

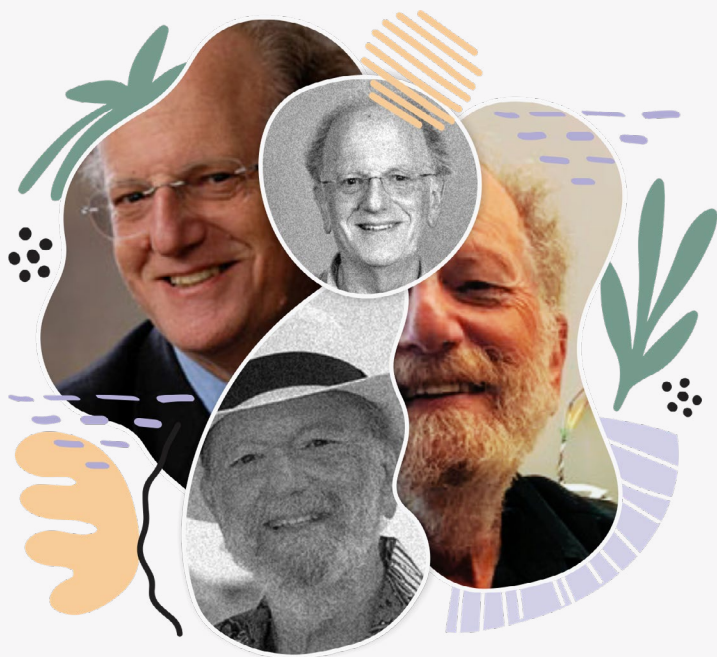
VOLUME 2

SÉRIE
CHARLES
BAZERMAN

Charles Bazerman

Gênero, Agência e Escrita

2ª edição



Angela Paiva Dionisio
Judith Chambliss Hoffnagel
[org.]

pipa
comunicação

EDUFCG

| SÉRIE
CHARLES
BAZERMAN

Angela Paiva Dionisio

Benedito Gomes Bezerra

Denise Lino de Araújo

José Hélder Pinheiro

Judith Chambliss Hoffnagel

Maria Augusta Reinaldo

Maria Auxiliadora Bezerra

Suzana Leite Cortez

[org.]

Angela Paiva Dionisio
Judith Chambliss Hoffnagel
[org.]

SÉRIE
CHARLES
BAZERMAN

VOLUME 2

Charles Bazerman

Gênero, Agência e Escrita

2ª edição

Pipa Comunicação
Recife, 2021



ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA COM UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS
ATRIBUIÇÃO-NÃOCOMERCIAL 4.0 INTERNACIONAL.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Karla Vidal

DIAGRAMAÇÃO Augusto Noronha e Karla Vidal

EDITORES DA SEGUNDA EDIÇÃO Angela Paiva Dionisio, Augusto Noronha e Karla Vidal

REVISÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO Angela Dionisio

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO Judith Chambliss Hoffnagel

REVISÃO TÉCNICA DA PRIMEIRA EDIÇÃO Ana Regina Vieira, Angela Paiva Dionisio,
Leonardo Mozdzenski, Luiz Antônio Marcuschi, Normanda da Silva Beserra

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

B362

Bazerman, Charles

Gênero, agência e escrita / Charles Bazerman; Angela Paiva Dionisio
(Organizadora), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora e Tradutora) – 2.
ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021.

(Charles Bazerman)

Livro em PDF

230 p.

ISBN 978-65-87033-19-8

1. Linguística. I. Bazerman, Charles. II. Dionisio, Angela Paiva (Organizadora). III.
Hoffnagel, Judith Chambliss (Organizadora e Tradutora). IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguística



CONSELHO EDITORIAL PIPA COMUNICAÇÃO

Alex Sandro Gomes
Angela Paiva Dionisio
Caio Dib
Carmi Ferraz Santos
Cláudio Clécio Vidal Eufrausino
Cláudio Pedrosa
Clecio dos Santos Bunzen Júnior
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Leila Ribeiro
Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Marcio Gonçalves
Pedro F. Guedes do Nascimento
Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Rodrigo Albuquerque
Ubirajara de Lucena Pereira
Wagner Rodrigues Silva
Washington Ribeiro



CONSELHO EDITORIAL EDUF CG

Anubes Pereira de Castro
Benedito Antônio Luciano
Erivaldo Moreira Barbosa
Janiro da Costa Rego
Marisa de Oliveira Apolinário
Marcelo Bezerra Grilo
Naelza de Araújo Wanderley
Railene Hérica Carlos Rocha
Rogério Humberto Zeferino
Valéria Andrade



AGRADECIMENTOS

Nós gostaríamos de agradecer às editoras listadas abaixo a permissão para traduzir para português e publicar no Brasil os seguintes textos:

The Life of Genre, the Life in the Classroom, publicado em *Genre and Writing*, editado por W. Bishop and H. Ostrom e publicado pela Boynton/Cook em 1997.

A Relationship Between Reading and Writing: The Conversational Model, What's interesting? From Cultural Criticism to Disciplinary Participation: Living with Powerful Words e *Where is the classroom?*, publicados em *Constructing Experience*, de Charles Bazerman, pela Southern Illinois University Press em 1994.

Writing Well, Scientifically and Rhetorically: Practical Consequences for Writers of Sciences and Their Teachers, publicado em *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, de Charles Bazerman, pela University of Wisconsin Press em 1988.

Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts, publicado em *What Texts Do and How they Do It*, editado por Charles Bazerman & Paul Prior e publicado pela Erlbaum em 2004.

Textual Performance: Where the Action at a Distance is?, publicado no JAC: Journal of Advanced Composition em 2003.

As organizadoras

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Estudiosos do letramento e professores no Brasil e em todo o mundo lusófono reconhecem o complexo vínculo social-psicológico-linguístico que se forma quando as pessoas reconhecem e usam gêneros em cada ato de leitura e escrita. Estou muito grato que os livros desta coleção tenham contribuído para essa discussão interdisciplinar que tem reunido as muitas vertentes de pesquisas sobre gêneros que antes existiam em separado, mas que agora estão sendo integradas. No meu trabalho, tenho me esforçado em avançar nessa integração nos níveis da teoria, das pesquisas empíricas e do ensino, bem como em mostrar como esses três níveis são em si mesmos conectados. Nossas ideias devem ser alicerçadas no que descobrimos nos mundos social e material e nossa prática deve ser guiada pelas fortes ideias que desenvolvemos. Por sua vez, a experiência prática de ensinar e escrever fornece importante conhecimento sobre como as pessoas escrevem e aprendem, nos dando novas direções para pesquisar e teorizar.

Espero que a reedição destes trabalhos, em versão eletrônica, continue a ser útil na medida em que novos estudiosos contribuem e transformam a nossa compreensão da escrita. Nossas formas e práticas da escrita estão sempre se ampliando, informadas por nossa compreensão cada vez maior a respeito dela e em resposta às mudanças nas condições e nas oportunidades de nossas vidas e da tecnologia.

Agradeço a Angela Paiva Dionisio e a Judith Chambliss Hoffnagel por possibilitarem as edições impressas e eletrônicas desses trabalhos. Registro meu reconhecimento a Editora Cortez pelas edições impressas dos meus trabalhos no Brasil. Neste momento, fico especialmente feliz com o interesse do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, da Editora da Universidade Federal de Campina Grande e da Pipa Comunicação em socializarem os meus livros gratuitamente para a comunidade acadêmica.

Charles Bazerman,
Santa Barbara, setembro de 2020.

| SÉRIE
CHARLES
BAZERMAN

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

Angela Paiva Dionisio
Benedito Gomes Bezerra
Denise Lino de Araújo
José Hélder Pinheiro
Judith ChamblissHoffnagel
Maria Augusta Reinaldo
Maria Auxiliadora Bezerra
Suzana Leite Cortez
[org.]

Há uma década e meia, com a publicação de *Gêneros textuais, tipificação e interação* (2005), o público brasileiro era apresentado à obra de Charles Bazerman traduzida em língua portuguesa. Nos anos seguintes, sucederam-se *Gênero, agência e escrita* (2006) e *Escrita, gênero e interação social* (2007). Esses três volumes rapidamente se tornaram leitura obrigatória para os estudos de gênero sob uma perspectiva retórica e sociológica.

Reeditados como *Série Charles Bazerman*, os tão apreciados volumes agora materializam o desejo do autor em disponibilizar suas obras para acesso gratuito, ao mesmo

tempo em que celebram os 15 anos da edição inaugural de seus trabalhos em língua portuguesa, quando o primeiro livro foi impresso e publicado pela editora Cortez.

Em fevereiro de 2005, na apresentação do primeiro livro do Prof. Charles Bazerman em língua portuguesa, o já referido *Gêneros textuais, tipificação e interação*, Luiz Antônio Marcuschi afirmava que aquela publicação deveria “significar uma oxigenação na reflexão teórica e na atividade de ensino”, uma vez que os “textos introduzem uma extensa série de autores e posições pouco conhecidos entre nós”. (2005, p.9). Em resenha sobre o referido livro, ainda em 2005, Francisco Gomes de Mattos, além da obra, ressalta o autor, como “um cientista-educador acima de tudo humanizador, em suas palavras e em sua afetiva presença entre nós” (DELTA, volume 21, ano 2005). Ambos estavam certos, pois, em 2020, quinze anos depois, este livro ocupa o terceiro lugar entre as citações do Bazerman, no Google Acadêmico.

No segundo volume, *Gênero, agência e escrita* (2006), Bazerman abre o primeiro capítulo com a célebre e muitas vezes referida definição de gêneros como “formas de vida, modos de ser [...] *frames* para a ação social [...] ambientes para a aprendizagem [...] os lugares em que o sentido é construído [...] os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e [...] as placas de sinalização que utilizamos para explorar o não familiar”. Esse volume, como sinaliza a

introdução feita pelo próprio autor, dedica maior atenção a questões relativas ao ensino e ao estudante, que Bazerman define como um agente “passando pelas escolas para aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e de contribuir com a sociedade”. São mais nove textos de Charles Bazerman disponibilizados ao público brasileiro, com um enorme potencial de continuar dinamizando os estudos de gênero realizados no país.

Já o terceiro volume da coleção, *Escrita, gênero e interação social* (2007), oferece à comunidade acadêmica a tradução em língua portuguesa de mais seis importantes ensaios de Charles Bazerman. Nesse terceiro volume, a ênfase inicial se coloca nos estudos de letramentos e se estende por outros temas caros à perspectiva retórica do autor. O gênero é, mais uma vez, uma categoria que perpassa esses estudos que abrangem temas como o papel da escrita na organização social, a intertextualidade, a intersubjetividade, o *kairós*, a teoria literária e a interdisciplinaridade, entre outras questões suscitadas e abordadas com maestria por Bazerman. Assim, o volume, ao se integrar à coleção, contribui para um olhar mais abrangente sobre aspectos fundamentais da cultura letrada e do papel do gênero em sua constituição.

Em mapeamento recente, sobre interlocuções teóricas em estudos de gênero no Brasil, Bezerra e Pimentel (2019) constataram que Charles Bazerman, ao lado de Carolyn Miller, é autor de base em 34 teses e dissertações desen-

volvidas entre 2000 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um dos primeiros centros de pesquisa a receber Bazerman no Brasil. O dado é apenas um indício da popularidade e da centralidade de Charles Bazerman em pesquisas hoje desenvolvidas no país. Os autores da investigação defendem que há no Brasil uma tendência ao diálogo entre diferentes abordagens sobre gênero e também à interlocução entre estas e teorias dedicadas a outros aspectos da linguagem. No caso específico das pesquisas do PPGL, “por exemplo, as teorias de Miller e Bazerman foram utilizadas em combinação com os trabalhos de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen ou com a obra de Dominique Maingueneau, entre outras possibilidades” (2019, p. 12).

Nesse intercâmbio, a obra de Bazerman, ao longo destes quinze anos, consolidou, no Brasil, uma abordagem dedicada ao estudo de gêneros que aqui é apresentada de forma integral e amplamente acessível aos leitores. Nossa gratidão, portanto, ao autor e a todos aqueles que, debatendo e discutindo a obra de Charles Bazerman ao longo desses anos, contribuíram para (fazer avançar) a pesquisa de gêneros no Brasil.

Referências

BEZERRA, Benedito Gomes; PIMENTEL, Renato Lira. Interlocuções teóricas nos estudos de gênero: um estudo de caso sob o prisma da complexidade. *Revista Investigações*, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-24, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Apresentação*. In: BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, Francisco Gomes de. Notas sobre livros/booknotes. *DELTA*, 21, 2, p. 325-326, 2005.

S U M Á R I O

- 19 **INTRODUÇÃO DO AUTOR**
- 39 **CAPÍTULO 1**
A vida do gênero, a vida na sala de aula
- 57 **CAPÍTULO 2**
Uma relação entre leitura e escrita: o modelo conversacional
- 71 **CAPÍTULO 3**
O que é interessante?
- 79 **CAPÍTULO 4**
Onde está a sala de aula?

93	CAPÍTULO 5 Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores
123	CAPÍTULO 6 A produção da tecnologia e a produção do significado humano
135	CAPÍTULO 7 Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos
163	CAPÍTULO 8 Da crítica cultural à participação disciplinar: vivendo com palavras poderosas
177	CAPÍTULO 9 Performance textual: localizando a ação a distância
205	REFERÊNCIAS

“O MOVIMENTO DE ESCRITA
PESSOAL É UMA TENTATIVA
DE ENFRENTAR O PESO
POTENCIALMENTE OPRESSIVO
DA AUTORIDADE. OS
ALUNOS SÃO, PELO MENOS,
AS AUTORIDADES DE
SUAS PRÓPRIAS VIDAS E
SENTIMENTOS. A ESCRITA
PESSOAL PODE SER DE
GRANDE INTERESSE PARA
AS PESSOAS QUE OS
CERCAM.”

INTRODUÇÃO DO AUTOR

O estudante como agente

Eu sou muito grato pela resposta à abordagem de gênero enquanto atividade social expressa no livro *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*, traduzido por Judith Hoffnagel e editado por ela e Angela Dionísio. Ainda mais, sou grato pela oportunidade de continuar o diálogo com colegas brasileiros — desta vez, discutindo de que maneira uma abordagem de gênero como atividade pode apoiar o crescimento dos estudantes enquanto escritores e agentes efetivos, realizando coisas no mundo através de sua escrita.

Vale a pena lembrar que estudantes são apenas pessoas, normalmente jovens, passando pelas escolas para aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e de contribuir com a sociedade. É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade.

O desejo de entender, apoiar e estender esse crescimento individual e comum tem motivado grande parte de nossa pesquisa sobre a escrita e as outras práticas linguísticas. O estudo acadêmico sobre a escrita investigou as teorias da estrutura, do uso e do desenvolvimento linguístico profundamente; coletou evidências precisas sobre as realidades do uso e da aprendizagem linguísticas; mapeou e examinou amplamente a escrita e outras atividades linguísticas na sociedade; e mostrou como

as práticas e situações do passado continuam a influenciar as práticas correntes. No entanto, é no ensino que colocamos nosso conhecimento a serviço da sociedade. Gênero, como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna. Mesmo assim, essas questões nos ajudam a compreender, principalmente, como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos.

Às vezes, contudo, o ensino de gêneros pode ser visto somente como uma pedagogia formal, preocupada apenas com formas linguísticas. Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa. O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais. Para os estudantes, uma aprendizagem puramente formal pode parecer “o que as autoridades insistem que eu devo fazer, não o que faz sentido para mim — a não ser para me ajudar a me formar com as credenciais respeitadas”.

A abordagem de gênero apresentada no livro anteriormente mencionado e neste vai além do gênero como um constructo formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando. Essa teoria precisa incorporar a criatividade improvisatória das pessoas na interpretação de suas situações, na identificação de suas metas, no uso de novos recursos para alcançá-las e na transformação das situações através de seus atos criativos. Esse caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros escritos significa que, no centro de nossa teoria, devem estar pessoas que querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança. Os títulos de alguns dos meus livros indicam o caráter dessa abordagem: *Shaping Written Knowledge: the Genre and Activity of the Experimental Report in Science*; *Textual Dynamics of the Professions*; *Writing Selves, Writing Societies*; *What Writing Does and How It Does It*; *The Languages of Edison's Light*; *Involved: Writing for College, Writing for Your Self*.¹ Eu acredito que, se reconhecemos os estudantes

1. *Dando forma ao conhecimento escrito: o gênero e a atividade do relatório experimental na ciência*; *A dinâmica textual das profissões*; *Escrevendo selves, escrevendo sociedades*; *O que a escrita faz e como o faz*; *As linguagens da luz de Edison*; *Envolvido: escrevendo para a universidade, escrevendo para você*.

como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes, que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente.

A escrita é imbuída de agência. A escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. Tampouco existiria sem uma história de invenção e manutenção de sistemas de escrita, tecnologias de inscrição, gêneros e uso e disseminação socialmente organizados — cada qual envolvendo inúmeras ações cuidadosas da parte de muitas pessoas. Além do mais, a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade — com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. Ainda mais, a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar.

A escrita nos permite uma semiprivacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para a criação de uma presença no mundo. Permite-nos utilizar os nossos recursos internos e também os externos, como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar. Uma vez que a escrita ocorre off-line, podemos ponderar, moldar e melhorar o que

estamos fazendo, antes de torná-lo público — para depois, no texto resultante, a escrita nos permitir ver o que temos feito. Através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidade e desenvolvido maduramente.

Do extremo da realização individual, temos as grandes obras da literatura, da filosofia, da ciência, das ciências sociais e da política, de cujas páginas as grandes vozes da história ainda nos falam. Cervantes, Shakespeare, Borges e Machado de Assis; Platão, Confúcio, Ortega y Gasset; Darwin, Freud, Maturana; Jefferson, Marx, Freire — cada um desses autores, enquanto usam as ferramentas familiares da linguagem e da organização textual, excede os limites do ordinário e esperado para encontrar novas coisas para dizer e novos meios de expressão. Não há dúvida de que esses autores são agentes, pessoas que, através de suas escritas, têm aumentado e mudado o pensamento e a ação da comunidade. Além do mais, suas obras nos inspiram para novos pensamentos, sensações e realizações, e cada pessoa que tem almejado ser escritor, estudioso, jornalista, filósofo, cientista, aprende desses agentes e espera contribuir com algo seu para o mundo através da escrita.

Não são apenas as grandes figuras inscritas nas páginas da história que expressam agência através da escrita. Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo, que fazemos um pedido numa carta comercial, que expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses. Cada vez que estudantes

escrevem um ensaio, que expressam suas aprendizagens e seus novos pensamentos, eles são também agentes individuais. Eles podem ser membros ativos de um diálogo acadêmico sobre ideias com seus colegas de classe e professores, mas mesmo se estiverem somente mostrando seus conhecimentos e habilidades para alcançar uma nota alta, estarão servindo a seus próprios interesses para conseguir um grau acadêmico. Cada vez que uma pessoa escreve para realizar um trabalho profissional, seja como jornalista, advogado, professor ou vendedor, ela está atuando como agente, ao ganhar a vida e ao fazer avançar positivamente o trabalho de sua profissão ou da organização da qual faz parte. Nosso trabalho pode ser dentro de um escritório de advocacia, de um hospital, de uma firma ou de uma agência do governo, e nossos nomes podem nunca ser reconhecidos como de um autor, apesar de nossa escrita contribuir ativamente para o trabalho comunitário, ser de valor para nossos colegas de trabalho, clientes e sociedade, e ser reconhecido por aqueles com quem trabalhamos. Pode ser que estejamos escrevendo anonimamente e até agindo da forma que qualquer pessoa dedicada e competente faria, mas permanecemos agentes em toda nossa escrita; nossos textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções. Assim, da grande agência das figuras históricas ao nosso mero preenchimento de um formulário médico para facilitar nosso tratamento, a escrita nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor.

Assim, parece estranho que haja tanta preocupação com a agência como parte da pedagogia da escrita; afinal, agência não é parte inerente de todo ato de ensino e aprendizagem da escrita, ao fornecer as ferramentas do agir? Quanto mais ferramentas flexíveis de escrita e mais compreensão reflexiva temos, de maiores possibilidades e recursos para agência dispomos. Essa preocupação com agência na escrita escolar, contudo, surge, acredito, de duas condições endêmicas relacionadas ao ensino da escrita nas escolas: primeiro, é a abstração das ferramentas da escrita das suas condições de uso. Dessa forma, as habilidades da escrita parecem estar ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização. Isso pode levar as pessoas a pensarem que toda escrita é como a escrita da escola. Esse pensamento se destaca como um obstáculo à introdução dos alunos nos muitos usos da escrita com propósitos outros que não os da escrita da escola. Segundo, o grande peso das tradições e ferramentas que apresentamos aos alunos parece indicar que há pouco espaço para que eles sozinhos deem uma contribuição significativa. Ambas as condições referidas surgem da própria lógica e organização institucional da escolarização e são reforçadas nas práticas tradicionais e crenças institucionais de tal forma que não podemos fazê-las desaparecer. Contudo, se entendemos essas condições, podemos trabalhar criativamente para mitigar seus efeitos e dar aos nossos alunos uma experiência mais ampla e profunda com a escrita.

