51-61, jul./dez. 2022  
ISSN 2675-0805

Recebido em: 30 de novembro de 2022

Aprovado em: 24 de janeiro de 2023

### **Resumo**

Neste texto, apresento a contribuição de aspectos teóricos nos trabalhos de Pierre Bourdieu (1990; 1991; 1998) e Basil Bernstein (1990; 1996) para alguns construtos da Análise de Discurso Crítica, tal como exposto por Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki em *Discourse in late modernity* (1999). Esses aspectos teóricos são os conceitos de “campo” (champ/field), em Bourdieu e Bernstein, “habitus”, em Bourdieu, e “voz” (voice), “enquadramento” (framing), “mensagem” (message) e “recontextualização” (recontextualisation), em Bernstein, os quais são comparados e articulados com os conceitos de “ordem do discurso”, “gênero” e “intertextualidade”, oriundos da área de Análise do Discurso e teorizados na vertente da Análise de Discurso Crítica (ADC). O argumento mais forte é o de que a interiorização desses conceitos da área da sociologia agrega estofamento teórico para a visão dialética entre agência e estrutura, central no percurso trilhado pela ADC até o presente, como Norman Fairclough tem expressado em diferentes publicações.

**Palavras-chave:** Transdisciplinaridade; Bourdieu; Bernstein; Análise de Discurso Crítica.

### **Abstract**

In this text, I present the contribution of theoretical aspects in the works of Pierre Bourdieu (1990; 1991; 1998) and Basil Bernstein (1990; 1996) to some constructs of Critical Discourse Analysis, as exposed by Norman Fairclough and Lilie Chouliaraki in *Discourse in late modernity* (1999, see Chapter 6). These theoretical aspects are the concepts of “field” (champ/field), in Bourdieu and Bernstein,

\* PhD em Linguística; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; g.veigarios@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7944-8243.

“habitus”, in Bourdieu, and “voice”, “framing”, “message” and “recontextualization”, in Bernstein, which are compared and articulated with the concepts of “discourse order”, “genre” and “intertextuality”, originating from the field of Discourse Analysis and theorized in the field of Critical Discourse Analysis (CDA). The strongest argument is that the internalization of these concepts from the field of sociology adds theoretical support to the dialectical view between agency and structure, central to the path taken by CDA to the present, as Norman Fairclough has expressed in different publications.

**Keywords:** Transdisciplinarity; Bourdieu; Bernstein; Critical Discourse Analysis.

## Introdução

Os termos “multidisciplinar”, “interdisciplinar” e “transdisciplinar” têm sido usados recorrentemente em trabalhos que se inscrevem nesse novo paradigma pautado pelo diálogo entre áreas de conhecimento diversas. Contudo, em muitos casos parece haver um entendimento de que se trata de sinônimos, ignorando suas nuances de significado no interior desse paradigma. Procuremos, então, explicitá-las. Uma coocorrência frequente é a expressão “equipe multidisciplinar”, quando um grupo de pesquisadores(as) de diversas áreas é formado para estudar um objeto comum a estas. Esse grupo de pesquisadores(as) realiza então um “trabalho interdisciplinar”<sup>1</sup>, que, se compreendido de modo superficial, consiste em aplicar as categorias teóricas e métodos de diferentes disciplinas à mesma questão ou problema de modo a deixá-los intactos, ou seja, a questão ou problema recebe a intervenção de áreas diversas por meio de seu respectivo instrumental teórico-metodológico, que permanece com seus limites preservados.

A fim de evitar tal compreensão e prática redutoras acerca da interdisciplinaridade, tem sido proposta a “pesquisa transdisciplinar”, que visa aplicar as categorias teóricas e métodos de diferentes disciplinas à mesma questão ou problema de modo a “transgredir” as fronteiras entre essas disciplinas e suas categorias. Mais especificamente, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), pretende-se aplicar a visão transdisciplinar de modo a “amolecer” as fronteiras entre teorias sociológicas – Modalidades pedagógicas (Bernstein) e Campo e Habitus (Bourdieu), de um lado, e a interiorização dessas categorias sociológicas nas categorias da Análise de Discurso Crítica (ADC), de outro, e vice-versa.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 112-113) problematizam a transdisciplinaridade ressaltando três fatores para sua efetividade:

- 1) Pôr as categorias de uma teoria para funcionar no interior de outra – envolve um processo de tradução, para evitar a supressão da diferença entre as teorias quanto a seus objetos de pesquisa e sua lógica.

<sup>2</sup> Quanto à noção de “pesquisa transdisciplinar”, a autora e o autor (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 112) se remetem a Halliday (1993), Dubiel (1985) e Kellner (1989).

- 2) As categorias de uma teoria estão assentadas em outra teoria, no sentido de que são parcialmente motivadas e formadas no interior da lógica de outra teoria, assim como no interior da lógica de sua própria teoria.
- 3) A interiorização de uma categoria teórica no interior de outra teoria é também a interiorização de sua relação com outras categorias, por exemplo, de ordem do discurso ao gênero e intertextualidade, ou do campo ao habitus.

Portanto, a interiorização é um processo catalítico, cujo resultado não é uma simples duplicação das categorias e da lógica relacional de uma teoria no interior de outra, mas um efeito mais aberto da refuncionalização daquela no interior desta.

A transdisciplinaridade depende de serem as teorias “exotrópicas”, ou seja, abertas ao diálogo com outras teorias. Por sua vez, isso depende de como uma teoria define sua problemática e, em seu interior, seu objeto de pesquisa. A ADC é exotrópica ao definir seu objeto de pesquisa (aspectos discursivos da mudança social contemporânea) em uma problemática compartilhada com outras teorias, notadamente a dialética entre sistemas sociais e ação social nas sociedades contemporâneas. Mais especificamente, a análise de discurso crítica de uma interação comunicativa parte para mostrar que as características semióticas e linguísticas da interação estão sistematicamente conectadas com o que acontece socialmente, e o que acontece socialmente acontece de fato parcial ou totalmente em modos semióticos ou linguísticos.

A ADC sistematicamente mapeia relações de transformação entre o simbólico e o não simbólico, entre o discursivo e o não discursivo. Diferentes teorias podem ser reunidas para dar contribuições complementares a essa problemática, e cada teoria pode ser especificada em termos de suas relações de “relevância” com outras teorias e com os focos analíticos gerais da ADC. A esse respeito, três focos analíticos podem ser identificados em ADC, cada qual com sua respectiva prática teórica:

- (a) análise da interação comunicativa, incorporando:
  - (i) análise interacional,
  - (ii) análise linguística e semiótica, sendo (i) e (ii) análises textualmente orientadas;
- (b) análise interdiscursiva que identifica os recursos discursivos (gêneros, discursos) que são utilizados na interação e mapeia esses recursos sobre as ordens sociais de discurso;
- (c) análise sociologicamente informada das estruturas sociais e das práticas socioculturais das quais a interação é uma faceta.

A ADC está fundada na Ciência Social Crítica (em suas afirmações ontológicas e epistemológicas) e na pesquisa social crítica sobre a mudança na sociedade contemporânea, razão pela qual as teorias de Bernstein e Bourdieu são de particular interesse, como se vê na próxima seção.

2 Quanto à noção de “pesquisa transdisciplinar”, a autora e o autor (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 112) se remetem a Halliday (1993), Dubiel (1985) e Kellner (1989).

### **Uma síntese das teorias sociológicas de Bernstein e Bourdieu**

Tanto Bourdieu como Bernstein teorizam sobre os “campos sociais”, tais como educação, política, economia etc. e sua relação entre si. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 98), Bourdieu vê o processo de modernização em termos de mudanças nos modos de integração social, de redes interpessoais em sociedades tradicionais para campos sociais tais como educação, política, economia, dentre outros (FOWLER, 1997; CALHOUN, 1995). Ou seja, o grande ganho teórico com Bourdieu é a visão segundo a qual as sociedades tradicionais, no desenvolvimento histórico de suas redes interpessoais, passam a se estruturar em campos sociais. Isso não significa a eliminação dessas redes interpessoais na modernidade, uma vez que o que caracteriza a estrutura do campo – espaço de lutas, disputas por diferentes tipos de capitais – já existe nas relações interpessoais. De outro lado, Bernstein contextualiza as mudanças nas configurações de “modalidades pedagógicas” no interior da transição de sociedades pré-capitalistas para sociedades contemporâneas.