A escola tira os aprendizes das atividades da vida cotidiana para lhes ensinar as habilidades que são difíceis de aprender no meio de uma vida cotidiana agitada, mas que lhes seria de valor. Letramento — a escrita e a leitura — tem de fato formado o cerne da maioria das instituições de aprendizagem ao longo da história, porque aprender o alfabeto e transcrever palavras na forma apropriada requer um lugar tranquilo para sentar e prestar especial atenção aos símbolos e seus significados. Na medida em que as necessidades sociais para o letramento se aprofundaram e se expandiram, o que inicialmente foi um relativamente breve interlúdio nas vidas de uns poucos escreventes se tornou um período longo para a maioria dos membros da sociedade. A ideia de que a maioria das pessoas, agora, precisa de pelo menos dez anos de escolarização antes de entrar no mercado de trabalho tem estendido o período da infância através da recém-inventada etapa da adolescência. A cada vez mais crescente necessidade da educação superior e de graus avançados agora mantém alguns dos alunos mais habilidosos longe das responsabilidades adultas até que tenham quase 30 anos de idade.

Dessa forma, é quase inevitável que a escola seja um pouco separada do resto da vida e a escrita da escola também tenha o mesmo destino, na medida em que as habilidades que são construídas vão muito além do conhecimento básico do alfabeto, da aprendizagem básica do vocabulário e da gramática. Estudantes do ensino médio e superior podem desenvolver vocabulários extensivos, familiaridade com as complexidades gramaticais,

conhecimento da organização de declarações estendidas que trazem argumentos complexos com evidências detalhadas e conhecimento de técnicas para incorporar e comentar leituras e pesquisas extensivas dentro de suas próprias escritas. Enquanto essas habilidades podem ter alguma relação com atividades no mundo além da escola, elas se desenvolvem dentro do contexto da escola e das disciplinas acadêmicas em gêneros escritos que têm evoluído para satisfazer as necessidades da escolarização com ênfase no desenvolvimento explícito de habilidades, em vez da realização de atividades no mundo.

Como parte do enfoque escolar nas habilidades, a escrita dos alunos é avaliada para identificar o que eles ainda precisam melhorar e para demonstrar o que têm realizado — o que é tecnicamente conhecido como avaliação somativa e formativa. Escrever para avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, uma vez que a lógica da escola se baseia na realização de tarefas e no avanço para tarefas cada vez mais complexas. É esperado que os alunos demonstrem habilidade e competência crescentes na escrita. A correção e avaliação formam, em grande parte, as respostas dos instrutores às leituras dos trabalhos dos alunos. As notas podem assumir um papel muito grande nas motivações para a escrita dos alunos. Os alunos aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita, o que também significa expor suas fraquezas. O medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem

limitar suas ambições relativas à sua escrita para minimizar os riscos da correção. Essa escrita para o desempenho escolar deixa os alunos com a crença de que a escrita serve principalmente para ganhar a aprovação de uma autoridade e os deixa com medo de serem corrigidos e, dessa forma, humilhados. Essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podem se realizar com a escrita.

Como resultado dessa habilidade abstrata, ensinada numa atmosfera constante de exposição e avaliação, a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular. Ou, mais precisamente, o aluno escreve apenas para um examinador, para evitar ser corrigido e para ganhar boas notas. A esse tipo de escrita escolar vazia, falta o que Wayne Booth chamou de uma posição retórica, que forma uma relação concreta entre um escritor engajado e uma audiência interessada em um assunto significativo para ambos. Somente quando o escritor encontrar essa posição é que sua escrita poderá ganhar força e poder. Não é surpreendente que a maioria dos alunos, após terminar os estudos, escreva pouco além do requerido por seus empregos. Para que sofrer as dificuldades da escrita e a ansiedade do insucesso quando não estão mais sob o peso da avaliação, se não têm identificado uma necessidade que poderia ser satisfeita através da escrita?

Um outro motivo mais significativo para a escrita que se desenvolve na escola se refere ao papel que ela exerce no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança, ao estimular as emoções, o pensamento e a imaginação. Desde as primei-

ras séries, pede-se às crianças para criar histórias, escrever sobre suas experiências, elaborar seus pensamentos e suas percepções em diários e em ensaios. A criança pode chegar a valorizar o crescimento e a solidariedade que essas atividades trazem para dentro de um ambiente acolhedor da sala de aula. Alguns aspectos da escrita pessoal são agora tão valorizados socialmente que muitas pessoas mantêm seus diários por muito tempo depois de sair da escola, tendo, em alguns casos, formado círculos de amigos. A escrita de diários tem sido incorporada até na prática terapêutica para pessoas que sofreram traumas ou que estão passando pelas principais transições da vida. A escrita criativa, é claro, tem um lugar permanente na sociedade, sendo em grande parte absorvida pelo mercado de ficção/entretenimento comercial, em que alguns poucos são escritores e a maioria, consumidores. Mesmo assim, muitas pessoas continuam a escrever poesia e contos para si mesmas e seus amigos. A internet tem criado muitas novas comunidades e atividades para o compartilhamento desse impulso criativo. Mesmo o ensaio escolar, quando consegue erguer-se acima do nível da manifestação formal para um real engajamento intelectual, tende a desaparecer da vida da maioria das pessoas, uma vez que deixam as comunidades escolares onde tal tipo de escrita é favorecido. Para os poucos que continuam nas carreiras acadêmicas e de pesquisa, no entanto, a escrita escolar é transformada em gêneros da escrita disciplinar altamente especializados, apresentando tipos particulares de argumentos, raciocínios e evidências valorizados em cada campo do saber.

Em todos esses domínios, aqueles que continuam escrevendo, construindo sobre o que desenvolveram na escola, têm descoberto que a escrita lhes permite realizar ações significativas para suas vidas emocionais, para a vida da imaginação ou para a produção de conhecimentos.

Uma visão interacional de gênero pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita. Há muitas outras formas de escrita que têm valor no mundo — embora não tenham lugar na organização atual da escola. Gêneros de muitas carreiras, tais como jornalismo, direito, administração, serviço público e até educação, permanecem obscuros para os alunos na escola; assim, poucos chegam a ter uma ideia do que se pode realizar através de editoriais, processos jurídicos e análises políticas. Os alunos não chegam a conhecer os tipos de documentos curriculares e de planejamento que moldam suas vidas na escola. Os muitos alunos motivados a se tornarem professores ficam surpresos quando descobrem os tipos de escrita que vão precisar fazer como professores. Eles são mal preparados para fazê-los e só conseguem realizar minimamente essas tarefas de escrita, raramente aproveitando o poder que ganhariam através de um pensamento e de uma escrita curricular efetiva.

Muitas formas de escrita também fornecem oportunidades para participação na vida comunitária: o planejamento de projetos comunitários e o engajamento de outros nessa participação,

a defesa de causas políticas nacionais e locais, a organização e direção do trabalho de ONGs, a escrita de palestras para organizações comunitárias e grupos religiosos, a construção de memórias de famílias, grupos e pessoas que participam de eventos comunitários importantes. Esses gêneros de trabalho e de comunidade são formas de agência acessíveis se as pessoas são preparadas para se engajarem nelas, mas apenas poucas pessoas têm a experiência e a confiança para assumi-las e ganhar as recompensas que cada forma de agência traz.

Além dos limites dos tipos de tarefas e papéis da escrita praticados atualmente nas escolas, um outro tipo de problema restringe o surgimento da agência na escrita escolar. A meta da escola é tornar acessível aos alunos os recursos culturais da longa história de desenvolvimento e invenção humana. Dessa forma, as riquezas da herança humana são passadas de uma geração para o uso da próxima geração. O ônus da tradição, contudo, pode parecer muito pesado para os alunos iniciantes e, até mesmo, para as pessoas mais escolarizadas. A tradição dá muito valor a certos padrões de excelência. As escolas, com razão, selecionam os melhores escritos para serem passados para as próximas gerações. Afinal, quem iria querer passar algo de segunda categoria quando o melhor está disponível? Em comparação, o pensamento e a escrita de alunos inevitavelmente parecerão fracos, incompletos e ineficazes. Nos Estados Unidos, alunos e até adultos, ao explicarem por que não escrevem, dizem: “Eu não sou Shakespeare. Eu não sou Hemingway”.

Além do mais, os textos que os alunos leem na escola assumem tarefas além das ambições e habilidades desses alunos. Enquanto Hegel pode brigar com Kant e tentar explicar a evolução da consciência na história, tais tarefas excedem os desejos, as possibilidades e a coragem dos alunos ou da maioria de nós. De forma mais modesta, os alunos normalmente não têm acesso aos arquivos nem a habilidade para examiná-los como um historiador utiliza. Assim, como pode a escrita estudantil em história ser comparada à escrita que leem nos seus livros de história?

A distância entre a escrita estudantil e o que leem obscurece a agência dos alunos. Com o que eles podem contribuir para o conhecimento, quando tudo o que leem é tão autoritário e está além de seu nível da escrita e dos tipos de tarefa que podem fazer? O papel do aluno parece ser copiar, memorizar ou, na melhor das hipóteses, imitar o trabalho dos melhores escritores. Como podem escrever algo, mesmo modestamente interessante, frente a trabalhos tão perfeitos, muito menos contribuir com algo novo e significativo? É provável que os alunos não pareçam ser agentes sérios para si mesmos ou para seus professores/leitores/avaliadores.

O movimento de escrita pessoal é uma tentativa de enfrentar o peso potencialmente opressivo da autoridade. Os alunos são, pelo menos, as autoridades de suas próprias vidas e sentimentos. A escrita pessoal pode ser de grande interesse para as pessoas que os cercam. Mesmo se a escrita imaginativa não chega aos padrões de trabalhos profissionais publicados, tem um valor especial se é feita e compartilhada por pessoas

familiares umas com as outras. Se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade, relações e compreensão mútua.

Para ir além dos gêneros familiares de contar histórias e de relatos pessoais, contudo, aos alunos precisam ser apresentados modelos, tarefas e gêneros que não sejam íntimos a eles. Como apresentamos esses gêneros na escola, contudo, pode ser um problema. Como adultos, sabemos que, quando temos que escrever um memorando numa organização, procuramos ver o que foi escrito antes, que forma e estratégias tais memorandos assumem; pedimos conselhos aos colegas e apresentamos nossas tentativas iniciais para sua avaliação e sugestões. Mas aquela busca de modelos e tradição está sempre diretamente ligada ao desempenho de uma tarefa imediata — é uma ajuda para algo que precisamos fazer. Na escola, porém, a apresentação de novos gêneros será diferente: as tarefas estão presentes apenas para a apresentação de técnicas e para praticar formas, em vez de fazer algo que precisa ser feito.

Toda discussão do ensino da escrita que aponta para uma tradição e invoca conceitos, como imitação, influência, gênero, forma ou intertextualidade, flerta com o perigo de obscurecer a agência. A invocação da tradição sugere que a meta do aluno seja cumprir as expectativas e se conformar com o que veio antes, em vez de alcançar algo surpreendente ou útil e que fale para novas circunstâncias locais. Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também

formas de vida e de ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. Assim, os alunos verão não somente sua escrita influenciando pessoas e projetos que os cercam, mas serão motivados a buscar mais recursos para serem ainda mais efetivos. Eles perceberão que o espírito inventivo pode trazer novas ideias ou pode promover o planejamento de um evento comunitário e não somente lhes dar o rótulo de especialistas. Perceberão que a busca de mais informações ou a reflexão mais profunda sobre o pensamento de um escritor os levarão a ideias mais interessantes no diálogo na sala de aula. Eles verão a escrita como meio de agência em um mundo que está perto o bastante para observar, mas grande o bastante para ampliar sua visão.

A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social e, assim, em uma ferramenta de agência. O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade. Em todos os capítulos deste livro, tenho procurado meios para levar o ensino de gênero para além de um exercício de formas e da asserção mortal de tradição e autoridade para um exercício expressivo de ações significativas no momento, para que os alunos se tornem comprometidos com sua escrita e se esforcem para que seus textos possam se realizar ao máximo.

O primeiro capítulo, “A vida do gênero, a vida na sala de aula”, trata diretamente de como os gêneros estão ligados à vida na sala de aula. O segundo, “Uma relação entre leitura e escrita: um modelo conversacional”, e o terceiro, “O que é interessante?”, consideram como a leitura estabelece um diálogo atraente na sala de aula ao qual os alunos respondem na sua escrita de modo pessoalmente significativa e cada vez mais intelectualmente sofisticado. O quarto capítulo, “Onde está a sala de aula?”, aborda como definições institucionais, disciplinares, pedagógicas, bem como as definições de professores e alunos da situação da sala de aula criam um local dentro do qual os estudantes leem, escrevem e aprendem.

Os dois capítulos seguintes (“Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores” e “A produção da tecnologia e a produção do significado humano”) olham os mundos letrados especializados da ciência e da tecnologia em que os alunos se envolvem, particularmente à medida que avançam em seus estudos. A questão subjacente é que aprender a escrever nos gêneros da ciência e da tecnologia é aprender como participar e contribuir significativamente dentro dessas esferas de atividade. O sétimo capítulo, “Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos”, fornece um meio mais geral para entender como cada pedaço de escrita usa outros textos anteriores. Os textos constroem sentido através das relações que têm com outros textos, assim, quando alunos escrevem sobre suas leituras e

desenvolvem ideias sobre os assuntos que estão aprendendo, eles agem dentro dos mundos social e intelectual criados pelas escritas de muitas pessoas.

Para que os alunos possam se tornar comunicadores atentos e poderosos dentro dos mundos de discurso disciplinar e profissional, eles precisam desenvolver posições críticas para determinar como desejam participar naquelas disciplinas. Esse é o tema do oitavo ensaio neste livro: “Da crítica cultural à participação disciplinar: vivendo com palavras poderosas”.

Finalmente, na medida em que os alunos aprendem que sua escrita não somente pode afetar as pessoas na sala de aula e na comunidade, mas também pode levar significados e intenções para outras pessoas a quem não conhecem pessoalmente, eles focam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto. O texto se torna um lugar em que a interação significativa acontece, em vez de ser o acessório à interação face a face enriquecida com uma história pessoal. O mistério de como ações podem ser criadas a distância através de significados criados em um texto é o tema do capítulo final, “Performance textual: localizando a ação distância”. Quando os alunos puderem fazer seus textos ter vida para leitores a distância, criando interação dos significados evocados pelo texto, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita.

Este volume não teria sido possível sem o apoio e a ajuda de meus três colegas da Universidade Federal de Pernambuco. A cada um, devo gratidão e amizade. Agradeço ao professor Luiz Antônio Marcuschi, por seu apoio e por ter me colocado

em contato com o mundo da educação linguística brasileira. Agradeço à professora Judith Hoffnagel, pela tradução cuidadosa e precisa. Estou verdadeiramente honrado por ela se esforçar para tornar minhas palavras mais acessíveis no Brasil. E à professora Angela Dionisio, que tem dedicado tanta energia à organização destes volumes, das minhas viagens ao Brasil e dos diálogos com estudiosos brasileiros, e que me ensinou muito sobre novas perspectivas de gênero, sobre a educação e a vida intelectual brasileiras, bem como sobre a hospitalidade e a vitalidade brasileiras. Abraços.

| CAPÍTULO 1

A VIDA DO GÊNERO, A VIDA NA SALA DE AULA¹

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Mas a paisagem simbólica que construímos para viver é precisamente aquela que mais se ajusta a nós e aos outros com quem a compartilhamos. Mesmo quando achamos que os gêneros aos quais estamos habituados estão repletos de conflitos, disfunções ou até decepções, e queremos buscar alternativas, tais gêneros ainda formam os hábitos discursivos e cognitivos que carregamos conosco.

Outras pessoas têm outros lugares que construíram, aos quais regularmente se dirigem para interagir. Quando viajamos para novos domínios comunicativos, nós construímos nossa percepção sobre eles com base nas formas que conhecemos. Até mesmo os nossos propósitos e desejos de participar daquilo que a nova paisagem parece nos oferecer originam-se dos propósitos e desejos moldados em paisagens anteriores.

1. Tradução de Ana Regina Vieira e de Judith Hoffnagel.

Em nosso papel de professores, constantemente acolhemos estranhos nas paisagens discursivas que nos são caras. No entanto, os lugares que são familiares e importantes para nós (professores) podem não parecer inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos, os quais tentamos inserir nos “nossos mundos”. Os alunos, que trazem consigo seus próprios mapas de lugares e de desejos comunicativos que lhes são familiares, vão se beneficiar dos sinais emitidos por aquelas pessoas já familiarizadas com o novo cenário acadêmico. Entretanto, os modelos estão ali somente quando nós os construímos, só são úteis se os outros souberem como lê-los e só serão usados se apontarem para os destinos que atraem os alunos.

Dessa forma, não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, compromettimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual. Nem deveríamos ignorar as percepções dos alunos sobre a direção para onde estão indo e sobre seus sentimentos a respeito dos lugares que lhes indicamos.

O retrato que fiz sobre o papel do gênero como modelador da atividade educacional baseia-se nos desenvolvimentos da linguística, da retórica, da psicologia e da sociologia. Essas áreas de investigação consideram gênero e outros conceitos correlatos diferentemente daquelas oferecidas pela tradição literária. Essas formas alternativas diferem não apenas nas ferramentas

intelectuais e investigativas mobilizadas para lidar com os gêneros, mas também na diversidade de gêneros considerados.

Por quase dois séculos, gênero tem sido um termo importante nas artes e na crítica artística. A palavra, num primeiro momento, foi trazida para a língua inglesa como referência a um tipo de pintura de cenas rústicas, favorecido pela academia francesa, para depois lançar-se no âmbito da literatura e de outras artes. Apesar de o termo gênero ser, hoje, amplamente utilizado para identificar as especificidades de vários tipos de criações nas mais diversas esferas criativas, continua carregando consigo o estigma de uma superficialidade formulaica e de um limitado repertório de expressões estilísticas e organizacionais. As produções artísticas consideradas principalmente como pertencentes a um gênero são, frequentemente, contrastadas com trabalhos artísticos mais ricos e criativos, que teriam transcendido às limitações do gênero.

Nos estudos literários, a visão moderna de gêneros evoca uma tradição antiga de avaliar os trabalhos de acordo com as suas espécies, tradição que remonta a Aristóteles, mas que, nos séculos XVII e XVIII, se tornou moribunda dentro de uma versão normativa de decoro artístico. A rejeição romântica dessa tradição, em nome de uma expressão individual, da originalidade e da unidade orgânica, bem como o caos aí dentro instalado aumentaram o estigma desses trabalhos denominados genéricos. Mesmo entre os críticos literários que superaram tais estigmas, os estudos literários continuam se preocupando, conforme a tradição, com um número limitado de gêneros literários que

já estão encaixados dentro das práticas e dos pressupostos do sistema literário, de sorte que o pensar sobre gênero é mais adaptado para o poema lírico do que para as histórias em quadrinhos; mais para essas últimas do que para um relatório sobre impacto ambiental. Além disso, dado que a literatura é frequentemente escrita e lida em momentos de contemplação, aparentemente (mas não de forma categórica) destacada das circunstâncias mais imediatas da vida, o caráter social do gênero torna-se menos visível. Também, na medida em que os textos literários promovem configurações sociais reconhecíveis, fazendo-nos recordar ou despertar para seu posicionamento social, são considerados tipicamente propagandísticos e coercitivos, e, por conseguinte, de menor valor literário. Assim, o gênero, nos estudos literários, está mais relacionado às questões de forma textual ou dos efeitos sobre um leitor ideal do que sobre as relações sociais (ver, por exemplo, Dubrow, Fowler, Hernandi, Strelka). É curioso que, em razão de a educação, também aparentemente, mas longe de ser de forma definitiva, possuir elementos que a eximem das exigências mais imediatas da vida e dos modelos explícitos, - outros elementos, além do desenvolvimento do pensamento e da reflexão; e - a aparente descontextualização do que é literário podem traduzir facilmente a aparente descontextualização da linguagem de sala de aula. Em consequência, os gêneros literários podem facilmente dar a impressão de serem modelos de gêneros da escrita escolar, e ambos podem aparentar ser formas universais de conhecimento

e pensamento. O letramento literário, nesta perspectiva, parece equivalente a todos os letramentos.

A teoria literária recente, percebendo a indeterminação das formas literárias, o novo nos textos individuais e a idiossincrasia da resposta do leitor, questiona as definições formais ou textuais de gênero (DERRIDA, 1980; FOUCAULT, 1972; HERNADI, 1972) e considera fantasiosa a identificação de qualquer texto como essencialmente pertencente a um ou a outro gênero. As releituras (ou reabilitações) de gênero, tanto de Bakhtin como de Cohen, são dependentes de um posicionamento dos tipos simbólicos de uma história psicossocial. Bakhtin, considerando enunciados como comunicativos, vê nos gêneros discursivos uma estabilização situacional que influencia a referenciação, a expressividade e o direcionamento; a configuração genérica da ação comunicativa, desse modo, regulariza nossos objetos de discurso, nossa postura emocional em relação a esses objetos, nossas relações com nossos interlocutores (gêneros do discurso). Cohen argumenta que os gêneros são historicamente construídos e estão em evolução, como parte das expectativas sociais em processo de mudança, da forma como percebidas por cada indivíduo. Assim, não só os gêneros mudam, mas aquilo que é considerado como um exemplo de um gênero é historicamente determinado; muda também a forma como os leitores aplicam suas expectativas de gênero; cada texto transforma a paisagem das expectativas genéricas (1986).

Essas mais recentes guinadas na compreensão literária de gêneros são compatíveis com trabalhos em curso na linguística

e na retórica. Além disso, uma vez que muito do trabalho em linguística aplicada e na retórica foi feito exatamente para tornar visíveis as particularidades das práticas comunicativas acadêmicas e pedagógicas, as implicações para o ensino da escrita já são reveladas de tal modo que o letramento e o literário não se confundem, - muito embora se reconheça que o literário engloba muitas formas, ricas e variadas, de letramento.