Contudo, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 99), Bourdieu e Bernstein se diferenciam a respeito da significância social do “conteúdo” dos campos. Em Bourdieu, a estrutura do campo em termos das posições que este instaura é tudo; o conteúdo particular do campo é de importância secundária, porque os conteúdos são arbitrários no sentido de que a mesma estrutura do campo (e as mesmas relações de poder fundamentais) pode ser continuada por meio de mudanças radicais em seu conteúdo (LIPUMA, 1993; COLLINS, 1993; HASAN, 1998). Já em Bernstein, a análise social da educação, a título de exemplo, reivindica tanto uma análise da estrutura do campo da educação como uma análise do discurso pedagógico. Este implica uma análise detalhada de como as modalidades pedagógicas particulares operam nos contextos da escolarização, inclusive análises do discurso da sala de aula. Embora Bourdieu (1994) tenha discutido o discurso de sala de aula, Bernstein desenvolve uma teoria do discurso que falta em Bourdieu, e por isso nos aproxima mais de uma forma coerente de conectar a análise da linguagem com a análise sociológica, que se explica em Bernstein devido a sua associação de longa data com a linguística sistêmico-funcional.

A cada campo corresponde a estruturação de um capital a ele específico. Inicialmente, o capital se apresenta sob três espécies fundamentais: o capital econômico, o capital cultural e o capital social – e a cada um desses correspondem outras subespécies. O capital social, mais propriamente, é a soma dos recursos, atuais e virtuais, que um indivíduo ou um grupo detém enquanto possui uma rede relativamente institucionalizada e durável de relações, de conhecimentos e de gratidões recíprocas. Ou seja, o capital social é a soma de capitais e poderes que tal rede permite mobilizar (BOURDIEU, 1990).

A essas três espécies fundamentais, soma-se o capital simbólico – a forma que uma espécie de capital pode assumir quando vista por meio das categorias de percepção e de avaliação que reconhecem sua lógica específica, identificando-a e atribuindo-lhe valor. Ou seja, qualquer recurso ou propriedade, como a força física, o espírito aguerrido, as relações sociais, os títulos de estudo, a origem geográfica, a confissão religiosa, a cor da pele, a competência técnico-escolástica e assim por diante, torna-se uma forma de capital simbólico a cada vez que é reconhecido como “princípio de diferenciação legítima” (BOURDIEU, 1990).

À medida que os agentes detêm diversas espécies de capitais e atravessam com essas espécies os mais diversos campos sociais, coloca-se a questão da luta pelo controle da “taxa de câmbio” entre os diferentes capitais. A “taxa de câmbio” entre os diversos tipos de capital constitui um ponto fulcral das lutas entre as diversas frações de classe que a cada momento veem entrar em campo as várias frações da classe dominante. Neste ponto, deve ser considerado o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político), lugar em que desenvolvem as relações de força entre diversas espécies de capital, ou seja, “entre agentes suficientemente providos de uma das diversas espécies de capital, a ponto de estar em condições de dominar o campo correspondente”. Aqui, as lutas se intensificam à medida que é posto em discussão o valor relativo das diversas espécies de capital e, em particular, quando isso põe em risco os equilíbrios consolidados daquele campo (BOURDIEU, 1990).

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 101-102), um agente que opera no interior de um campo é dotado de um habitus particular, um sentido prático do “jogo”, uma série de disposições para atuar, que é determinada pela estrutura de posições no campo e pela trajetória social e história particular desse agente; trata-se de um efeito inculcado e incorporado de estruturas com uma capacidade transformadora que implica não se poder reduzir o habitus a regras ou normas (CALHOUN *et al.*, 1993).

Campo e habitus constituem dois espaços de inscrição do social – em lugares ou instituições, ou em corpos. O habitus é o social em uma forma corporificada. O habitus molda como os agentes atuam em tipos de ocasião particulares – quão bem-sucedido em termos de gerar “lucro” do “investimento” de capital, quão criativo ou normativo, quão subversivo ou conservador. O conceito de habitus desloca duas concepções de ação, opostas, mas igualmente inaceitáveis – uma concepção estruturalista como um mero efeito epifenomênico da posição na estrutura e uma concepção racionalista da ação como uma escolha racional – ao mesmo tempo em que mantém tanto um sentido de determinação estrutural da ação como um sentido de agência. A análise social sob essa perspectiva centra-se na relação entre habitus e campo.

Em relação a Bernstein, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 107-111), o campo do poder com que o autor está especificamente preocupado são as relações de classe social: “as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e os sujeitos estão diferencialmente posicionados por esses códigos no processo de adquiri-los” (BERNSTEIN, 1990, p. 13).



Um código é um “princípio regulatório, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de concretização e contextos evocativos” (BERNSTEIN, 1981, p. 328; 1990, p. 101). Um código relaciona significados, textos e contextos. Os termos cunhados por Bernstein na caracterização dos códigos – “restrito” e “elaborado” – identificam diferentes “orientações para o significado” e os códigos variam em função dessas orientações. Uma orientação restrita para o significado é “particularista, local e dependente do contexto”, ao passo que uma orientação elaborada é “universal, menos local e mais independente do contexto” (BERNSTEIN, 1990, p. 96).

Os sistemas educacionais privilegiam orientações elaboradas para o significado e também distribuem desigualmente o acesso para modalidades de código elaborado, socialmente poderosas, de maneira a reproduzir e incrementar diferenças de classes no acesso à educação, as quais se manifestam nos diferentes recursos que as crianças trazem para a educação. Não há uma relação direta e linear entre orientação para o significado e classe social – a afirmação não é a de que orientações restritas estão para as classes trabalhadoras enquanto as orientações elaboradas, para a classe média. Ambas as orientações figuram na prática social independentemente de classe, variando de contexto para contexto, mas há desigualdades de classe na distribuição das orientações restritas e elaboradas.

O desenvolvimento mais recente de Bernstein sobre o conceito de código deslocou o foco da distinção restrito-elaborado para a função do “discurso pedagógico” e para a especificação das diversas “modalidades de código”. Tais modalidades são geradas a partir de códigos que efetuam distribuições de poder e formas de controle específicas no interior de práticas particulares, moldando assim, diferenciadamente, a interação em sua orientação para o significado e formas de texto (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Particularmente, diferentes modalidades de código compreendem pedagogias diferentes; as mudanças nas modalidades pedagógicas estão relacionadas às mudanças na divisão de trabalho no interior dos campos de produção e do controle simbólico, ou seja, mudanças na forma do capitalismo (BERNSTEIN, 1990, p. 133-164; 1996, p. 54-81; 1997).

Os conceitos de “classificação” (classification) e “enquadramento” (framing), que são utilizados para diferenciar modalidades de código, foram desenvolvidos nesse trabalho mais recente e assumiram importância considerável na teoria do discurso pedagógico.

A classificação é uma medida do grau de isolamento entre categorias (entre práticas, entre discursos e entre temas). Se as categorias estão fortemente isoladas entre si, temos uma “classificação forte”; se elas estão fracamente isoladas, temos uma “classificação fraca”. As fronteiras que são constituídas por meio da classificação são vistas como efeitos de poder – por exemplo, relações de poder posicionam os temas em modos particulares por meio dos isolamentos que essas relações de poder asseguram entre as categorias de tema. A classificação é uma manifestação do que Bourdieu designa por violência simbólica: ela envolve inerentemente a supressão de contradições e dilemas.

O enquadramento, por sua vez, trata da regulação e do controle da interação – “refere-se ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações

sociais ... entre transmissores e aprendizes” (BERNSTEIN, 1990, p. 36). Quando a regulação das práticas comunicativas é controlada pelo transmissor, temos um “enquadramento forte”; quando o (a) aprendiz tem um grau maior de controle sobre a regulação das práticas comunicativas, temos um “enquadramento fraco”. Os códigos visíveis são caracterizados tanto por uma classificação como um enquadramento fortes, enquanto os códigos invisíveis, por classificação e enquadramento fracos. É a categoria do enquadramento que traz à teoria a preocupação com a interação e o processo no tempo. O enquadramento se relaciona com “a seleção, organização, ritmo e critérios da comunicação e da posição, postura e a indumentária dos comunicantes, juntamente com a disposição física do local” (BERNSTEIN, 1990, p. 37).