O trabalho da linguística pode ser visto como algo que emergiu de preocupações com a questão do registro: as variedades de linguagem utilizadas em diferentes circunstâncias, consistindo de características linguísticas que covariam (BIBER, 1988; DEVITT, 1993, 1989). Além disso, alguns tipos de análise linguística atrelaram tais características às relações intelectuais e sociais criadas através do uso de diversos elementos (HALLIDAY, 1989; HASAN, 1985; HALLIDAY; MARTIN, 1993; KRESS, 1987; KRESS; THREADGOLD, 1988; MARTIN, 1982; COPE; KALANTZIS, 1993). Outros usaram gêneros para compreender a organização textual em termos de movimentos típicos para a construção de sentido, movimentos que o escritor considera apropriados para regularizar contextos discursivos, como acontece na análise de Swales acerca de introduções de artigos científicos e nas análises de Dudley-Evans sobre dissertações (ver também Bhatia). O trabalho da linguística cognitiva com protótipos, embora não seja ainda estendido a unidades discursivas maiores, também fornece um recurso potencial para se estudar gênero (ROSCH, 1978; TAYLOR, 1989).

A retórica, desde a sua fundação há 2.500 anos, sempre teve interesse em gêneros ou tipos de enunciados, já que a prática retórica se preocupa exatamente em determinar o enunciado eficaz, apropriado para qualquer circunstância particular. O conceito retórico de gênero associa, desde a tradição clássica, a forma e o estilo do enunciado com a ocasião ou situação e a ação social realizada no enunciado. Carolyn Miller, ao rever a discussão retórica sobre gênero e associá-la aos conceitos sociológicos de tipificação, define gêneros como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (1984, p. 159). Isto é, os falantes percebem que um tipo particular de enunciado se mostra eficaz em certas circunstâncias, de sorte que, em circunstâncias similares, há uma tendência para o uso de um tipo similar de enunciado. Com o passar do tempo e com as repetições, os padrões e as expectativas socialmente compartilhados emergem para guiar todos na interpretação de circunstâncias e enunciados. Para Miller, a percepção é a chave para o reconhecimento de circunstâncias recorrentes e de ações tipificadas, de tal modo que a emergência de gêneros reconhecíveis aumenta o reconhecimento de situações como similares ou recorrentes. Por exemplo, uma vez que alguém se familiariza com cartas comerciais de reclamação como um tipo de resposta a circunstâncias particulares, pode começar a identificar uma determinada situação como uma ocasião que exige uma carta de reclamação. Além disso, o reconhecimento do gênero tipifica as possíveis ações e intenções sociais, uma vez que se percebe que uma carta de reclamação é uma resposta

possível a alguma injustiça nas relações comerciais. As implicações dessa abordagem social de gênero vêm sendo exploradas ao situar o gênero dentro de teorias socioestruturais e sociopsicológicas, observando o seu surgimento quanto às relações sociais regularizadas, às instituições comunicativas e às práticas psicológicas socialmente definidas (BAZERMAN, 1988). Isto é, os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva.

As implicações sociais e psicológicas de gênero também têm sido elaboradas em relação à teoria dos atos de fala e às considerações estruturacionistas de Bourdieu (1991) e de Giddens e Luhmann (1989). As teorias estruturacionistas mostram como padrões mais amplos de regularidades sociais são criados e mantidos através dos muitos atos individuais, que estabelecem, reafirmam e modificam padrões e expectativas. Esses padrões oferecem espaços sociais para os atos de fala, assim como definem as exigências para o sucesso de uma ação (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1994; YATES; ORLIKOWSKI, 1992). As explicações estruturacionistas de gênero, portanto, nos oferecem os meios para a análise das condições sociais e institucionais dos atos de fala propostos por Austin, evitando-se as tendências abstracionistas e descontextualizadas da análise de Searle. Além disso, ao dispor espaços definidos sócio-historicamente, nos quais devemos falar de modo reconhecível e apropriado, os gêneros apresentam ambientes ou habitats que nós percebemos e nos quais agimos (BAZERMAN, 1994a, 1994b).

Os estudos históricos e etnográficos em diversos domínios têm procurado utilizar essas abordagens linguística, retórica e sociopsicológica de gênero, incluindo, por exemplo, estudos da comunicação científica e técnica, dos registros e diagnósticos na medicina e na veterinária, da comunicação administrativa e política, e da educação em diferentes níveis (ver ATKINSON, 1999; BAZERMAN; PARADIS, 1994; BLAKESLEE, 1992; CAMPBELL; JAMIESON, 1990; CASANAVE, 1995; CONNOR, 1994; FAHNSTOCK, 1993; FREEDMAN; MEDWAY, 1994; FREEDMAN, 1993; HUNSTON, 1988; MYERS, 1990; PRIOR, 1991; SCHRYER, 1993; SMART, 1993; YATES, 1989; YATES; ORLIKOWSKI, 1992). Esses estudos examinam como os vários lugares de trabalho e de interação social são organizados em torno de conjuntos estruturados de gêneros, como a produção desses gêneros é parte essencial do trabalho e da interação nesses espaços, e como o pensamento e o sentido são estruturados nas tarefas realizadas pelos gêneros. Esses estudos aproximam os trabalhos em retórica, comunicação e linguística dos trabalhos em psicologia (ver VYGOTSKY, 1986), sociologia (ver LUCKMANN, 1992; LUHMANN, 1989) e antropologia (ver BAUMAN, 1986; GUMPERZ, 1992; HANKS, 1996, 1990, 1987), buscando os mecanismos que estruturam as nossas vidas, interior e exterior, nos mecanismos com os quais organizamos a nossa comunicação. Esse trabalho é promissor porque aproxima as compreensões das ciências humanas sobre o trabalho linguístico das compreensões das ciências sociais sobre o comportamento, a percepção e as relações humanas. Construindo laços mais íntimos com os trabalhos da análise con-

versacional, da etnometodologia e de outras formas da análise do discurso, a análise dos gêneros pode assumir um papel muito importante na atual investigação sobre as bases comunicativas da ordem social (ver, por exemplo, BODEN; ZIMMERMAN, 1991; OCHS, 1988).

O que emerge dos vários estudos, revelado por essas investigações, é que os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, por que o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes. Uma vez que compreendemos a dinâmica e os fatores, podemos ter acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem às circunstâncias. O que poderíamos considerar como o fardo de dar conta das expectativas de um dado gênero é, na verdade, muito mais um lembrete de todas as complexidades que estão em jogo na forma. A pressão exercida pelo gênero decorre menos da conformidade do que de uma resposta à complexidade. Na medida em que nos sentimos atraídos ou buscamos soluções formais tradicionais, aquelas formas padronizadas nos oferecem um meio de começar a lidar com a situação de modo mais focalizado.

Quando invocamos um gênero, tal como um editorial de jornal, estamos invocando não apenas um modelo de um tema oportuno, palavras avaliativas e emocionais, e recomendações políticas. Estamos invocando o papel do jornalismo e do comentário na política contemporânea, o poder cívico e econômico de um determinado jornal, a reputação pública dos seus jornalistas e a influência de seus leitores. Estamos invocando eventos nos quais participam muitos jogadores, uma topologia que evolui com o tempo e um habilidoso senso de *timing* necessário para o sucesso de qualquer editorial. Estamos invocando os padrões de crítica e de bom gosto dentro de uma comunidade, as atitudes correntes com respeito a figuras políticas e os temas mais polêmicos do momento. É nesse ambiente complexo que o editorial tem que agir.

De forma similar, os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno

discursivo que queremos convidá-los a explorar. Devemos fazer isso de acordo com as definições institucionais das nossas disciplinas, de modo que os alunos considerem apropriado o que estão fazendo na sala de aula.

Como professores, todos nós sabemos que, nas discussões em sala de aula, já é esperado que formulemos certos tipos de perguntas. Todos nós sabemos que é relativamente fácil elaborar uma pergunta sobre o tópico em discussão do dia, mas também sabemos como é difícil levantar uma questão que efetivamente envolva os alunos e evoque respostas reflexivas. Para encontrar a pergunta certa, precisamos procurar aquilo que já está vivo ou que podemos fazer reviver na sala de aula, em meio a tudo que restringe e define aquela situação particular da aula. O estudo dos gêneros de sala de aula não diz respeito à definição das condições mínimas de alguma velha proposição, mas à liberação do poder da proposição que, se bem escolhida, fala ao pleno dinamismo psicológico, social e educacional da situação. Em qualquer discurso de sala de aula, a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que investimos em nossos comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos, bem como da contribuição do aluno para a tarefa. As questões que propomos nos trabalhos não apenas identificam o gênero solicitado, mas também propiciam ao aluno um ambiente de fala, um lugar para investirem sua energia e seu interesse.

Além disso, o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. Como professores criativos, desejosos de desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade de nossos alunos, podemos tentar identificar os tipos de enunciados que nossos alunos estão prontos para fazer, caso lhes sejam dados o desafio e alguma orientação sobre o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Isto é, nossa escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico atual.

Que gêneros escolher para trazer para a sala de aula através de nossos comentários e das leituras que recomendamos e quais gêneros solicitar que nossos alunos utilizem para se comunicarem, quando sinalizamos por meio de nossas perguntas, tarefas, modelos e instruções, são questões que precisam ser resolvidas em cada circunstância individual. Mas se nós encontramos os espaços genéricos apropriados para situar a atividade comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar. Há muitos anos, dando aulas numa terceira série de uma escola da periferia, percebi que crianças já colocadas à margem pelo

próprio sistema educacional eram capazes de criar roteiros baseados nos desenhos animados populares daquela época, - elas conheciam o gênero do desenho Crusader Rabbit e adoravam atuar nesse espaço genérico. Mais recentemente, descobri que alunos de um curso de Administração em uma faculdade urbana, que não eram muito motivados para revelações autobiográficas nem para as análises em ciências sociais, reanimaram-se com discussões e trabalhos maravilhosos quando juntamos uma análise socioestrutural da mobilidade social e econômica com suas sagas individuais e familiares. Imigrantes de famílias de camponeses asiáticos ou da falida aristocracia iraniana tinham coisas extraordinárias para dizer sobre como a estrutura política e econômica afetaram as suas oportunidades de vida. Alunos afro-americanos tinham uma compreensão precisa das barreiras à mobilidade social erguidas nas áreas rural e urbana, no norte e no sul.

No entanto, entre membros de um grupo de estudantes de engenharia igualmente ambiciosos e academicamente mais avançados, o trabalho sobre mobilidade social não empolgou, porque a homogeneidade cultural privilegiada do grupo deu a esses alunos poucas oportunidades para pensar sobre como os seus destinos e os de suas famílias dependiam de fatores sociais. Ao contrário, as suas sagas individuais e familiares foram construídas em torno de histórias de iniciativa e de caráter individuais. Nessa turma, os gêneros de análise social e narrativa pessoal se cruzaram num espaço diferente e intelectualmente menos excitante. A composição de gêneros apropriada para essa

turma foi encontrada em um trabalho acadêmico que casou as histórias de ambição de suas próprias vidas com descrições sobre o progresso tecnológico. Os seus trabalhos de pesquisa, descrevendo os desenvolvimentos tecnológicos de ponta e as projeções para dez anos em áreas para as quais esperavam contribuir, resultaram em trabalhos extraordinariamente sofisticados e interessantes, que, por exemplo, defendiam o crescimento do papel do arquiteto na elaboração de projetos de estações espaciais ou propunham novos caminhos para os microchips.

Portanto, quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso, de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte. Algumas vezes as instituições têm regras bastante claras, definidas através das exigências para o credenciamento profissional ou através das determinações dos conselhos superiores da faculdade. Apesar de, algumas vezes, considerarmos essas exigências instrumentos cegos, quando não desorientadores, elas de fato declaram o interesse que as várias profissões e disciplinas têm no letramento especializado dos alunos que entram em seus domínios. Como professores, frequentemente, nós possuímos fortes opiniões sobre os tipos de escrita que acreditamos resultar em um crescimento maior. E os alunos podem sentir forte atração ou aversão pelos domínios discursivos oferecidos na universidade e, mais além, no mundo profissional.

Já que sem a motivação do aluno pouco acontece em uma aula de escrita, a motivação deve sempre ser tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. Além disso, em qualquer nova circunstância discursiva em que se envolvam, eles terão pelo menos um conjunto de práticas bem desenvolvidas com as quais podem fazer analogias e estabelecer contrastes. Ademais, se provermos os alunos com algum vocabulário analítico para que reflitam sobre o modo como o gênero se relaciona com a dinâmica das situações, eles serão capazes de observar e pensar sobre novas situações com alguma sofisticação e propriedade estratégica.

Dessa maneira, enquanto os estudos sobre gêneros mostram quão diferentes são as práticas discursivas em diferentes circunstâncias, não precisamos nos preocupar tanto assim com o fato de que, ao ajudarmos os alunos a seguirem uma determinada direção a que eles estão interessados em seguir ou aquela mais adequada aos objetivos da carreira que escolheram, estaremos privando-os de outras práticas às quais, como professores de ciências humanas, imputamos um grande

valor. Ao contrário, os alunos tendem a aprender quão poderoso instrumento a escrita é para levar a cabo trabalhos especializados e o quanto estão investidos de poder ao se inserirem em discussões focalizadas, especializadas, de maneira apropriada. Com esse conhecimento, eles tenderão a respeitar os discursos alternativos e as suas próprias habilidades de participar desses discursos quando assim desejarem.

Finalmente, tendo aprendido a habitar bem um lugar e a viver plenamente as atividades e os recursos disponíveis nessa habitação, ninguém jamais iria confundir esse lugar com outro. Nem a mudança para outro lugar levaria as pessoas a economizarem na aprendizagem de como tirar a máxima vantagem desse novo lugar. Somente aquelas pessoas cuja participação sempre se deu de forma marginal não conseguem ver onde estão, pois não percebem por que essa atenção tão detalhada pode valer a pena. Uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

| CAPÍTULO 2

UMA RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA: O MODELO CONVERSACIONAL¹

A conexão entre o que uma pessoa lê e o que ela depois escreve parece tão óbvia que chega a ser um truísmo. Teorias e pesquisas atuais sobre a escrita se contentaram em deixar a relação como um truísmo, sem fazer nenhum esforço sério para definir os mecanismos e as consequências da interação entre leitura e escrita. A falta de atenção para essa relação essencial do letramento resulta, em parte, dos muitos divórcios disciplinares nos estudos da linguagem durante a última metade do século XX: o discurso público foi embora levando consigo a retórica; a linguística chama para si todo comportamento linguístico hábil, mas tem se concentrado principalmente na linguagem oral; a sociologia e a antropologia têm oferecido um lugar mais satisfatório para o estudo do contexto social e do significado do letramento; e o inglês tem com grande satisfação se livrado da leitura ordinária para se preocupar apenas com a leitura mais prestigiosa da crítica literária. A escrita, em suas três encarnações — a composição, a escrita criativa e a vestigial exposição avançada —, continua como uma hóspede pouco apreciada da literatura. Todas essas separações fazem com que seja difícil para aqueles que se interessam pela escrita concebê-la em

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

termos suficientemente amplos para fazer conexões essenciais: nós nos contentamos em focar o escritor individualmente, sozinho com um pedaço de papel em branco, e em ignorar os muitos contextos em que a escrita ocorre. Este ensaio revisará o desenvolvimento do ensino da escrita à luz dessa dificuldade, proporá uma solução na forma de um modelo conversacional para a interação da leitura e da escrita, e depois explorará as implicações desse modelo para o ensino.

Um dos pontos de vista mais antigos, com antecedentes remotos, defendeu que um escritor neófito era um aprendiz de uma tradição, tradição esta que o escritor conhecia através da leitura. O aluno iniciante estudou regras e praticou formas específicas derivadas do melhor da escrita anterior; a análise e a imitação de textos reverenciados foram o centro de um estudo mais avançado da escrita. O caminho para uma escrita boa era o de se modelar nos contornos da grandeza prévia. Embora a teoria corrente da escrita em grande parte rejeite esse modelo tradição/aprendiz por ser estultificador, professores de outras disciplinas acadêmicas ainda o acham atraente, porque escrever nas disciplinas de conteúdo requer domínio da literatura disciplinar. O conhecimento acumulado e as formas aceitas da escrita circunscrevem o que e como um aluno pode escrever em disciplinas tais como História, Biologia e Filosofia.

Trabalhos recentes em escrita têm preferido enfatizar a voz original do escritor, que tem sua fonte um *self* independente. O modelo do *self* independente dá forma ao pensamento através da linguagem, alimenta investigações recentes sobre o processo

da escrita, o crescimento da maturidade sintática e a fonte de erro. Na luta para expressar o *self* de forma mais próxima das fontes de seu pensamento, nós professores temos auxiliado o aluno ao revelarmos a lógica da sintaxe, ao pedirmos a escrita experimental e pessoal e ao oferecermos técnicas para a pré-escrita e para a criação. Mesmo a retórica tradicional encontra sua nova justificativa na reflexão das realidades psicológicas orgânicas. Ao estabelecermos a importância da voz do escritor e a autoridade da percepção pessoal, aprendemos a dar peso ao que o aluno quer dizer, a ser paciente com o processo complexo da escrita, a oferecer simpáticos conselhos sobre como fazer em vez de o que não fazer e a ajudar o aluno a descobrir as motivações pessoais para aprender a escrever.

Mesmo assim, a observação direta da situação do escritor individual nos lembra que a escrita não está totalmente contida na experiência, no pensamento e na motivação pessoal para comunicar. A comunicação pressupõe uma audiência, e a deferência a esta audiência levou a uma preocupação revivida para as formas do que é agora chamado “inglês padrão escrito”. E. D. Hirsch, em *The Philosophy of Composition (A Filosofia da Composição)*, localiza a filosofia inteira na legibilidade; isto é, na preocupação com a audiência. Notamos também que a maior parte da escrita que nossos alunos fazem durante a faculdade está no contexto de seus estudos acadêmicos; daí o interesse em *Writing across the Curriculum*. No estudo mais cuidadoso dessa abordagem, *The Development of Writing Abilities (11-18) (O Desenvolvimento das Habilidades da Escrita)*, James Britton

e seus colegas começaram a notar que estudantes usam as leituras, embora de forma pessoal e original, para poder escrever em suas disciplinas acadêmicas. “Material de livros-fonte pode ser usado de várias maneiras pelos escritores, envolvendo diferentes níveis de atividade” (p. 23).

Podemos começar a entender essas “várias maneiras” e esses “diferentes níveis de atividade” que Britton menciona se considerarmos cada pedaço de escrita como uma conversação escrita em andamento. Conversação requer absorção do que falantes anteriores disseram, consideração de como os comentários anteriores se relacionam com os pensamentos do respondente e resposta adequada à situação e aos propósitos do respondente. Até que uma declaração final seja feita ou que os participantes se separem, o processo de resposta continua. Admito que o fato de a conversação falada ser imediata e a conversação escrita permitir uma maior reflexão mostra diferenças significantes, mas essas diferenças, em vez de diminuírem a força do modelo, iluminam o caráter especial da escrita. A melodia, a comunicação gestual, a dinâmica sempre cambiante e a validação imediata da fala contrastam com a explicitude, a complexidade, a contemplação e a revisão da escrita. A conversação escrita também pode juntar um grupo de participantes maior e mais diverso do que a conversação oral, embora os exemplos de uma troca de memorandos num escritório ou o círculo fechado representado pelas revistas profissionais indiquem que esse não é sempre o caso. Além do mais, na conversação oral, aqueles que fizeram os comentários anteriores provavelmente serão os ouvintes das

respostas. Mas, novamente, temos os contraexemplos: o professor que usa a questão de um aluno como base para a aula que dá a toda a classe, ou o vaivém impresso de uma guerra literária sugerem que essa distinção não deve ser simplificada demais.

O modelo conversacional aponta para o fato de que a escrita ocorre dentro do contexto de escritas prévias. Comentários anteriores fornecem assuntos em questão, conteúdos factuais, ideias para trabalhar e modelos de discurso apropriados aos assuntos. Comentários posteriores também se definem em contraposição aos anteriores; mesmo quando disputam particularidades, redefinem questões, adicionam novo material ou, de outra forma, mudam a discussão.

Se como professores de escrita queremos preparar os nossos alunos para entrar nos intercâmbios escritos das disciplinas escolhidas e nas várias discussões de interesse privado e público, precisamos cultivar as várias técnicas de absorção, de reformulação, de comentário e de uso da leitura. No modelo tradição/aprendiz, tais habilidades foram nutridas apenas implicitamente sob a tarefa geral do trabalho de pesquisa, mas não receberam uma atenção explícita e cuidadosa. Apenas o acesso à tradição (coleta de informação) e o reconhecimento da tradição (documentação) foram focalizados na instrução. No modelo mais novo da voz do *self* individual, tarefas como o trabalho de pesquisa são supérfluas, ficando somente como vestígios dos programas anteriores ou como a penitência imposta a um departamento. O modelo da conversação, contudo, sugere um currículo completo de habilidades e etapas no processo de relacionar os novos

comentários aos materiais previamente escritos. A lista parcial de etapas, habilidades e tarefas, apresentada a seguir, aponta para os tipos de questão que poderiam ser tratados em disciplinas de escrita. As sugestões estão na forma de um modelo, em vez de lições específicas, para deixar cada professor livre para interpretar as consequências desse modelo através da matriz dos pensamentos, experiências e estilos de ensino individuais. Semelhantemente, o professor precisará interpretar o modelo através daquelas conversações que são mais familiares e importantes para os alunos. Dada a diversidade das conversações escritas existentes e a variedade de respostas individuais, não vale a pena prescrever uma única receita para todos.

Respostas inteligentes começam com uma compreensão acurada de comentários prévios, não apenas dos fatos e ideias enunciados, mas do que o outro escritor estava tentando realizar. Um respondente potencial precisa saber não somente quais as alegações que o escritor estava fazendo, mas também se o escritor estava tentando questionar crenças estabelecidas ou simplesmente adicionando algum detalhe às ideias geralmente aceitas. O respondente precisa ser capaz de discernir se um enunciado prévio estava tentando despertar emoções ou chamar para um julgamento imparcial. Quanto mais entendemos a dinâmica, bem como o conteúdo de uma conversação, mais temos a que responder. Compreensão vaga é mais do que descuidada, é entediante. Tarefas de escrita específicas podem ajudar os alunos a se tornarem leitores mais perceptivos e podem ajudar a destruir a tendência à falta de articulação ou à vagueza

que resultam de uma leitura puramente privada. A paráfrase encoraja uma compreensão precisa de termos e enunciados individuais; o ato de traduzir pensamentos de um conjunto de palavras para outro faz com que o aluno considere exatamente o que foi dito e o que não foi dito. O resumo revela a estrutura de argumentos e a continuidade de pensamento; o aluno precisa descobrir as declarações importantes e aqueles elementos que unificam a escrita como um todo. Ambas, parafrasear e resumir, serão habilidades úteis quando, no curso de proferir argumentos originais, o aluno tiver que se referir aos pensamentos de outros com algum grau de correção e eficiência. Finalmente, mandar o aluno analisar a técnica de escrita em relação ao propósito aparente da escrita o sensibilizará para as maneiras pelas quais a escrita pode criar efeitos que vão além do conteúdo evidente. A análise de propaganda e de publicidade fornecerá os casos mais extremos e fáceis, mas a análise de outros modelos mais sutis, tais como aqueles do argumento jurídico ou dos relatórios da pesquisa biológica, revelará mais completamente a natureza proposital da escrita.

A próxima etapa, reagindo à leitura, dá aos alunos um sentido para suas próprias opiniões e identidades definidas em contraste com o material de leitura. Na medida em que tentam conciliar o que eles leem com o que eles já pensam, os alunos começam a explorar suas pressuposições e modelos de pensamento. Inicialmente suas respostas podem ser pouco fundamentadas, ora rejeitando o novo material, ora concordando totalmente com o que parece ser a autoridade indisputável da palavra

escrita. Mas com tempo e oportunidades para articular suas respostas cambiantes, os alunos podem responder de forma mais satisfatória às questões levantadas pelas suas leituras; eles entram uma relação mais dialética com aqueles que escreveram antes. Leituras anteriormente assimiladas são como água para o moinho no processamento de novas leituras. Três tipos de exercício encorajam o desenvolvimento de reações mais amplas e reflexivas: comentários sobre a leitura nas margens, leitura de revistas e ensaios informais de reação à leitura. Bem no início do semestre, os professores devem encorajar os alunos a anotarem seus pensamentos sobre a leitura através de notas nas margens. O professor deve ter o cuidado de distinguir esse tipo de anotação — de reação — da anotação de conteúdo, talvez sugerindo que as anotações de conteúdo fiquem na margem esquerda e as anotações de reação na margem direita. Essa reação nas margens aumenta a consciência do aluno sobre as respostas, momento a momento, às declarações individuais e aos exemplos. A leitura de jornais escritos após a leitura de cada dia dá ao aluno mais espaço para explorar as respostas imediatas mais longamente e para desenvolver temas maiores. De novo, o professor tem que insistir na distinção entre reações e resumos de conteúdo, não importa quão tímida essa distinção possa se dar no começo. Finalmente, o ensaio de resposta informal permite que o aluno desenvolva uma única reação mais longamente, talvez utilizando várias respostas relacionadas e mais imediatas. Aqui o professor deve assegurar que a resposta mantenha contato com as questões que surgem da leitura e que

não se torne puramente uma rapsódia sobre um tema pessoal não relacionado à leitura. Para todos os três tipos de tarefa, o professor pode remeter o aluno a opiniões previamente formadas, experiências, observações e outras leituras como pontos iniciais para reações. Na medida em que os alunos se tornem mais sensíveis às suas respostas às leituras, eles reconhecerão prováveis pontos de partida.

O desenvolvimento de reações leva a uma avaliação da leitura mais formal, medindo o que um livro ou um artigo realmente realiza, comparado a suas ambições aparentes, comparado à realidade e comparado a outros livros. A revisão avaliativa, se for tratada com seriedade, é um exercício efetivo porque requer que o aluno tanto represente como avalie as declarações do livro ou artigo. A reação do leitor ao livro é também significativa para a avaliação porque, se o leitor ri quando deveria concordar, o livro falhou por não alcançar alguns de seus propósitos. Um outro tipo de ensaio avaliativo mede os achados da leitura em contraste com a realidade observável. Os dados que o aluno compara aos achados do livro podem ter sua fonte em experiências anteriores, novas observações e coleta de dados formais, utilizando técnicas das ciências sociais ou experimentos técnicos. Aqui o professor pode discutir a variedade de propósitos, critérios e técnicas da coleta de dados em diferentes disciplinas acadêmicas, bem como em outros empreendimentos humanos. Finalmente, pode pedir aos alunos que comparem declarações e evidências advindas de várias fontes diferentes. Nesse tipo de exercício, os alunos têm que julgar se há concordância, discor-

dância ou apenas uma discussão de ideias diferentes; depois os alunos precisam identificar em que nível a concordância ou a discordância ocorre, se é de um simples fato, de uma questão de interpretação de ideias ou de uma abordagem subjacente; e finalmente eles precisam determinar como as concordâncias podem ser reunidas e as discordâncias podem ser conciliadas ou adjudicadas. Os conflitos, é claro, não podem ser sempre resolvidos, mas os alunos se tornam mais conscientes das dificuldades de avaliação. A comparação de relatórios, que requer síntese, revisões da literatura e bibliografias anotadas, é toda tarefa compatível com este último propósito. As revisões de literatura e bibliografias anotadas também dão ao aluno um retrato coerente de como os comentários prévios se somam na busca de questões comuns.

Os alunos, dessa forma, podem começar a identificar aquelas questões que desejam investigar e a desenvolver visões informadas sobre elas. Dois tipos de exercício — definições de problema e projetos de pesquisa — requerem que os alunos identifiquem alguma questão sobre a qual gostariam de saber mais, reúnam as declarações prévias relevantes para a questão e indiquem as limitações daquelas fontes. O projeto de pesquisa requer ainda a tarefa de planejar como a lacuna de conhecimento na literatura pode ser superada. A definição do problema e o projeto de pesquisa são as primeiras etapas do familiar trabalho de pesquisa. Também familiar é a decepção do professor ao receber um trabalho de pesquisa que não apresenta uma visão original e informada na forma de um ensaio. O uso de tarefas

preparatórias — não somente o projeto, mas também relatórios de progresso, reflexões sobre as evidências, testes de hipóteses e resumos de ideias — ajuda o aluno a lembrar-se do propósito original do trabalho, ao mesmo tempo em que encoraja o uso criativo e detalhado das fontes. Instruções prévias sobre as habilidades discutidas acima também asseguram que o aluno saiba como usar a leitura para desenvolver atitudes independentes com respeito às fontes e assim facilitar o desenvolvimento de teses originais. Outros exercícios mais específicos que definem as condições para o desenvolvimento de visões informadas envolvem o confronto de fontes factuais e teóricas entre si. Três estudos de caso podem ser comparados para buscar padrões gerais, ou as teorias de um escritor podem ser medidas contra o material factual de um outro escritor. Essas duas tarefas são, de fato, formas de análise crítica usando um conjunto coerente de categorias derivadas de uma posição teórica para separar os padrões específicos. Tais exercícios mostram ao aluno os muitos usos de fontes, além da simples citação de autoridade em apoio a uma opinião predeterminada.

A posição independente e crítica que o aluno desenvolve com respeito à leitura do trabalho de outros pode também ajudá-lo a revisar sua própria escrita, para que se torne uma contribuição apropriada à conversação em andamento. Considerar a relação com as declarações prévias ajudará o aluno a decidir quais técnicas provavelmente servirão a novos propósitos. Será que uma redefinição de conceitos básicos, a introdução de um novo conceito ou a análise cuidadosa de um estudo de caso

pode resolver melhor a confusão? Ou talvez apenas um bom argumento persuasivo sirva. Além do mais, o conhecimento da literatura provavelmente lida por uma audiência ajuda o escritor a determinar o que precisa ser explicado longamente e quais questões precisam ser consideradas.

Esse modelo da conversação escrita transforma até as habilidades técnicas de fazer referência e citação. A variedade de usos de citações a serem feitos, as opções para referir às ideias e informações de outros (por exemplo, citação, paráfrase, sumário, apenas nome), e as técnicas de introduzir e discutir fontes são as ferramentas que permitem a conexão acurada entre os argumentos do autor e as declarações anteriores. A mecânica da documentação, mais que um exercício de etiqueta intelectual, torna-se um meio de indicação da gama de comentários à qual o novo ensaio está respondendo.

Quando pedimos aos nossos alunos para escrever somente sobre suas experiências, é possível que eles apenas se aproveitem daquelas conversações anteriores em que ainda estão engajados e, dessa forma, limitem a extensão e a variedade de seu pensamento e de sua escrita. Podemos usar a leitura para apresentar novas oportunidades conversacionais que atraiam alunos para comunidades públicas, profissionais e acadêmicas mais amplas. Assim, os alunos aprenderão a escrever dentro dos contextos altamente letrados que enfrentarão mais tarde na vida. Se as tarefas de escrita estão explicitamente encaixadas em material escrito prévio — uma revisão da literatura, um relatório de pesquisa, ou um processo jurídico — ou se elas

são apenas implicitamente relacionadas ao pensamento e à escrita de outros, como nas análises críticas ou nas questões de debate público, se não forem ensinadas aos estudantes as habilidades de criar novas declarações através da avaliação, assimilação e resposta das declarações prévias da conversação escrita, ofereceremos a eles a escolha pobre de serem papagaios de autoridade ou contadores de anedotas para toda ocasião. Apenas uns poucos afortunados aprenderão a entrar sozinhos na comunidade dos letrados.

| CAPÍTULO 3

O QUE É INTERESSANTE?¹

É difícil ler coisas que não achamos interessantes. Você sabe disso, eu sei disso, quando escolhemos algo para levar conosco no avião ou quando enfrentamos uma mesa cheia de obrigações. Mas pode ser que não tenhamos essa consciência quando indicamos leituras obrigatórias para nossos alunos. Tampouco estamos sempre conscientes do papel crucial do interesse nos sucessos e insucessos na leitura de nossos alunos.

É fácil perceber interesse apenas como uma idiosincrasia de gosto que pode adicionar um pouco mais de atenção e energia à tarefa de leitura. Poderíamos pensar que, se conseguíssemos aproveitar daquela atenção e energia de nossos estudantes, as aulas seriam mais tranquilas, as lições progrediriam um pouco mais rápidas e estaríamos todos mais felizes enquanto sentamos juntos na sala de aula.

Pesquisas cognitivas, porém, já começaram a nos ensinar algo mais fundamental sobre leitura. Os leitores ativamente constroem significados na interseção das palavras de um texto com suas experiências, conhecimentos e metas anteriores, organizados no esquema do leitor. É através de nosso esquema que fazemos sentido do que lemos. Nesta visão da leitura, o interesse é a ligação entre nossos mecanismos de fazer-sentido

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

altamente pessoais e os sentidos que fazemos do texto. Interesse não é apenas o aumento da atenção, mas sim a fonte de onde criamos atenção e fazemos sentido. Um texto que não é interessante não atrai nossos mecanismos de fazer-sentido e assim está sem sentido para nós.

Evocando interesse

Se desejamos que nossos alunos queiram prestar atenção aos textos e queiram fazer sentido deles, precisamos interessá-los nos textos. Somente depois de termos evocado neles os mecanismos de fazer-sentido é que, além de sentirem, serão capazes de trabalhar as habilidades e técnicas que darão precisão e profundidade a suas leituras.

O que é, então, que faz uma leitura interessante? O interesse não é, obviamente, um atributo de um texto em si; antes, é um atributo do leitor em resposta ao texto. Potencialmente, muitos tipos de relações entre um leitor e um texto podem evocar interesse. Com frequência, quando pensamos sobre que textos poderiam interessar a um leitor, pensamos em um único tipo de relação: aquela em que o texto fala diretamente do mundo do qual o aluno participa. O aluno então conhece aquele mundo tão bem que esperamos que seu aparato de fazer-sentido esteja bem situado, e poucos desafios ao processo de fazer-sentido interfiram com o simples prazer de ver seus mundos refletidos na página. Mas acontece que nem todos os

espelhos produzem retratos agradáveis, e o reflexo pode não ser fascinante para sempre. Leituras sobre a vizinhança dos alunos, sobre seus pais ou sobre esportes podem manter a atenção por um tempo, mas não para sempre. Além do mais, embora tais mensagens familiares possam ser recebidas através de esquemas bem estabelecidos, podem apenas expandir gradualmente o repertório das habilidades de leitura do aluno ou ampliar a sua visão.

Motivação interna

Outros tipos de interesse podem engajar os alunos com uma variação mais ampla de textos. O tipo de aluno que obteve êxito na escola ou que desde cedo se interessou pela leitura, com frequência, estará interessado numa leitura obrigatória simplesmente porque apresenta um desafio dentro do contexto escolar e este aluno já encontrou repetidas recompensas ao vencer desafios escolares. Alunos não tão bem-sucedidos raramente compartilham tal tipo de padrão motivacional. É mais provável que vejam esses desafios escolares descontextualizados como ocasiões para dor e castigo. Mesmo assim, ao começarem a ter sucesso na leitura, mesmo tardiamente, os alunos podem chegar a se deliciar com o aumento de poder que isso lhes oferece. Quase todo texto pode, por um tempo, ser interessante, contanto que não apresente problemas técnicos insuperáveis.

Um outro tipo de interesse que tenho visto expresso por universitários e que os ajuda a alcançar textos não familiares deriva do próprio ato de estar na universidade. Para muitos alunos, a entrada na universidade é em si um grande feito, marcando a entrada ao grande mundo do intelecto, da aprendizagem e do profissionalismo. Os alunos sentem a excitação que circula nesse meio e querem fazer parte dele. Estão prontos para tentar compreender textos não familiares e difíceis, simplesmente porque percebem estes textos como textos universitários — a coisa verdadeira. Neste momento biográfico na universidade, a maioria dos alunos está aberta a novas maneiras de ver, a novas ideias e a novos níveis de consciência. Eles compreendem, mesmo vagamente, que estão entrando numa arena aberta de conhecimento. Não deveríamos perder esse momento maravilhoso da vida deles. Antes, deveríamos alimentá-lo.

Aproveitando interesses de carreira

Se os alunos têm metas bem definidas de carreira ou até ideias vagas das vidas que gostariam de levar, essas vidas antecipadas podem evocar interesse por vários tipos de leitura. Neste ponto de transição de suas vidas, os alunos estão ocupados com a construção de esquemas de conhecimento que acreditam que vão precisar para o resto de suas vidas. Eles estarão famintos por leituras que percebem como importantes

para sua formação profissional. Eles expressarão interesse em qualquer leitura que perceberem pertencer ao estilo de vida que contemplam. Se eles se imaginam se tornando engenheiros ou advogados ou contadores, eles também anteciparão os gostos de engenheiros ou de advogados ou de contadores. Essa “socialização antecipatória”, como o chamam os sociólogos, pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os alunos a investigarem a grande variação de leituras que normalmente consideramos parte da cultura dos educados, uma cultura não necessariamente sinônima de cultura literária. Revistas como *Scientific American* ou *Forbes*² podem ser mais representativas da cultura profissional que nossos alunos antecipam do que a revista *American Poetry Review*.³ A antecipação e a escolha da carreira podem também ser a fonte de um outro grupo de textos interessantes: aqueles que representam o mundo que eles estão escolhendo, ou para informar os alunos dos caminhos secretos das vidas que estão escolhendo ou para investigar as suas ainda não definidas escolhas.

Finalmente, a leitura é mais imediata e profundamente interessante se os alunos veem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento. Quando começam a ver essas conexões, eles realmente se tornam viciados na leitura,

2. Nota do tradutor: revistas de divulgação científica.

3. Nota do tradutor: revista acadêmica especializada.

porque então a leitura se torna parte de seu pensamento ativo no momento. Se os alunos estão pensando sobre questões de identidade ou sobre como sobreviver na universidade ou sobre o que pensar do comportamento de seus amigos culturalmente diversos, eles podem descobrir dentro da leitura — mesmo dentro de textos aparentemente muito difíceis — novas ideias e informações para os ajudarem a decifrar o que estão pensando. Quando isso acontece, eles se tornam os “verdadeiros alunos” arquetípicos.

A visão de si, o conhecimento pessoalmente importante e as metas de cada aluno são diferentes, construídos da unicidade das biografias e personalidades individuais. Mas é justamente este *self* individual que precisa ser engajado quando pedimos que nossos alunos leiam. A partir desse engajamento, as habilidades que ensinamos podem capacitar o aluno para maior aproveitamento da leitura. Se, por outro lado, o interesse pessoal não está engajado, não há motivo para a leitura ou para o melhoramento da leitura — não há leitura.

Como professores de leitura e professores de escrita que dependem da leitura dos alunos, precisamos procurar textos que engajem os interesses de nossos alunos — se necessário, superficialmente, mas de preferência, profundamente. Ainda mais, precisamos ajudar nossos alunos a descobrir razões para se interessarem pelo texto que, à primeira vista, lhes parece estranho. Se ajudarmos os alunos a verem que um texto contém

algo importante para eles, algo realmente interessante, eles aprenderão a atravessar montanhas de dificuldades que ficam entre eles e o que eles querem. Isso é interessante!

| CAPÍTULO 4

ONDE ESTÁ A SALA DE AULA?¹

Qualquer que seja a disciplina que ensinamos, é fácil — muito fácil — imaginar que a sala de aula é simplesmente o lugar onde transmitimos nossa disciplina aos alunos. Assim, o trabalho do professor — presumindo-se que é competente na disciplina — é saber como fazer um “pacote de informações” e apresentá-lo aos alunos, e saber como estruturar tarefas e atividades de modo que os alunos, com rapidez e profundidade, ganhem mestria no objeto de estudo da disciplina e desenvolvam certas habilidades. Todo o resto do universo no qual esse momento paira suspenso, como a Terra no cosmo miltoniano, é considerado como algo dado e que não deve ser questionado — a não ser por um crítico social que vê, na sala de aula, as consequências e/ou a reprodução dessas iniquidades, irracionalidades ou crueldades que assombram toda a nossa organização social, econômica e política.

Apesar dos grandes experimentos no ensino da escrita durante as últimas duas décadas, a sala de aula continua algo naturalizado. Muito do trabalho em nossa área tem sido o de tornar explícitos e consensualmente validados esses aspectos da competência escrita que nós, pessoas letradas, conhecemos como algo de ordem prática, e somar a isso novos *insights* práticos. Outra parcela desse trabalho profissional tem sido desenvolver e testar novos métodos e materiais para transmitir essa competência.

1. Tradução de Ana Regina Vieira e Judith Hoffnagel.

Por outro lado, nossos *insights* sobre a competência e sobre os modos de reorganizar a sala de aula, de forma a compartilhar essa competência rapidamente com os alunos, contrariam nossas noções tradicionais sobre o que poderia ou deveria acontecer nessa unidade modular padronizada que é a sala de aula. A importância dos processos, das motivações e das mensagens para a escrita dos alunos removeu o professor do atril e outorgou aos alunos importantes funções de autoridade — não importa qual das muitas variedades de pedagogia da escrita é seguida.

Uma vez que o primeiro passo para a perturbação da ordem na sala de aula tradicional tinha sido dado, não seria uma surpresa (na habitual hipérbole dos movimentos sociais) que muitos o considerassem um compromisso totalmente radical. A sala de aula tradicional, reajustada por conta de nossas necessidades, tornou-se a opressora de toda a educação e do crescimento individual. Queríamos reinventar a universidade segundo o nosso modelo. E algumas conquistas muito úteis foram certamente alcançadas nessa fonte, apesar de que, no geral, elas foram bem mais modestas (e muito mais integradas às práticas correntes das demais disciplinas) do que ambicionara o lampejo visionário do nosso campo de estudo.

Quaisquer que sejam os efeitos dos processos e das pedagogias de empoderamento na sala de aula, aquilo que aprendemos sobre a escrita deveria nos fazer pensar fundamentalmente sobre o local sócio-político-intelectual da sala de aula. Sempre soubemos que escrever é um ato social, mas, recentemente, começamos a examinar com mais atenção as implicações disso

para a anatomização das atividades, da localização, da dinâmica social de cada instância da escrita. Começamos a perceber como a sala de aula é um cenário particular da escrita — nem um cenário natural inato nem artificial inato, nem necessariamente um cenário opressivo nem necessariamente liberal — apenas um cenário da escrita. A sala de aula nem mesmo é “um” cenário particular estabilizado, mas muitos cenários — os cenários que criamos das nossas próprias circunstâncias e dos nossos desejos particulares. Cada um desses cenários sugere gêneros da comunicação, gêneros de modos de ser/estar nesse contexto.