Para Bernstein, o mecanismo específico de controle simbólico no interior da pedagogia é um “dispositivo pedagógico”. O autor caracteriza esse dispositivo em três tipos de regras: distributivas, de recontextualização e avaliativas. As regras distributivas controlam a distribuição social de duas formas de conhecimento, o mundano e o esotérico, o pensável e o impensável (o “ainda para ser pensado”), conhecimento do que é e conhecimento do que poderia ser. Os regimes pedagógicos asseguram acesso restrito ao “impensável”. Por meio de suas regras distributivas o dispositivo pedagógico é tanto o controle do “impensável” como o controle sobre aqueles que podem pensar esse impensável (BERNSTEIN, 1990, p. 183). Esse controle é efetuado por meio da distribuição de códigos. Tais códigos articulados com orientações elaboradas “são os meios para pensar o ‘impensável’, o ‘impossível’, porque os significados que eles geram vão além do espaço, tempo e contexto locais e se encaixam nestes e os relacionam a um espaço, tempo e contexto transcendentais” (BERNSTEIN, 1990, p. 182).

Sob a perspectiva das regras de recontextualização, o discurso pedagógico é uma combinação de dois segmentos, que Bernstein denomina “discursos”: um discurso regulatório e um discurso instrucional. O primeiro está relacionado com o papel das pedagogias em constituir relações e ordens sociais (o “currículo oculto”), e o segundo, à pedagogia na transmissão e aquisição de conhecimentos. De acordo com Bernstein, o discurso regulatório é dominante em todas as pedagogias, de modo que qualquer discurso pedagógico pode ser visto como um modo particular de encaixar o discurso instrucional no interior do discurso regulatório. Esse processo pode ser ainda caracterizado como “um princípio para apropriar outros discursos e trazê-los para uma relação especial entre si, para os propósitos de sua seleção, transmissão e aquisição” (1990, p. 183-184). Bernstein sugere que o discurso pedagógico não é realmente um discurso em si mesmo, mas antes esse princípio de recontextualização que remove discursos das práticas às quais originalmente pertencem e os realoca no interior de sua própria prática.

As regras avaliativas regulam a produção de textos nas interações pedagógicas. Essas regras distribuem desigualmente os discursos entre os grupos de aprendizes de acordo com o tempo (a idade do aprendiz) e o espaço (o contexto de transmissão), determinando seletivamente o que será aprendido (os conteúdos) e como (as formas de transmissão).

Bernstein distingue dois “tipos genéricos” de prática pedagógica, cada um gerando um número de modalidades de código diferentes (especificamente pedagógicos): as pedagogias “visíveis” e as pedagogias “invisíveis”.

As pedagogias visíveis são caracterizadas por regras que são explícitas para os aprendizes bem como para os transmissores – regras relacionadas à conduta apropriada na interação educacional, ao sequenciamento e ritmo da aprendizagem (incorporadas, por exemplo, nos currículos e conteúdos programáticos) e aos critérios para avaliar as práticas (em termos do que se considera como legítimo ou ilegítimo). O foco nas pedagogias visíveis é a transmissão, o que o aprendiz pode fazer e o desempenho, e tais pedagogias estratificam as crianças de acordo com o desempenho numa base de habilidades inerentes pré-estabelecidas. As diferenças de resultados de aprendizagem relacionadas à classe social são geradas nas pedagogias visíveis no sentido de que tais pedagogias fixam suas posições iniciais em modos de acesso diferenciado aos aprendizes, em conformidade com seu histórico familiar relacionado à classe. Além disso, as pedagogias visíveis pressupõem um envolvimento da família no processo de aprendizagem, que é efetivo ou não efetivo, também em modos relacionados às classes.

As pedagogias invisíveis são caracterizadas por regras que são visíveis para seus transmissores, mas invisíveis para os aprendizes. O foco nas pedagogias invisíveis é a aquisição e o desenvolvimento interno do aprendiz, mais do que seus desempenhos externos. Os aprendizes são diferenciados em função dos modos únicos e particulares em que suas competências em comum são concretizadas. As diferenças de resultados de aprendizagem relacionadas à classe social estão relacionadas a uma distribuição desigual, no interior da família, de sua capacidade para entender as regras implícitas das pedagogias invisíveis (regras de reconhecimento e concretização). A pedagogia invisível está baseada em um código que é intrinsecamente mais difícil, pelo menos no início, para grupos sociais em desvantagem ler e controlar, do que os códigos visíveis, porque esse código da pedagogia invisível é modelado em si mesmo sobre o que acontece nas famílias de uma parte da classe média.