Portanto, a questão não é mais o que é certo ou errado na sala de aula para que ela seja, dessa forma, reinventada, mas que a sala de aula seja sempre inventada, sempre construída, sempre uma questão de gênero. Por isso, não importa quais escolhas façamos, estaremos sempre em melhor situação se ficarmos atentos aos materiais com os quais a sala de aula é construída e os espaços para comunicação criados a partir desse design. Então poderemos saber quais as nossas opções, possibilidades e responsabilidades, como também conhecer as forças propuloras às quais seremos tolos se resistirmos. A arquitetura deve conhecer as suas paisagens, mesmo quando deseja chamar a atenção para sua própria diferença.

A sala de aula de escrita é um fórum complexo. Primeiramente, ela se encontra envolvida pela crença institucional de que deixará os alunos prontos para os professores das demais disciplinas e preservará a escola de maiores vexames quando encaminharmos os nossos “produtos” para o mundo. Esses

imperativos estão compreendidos nos requerimentos que regem nossas disciplinas e trazem os alunos a contragosto, mas frequentemente obedientes, para o nosso domínio. Essas crenças são as fontes do nosso orçamento e dos nossos empregos, ainda que possamos nos rebelar contra uma implícita crueza aparentemente compulsória na compreensão da escrita pela burocracia e pela área financeira das instituições educacionais públicas. Essas dinâmicas institucionais são realizadas através dos gêneros de avaliação e regulamentação, diretrizes e objetivos curriculares, políticas e documentação. Existem gêneros que fluem das instituições vizinhas para dentro da sala de aula para regulá-la. Existem gêneros de dentro da sala de aula que executam essa regulamentação. E existem gêneros que fluem para fora da sala de aula e representam o trabalho e a competência do professor e do aluno, desse modo responsabilizando-os perante as expectativas institucionais.

É escolha nossa que essas definições da sala de aula e dos gêneros que as representam sejam irrestritamente aceitas, irrestritamente resistentes, comprometidas com uma compreensão ampla das nossas tarefas. Qualquer que seja a escolha que façamos, devemos considerar o preço e as responsabilidades da nossa posição na instituição. Salas de aulas e horas e equipamentos disponíveis (ou não) são talvez a mais concreta manifestação do modelo institucional da sala de aula, mas devemos ter em mente também algumas questões sindicais, como pagamento, carga horária de trabalho e status, as quais definem o papel profissional, o compromisso e as circunstâncias

de vida do professor, e todos definem os limites para o envolvimento do professor na sala de aula e na instituição. Todos esses elementos concretos da arquitetura da paisagem educacional são por seu lado influenciados pela avaliação que a instituição faz dos resultados das atividades de sala de aula, da forma que são revelados pelos gêneros que representam os resultados da sala de aula para o mundo mais amplo.

É dada à estrutura institucional uma interpretação restrita através da definição do departamento sobre a sequência, os níveis e os objetivos das disciplinas, talvez reforçada pelos roteiros de estudo, lista de livros-texto e exames departamentais, assim como por suas políticas de contratação e de tarefas/trabalhos da disciplina. Os departamentos criam seus próprios gêneros de regulamentação e coordenação. Em seguida, desenvolvem, com diferentes graus de autonomia, realização e omissão, as vidas definidas por esses documentos e enunciados. Os professores formam o departamento e contribuem até certo ponto para estabelecer essas restrições, mas o processo político normalmente produz resultados consideravelmente diferentes da percepção direta de um professor sobre o que a sala de aula deveria ser. Por outro lado, professores revestidos de diferentes níveis de influência na instituição e/ou autonomia podem expandir os limites dessas interpretações institucionais até onde a negligência e a omissão administrativas permitam. Apesar disso, as preocupações sobre a habilidade de nossos próprios alunos de prosseguir calmamente por entre o que lhes é oferecido pelo departamento e o labirinto da universidade, assim como o espírito

de cooperação entre nossos colegas de empreendimento educacional, podem puxar as rédeas dos nossos galopes individuais na direção de nossas próprias percepções de modelos ideais.

O próximo nível, aquele que é o foco da maioria das discussões profissionais, é a construção imaginativa feita pelo professor sobre o significado da disciplina, depois concretizada também por ele, dentro de uma estrutura de relacionamentos, atividades e materiais que criam as oportunidades de experiência para os alunos na disciplina. A construção do professor sobre o que é apropriado para a disciplina também estrutura as suas respostas às respostas dos alunos à sala de aula. Dada a definição habitual da nossa tarefa profissional como sendo a de aumentar a competência do aluno na língua escrita, poder-se-ia imaginar a princípio que a construção imaginativa do professor fosse edificada sobre esse objetivo. Contudo, aceitar essa definição em si própria implica cooperar com diversas estruturas sociais e pode tornar-se um ponto de desacordo para muitos professores. Além disso, existe uma gama de noções sobre o que compreende competência em língua escrita e como se chega a ela. A maioria dos debates sobre disciplinas curriculares focaliza questões como se competência fosse o domínio do código, os estilos particulares de comunicação pessoal, a familiaridade com a autodescoberta ou outros procedimentos inventivos, o uso autoconsciente de procedimentos de revisão e editoração, a consciência retórica da audiência, ou a familiaridade com determinados gêneros. Esse debate profissional que se desenvolve nos gêneros dos jornais profissionais, dos credos pessoais e

das discussões nos cafés, por si só, oferece uma estrutura para a construção do conceito de sala de aula de cada professor. Então, como o professor concebe a sala de aula influenciará os gêneros dentro dos quais ele interage com os alunos, os gêneros de materiais e das leituras que o professor trará para dentro da sala de aula e os gêneros escritos e orais que o professor eliciará e receberá dos alunos.

O papel do professor em definir a dinâmica da sala de aula é realizado não apenas através de compromissos intelectuais e escolhas conscientes, mas também através da história pessoal que dá forma à personalidade, às competências e às atitudes da pessoa que caminha na frente da sala de aula. A história do professor — de participação em diferentes situações e de desenvolvimento da habilidade e afinidade com aqueles gêneros por meio dos quais essa participação se realiza — o prepara e predispõe a agir segundo modos já comprovadamente fadados ao sucesso. Que competências o professor tem mais a oferecer, que habilidades interacionais o professor pode utilizar, que *persona* habitual, comportamento e estilo reacional o professor encarna — tudo isso produz ambientes de sala de aula e eventos quase além do controle do pensamento consciente que, no entanto, podem — todos — estar abertos à reflexão e à mudança.

Depois há as definições dos alunos sobre a situação e sobre eles mesmos dentro da situação. Suas compreensões sobre para onde vão, de onde vêm e quanto podem trazer de seu próprio ser histórico e de seus desejos para dentro da sala de aula dão forma àquilo que os alunos fazem da sala de aula e das exigências

e oportunidades apresentadas a eles pelo professor. Quem eles entendem que são e quais são as suas experiências anteriores com a escrita? De que modos particulares aprender a escrever é gratificante ou repulsivo para eles? Quais as suas motivações para estarem numa faculdade e como tais motivos se traduzem no modo como pensam e sentem o ato de escrever na sala de aula? Que futuros imaginam para si mesmos e qual o lugar das disciplinas da faculdade no espaço entre eles e seus objetivos? Onde se insere a escrita em seus verdadeiros objetivos acadêmicos e profissionais, assim como nos caminhos que imaginam percorrer? De que forma eles percebem os professores e colegas de turma como audiência em potencial para suas comunicações? Que assuntos são instigantes para uma comunicação e quais são alienantes? Que necessidades interiores eles têm que podem ser canalizadas através da sua escrita? Muitas outras questões psicológicas, sociais, econômicas, industriais, experienciais, comportamentais e até questões espirituais são parte daquilo que esses indivíduos complexos trazem consigo para dentro da sala de aula, do que esperam da escrita e de como respondem ao curioso e comunicativo mundo que a sala de aula lhes oferece. Na perspectiva do gênero, as histórias dos alunos vão supri-los com os gêneros que carregam consigo para a sala de aula, as suas percepções de como essas formas de participação comunicativa podem ou não ser reveladas na sala de aula, com que codificação e transformação, e como eles, alunos, vão responder às expectativas genéricas que o professor constrói na dinâmica da sala de aula.

Evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima, abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas. É na interseção de todas as forças que a sala de aula acontece. Os professores podem tentar simplificar radicalmente essas forças através de uma ou outra teoria ou compromisso pedagógico, usualmente uma redução textualizada formal (resumo, síntese, esquema, etc.), que requer do aluno o desempenho de gêneros bem definidos, claramente distintos dos gêneros que vêm de fora da sala de aula. Os alunos vão frequentemente colaborar com as estratégias reducionistas de organização da sala de aula por causa de suas próprias prioridades e seus modos de lidar com as instituições burocráticas. Alguns simplesmente querem entender-se bem com a instituição e sabem como fazê-lo. Outros percebem que aprender gramática ou ortografia ou o ensaio de cinco parágrafos é suficiente. Outros, contudo, podem se perder porque a redução elimina algum elemento importante capaz de vinculá-los mais estreitamente dentro da dinâmica da comunicação escrita. Em alguns casos, o resumo é uma coisa útil, válida e bem-sucedida para se fazer.

Por outro lado, os professores podem tentar colocar um sistema de forças mais amplo em jogo, mesmo que cada aula seja necessariamente uma redução, uma eliminação de alternativas não realizadas e de dinâmicas subjacentes não tratadas. Os professores podem tentar inserir um pouco mais do passado, do futuro, da realidade atual ou das privacidades imaginativa e emocional dos alunos. Os professores podem observar mais as formas institucionais e sociais que circundam a vida dos alunos e das quais participam; o trabalho da sala de aula pode ser construído em torno de gêneros do ambiente de trabalho, do jornalismo, da mídia e da participação política. Os professores podem tirar proveito da relação diádica entre professor-aluno, autor-audiência, mestre-aprendiz recorrendo a ambos: a experiência prévia do aluno e sua vida interior; e os gêneros da intimidade como diários, diálogos, narrativas pessoais e contemplações são valorizados. Ou então o professor pode fazer da sala de aula inteira um microcosmo sociocomunicativo, talvez tomando como base os gêneros argumentativos, sugerindo o seminário ou o debate público. Ou ainda ele pode procurar colocar os alunos em contato direto com as redes de comunicação maiores, escrevendo artigos para os jornais locais, propostas para a reforma da vida no campus ou relatórios para seus empregadores atuais.

Uma vez que escrever não é algo isolado, mas a realização textual de um amplo espectro de interações humanas, não se pode afirmar *a priori* que qualquer caminho particular seja o caminho apropriado para se escrever e que qualquer gênero

particular tenha que ser praticado em uma aula de escrita. A escrita vai acontecer em uma grande variedade de ocasiões. O professor tem autoridade para tentar selecionar e reorganizar as diversas forças presentes na sala de aula de modo a formar o caráter desse fórum particular que a sala de aula vai se tornar, mas aí ela passa a ser o resultado das forças que atuam dentro desse fórum. Assim, a determinação de como ensinar a escrever é uma questão de escolha social e ética, mas os eventos reais da sala de aula e a aprendizagem são produtos dinâmicos da interação acima de qualquer controle do indivíduo.

Quando, em meus pensamentos, recorro às muitas disciplinas de escrita que ministrei, a estrutura que acabei de propor me ajuda a dar sentido a esse caráter eclético que não apenas faz de cada aula uma experiência heterogênea, mas que explicita as grandes diferenças nas minhas abordagens de uma disciplina ou de um grupo de alunos versus uma outra disciplina ou grupo. Através de uma estimativa das necessidades, possibilidades e objetivos de cada circunstância particular, eu posiciono a disciplina de forma diferente, desempenhando o meu ensino em diferentes gêneros, trazendo gêneros diversos para a apreciação do aluno e apresentando através de gêneros avaliativos; diferenciando oportunidades e desafios comunicativos para que os alunos percebam suas presenças no fórum da sala de aula. Dentro dessa complexa e multidimensional matriz (contexto ou ambiente) da escrita, tento encontrar diferentes posicionamentos para a sala de aula, de forma que o drama revelado a cada novo período possa nos levar — todos nós na sala de aula — a

lugares que nos satisfaçam. Cada período é uma estranha jornada interacional que minhas escolhas podem emoldurar — as más escolhas levando a paisagens estéreis e as escolhas mais felizes explorando dinâmicas comunicativas importantes e vitais para a aula naquele momento. Mas, uma vez que as dinâmicas começam a revelar-se, o melhor a fazer é observar para onde elas estão nos levando, para que eu possa improvisar de forma mais apropriada e criativa, permitindo que essas dinâmicas possam se satisfazer plenamente. Só então a prática de escrita mais profunda e útil irá emergir.

“(…) A DETERMINAÇÃO
DE COMO ENSINAR
A ESCREVER É UMA
QUESTÃO DE ESCOLHA
SOCIAL E ÉTICA, MAS
OS EVENTOS REAIS
DA SALA DE AULA E
A APRENDIZAGEM SÃO
PRODUTOS DINÂMICOS DA
INTERAÇÃO ACIMA DE
QUALQUER CONTROLE DO
INDIVÍDUO.”

| CAPÍTULO 5

ESCREVENDO BEM, CIENTÍFICA E RETORICAMENTE: CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS PARA ESCRITORES DA CIÊNCIA E SEUS PROFESSORES¹

As formas de escrita são fenômenos históricos — criados, reconhecidos, mobilizados e fortalecidos dentro da mente de cada escritor e leitor em momentos sócio-históricos específicos, mas transmitidos na acumulação de textos. A experiência textual acumulada e socialmente contextualizada aumenta o repertório formal e o comando processual de cada escritor e leitor. Bazerman (1988) explorou o repertório variável dentro do domínio da escrita científica e as consequências sociais, empíricas e epistemológicas desse repertório em uso dentro de contextos também variáveis.

O repertório tem crescido e mudado à medida que os indivíduos têm confrontado problemas retóricos específicos. Ao adotar o papel de cientista, os indivíduos se comprometem a criar novas asserções que persuadem outros cientistas sábios e experientes nas suas especialidades. Eles têm que fazer uso de suas leituras, sua experiência empírica e suas interações com seus pares para que possam usar o sistema simbólico existente com o propósito de apontar para os fenômenos antes não contemplados pelos símbolos, mas reproduzíveis, reconhecíveis

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

e persuasivos aos seus pares. Em casos apresentados aqui e em outros trabalhos sobre a retórica da ciência, temos visto indivíduos usar, transformar e inventar ferramentas e truques do comércio simbólico.

Gênero como uma categoria sociopsicológica

Algumas dessas ferramentas e truques provaram ser tão úteis e poderosos que se tornaram regularizados, constituindo até elementos obrigatórios institucionalizados (formais e processuais) de tipos particulares de comunicação científica. O que nós reconhecemos como o gênero artigo experimental incorpora muito desses elementos regularizados, formais e processuais. Gênero, então, não é simplesmente uma categoria linguística definida pelo arranjo estruturado de traços textuais. Gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido.

Os traços textuais que podemos associar a qualquer gênero particular não têm uma definição necessariamente fixa. Mesmo as tentativas de manter firmes os traços através de processos sociais da institucionalização levam apenas a uma estabilidade temporária. Apesar da grande influência do Manual de Publicação da APA,² uma breve revisão das revistas de psicologia

2. APA: American Psychological Association (Associação Norte-Americana de Psicologia).

em 1987 revela uma ampla gama de inovação retórica, quase ultrapassando as fronteiras do modelo idealizado. Tampouco são da mesma ordem todos os traços textuais que associamos a um gênero. Alguns são traços macro-organizacionais, tais como a apresentação do método após a introdução e antes dos resultados em muitas versões do artigo experimental. Outros são associados às práticas de citação (em termos do formato de citação e da quantidade, bem como do papel da citação dentro do argumento). Outros são questões de quantidade e de localização de detalhes. Outros, ainda, têm a ver com o nível, a função e o lugar da generalização. O uso ou a ausência das transições também caracteriza o gênero em diferentes momentos em disciplinas diferentes.

Mais importante, os traços que podemos associar ao gênero quase não se restringem às aparências formais na página. Os traços formais são apenas as maneiras pelas quais as relações e as interações mais fundamentais são realizadas no ato de comunicação. Ao reconhecer e usar gêneros, estamos mobilizando conjuntos multidimensionais de nossa compreensão da situação, de nossas metas e de nossas atividades. Alguns desses temas relacionais que podem ser vistos no gênero artigo experimental têm a ver com a estrutura agonística da discussão de fóruns jornalísticos, tais como o desejo de forçar a aprovação, a emergência de um domínio de declarações gerais separadas de um domínio de declarações específicas, a tentativa de construir experiência empírica através da intervenção experimental da natureza e de representá-la, a realização do papel emergente

do cientista dentro de uma estrutura cambiante da comunidade, a construção mútua do conhecimento compartilhado dentro da comunidade e as relações cambiantes com comunidades envolvidas em empreendimentos mais aplicados. Essas relações se realizam em ambientes sociais, psicológicos, empíricos, epistemológicos, bem como textuais. Compreender o gênero com que se trabalha é compreender o decoro no sentido mais fundamental — que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento.

Como gênero é uma categoria tão multidimensional e fluida que apenas ganha significado através de seu uso como uma ferramenta interpretativa e construtiva, a redução de qualquer gênero a alguns poucos itens formais que devem ser seguidos por razões de propriedade (o decoro no seu sentido mais restrito) deixa escapar a vida que está incorporada no momento genericamente formado. Como escritores, descobrimos que uma lista de exigências formais de qualquer gênero particular nos dá apenas um fraco domínio sobre o que estamos fazendo e não nos dá qualquer opção para controlar ou transformar o momento. Como professores, se proporcionarmos aos nossos alunos apenas os elementos formais dos gêneros com os quais precisam trabalhar, ofereceremos nada mais que uma escravidão irrefletida às práticas correntes e nenhum meio para que possam sobreviver às mudanças que inevitavelmente ocorrerão durante os 40 a 50 anos em que exercerão suas profissões. Faríamos melhor se déssemos a nós e aos nossos alunos meios para entender as formas de vida incorporadas à prática simbólica

corrente, para avaliar as consequências da retórica recebida e tentar transformar nosso mundo retórico quando tal transformação parece aconselhável.

A autoconsciência retórica e a invenção da ciência

Alguns indivíduos que têm transformado significativamente a escrita científica tiveram algum grau de autoconsciência retórica, como, por exemplo, os cientistas Newton e Oldenburg. Outros indivíduos parecem velar sua consciência retórica atrás de outros conjuntos de crenças, como a psicologia experimental dos meados do século XX. Ali a retórica é negada ao mesmo tempo em que é praticada, porque os psicólogos experimentais sentem que não há outra alternativa, como ouvi vários deles dizerem em resposta ao que escrevi sobre a escrita naquele campo: “A prática que você descreve não é retórica, é apenas boa ciência”. Alguns indivíduos com pouca autoconsciência da sua prática de formulação continuam fazendo o que a situação parece demandar, o que é compensado pelo sucesso persuasivo, como parece ser o caso de muitos dos colaboradores dos primeiros números do periódico *Philosophical Transactions*. Quando práticas elaboradas são profundamente encaixadas no treinamento e socialização de cientistas, como entre os físicos do século XX, inovações no processo simbólico provavelmente não serão percebidas como sendo retóricas ou inovações, mas apenas como a continuação da mesma coisa.

Não importa o grau de autoconsciência que acompanha as inovações e a emergência de procedimentos regularizados, essas transformações da prática retórica são importantes. São significantes porque elas criam a base simbólica sobre a qual a formulação e o argumento científicos ocorrem e porque modelam a ação comum e a interação estruturada da comunidade científica. As práticas simbólicas regularizadas definem o universo simbólico dentro do qual a comunidade opera. Os graus e tipos de restrições dentro dessas práticas definem as direções e a dinâmica do crescimento para o conhecimento produzido pelo campo. Como já foi visto, as práticas simbólicas influenciam profundamente até a experiência empírica dos indivíduos e a identificação dos fenômenos reconstituíveis coletivamente.

São as ferramentas e os truques do comércio simbólico que tornam possível uma ciência empírica usar símbolos para formular conhecimentos sobre fenômenos naturais. Os casos estudados em Bazerman (1988) revelam uma história de práticas simbólicas que, inicialmente, definem fenômenos de interesse substantivo e comprobatório, depois se aproximando dos fenômenos dentro da comunicação estilizada da comunidade de pesquisa, motivada pelas dificuldades de persuadir seus pares motivados agonisticamente. A persuasão está no centro da ciência, não nas margens desrespeitadas. Uma retórica inteligente praticada dentro de uma comunidade de pesquisa séria, experimentada, sábia e comprometida é um método sério de procurar a verdade. A comunicação científica mais séria não é aquela que nega a persuasão, mas aquela que persuade na

maneira mais profunda e compelativa, deixando, assim, de lado, os argumentos mais superficiais. A ciência tem desenvolvido ferramentas e truques que fazem da natureza a aliada mais forte do argumento persuasivo, mesmo quando deixa de lado algumas das ferramentas mais familiares e antigas da retórica como sendo apenas superficiais e temporariamente persuasivas.

A escrita científica e a tradição retórica

A habilidade na escrita científica, como na maioria das artes humanas, está em saber o que se está fazendo e em fazer escolhas inteligentes. Isso está longe de ser um pronunciamento novo e está completamente dentro da tradição retórica. A retórica clássica é uma arte de performance oral construída da análise dos tipos de situações, metas e ferramentas retóricas que residiam dentro do mundo jurídico e político da Roma e Grécia antigas.³ As metas básicas do estudo da linguagem política e científica, como as de todos os usos da linguagem, compartilham uma preocupação fundamental: entender e controlar as ações simbólicas para realizar os fins comuns desejados.⁴ Mas as

3. George A. Kennedy escreveu os livros padrões da retórica clássica: *The Art of Persuasion in Greece* (1963), *The Art of Rhetoric in the Roman World: 300 B.C.-A.D. 300* (1972) e *Classical Rhetoric and its Christian and Secular Tradition from ancient to Modern Times* (1980). Introduções úteis ao campo são também fornecidas por James J. Murphy em *A Synoptic History of Classical Rhetoric* (1983).

4. Em estudos sobre a escrita e seu ensino, pesquisas e teorias têm se virado recentemente para um exame das bases sociais da escrita, aproximando-se assim das preocupações da

situações, metas e ferramentas retóricas da ciência das revistas científicas contemporâneas são bastante diferentes daquelas do ágora de Atenas e, à medida que os meios simbólicos para a ciência se desenvolveram, eles foram distinguidos consistentemente das artes da oratória política identificadas com a retórica. Muito apropriadamente, as duas formas de arte simbólica desenvolveram diferentes vocabulários conceituais e análises. Contudo, na busca da certeza de declaração e do modo compelativo do argumento, o caráter construído e socialmente ativo do sistema simbólico científico pareceu ser esquecido. A linguagem científica começou a parecer um escape da linguagem e, por isso, não uma questão para o controle consciente. Propriedade e clareza, não deixando erros de linguagem interferir, eram tudo com que o escritor científico precisava se preocupar. Este ensaio diverge da tradição apenas no reconhecimento explícito de que a linguagem científica é de nossa fabricação e é usada apenas em contextos sociais humanos; portanto, é uma questão para o nosso controle consciente. E os níveis de nosso controle consciente podem se estender tão profundamente quanto podemos compreender o processo comunicativo.

A negação aberta, histórica, do caráter retórico e socialmente ativo do uso científico da linguagem não significou, contudo, que escritores individuais, confrontando páginas em branco para

retórica clássica em compreender declarações como uma forma socialmente encaixada de ação social. Ver, por exemplo, Bizzell (1982), Cooper (1986), Ede (1984), Faigley (1986), Herrington (1985), Lefevre (1987), North (1986), Nystrand (1983), Odell e Goswami (1985), Perelman (1986), Rubin e Rafoth (1986).

serem preenchidas e páginas preenchidas para serem lidas, não tinham implicitamente uma compreensão do que os textos escritos podiam fazer. Eles expressaram vários tipos de controle prático consciente e inconsciente sobre sua linguagem e sobre as práticas complexas em que a linguagem estava encaixada.

Uma abordagem retórica sobre como escrever bem na ciência não proporia um conjunto de prescrições formais a serem seguidas cegamente, tampouco sugeriria um conjunto de procedimentos universalmente aconselháveis. Uma abordagem retórica satisfaria a extensão e o significado das práticas correntes e depois sugeriria como usá-las apropriada e efetivamente dentro de contextos específicos. As práticas correntes, apropriadamente compreendidas dentro de si mesmas, contêm suas próprias recomendações para o decoro e para a conveniência, uma vez que elas incorporam uma história de invenções e escolhas de escritores anteriores que enfrentaram situações semelhantes. As seguintes orientações práticas de análises deste ensaio não identificam um conjunto de regras nem definem uma tecnologia linguística limitada de respostas para a ciência como um todo. A ciência não é uma coisa única, e as regras e a tecnologia linguística estão sempre mudando de forma e significado. O conselho que ofereço é de reconsiderar as preocupações incorporadas dentro do desenvolvimento histórico e das práticas correntes da escrita científica. Um reexame das preocupações fundamentais nos oferece uma posição a partir da qual podemos reconsiderar nossas escolhas correntes.

Considere suas pressuposições, metas e projetos fundamentais

A epistemologia, a história e a teoria subjacentes de um campo não podem ser separadas de sua retórica. A ação retórica está preparada dentro de um mundo concebido e em busca de metas finais e imediatas. Quanto mais se entendem as pressuposições e as metas fundamentais da comunidade, melhor será sua capacidade de avaliar se os hábitos retóricos que você e seus colegas trazem para a tarefa são apropriados e efetivos. Muitas das mudanças que temos visto em vários períodos têm sido dirigidas pela compreensão gradual das consequências retóricas dos compromissos epistemológicos e das metas comuns. A realização do projeto empiricista (enquanto encaixado numa estrutura social agonística) está por trás do desenvolvimento do artigo experimental nos séculos XVII e XVIII. De forma semelhante, o behaviorismo teve um efeito profundo na retórica institucionalizada da psicologia experimental. Uma maior autoconsciência retórica pode não ter mudado as formas gerais das práticas retóricas que finalmente emergiram, mas pode ter levado àqueles resultados mais rapidamente e com maior precisão. De fato, alguns dos problemas correntes da escrita na ciência política parecem ter origem em uma consideração inadequada das consequências epistêmicas da retórica adotada.

Por outro lado, a mudança epistemológica e as reformulações das metas chegaram via mudança retórica. A ideia da ciência newtoniana estruturada como um sistema dedutivo abrangente

de grande generalidade pode ser vista como sendo favorecida pelas descobertas de Newton dos procedimentos mais aconselháveis para o sucesso de seus argumentos. As habilidades de Newton de reconhecer e destacar as consequências epistêmicas de suas lutas retóricas lhe deram poderosas ferramentas para transformar a ciência.

Mais localmente, é útil entender como suas pressuposições e metas individuais convivem com a epistemologia e as metas da comunidade da qual você participa e para a qual você contribui. Se seu trabalho é simplesmente harmonioso com relação às pressuposições e aos projetos e se a disciplina tem criado uma retórica adequada a suas crenças e tarefas, você pode adotar a retórica local com uma compreensão e um comprometimento mais amplos. Mas, caso seu trabalho de alguma forma não esteja tão harmonioso, você pode começar a entender a tarefa retórica que enfrenta — tanto ao desenvolver termos apropriados para suas asserções emergentes, quanto ao encontrar maneiras para tornar suas asserções inteligíveis e persuasivas aos colegas comprometidos com outras crenças e retóricas. Newton, como já vimos, teve que lutar contra o empiricismo baconiano e o ceticismo cartesiano, que o cercaram para encontrar maneiras, primeiro, para apresentar seus achados e depois para asseverar argumentos de grande certidão e generalidade.

Considere a estrutura da literatura, a estrutura da comunidade e seu lugar em ambas

Em qualquer momento particular, a literatura de um campo está estruturada ao redor de questões e temas desenvolvidos historicamente e do momento corrente. A literatura anterior estabelece uma conversação que tem entendimentos aceitos, visões de mundo, tópicos de preocupação e questões abertas. Quando você entra para adicionar seu enunciado, ele necessariamente precisa enfrentar a situação retórica estabelecida por aquela literatura, porque certamente será recebido e medido contra aquela construção coletiva. Mesmo um campo recém-emergente, com uma literatura pequena e frouxamente estruturada, utiliza o capital literário de outras especialidades do qual emergiu; contudo, as possibilidades multiformes desse campo oferecem oportunidades para inovações que estabelecem novas direções. Nos campos mais solidificados, mais coisas precisam ser desenraizadas para alterar significativamente a dinâmica retórica.

O reconhecimento explícito da importância de enunciados anteriores tem sido realizado através de técnicas de intertextualidade manifesta desenvolvidas nos últimos séculos (tais como referências e citações, introduções de artigos, revisões da literatura, epônimo e teorias compartilhadas). Assim, além da avaliação do estado da discussão para julgar o momento retó-

rico, você precisa representar o estado da discussão para poder localizar e justificar sua contribuição. A análise esquemática de Swales dos quatro movimentos de uma introdução típica de artigo (estabelecendo o campo, resumindo a pesquisa anterior, preparando para a pesquisa atual e introduzindo a pesquisa atual) é precisamente uma elaboração das estratégias correntes dessa tarefa genérica.

A intertextualidade explícita também ajuda a mobilizar uma gama de literatura para apoiar e estender a nova asserção. Quanto mais firmemente se pode ligar a asserção à rede intertextual aceita, mais persuasiva parece ser a ligação. Quanto mais centralmente a asserção puder ser colocada a uma junção crucial na rede, maior significância terá. Finalmente, a intertextualidade explícita oferece oportunidades para reescrever a história do seu ponto de vista. As oportunidades para a reestruturação persuasiva da literatura dependem de quão convincentemente a literatura parece ser estruturada, naquele momento, para os membros da comunidade e do poder da nova perspectiva da qual você deseja rever a conversa prévia.

A necessidade de afirmar seu trabalho contra uma literatura explicitamente reconhecida aumenta a necessidade de saber como e por que você está lendo aquela literatura. Ler a literatura com uma visão esquemática de que problemas a disciplina tem tratado, o que a disciplina tem aprendido, em que direção a disciplina vai, quem são os principais atores e como todas essas coisas contribuem para seu próprio projeto, ajuda você a

interpretar a literatura ativamente como apoio para seu projeto em desenvolvimento.

O momento retórico no qual se fala é formado não apenas por uma história de papel, mas por pessoas vivas que você quer emocionar de alguma forma pelos seus comentários escritos. Esses indivíduos compartilham, em graus diferentes, pressuposições e projetos comuns, bem como uma certa familiaridade com a literatura disciplinar. No entanto, esses indivíduos são também motivados por seus próprios projetos ativos e veem o legado comum através de seus próprios interesses e planos.

Até certo ponto, você pode conhecer alguns componentes de sua audiência como indivíduos, através da interação face a face e da familiaridade com seus escritos; contudo, a não ser nos campos mais contidos e estruturados, você chega a conhecer bem apenas uns poucos colegas, outros tantos você conhece apenas superficialmente e a grande maioria dos colegas não chega a conhecer. Ao perceber como as posições, os papéis e as relações tendem a ser estruturados em um campo, você pode, contudo, chegar a ter uma ideia razoável de sua audiência e de sua própria relação com aquela audiência. A familiaridade com a estrutura social de uma comunidade lhe cerca com posições, papéis, direitos, obrigações, atitudes apropriadas e ações aceitáveis. Você aprende o que precisa fazer e como você deve agir para participar da atividade na comunidade, quais são os graus e as extensões aceitáveis de variação e quais as sanções prováveis para eventuais violações.

Na maioria dos casos, a aceitação do seu lugar dentro de uma estrutura social lhe dá voz suficiente para reivindicar seus projetos, particularmente se estes são concebidos e realizados dentro dos padrões da comunidade. Ocasionalmente, o estabelecimento de novas relações sociais pode ter um impacto revolucionário sobre a comunidade. Os argumentos de Compton foram aceitos pelos seus pares porque ele agiu como um físico da sua época e lugar deveria agir; Compton fez isso precisamente porque ele próprio era um físico comprometido com os padrões daquela época. Por outro lado, Newton, que adotou o modo baconiano no seu artigo “Nova Teoria”, teve mais dificuldades persuasivas fundamentais, porque desejou usar um tipo de argumento diferente do que era permitido na época aos baconianos. Newton teve que reescrever a estrutura social e as relações sociais, com ele próprio no topo de uma hierarquia compelativa, para persuadir a comunidade de sua experiência e crenças. As consequências dessa reestruturação se estenderam muito além da aceitação de suas asserções sobre as cores.

Considere sua situação retórica imediata e sua tarefa retórica

Dentro de todos os quadros fundamentais de pressuposições e metas disciplinares e pessoais, da literatura estruturada e da comunidade estruturada, o momento retórico se apresenta, e é preciso definir uma tarefa retórica imediata. Questões amplas

se agrupam em uma questão específica, as metas amplas de pesquisa tomam forma em um projeto específico, um ambiente local de asserções e contra-asserções imediatamente relevantes emerge da literatura e você se encontra posicionado em uma certa relação com seus colegas. Quanto mais claramente você compreende essa situação retórica emergente, mais precisa e efetivamente você pode escolher seu próximo passo. A avaliação da situação o ajuda a julgar que tipo de declaração é necessário. Pode parecer que a situação requer uma resposta escrita imediata, requer mais experiências para responder a críticas e a questões não resolvidas que resultam em uma resposta convincente publicada, ou requer investigações fundamentais das quais sairão tipos de declarações completamente novos.

Dentro da conversação da ciência comum, todas as escolhas têm importância retórica porque ajudam a modelar a próxima declaração a ser feita. A sequência de investigações e trabalhos de Compton revela escolhas retóricas consistentes em relação a quais asserções mais satisfatórias e persuasivas poderiam ser desenvolvidas e impostas. O combate corpo a corpo de Newton sobre suas asserções com respeito à óptica revela escolhas retóricas contínuas. Todos os casos discutidos aqui mostram o impacto das tentativas retóricas de responder ao momento retórico, embora a luta agonística possa não ter sido tão dramática em todos os casos. Com maior ou menor clareza, cada escritor tem como meta alcançar um ganho argumentativo dentro do campo em um momento particular da discussão.

Considere suas ferramentas investigativas e simbólicas

As ferramentas disponíveis para buscar as metas a fim de impor asserções dentro da ciência constituem experiências empíricas e símbolos relacionados dialeticamente. As análises textuais feitas por Bazerman (1988) têm revelado alguns dos recursos disponíveis dentro do uso científico da linguagem e os tipos de impactos e ações realizados por esses recursos. O gênero artigo experimental tem encontrado meios para relacionar qualquer argumento particular com a literatura do campo, com a teoria correntemente aceita, com o raciocínio dedutivo, com representações do método e com a representação da experiência empírica. Em momentos particulares, outras forças são também ativas.

A panóplia de ferramentas investigativas não é menos significativa retoricamente, pois o argumento científico depende da qualidade e do caráter das evidências. Técnicas experimentais e de observação são precisamente maneiras de transformar a natureza em representações simbólicas que têm significância para asserções e argumentos asseverados no plano simbólico. A escolha da ferramenta investigativa determina o tipo de evidências disponíveis para gerar novas asserções e amparar asserções velhas. Um novo método de investigação pode trazer um recurso poderoso para um argumento ao gerar dados com uma relevância mais exata para as questões em discussão, ao

expor novas questões e ao criar um novo tipo de base simbólica sobre a qual se conduz o argumento.

Assim, uma questão central no desenvolvimento de uma ciência retoricamente efetiva é a consideração sobre como se pode fazer a natureza sua aliada. No nível mais simples, é claro, isso significa melhorar suas asserções consoante as evidências disponíveis (representações simbólicas de experiências empíricas). Já em um nível mais profundo, isso significa a existência de vários outros tipos de escolhas estratégicas. Pode-se escolher fazer investigações que mais provavelmente resultarão em evidências fortes para as asserções emergentes. Pode-se escolher investigações em que se imagine ser provável que as evidências emergentes revelem novas questões ou reabram questões antigas. Ou se pode escolher empregar ferramentas investigativas diferentes ou novas com as quais se imagine ser possível fazer com que o familiar pareça diferente e o escondido, visível, de maneira poderosa. Ao moldar seu programa de pesquisa, você pode usar a experiência empírica como um heurístico para gerar novas declarações sobre a natureza. Assim, qual programa de pesquisa seguir e quais meios usar para segui-lo são escolhas retóricas importantes que afetam os tipos de asserções e argumentos que emergirão no fim. Suposições sábias com respeito a que tipos de pesquisas produzirão vantagens empíricas contra as questões simbólicas podem gerar muito do poder retórico. O estudo de Zuckerman sobre os vencedores do Prêmio Nobel revela quanto pensamento consciente esses eminentes cientistas dedicaram à escolha do que investigar e

como investigar para produzir aquelas declarações poderosas que ganham prêmios.

Considere os processos da produção de conhecimento

Embora seja a asserção final e publicamente declarada que tem o poder retórico, não se pode simplesmente pensar apenas em termos da forma final que as asserções tomarão. As primeiras escolhas de perguntas a considerar, das asserções a investigar, da literatura a ler, dos colegas com quem discutir as ideias, das técnicas investigativas a empregar, das análises a fazer, etc. afetarão o tipo de produto resultante. Essas escolhas vão gerar pensamentos, dados, formulações e argumentos que podem encontrar expressão no artigo final. Além do mais, o artigo experimental requer uma certa quantidade de representações explícitas de partes selecionadas do processo que compõem sua criação, tais como a posterior reconstrução da genealogia intelectual na revisão da literatura, o relatório processual de métodos e a narrativa seletiva dos resultados. Por último, a representação do trabalho final implica uma rede de atividades e relações na qual o autor se engajou como parte da construção do argumento; atividades implícitas que podem ser resumidas ao dizer que o autor tem, na preparação do artigo, agido como um cientista (qualquer que seja o significado local que esse termo possa ter dentro da especialidade relevante).

Pelo fato de o texto final ser tão dependente do processo pelo qual produzido, é importante considerar como se deve produzir o texto de forma que termine com o tipo de declaração desejada, sem se deixar vulnerável a acusações de fraude por representar um processo que não ocorreu ou à acusação de conduta inapropriada por ter comportamento comprometedor. De fato, o processo é tão importante para a produção de argumentos científicos persuasivos que a representação final ou a escrita parece ser uma atividade limitada, com todos os parâmetros principais do texto determinados pelas decisões anteriores. Um procedimento bem pensado não é somente boa ciência, ele resulta em boa retórica.

Da mesma forma que a consideração acerca do processo da produção de texto ajuda a ganhar o controle do texto final, uma antecipação da recepção do texto ajuda a ganhar o controle do significado que provavelmente será atribuído a ela. Dadas as posições assumidas por colegas, os tipos de argumentos previamente usados e a dinâmica dos programas de pesquisa concorrentes, pode-se frequentemente ter alguma ideia de que tipo de impacto um experimento reportado ou um novo argumento provavelmente terá. A antecipação do impacto pode ajudar a moldar a apresentação para evitar respostas indesejadas e salientar as desejadas. Você pode eliminar antecipadamente a oposição, destacar suas vantagens, atrair audiências desejadas e estimular trabalhos futuros almejados.

Aceite a dialética do conhecimento emergente

Apesar da tentativa de entender e controlar toda a dinâmica da comunicação escrita, estamos sempre chegando ao desconhecido. Os resultados das investigações, os processos da escrita e a interação social nunca podem ser antecipados com clareza e certeza. Tendo feito nossas melhores suposições sobre como proceder, precisamos estar prontos para o que acontecer e para revisar nossos planos adequadamente.

À medida que os eventos se desenrolam, descobrimos que nossas formulações iniciais combinam ou não, de forma curiosa, com os dados que buscamos para explorar aquelas investigações. A luta dialética para encontrar maneiras de gerar dados significantes para nossas formulações e depois reconciliar esses dados com aquelas formulações pode levar a várias descobertas de novos tipos de dados, novos tipos de asserções, novas questões para investigar e novos métodos de investigação. Não sabemos o que vamos encontrar e o que seremos levados a dizer sobre o que encontramos. Embora precisemos de questões, pressuposições, métodos e hipóteses para conduzir nosso processo de descoberta, é necessário estarmos prontos a aceitar os mundos para nós revelados na nossa tentativa de entender o que descobrimos. De outra forma, poderíamos jogar fora as nossas histórias mais promissoras.

Da mesma forma, quando começamos a colocar todos os elementos de nossa investigação juntos em um único local de um texto, somos forçados a reexaminar como todas as partes se interligam. De novo, este um momento que requer uma imaginação aberta à medida que criamos uma explicação coerente da literatura, das questões, das posições teóricas, das metas investigativas, dos eventos empíricos e das conclusões a que chegamos. A criação de um único texto nos fornece uma visão retrospectiva que pode estreitar as conexões, revelar novas questões e anomalias, instigar novos *insights* e definir novos projetos. Também as exigências formais para completar um texto forçam-nos a preencher as lacunas da melhor maneira que pudermos e a pensar profundamente para preencher o esboço do argumento demandado pela situação retórica e por nossas ferramentas retóricas. Se não temos os meios para responder às demandas retóricas, somos forçados a voltar à biblioteca e ao laboratório.

Finalmente, tendo colocado nosso texto no mundo, precisamos estar abertos para a experiência e para o pensamento que outras pessoas trazem para as formulações publicadas. Precisamos compreender que tipo de realidade social o texto representa para que possamos seguir a conversação de conhecimento da forma mais vantajosa. Às vezes, isso pode significar a melhoria dos argumentos, o fechamento de lacunas e o esclarecimento de mal-entendidos. Esses atos por si mesmos podem levar a descobertas novas ou a formulações mais poderosas. Mas, frequentemente, as respostas podem nos ensinar novos contextos

que geram novos significados para o trabalho. A interação com novos campos de ideias, problemas e dados pode transformar as asserções. A evolução do trabalho em andamento dará um significado social e um papel pragmático às nossas formulações; nossa compreensão das reações diante daquele significado social influenciará nossas investigações e formulações futuras. Para manter a conversação, precisamos constantemente reler a dinâmica e o significado da conversação e nosso lugar nela. Uma inabilidade de reconhecer a evolução contínua de projetos comuns nos deixará cantando a mesma velha canção — uma canção que pode perder seu significado quando cantada fora de época.