A emergência e saliência relativa de diferentes modalidades pedagógicas estão relacionadas às mudanças na relação entre o campo da pedagogia e o campo da produção (o campo econômico). No caso das pedagogias visíveis, por exemplo, há uma modalidade tradicional baseada em reivindicações do valor autônomo do conhecimento, o que mistifica seus efeitos, distribuindo desigualmente formas de capital social e cultural que são conversíveis em capital econômico. Mas com a mudança em direção às formas de produção pós-fordista e à economia política neoliberal, apareceu uma modalidade de pedagogia visível diferente, relacionada ao mercado. Suas características incluem a instrução em pacotes, testagem periódica em massa de aprendizes e indicadores de desempenho que são utilizados para avaliar a efetividade. Em seu trabalho mais recente, Bernstein tratou mais exaustivamente sobre a conexão entre modalidades pedagógicas particulares e identidades sociais e formas de consciência, e desenvolveu um relato de como essas identidades mutantes estão enquadradas em mudanças no capitalismo (BERNSTEIN, 1996; 1997).



Após essa exposição sintética sobre as teorias da mudança social em Bourdieu e Bernstein, na seção seguinte, ainda com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 114-119), apresento as contribuições particulares de ambos os autores para as categorias teórico-analíticas da ADC.

### **Campo e Ordem de discurso**

Um ganho para a ADC ao interiorizar o conceito de campo seria a elaboração da categoria de ordem de discurso à luz da articulação teórica de Bourdieu das relações entre diferentes níveis do campo – entre campos individuais, mas também entre os campos e o “campo do poder” e o “campo da luta de classes”. Bourdieu mostrou que o grau de autonomia relativa entre os campos particulares e o campo do poder é um marco importante nas lutas sociais e pode ter maiores implicações para as formas de prática sociocultural desempenhadas nessas lutas.

A análise das ordens de discurso é orientada para pontos fortes variáveis de fronteiras e fluxos entre práticas discursivas, tanto no interior como entre ordens de discurso. A contribuição particular da ADC é a análise interdiscursiva – a afirmação é que o elo entre a interação comunicativa e o texto, por um lado, e os processos e as estruturas sociais, por outro, é mediado pelo modo como as ordens sociais de discurso são orquestradas, o que é o foco da análise interdiscursiva.

O conceito-chave é “articulação”: gêneros e discursos podem ser desencaixados das ordens de discurso particulares e circular livremente como elementos capazes de serem articulados em novos modos, como manifestação de processos de mudança social no discurso.

#### **Voz**

Bernstein relaciona “voz” à habilidade dos sujeitos de distinguir entre contextos de prática discursiva: onde e quando é apropriado dizer o que; é com base na “voz”, no que é entendido como apropriado, que o sujeito pode então controlar uma interação particular e produzir uma “mensagem” específica.

Nos termos da ADC, “voz” pode ser especificada, assim como uma ordem de discurso, em termos de configurações particulares de discursos e gêneros disponíveis para cada sujeito, em suas relações intersubjetivas.

Na análise de uma prática discursiva específica, deveríamos separar a questão de quais ordens de discurso são reunidas da questão de quais vozes são reunidas. Tal procedimento permite a ADC explorar relações e tensões entre as práticas discursivas em cena numa conjuntura particular, e as dotações discursivas específicas dos agentes operadores no interior dessas práticas discursivas.

A teoria de Bernstein aperfeiçoa o conceito de habitus de Bourdieu, discutido acima, ao incorporar uma dialética entre voz e mensagem: a classificação constitui a voz, o enquadramento (framing) constitui a mensagem, e enquanto a voz molda a mensagem, a mensagem também tem o potencial de transformar a voz.

As contradições que são suprimidas ao se constituir e demarcar as vozes reemergem no curso da interação e podem eliminar a divisão entre vozes. Pode ser

útil pensar sobre a divisão classificatória das vozes em duas escalas de tempo: estruturalmente, em termos das divisões relativamente permanentes; e conjunturalmente, em termos das conjunturas de campos, habitus, vozes etc.