Ao criar as formulações que ganham significado comum como conhecimento, estamos criando novos mundos. Ao identificar, selecionar, registrar e fazer asserções sobre experiências empíricas, estamos trazendo nossa experiência do mundo de objetos para dentro do mundo de ações simbólicas criado pelo homem. Embora nossos procedimentos de geração e uso de declarações através de nossa experiência empírica tragam o mundo de objetos para o mundo de símbolos, este não existe e nosso conhecimento não existe até que nós os façamos dentro do mundo social, por mais multiforme e transitório que ele seja. Não podemos saber plenamente o que criamos até que tenha tomado seu lugar no nosso mundo. Mas então, uma vez que o mundo começa a mudar imediatamente ao redor da nossa criação, o que nós fizemos muda. Para ganhar o domínio limitado possível sobre esse mundo social de símbolos em mudança,

devemos seguir Odisseu, que precisa pegar Proteu na sua própria toca à beira do mar sempre cambiante.

Em resumo, escrever bem na ciência significa aplicar à sua própria situação e tarefas a mesma compreensão retórica aplicada neste livro a uma ampla variedade de textos e escritores. Jogar bem xadrez envolve um conhecimento analítico dos jogos anteriores mais interessantes e informativos, depois aplicando aquele conhecimento à posição na sua frente. Ao reconhecer o poder de diferentes jogadas em contextos diferentes, você pode então mobilizar aquele poder. Observar as práticas e as instituições da escrita científica como multiformes e em evolução não significa desacreditá-las como transitórias, mas dar a elas o respeito que merecem pelo grande poder que exercem.

Os limites da autoconsciência retórica e o ensino da escrita

Submeter toda declaração a um exame retórico não é obviamente uma demanda realista. Tanto a arte quanto a ciência são longas e a vida, curta. Precisamos fazer escolhas sobre como vamos empregar nossas energias. Parece razoável pedir que um físico aprenda a física e o sistema simbólico da matemática. Deveríamos também exigir competência no outro sistema simbólico das palavras? Quanta competência? Certamente não um doutorado em retórica. Por outro lado, algo mais do que um curso de nível médio em gramática e ortografia parece ser necessário.

Da mesma forma que cientistas em diferentes especialidades e com diferentes tendências pessoais dominam a matemática em diferentes áreas e em diferentes níveis, dependendo da necessidade aplicada e da compreensão teórica, assim também variarão as necessidades e o domínio retóricos. Nos campos com práticas retóricas restritas, com pouca mudança e aparentemente adequadas, um bom comando prático dentro de um domínio regularizado pode precisar ser suplementado apenas por uma análise das implicações e por um conhecimento superficial dos conceitos retóricos básicos. Assim, se os problemas retóricos esquentam, o cientista individual pode pelo menos reconhecer o problema e saber onde começar a buscar as respostas. Os campos interdisciplinares que se baseiam em vários corpos de conhecimento podem requerer maior virtuosidade e compreensão das tecnologias da discussão da literatura, da síntese e da citação. Além disso, a habilidade de analisar a dinâmica comunicativa de diferentes campos pode ajudar tanto na interpretação das várias literaturas quanto na formulação de argumentos para diferentes áreas. Os campos com teorias em rápida evolução requerem outras habilidades, tais como uma estruturação argumentativa complexa e uma flexibilidade organizacional. Os campos que dependem de taxonomias descritivas ou reconstruções históricas podem precisar de grandes repertórios descritivos e narrativos, enquanto outros campos precisam de truques de agregação. Escolhas são necessárias sobre que partes da retórica provavelmente terão o maior lucro em cada caso.

Contudo, é aqui que reside atualmente a grande diferença entre a retórica e a matemática. As necessidades para a matemática são bem conhecidas e frequentemente bem definidas. Os cientistas provavelmente sabem quando eles têm necessidade de ferramentas matemáticas adicionais, quais são essas ferramentas e aonde ir para achar informação sobre elas. Eles sabem que livros devem estudar, que cursos devem ser feitos, com quais colegas do departamento de matemática devem falar. Além disso, seus colegas no departamento de matemática estão acostumados a aplicar seu conhecimento abstrato a problemas nas ciências naturais e nas ciências sociais quantitativas, de tal modo que uma ampla e útil base comum para discussão já existe. Mesmo quando a matemática é nova ou exótica ou quando a aplicação não é comum, de tal maneira que a ferramenta correta não vem à mão imediatamente, pelo menos o cientista e o matemático sabem que podem e devem estar falando um com o outro.

Os cientistas, no entanto, provavelmente não reconhecerão as investigações e as asserções bem-sucedidas como sendo retóricas; é até improvável que estejam conscientes da retórica como um campo relevante. Mesmo que tenham consciência de que o fazer de suas asserções pode ser concebido em termos retóricos, podem ter pouca informação sobre quais são os ramos relevantes da retórica, quais livros devem ler ou com quem falar. Finalmente, mesmo se eles encontram um retórico que lhes queira falar, poucos daqueles retóricos teriam tido qualquer

experiência em conversar com cientistas e em aplicar o conhecimento retórico aos problemas da comunicação científica.

A retórica apenas recentemente começou a aceitar o desafio do uso científico da linguagem. Enquanto a retórica clássica tem um corpo bem definido de conhecimento de várias partes discretas e procedimentos de aplicação bem conhecidos, apropriados para diferentes tipos de situações, aquela tecnologia retórica se aplica apenas à política, aos tribunais e a contextos semelhantes. Não existe uma tecnologia para as disciplinas geradoras de conhecimento ou, mais particularmente, para as ciências. Poucos retóricos têm tentado realizar estudos sérios do uso científico da linguagem. Enquanto umas poucas proposições interessantes têm sido proferidas, asserções substanciais baseadas na investigação de práticas linguísticas reais nas ciências têm sido raras.

Precisamos de pesquisas eficazes e amplas da retórica histórica e corrente dentro das ciências e de outras comunidades geradoras de conhecimentos para se ter uma ideia da extensão das práticas, das preocupações temáticas interacionais, da emergência local de formas e ações tipificadas e das implicações para o conhecimento socialmente produzido. Precisamos muito mais que a visão idiossincrática de um escritor de apenas umas poucas localizações retóricas, tais como oferecidas aqui. Apenas com um conjunto confiável de formulações compartilhado coletivamente será possível desenvolver currículos inteligentes para satisfazer as necessidades retóricas

loais de estudantes entrando em comunidades específicas geradoras de conhecimento, para elaborar procedimentos analíticos eficientes que permitam aos escritores analisarem suas situações e opções retóricas e para apresentar a outras disciplinas um conhecimento e tecnologia que serão de uso e poder óbvios. Somente desse jeito podem outras disciplinas reconhecer o caráter profundamente retórico de seus empreendimentos, descobrir que a disciplina retórica pode lhes oferecer ferramentas importantes para suas tarefas de criação de símbolos e, assim, querer falar conosco. Aí a diversão começará.

“APENAS COM UM
CONJUNTO CONFIÁVEL
DE FORMULAÇÕES
COMPARTILHADO
COLETIVAMENTE SERÁ
POSSÍVEL DESENVOLVER
CURRÍCULOS INTELIGENTES
PARA SATISFAZER
AS NECESSIDADES
RETÓRICAS LOCAIS DE
ESTUDANTES ENTRANDO
EM COMUNIDADES
ESPECÍFICAS GERADORAS
DE CONHECIMENTO.”

| CAPÍTULO 6

A PRODUÇÃO DA TECNOLOGIA E A PRODUÇÃO DO SIGNIFICADO HUMANO¹

O que é uma retórica da tecnologia? Como a retórica nos ajudaria a entender a tecnologia? Como uma retórica da tecnologia se diferenciaria de uma retórica da ciência? Como se distinguiria de outros domínios da prática retórica? Como melhoraria nossa compreensão da retórica? Como uma retórica da tecnologia nos ajudaria a compreender nosso modo de vida atual?

Essas são algumas das questões que eu encontrei quando escrevi *The Languages of Edison's Light*, o qual versa sobre o trabalho simbólico, representacional e retórico que acompanhou a emergência da luz incandescente como uma tecnologia cotidiana. Um projeto desse tipo é um estudo pertencente à retórica da tecnologia porque examina as produções retóricas que cercam a tecnologia material. Se assumirmos que o mundo está dividido em áreas de retórica, assim como as pessoas têm examinado a retórica da ciência, da economia, da sociologia, da psicologia, das campanhas presidenciais e dos processos jurídicos, eu trato agora da retórica da tecnologia. O projeto sobre a retórica edisoniana terminou sendo tanto um projeto da retórica da tecnologia como um projeto da retórica do sistema de patentes e dos procedimentos do sistema jurídico civil, da

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

retórica do investimento financeiro e relatórios da bolsa de valores, da retórica dos jornais e revistas de grande circulação do século XIX, da retórica da nova imprensa técnica e financeira, da retórica da colaboração de pequenos grupos e da comunicação de grandes corporações e da retórica da política local e regional. Todas essas áreas discursivas são cenários em que a tecnologia da eletricidade precisa marcar sua presença e adquirir valor e sentido na linguagem e na interação discursiva de cada uma. Então, em que sentido meu estudo das representações da luz incandescente de Edison é especialmente um projeto pertencente à retórica da tecnologia? E em que sentido, se houver algum, pode existir uma área especializada de estudos retóricos denominada retórica da tecnologia?

Três distinções

As duas últimas perguntas ganham maior destaque se fizermos alguns contrastes entre estudos retóricos de tecnologia e projetos desenvolvidos sob o rótulo da retórica da ciência. O primeiro contraste trata da identificação dos campos; o segundo, dos seus limites; e o último, do efeito da materialidade sobre a atividade simbólica.

Primeiramente, a retórica da ciência parece ser, a curto prazo, não problemática ou apenas limitadamente problemática para ser definida como uma área especial, embora a longo prazo isso possa não ser o caso. A única questão de definição recorrente que tem causado preocupação para a retórica da ciência tem

sido precisamente se e até que ponto a ciência é retórica. Não vou retomar aqui os argumentos e a história dessa questão, mas apenas apontar alguns retóricos e alguns cientistas que ainda preferem considerar a ciência como conhecimento privilegiado e, dessa forma, livre da retórica, colocando a ciência acima do uso situacional e proposital da linguagem. Durante toda a história da emergência da ciência moderna, do tempo de Bacon ao de Reichenbach e Popper, houve tentativas explícitas de distanciar a filosofia natural, e depois a ciência, da retórica. Podemos atribuir a Platão e a Aristóteles o impulso de distinguir as persuasões incertas da retórica daqueles domínios do inquérito filosófico que propiciaram acesso a certos conhecimentos. Em vários momentos, a experimentação, o método, a objetividade e as formulações matemáticas têm sido vistos como o ingrediente chave que distingue a ciência de outros empreendimentos mais duvidosos.

De certa forma, o próprio título — retórica da ciência — a define como um campo e tem dirigido questões que atraíram os primeiros controversistas desse campo. É o título um oximoro ou uma tautologia? A intriga do título permite até que aquelas pessoas que simplesmente subsumiriam como ciência a formas de retórica anteriores, tais como Gross ou Prelli, ainda possam identificar seu trabalho como retórica da ciência e não apenas como uma retórica que examina alguns textos que aparecem em revistas científicas. Penso que a questão verdadeira é: como a frase retórica da ciência consegue ser tanto um oximoro quanto uma tautologia? Isto é, como pode a ciência — trabalhando com meios simbólicos humanos imperfeitos, imprecisos e multiperspectivos — mesmo

assim estabelecer um alto nível de concordância, estabilidade e alinhamento mútuo às representações simbólicas e à confiabilidade para guiar o comportamento? Como podem as representações simbólicas da ciência facilitar projetos materiais não imaginados e investigações contraintuitivas? Através de qual conjunto de desenvolvimentos históricos evoluiu uma forma de discurso dentro de sistemas especializados de circulação discursiva para, dessa forma, se distinguir de outras práticas e redes discursivas, estabelecendo novos conjuntos de relações tanto com o sistema material quanto com outros sistemas sociodiscursivos?

Enquanto a ciência ganhou a aparência de ser distinta de outras áreas da retórica, a tecnologia sempre foi parte do quintal da retórica, compartilhando-o com comércio e finanças, fregueses e vendedores, parceiros e corporações, fornecedores e produção, advogados e cortes. Ainda mais, a tecnologia sempre foi desenhada fundamentalmente para satisfazer as necessidades e os desejos humanos. A tecnologia sempre foi um objeto feito, feito para propósitos humanos. Assim, a tecnologia sempre foi parte dos desejos, da avaliação e dos valores humanos, articulados em linguagem e no coração da retórica. Embora a ciência tenha, às vezes, aparecido como se fosse envolta por uma curiosidade desinteressada, livre de interesses especiais declarados (embora saibamos que esse nunca é o caso — a curiosidade dos cientistas está dirigida por quem eles são e as sociedades financiam os tipos de conhecimento que desejam e de que precisam), a tecnologia sempre tem que apelar abertamente ao mercado, às ambições políticas e ao desejo pessoal.

Isso nos leva à segunda distinção, tão vaga quanto a primeira, cheia de exceções e qualificações, mas mesmo assim igualmente verdadeira. A ciência, nos últimos séculos, tem se tornado cada vez mais um sistema fechado de comunicação especializada. Tom Gieryn (1983) mostrou o trabalho de manutenção de fronteiras pelo qual cientistas em vários momentos, como durante o julgamento Scopes, para defender a autoridade da ciência como um meio privilegiado de conhecimento, engajaram-se em campanhas públicas para criar fortes fronteiras entre a ciência e outras fontes de conhecimento e crença. Dentro desse mundo discursivo delimitado da ciência, um intertexto de trabalhos citados ou uma literatura define um espaço discursivo que se transforma gradualmente, dentro do qual novas alegações disputam a aceitação e são julgadas por uma corte epistêmica de especialistas de dentro. Esse sistema de comunicação fechado precisa, então, representar a si mesmo e a seu conhecimento para outros domínios públicos, para espalhar sua influência, para pleitear recursos e para estabelecer e manter suas fronteiras e sua autoridade. Assim, uma retórica da ciência pode estudar um discurso interno de alegações, um discurso socialmente contencioso de criação e manutenção de fronteiras e um discurso de representação profissional guiado pelos interesses e dirigido para fora das fronteiras. As comunidades discursivas e as direções do discurso são claramente traçadas, embora desenvolvimentos recentes na ciência da computação e na genética tenham ultrapassado essas fronteiras socialmente construídas. Mesmo assim, há um sujeito razoavelmente definido aqui.

Em contraste, embora alguns produtores de tecnologia trabalhem dentro dos muros discursivos das profissões, das corporações e das especialidades, esses muros são menores, mais recentes e mais permeáveis. Além do mais, a própria tecnologia se movimenta rapidamente para fora do pequeno mundo de inovadores experts e para dentro das vidas de muitos tipos diferentes de pessoas. A tecnologia, como no caso da luz incandescente e elétrica de Edison, precisa frequentemente solicitar o apoio de numerosos públicos (financeiro, jurídico, técnico), muito antes de se tornar uma realidade material. Certamente, cientistas e laboratórios de ciência precisam de apoio de patrocinadores acadêmicos e agências de fomento, mas normalmente esse apoio é mediado por uma avaliação de pares controlada pela ciência, com a consequência pretendida de que os argumentos sobre o valor do trabalho avaliado possam ser definidos em termos dos valores científicos internos. As palavras do campo da tecnologia, contudo, parecem fluir por toda a paisagem discursiva, argumentando em favor de valores em termos do comércio, do direito, do governo, do público e dos consumidores (BIJKER, 1995; BIJKER; HUGHES; PINCH, 1987; LATOUR, 1996). Mesmo os conhecimentos profissionais das ciências da engenharia são espaços interdisciplinares permeáveis, organizados em torno de problemas e projetos práticos em vez do melhoramento de uma explicação disciplinar. O discurso da tecnologia é tão espalhado quanto a eletricidade que vem das tomadas em nossas paredes. Até o direito e o jornalismo, espaços de representação que atraem o mundo inteiro, são

mais fechados que o discurso tecnológico. Ambos exigem que o mundo todo seja traduzido em seus termos para que possa ser regulado pela lei ou possa se tornar notícia, mas a tecnologia é traduzida para todos os termos do mundo para que ganhe o apoio e o uso que requer para sua existência.

O cerceamento do discurso científico versus a prolifidade do discurso da tecnologia que acompanha os objetos tecnológicos em todo o mundo está relacionado com uma terceira distinção: a tecnologia, em geral, produz objetos e processos materiais; a ciência, em grande parte, produz símbolos. A ciência geralmente produz, como alegação final, sentenças, sejam matemáticas, gráficas ou verbais. Assim, uma vez que se argumenta que esses símbolos são retóricos — isto é, o resultado estratégico de processos humanos de disputa, disputa esta realizada com palavras (embora também com práticas materiais de coleta de dados e experimentos) — então, o projeto inteiro se torna profundamente retórico, chamando para um exame de sua linguagem a cada momento. A tecnologia, por outro lado, geralmente circula objetos e processos materiais, e não palavras. Palavras, imagens e números podem ser encontrados nos contratos, na propaganda, nos manuais, mas a tecnologia em si tem uma aparente obduração física. É claro, como a história da tecnologia já mostrou, o material incorpora intenções, planos e usos imaginados — armamentos são construídos para guerras com inimigos imaginados, específicos e com armas conhecidas; bicicletas são desenhadas para usuários com necessidades específicas de lazer ou transporte. Além do mais, estudos cons-

trutivistas recentes mostram como as tecnologias incorporam interesses, negociações, lutas e recrutamento de usuários, fazendo com que diferentes clientelas disputem o controle do desenho de armas e bicicletas. Dessa forma, numa discussão sobre a possibilidade de uma companhia produzir bicicletas para esportes radicais ou bicicletas seguras e confortáveis para o transporte cotidiano, existe um tipo de retórica material. Mas, no final, é o objeto material que transmite a retórica primária e não a linguagem que fez parte da formação e padrões de uso e significado da tecnologia.

Uma retórica da tecnologia

Então, o que é uma retórica da tecnologia? É a retórica que acompanha e torna a tecnologia possível no mundo. É a retórica que faz com que a tecnologia se ajuste ao mundo e o mundo à tecnologia. Há uma dialética entre a retórica e o desenho material, na medida em que a tecnologia é feita para ser útil e valorosa e para caber na compreensão que as pessoas têm do mundo. O discurso tecnológico é uma junção especial de muitos discursos do mundo. Considere-se, por exemplo, como a tecnologia da arquitetura cria novas edificações no meio de propostas aos clientes, códigos legais, relações contratuais, discussões financeiras, plantas e especificações materiais, negociações com os construtores e teorias pós-modernas da estética. É claro que o discurso da ciência também cruza em

muitos pontos com outros discursos diferenciados, desde o legal (e até o criminal) ao político, ao financeiro e à cultura popular — mas mesmo assim podemos ainda percebê-los em relação a um discurso primário da produção de conhecimento entre especialistas.

Assim, como a retórica da tecnologia conta com uma gama tão promíscua e variada de práticas, cujo único traço definidor é sua relação com a tecnologia material que está sendo imaginada, projetada, melhorada, administrada, ou tratada no mundo de múltiplas ações, por que seria de caráter ou importância especial? Por que ela não se decompõe nos discursos separados com os quais se engaja? O que há então para estudar que não seja uma retórica do direito, ou das finanças, ou do jornalismo, ou das organizações de negócios? Primeiro, a obduração do objeto tecnológico, embora possa ser plástico em seus usos, significados e interpretações, desafia os discursos que cruza para assimilar sua diversidade. A retórica da tecnologia mostra como objetos do ambiente construído se tornam parte de nossos sistemas de metas, valores e significados, parte de nossos interesses, lutas e atividades articulados. O objeto tecnológico, sua circulação em muitos mundos sociais e o impacto que ele teve sobre nossa vida diária produzem outros discursos de novas corporações; comunicação social entre entusiastas, usuários experts e aficionados (por exemplo, grupos de usuários de computadores e grupos de colecionadores de automóveis), pessoas simplesmente vivendo na onda da nova tecnologia.

As condições de vida mudadas por causa da introdução de novas tecnologias criam novos campos de discussão, por exemplo, quando tentamos descobrir o que essas condições mudadas significam, que problemas elas acarretam e o que podemos realizar dentro delas. A tecnologia sempre incita discussões sociais, legais, pessoais e econômicas que determinam como aquela tecnologia se incorpora em novos modos de vida. Esta forte força discursiva da tecnologia, o fato de aparentemente não conseguirmos parar de falar sobre as últimas presenças tecnológicas nas nossas vidas, pode indicar que a tecnologia está determinando nossa vida e que nós estamos apenas reagindo. Toda essa fala, contudo, determina o que a tecnologia vem a ser e o que nossa sociedade vem a ser com as novas ferramentas tecnológicas.

Mesmo assim, o curso desse desenvolvimento tecnológico necessariamente interage com muitos outros sistemas discursivos poderosos e, se parece haver uma trajetória inevitável, ela não é, em si, determinada tecnologicamente; é a aliança de vários discursos que fornecem os principais significados para a tecnologia. Por exemplo, considere a maneira como se juntaram os monopólios de patentes, os imperativos das corporações, o planejamento e os valores políticos governamentais, os desejos dos cidadãos em um período pós-Segunda Guerra Mundial, as competições ideológicas, as economias em alta e a competição econômica internacional, o discurso político doméstico e internacional sobre a segurança internacional para favorecer a tecnologia nuclear e espacial em meados do século XX. A

inevitabilidade da corrida armamentista, se fosse inevitável, se deve à junção desses muitos sistemas de significado e não apenas às possibilidades demonstradas de grandes explosões e de lançamento a distância (ver MACKENZIE, 1990).