### **Recontextualização, gênero e intertextualidade**

A visão de Bernstein das regras de recontextualização do dispositivo pedagógico aponta para a articulação complexa de vários discursos no interior do discurso pedagógico, em configurações que são determinadas pelo princípio de recontextualização.

Chouliaraki (1998) discute relações de tradução entre as categorias de Bernstein e as categorias analíticas de discurso de gênero e intertextualidade. O gênero se deslinda sobre a modalidade de código e pode ser especificado em termos das propriedades de classificação e enquadramento; classificação e enquadramento podem, por sua vez, ser interiorizados na categoria de gênero. Assim, o gênero seria um dispositivo de ordenamento para articular discursos em modos particulares – o princípio de recontextualização é materializado no discurso nos gêneros típicos de uma pedagogia particular. O ganho teórico para a ADC é o conceito de gênero como um dispositivo para constituir simultaneamente graus particulares de isolamento entre temas (classificação) e controlar a interação em seu desenvolvimento temporal (enquadramento), o que pode ser trabalhado e desenvolvido em termos linguísticos e discursivos. A aplicação ao discurso pedagógico da análise intertextual e interdiscursiva constitui um recurso para analisar detalhadamente a efetividade do princípio de recontextualização em interações pedagógicas particulares.

A ADC também constitui um recurso suficientemente sensível para identificar no detalhe da interação social a emergência em seu interior de “contradições e dilemas”, que Bernstein argumenta serem suprimidos no processo de classificação (também na categoria de voz), mas que reemergem na mensagem.

Há um aspecto intertextual da supressão e emergência de contradições. A recontextualização envolve uma apropriação seletiva e um ordenamento de outros discursos. Se os discursos são potenciais de significação, a recontextualização implica supressão de algum potencial de significação de um discurso no processo de classificar discursos, estabelecendo isolamentos particulares entre eles. A recontextualização suprime contradições entre diferentes discursos, mas quando diferentes discursos são entrelaçados nas interações essas contradições podem reemergir. Nesse caso, a teoria de Bernstein, por um lado, enriquece a análise intertextual ao nela introduzir a questão da contraditoriedade, mas o foco da ADC sobre a intertextualidade, por outro lado, enriquece a teoria de Bernstein ao elaborar a questão da supressão e reemergência de contradições na direção da intertextualidade.

## Referências

ANDERSON, C. A. (eds.) **Education, Economy, Society**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

BERNSTEIN, B. **Codes, modalities and the process of cultural reproduction**: a model. *Language & Society* 10, 1981.

\_\_\_\_\_. **The structuring of pedagogic discourse**: class, codes & control, vol. IV, London: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Class and pedagogies**: visible and invisible. In: HALSEY, A.; FLOUD, J.;

BOURDIEU, P. **In other words**: essays toward a reflexive sociology. Cambridge: Polity Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **The field of cultural production**: essays on art and literature. Cambridge: Polity Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **On television**. New York: New Press, 1998.

CALHOUN, C. **Critical social theory**. London: Blackwell, 1995.

CALHOUN, C et al. **Bourdieu**: critical perspectives. Cambridge: Polity Press.

CHOULIARAKI, L. **Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse**: individualized teacher-pupil talk. *Discourse and Society*, v. 9, n. 1, p. 5-32, 1998.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COLLINS, J. Determination and contradiction: an appreciation and critique of the work of Pierre Bourdieu on language and education. *In*: CALHOUN, C. *et al.* **Bourdieu**: critical perspectives. Cambridge: Polity Press, 1993.

DUBIEL, H. **Theory and politics**: studies in the development of critical theory. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

FOWLER, B. **Pierre Bourdieu and cultural theory**: critical investigations. London: Sage, 1997.

HALLIDAY, M. Language in a changing world. Occasional papers 13. Sidney: Applied Linguistics Association of Australia, 1993.

HASAN, R. The disempowerment game: Bourdieu and language in literacy. **Linguistics and Education**, v. 10, n. 1, pp. 25-87, 1998.

KELLNER, D. Critical theory, **Marxism, modernity**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1989.

LiPUMA, E. Culture and the concept of culture in a theory of practice. *In*: CALHOUN, C. *et al.* **Bourdieu**: critical perspectives. Cambridge: Polity Press, 1993.