Como estamos vivendo em um tempo em que nossas vidas parecem estar tão envolvidas com as aparentes oportunidades e imperativos da tecnologia, a retórica da tecnologia — isto é, a retórica de todos os discursos que cercam e encaixam a tecnologia — é um empreendimento particularmente útil. Ao desvendar a conjunção de forças discursivas poderosas que criam valor e dão forma aos desenvolvimentos tecnológicos e aos seus usos no mundo humano, podemos começar a ganhar de volta algumas de nossas escolhas sobre como será o futuro tecnológico em que viveremos.

| CAPÍTULO 7

INTERTEXTUALIDADE: COMO OS TEXTOS SE APOIAM EM OUTROS TEXTOS¹

Quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes. Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos, mas sempre dependemos do repertório linguístico comum que compartilhamos uns com os outros. Se nós não compartilhássemos a linguagem, como os outros nos entenderiam? Normalmente não chamamos a atenção para o lugar de onde nós obtemos especificamente tais palavras. Em geral, as palavras que usamos são tão comuns que parecem se originar de todos os lugares. Outras vezes, queremos dar a impressão de que estamos falando enquanto indivíduos a partir da nossa própria individualidade, preocupados apenas com o momento imediato. Já outras vezes, simplesmente não conseguimos nos lembrar de onde ouvimos algo. Por outro lado, há momentos em que realmente queremos chamar a atenção para o lugar onde obtemos as palavras. A fonte dessas palavras talvez exerça uma grande autoridade ou talvez estejamos querendo criticá-las. Talvez queiramos ainda contar uma história dramática relativa a certas pessoas, com

1. Tradução de Leonardo Mozdzinski e Judith Hoffnagel. O autor agradece a Beth Yeager pelos dados de sala de aula.

perspectivas distintas em um tempo e um espaço particulares. Além disso, quando lemos ou ouvimos os outros, frequentemente nós não nos preocupamos com a origem das suas palavras. Mas, algumas vezes, começamos a perceber a importância de tais palavras ecoando outras palavras e pensamentos de um ou outro lugar. A análise dessas conexões nos ajuda a compreender o sentido dos textos de forma mais profunda.

Nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas; outras vezes, a origem apenas sugere uma influência inconsciente. E algumas vezes as palavras estão tão misturadas e dispersas dentro desse oceano que não podem mais ser associadas a nenhum tempo, espaço, grupo ou escritor específico. Apesar disso, o oceano de palavras está sempre à volta de todos os textos.

A relação que cada texto estabelece com os outros textos à sua volta é chamada de intertextualidade. A análise intertextual investiga não somente a relação de um enunciado com aquele oceano de palavras, mas também o modo como tal enunciado usa essas palavras e ainda a maneira como ele se posiciona em relação às outras palavras. Pode haver várias razões para analisar a intertextualidade de um texto. Talvez estejamos querendo

entender como a política educacional está sendo traçada ou discutida pelas pesquisas educacionais e pelas controvérsias políticas. Ou talvez queiramos observar como os alunos, através de seus trabalhos escritos, expressam seus conhecimentos sobre o que estão aprendendo em Biologia. Talvez desejemos compreender que técnicas são necessárias para que os alunos sejam capazes de refletir de forma crítica e inteligente sobre o que estão lendo em História. Ou ainda talvez tenhamos vontade de perceber como os alunos aprendem a escrever seus argumentos, desenvolvendo-os a partir do conhecimento disponível mais adequado. Ou talvez objetivemos constatar de que modo alguns textos populares encontram-se profundamente incorporados à cultura contemporânea.

Aprender a analisar a intertextualidade vai ajudar você a distinguir as diversas maneiras como os escritores inserem outros personagens em sua história e como eles posicionam a si mesmos dentro desses mundos de múltiplos textos. Vai ajudar você a discriminar as fontes em que os pesquisadores e os teóricos se fundamentam ou às quais se opõem. Vai ajudar você a identificar as ideias, as pesquisas e as posições políticas por trás de documentos institucionais. Vai ajudar você a reconhecer não só quais alunos sabem lidar com o complexo mundo de textos, mas também o que esses alunos já aprenderam e como a sua necessidade por certas habilidades intertextuais irá variar, dependendo das tarefas que eles precisam enfrentar. Finalmente, vai ajudar você a compreender como os alunos e as escolas são representados, como lhes são atribuídos sentidos e

identidades através de recursos intertextuais que caracterizam alunos e escolas.

Um exemplo

Para oferecer a você uma noção mais concreta do modo como a intertextualidade opera, observe a seguinte introdução de uma seção do periódico *Education Week*, de 05/10/2000, que trata sobre o estado atual da *middle school* americana:²

O elo fraco

Ann Bradley
Kathleen Kennedy Manzo

As séries da *middle school* estão “*feeling the squeeze*”. Ao longo dos últimos 30 anos — e, de forma particularmente intensa, a partir do final dos anos 1980 —, os educadores têm trabalhado para criar *middle schools* diferenciadas, cuja missão é dar atenção às necessidades sociais, emocionais e físicas dos jovens adolescentes, bem como ao seu desenvolvimento intelectual.

Porém, tanto os defensores desse modelo de ensino quanto os seus críticos reconhecem que muitos desses cursos falharam na tentativa de encontrar o seu percurso acadêmico. Ao contrário do planejado, a ideia original vem sendo deturpada

2. Nota do tradutor: *middle school* equivale ao intervalo do 6º ao 9º anos do ensino fundamental brasileiro.

por professores mal preparados, conduzidos por programas curriculares mal definidos.

A educação em *middle school* está agora na defensiva. O Movimento de Padronização e Responsabilização está alocando uma demanda sem precedente de alunos nas turmas de *middle school*, tipicamente entre os 7º e 9º anos. Até o momento, no entanto, essas escolas não têm muito o que comemorar no que diz respeito às realizações de seus estudantes.

Esse quadro vem se agravando cada vez mais particularmente desde 1996, quando foi divulgado o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TEIMC). Enquanto os alunos da *elementary school* tiraram notas acima da média, os da *middle school and high school* tiveram um baixo desempenho. O estudo culpou o programa curricular americano por ser “extenso, mas pouco profundo”.

A Avaliação Nacional do Progresso Educacional (ANPE) e a maioria dos testes estaduais realizados também revelaram padrões similares de desempenho, com alunos dos grupos sociais menos privilegiados tendendo a resultados ainda piores.

“A *middle school* é o ponto crucial de todo o problema e é realmente onde começamos a ser derrotados”, afirma William H. Schmidt, professor de Educação da Universidade do Estado de Michigan e coordenador americano do TEIMC. “Em matemática e ciências, as séries da *middle school* parecem terras intelectualmente improdutivas”.

O artigo não apresenta nenhuma citação fragmentada até o final do quarto parágrafo e nenhuma citação integral até o sexto. Mesmo assim, desde o seu começo, cria uma teia intertextual de enunciados que coloca as escolas americanas ligadas à *middle school* no centro da controvérsia, discriminando que problemas tais escolas precisam enfrentar. O primeiro parágrafo, ao abordar o movimento que criou o conceito e as práticas atuais de *middle school*, evoca as diversas discussões, propostas filosóficas, estudos sobre desenvolvimento escolar, posições políticas, declarações sobre a missão pedagógica, parâmetros curriculares, orientações para capacitação, folhetos de informação para os pais e uma série de outros documentos que concretizaram e conduziram os trabalhos da *middle school* acerca da noção de criança.

O segundo parágrafo, novamente sem identificar nenhum agente em particular, descreve a imensa atmosfera da controvérsia entre os “defensores” e os “críticos”. Em seguida, passa a tachar de inadequados certos programas curriculares e de treinamento (que se apoiam em planos e materiais). Há também uma alusão implícita aos estudos e relatórios que estabeleceram de forma definitiva a inadequação do treinamento de professores e dos programas curriculares. Assim, está subentendido que tanto os defensores quanto os críticos concordariam que essa inadequação é a causa de as escolas terem falhado em “encontrar o seu percurso acadêmico”. Desse modo, em linhas gerais, esse parágrafo não apenas estabelece a controvérsia,

mas também descreve um problema e suas causas, com os quais ambos os lados já declararam concordar.

O terceiro parágrafo acrescenta outro contexto intertextual de pressão sobre a *middle school*: o Movimento de Padronização e Responsabilização. Isso remete às disputas políticas acerca da educação em vários estados e na nação, assim como iniciativas legislativas específicas tomadas em nome dessa padronização e dessa responsabilização. Do quarto ao sexto parágrafos, o artigo se detém em alguns testes em particular, seus resultados e algumas declarações, interpretando-os com o propósito de estabelecer, com a certeza social e científica, que há um problema específico com a *middle school*. Apenas depois de toda essa preparação é que chegamos a uma citação direta e eficaz, ao final do sexto parágrafo.

As jornalistas criaram um “drama” relativo a um movimento e às suas críticas, apoiadas por estudos científicos para definir um problema e tomar partido na controvérsia. As autoras parecem adotar uma voz neutra, objetiva, apenas relatando a polêmica. No entanto, foram elas que reuniram os personagens da trama e recontaram a história de forma a enfocar o tema em questão, colocando no clímax as palavras de um crítico influente. As repórteres usaram as vozes das pessoas e dos grupos retratados para contar as suas histórias da mesma forma que um romancista usa personagens ou um ventríloquo usa bonecos. Certamente, se não houvesse o TEIMC ou a ANPE com suas análises, nem existissem acadêmicos proeminentes fazendo

declarações, as repórteres não possuiriam recursos poderosos para contar a sua história nem teriam chegado provavelmente às mesmas conclusões. Apesar dos diferentes modos como esses ou outros dados em potencial podem ser usados para construir um posicionamento global nesse artigo, as autoras/repórteres escolheram esse modo particular de reunir as diversas vozes em uma história.

Conceitos básicos

Intertextualidade. As relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa. Apesar de este ser hoje em dia um fenômeno amplamente reconhecido, ainda não há um vocabulário analítico padrão comum que dê conta dos elementos e dos tipos de intertextualidade. Os termos que apresento a seguir constituem uma tentativa de apreender as dimensões e os aspectos centrais da intertextualidade.

Níveis de intertextualidade. Para fins de análise, podemos distinguir os diferentes níveis de intertextualidade por meio dos quais um texto evoca explicitamente outros textos e se apoia neles como um recurso consciente.

1.

O texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentidos, usada como valor nominal. Isso ocorre sempre que um texto apresenta declarações de outras fontes consideradas autorizadas, repetindo essa informação autorizada para os propósitos do novo texto. Numa decisão da Corte Suprema americana, por exemplo, alguns trechos da Constituição dos Estados Unidos podem ser citados e tomados como dados autorizados, mesmo que a aplicação ao caso em questão possa ser contestada. No outro exemplo discutido anteriormente, o título do artigo jornalístico “O elo fraco” remete a um antigo ditado, não o questionando: “A corrente sempre se quebra no elo mais fraco”.

2.

O texto pode remeter a dramas sociais explícitos de textos anteriores mencionados na discussão. Por exemplo, ao citar pontos de vista opostos de políticos, do sindicato de professores, de grupos comunitários ativistas e dos relatórios de especialistas acerca de alguma controvérsia recente, ligada aos recursos para educação, um artigo jornalístico retrata um drama social intertextual. A reportagem do jornal vai delineando uma história de posicio-

namentos contrários centrada na luta política. Essa luta talvez seja, na verdade, preexistente ao artigo jornalístico, e os oponentes talvez estejam usando os jornais apenas para mostrar sua posição como sendo parte dessa disputa. No entanto, o jornal traz as declarações lado a lado como se estivessem em um confronto direto.

3.

O texto também pode explicitamente usar outras declarações como pano de fundo, apoio ou contraposição. Os alunos utilizam as fontes dessa maneira sempre que citam dados de uma enciclopédia, lançam mão de reportagens jornalísticas para confirmar eventos ou recorrem a citações de uma obra literária para fundamentar uma análise. No artigo “O elo fraco”, as repórteres usaram os dados do TEIMC e da ANPE como base para os seus argumentos acerca dos problemas da *middle school*.

4.

De forma menos explícita, o texto pode se apoiar em crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas e familiares aos leitores, quer sejam relacionadas a uma fonte específica, quer sejam percebidas como senso comum. As garantias constitucionais da liberdade

de expressão podem figurar, por exemplo, como mote de um editorial jornalístico ou de uma opinião polêmica defendida por um líder comunitário, sem que haja menção explícita à Constituição. O artigo jornalístico discutido acima se apoia na missão da *middle school* de proporcionar “atenção às necessidades sociais, emocionais e físicas dos jovens adolescentes”. Essa frase remete diretamente aos seguintes temas: a) discussões familiares sobre o modo como as escolas podem ser úteis à criança em sua totalidade; b) convocação de escolas e de outras instituições para lidar com os problemas da juventude; e c) exposições jornalísticas, acadêmicas e políticas acerca dos programas escolares que falharam ou foram bem-sucedidos. Mais indiretamente, o enunciado depende das crenças comuns e recorrentes sobre a difícil transição por que passam os adolescentes, como também dos relatos ficcionais enfeitados jornalisticamente e dos relatos reais sobre a juventude problemática e a violência juvenil.

5.

Através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros, cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identificá-lo como parte daqueles mundos. Este livro, por

exemplo, usa uma linguagem reconhecidamente ligada à universidade, à pesquisa e aos livros didáticos. No artigo “O elo fraco”, a cada parágrafo, o texto se move através dos mundos da escola e da administração pública, da análise estatística, bem como da disputa e do debate políticos.

6.

Através apenas do uso da linguagem e de formas linguísticas, o texto recorre aos recursos linguísticos disponíveis, sem chamar a atenção de modo particular para o intertexto. Cada texto, a todo instante, depende da linguagem disponível no momento histórico e faz parte do mundo cultural de todos os tempos. No exemplo do artigo jornalístico, a sentença de abertura depende da familiaridade com o conceito americano da *middle school*, que surgiu em meados do século XX, em um movimento para criar *middle school*. Também depende da familiaridade com a expressão “*feeling the squeeze*”, originada na linguagem do submundo e então assimilada pelo mundo dos esportes e dos negócios.

Técnicas de representação intertextual. Esses níveis de intertextualidade podem ser reconhecidos através de certas técnicas que representam as palavras e os enunciados de outros, começando pelo mais explícito.

1. Citação direta.

A citação direta é normalmente identificada por aspas, pelo adentramento do parágrafo, por caracteres em itálico ou por outro recurso tipográfico destacado das demais palavras do texto. Embora as palavras possam ser inteiramente aquelas do autor original, é importante lembrar que o segundo autor, ao escrever a citação, exerce total controle sobre que palavras serão citadas exatamente, que partes da citação serão excluídas e em que contexto serão usadas.

2. Citação indireta.

Essa técnica geralmente especifica a fonte, procurando a partir daí reproduzir o sentido original, usando, contudo, palavras que reflitam a compreensão do autor, a sua interpretação ou a sua perspectiva diante do texto inicial. As citações indiretas filtram o sentido através das palavras e atitudes do segundo autor, permitindo que os significados sejam mais integrados aos seus propósitos.

3. Menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações.

A menção a documentos ou a autores depende da familiaridade do leitor com a fonte original e com o que ela diz. Nenhum detalhe dos sentidos é especificado. Assim, com relação ao texto original, o segundo autor tem ainda mais oportunidades de deixar implícito o que quiser ou de se basear em crenças generalizadas, sem ter que evidenciá-las, como fazem jornalistas em relação aos defensores e críticos.

4. Comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada.

As repórteres de “O elo fraco” aceitam como verdadeiros e definitivos os estudos realizados pelo TEIMC e pela ANPE, embora eles, de fato, tenham sido criticados. Elas ainda consideram que “a ideia original vem sendo deturpada” e julgam os programas curriculares “mal definidos”.

5. Uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos.

No artigo jornalístico, William Schmidt critica o ensino de matemática e ciências, através da expressão “terras intelectualmente improdutivas”, que remete à famosa declaração de Newton Minnow nos anos 1960, chamando a televisão de uma “vasta terra intelectualmente improdutiva”. Esse eco não apenas evoca uma maior controvérsia pública acerca de questões pedagógicas, mas também sugere implicitamente que a educação na *middle school* não possui maior valor do que a televisão enquanto instrumento pedagógico.

6. Uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

Os gêneros, os tipos de vocabulário (ou registro), as frases feitas e os padrões de expressão podem ser enquadrados nessa técnica. As repórteres do artigo estão claramente escrevendo acerca das controvérsias políticas por meio de formas linguísticas do jornalismo. Como mencionado anteriormente, a linguagem do artigo nos remete aos mundos do planejamento educacional, dos movimentos políticos, da avaliação estatística e da controvérsia política.

Normalmente, os propósitos mais explícitos e as expressões mais formais de intertextualidade (citação direta e indireta) são mais facilmente reconhecíveis e, assim, mais facilmente analisáveis. É através dessas formas mais explícitas que apresentamos aqui a análise intertextual, apenas sugerindo as possibilidades de estudo das formas mais implícitas de intertextualidade.

Distância ou alcance intertextual. Com frequência, as relações intertextuais são também mais facilmente reconhecíveis quando os empréstimos textuais envolvem alguma distância no tempo, no espaço, na cultura ou na instituição. Frases comuns e banais no esporte, como “driblar os adversários” — uma pequena amostra do modo comum de falar que todos compartilham —, passam a chamar a atenção quando começam a ser usadas em contextos políticos, tais como quando um parlamentar fala sobre a coragem de tomar uma posição acerca de algum assunto, afirmando que “está driblando os adversários”. Essa frase, usada metaforicamente, pode nos indicar que a situação política está sendo vista como um evento esportivo e que a tomada de posição está sendo considerada uma performance competitiva individual. Isso seria ainda mais impressionante se a expressão acabasse sendo incorporada à legislação. A distância até onde um texto viaja por meio de suas relações intertextuais é o que podemos denominar alcance intertextual.

Muitas vezes, um documento usa partes de textos que já haviam aparecido anteriormente, fazendo-as ecoar ou desenvolvendo-as, em um processo que podemos chamar de referência intertextual. Um texto pode até alcançar um ponto mais distan-

te, mas permanece em um domínio limitado, tal como quando um memorando de uma empresa faz menção a (e se apoia em) outros memorandos anteriores que tratavam do mesmo assunto. Podemos chamar isso de intertextualidade intra-arquivo. Interessantes questões se sustentam no modo como os textos, dentro de um arquivo ou de outro conjunto qualquer, se combinam para construir uma representação de um caso ou de um sujeito – podemos chamar esse fenômeno de coleção intertextual. Uma sala de aula pode criar, da mesma maneira, um mundo razoavelmente fechado através de uma intertextualidade da sala de aula, constituída pelas aulas expositivas, pelos livros didáticos, pelas listas de exercícios, pelas discussões na classe e pelas provas e trabalhos dos alunos. A intertextualidade da sala de aula se amplia à medida que estudantes e professores trazem outros textos de fora para leitura, fazem menção a outros cursos e iniciam discussões a partir de assuntos tratados nos jornais ou em documentários televisivos. Algumas disciplinas são consideravelmente restritas, apoiando-se apenas em uma intertextualidade disciplinar (embora possa existir alguma relação não percebida com outras áreas), enquanto outras têm um alcance interdisciplinar muito maior, possuindo então uma intertextualidade interdisciplinar mais ampla.

Fora do mundo disciplinar acadêmico, podemos falar de uma intertextualidade intracorporativa ou intertextualidade intraindustrial, mas novamente o alcance pode se ampliar para uma intertextualidade intrassistema, se, por exemplo, os documentos da corporação respondem às políticas de corporações maiores,

à legislação e à regulamentação do governo, aos documentos de outras empresas, às previsões econômicas, à cultura do consumismo e assim por diante.

Finalmente, podemos perceber a intermedialidade quando o meio ou a referência se movem de uma mídia para outra, tal como quando uma conversa, um filme ou uma música é mencionado em um texto escrito.

Movimento através de contextos/recontextualização. Cada vez que as palavras de outras pessoas ou as palavras de um documento são usadas em um novo contexto, elas são recontextualizadas e, assim, produzem um novo sentido nesse novo contexto. Em certas ocasiões, a recontextualização passa despercebida, uma vez que os sentidos originais não estão distantes do sentido no novo contexto. Já em outros momentos, contudo, a mudança é significativa. Por exemplo, quando o nome de algum procedimento médico, criado por cirurgias e usado em hospitais, é levado para discussões financeiras com companhias de seguro, passando a ser tratado como uma questão de custos e de quem irá pagá-los. Quando o termo viaja para uma discussão sobre ética médica, ele adquire novos sentidos e interesses. E então, o mesmo termo, quando levado a debate público acerca de políticas médicas, vem carregado de outros sentidos, particularmente quando o procedimento envolve direitos reprodutivos ou outro assunto também polêmico.

Algumas vezes, a recontextualização também pode colocar as palavras em um contexto menos amistoso ou mais crítico, ou ainda em algum contexto que as discute, avalia ou distancia de outras palavras. Um opositor à lei do direito ao aborto pode denominá-la, por exemplo, de “a assim chamada lei da escolha reprodutiva”. A expressão “assim chamada” indica uma crítica ao modo como seus oponentes usam a palavra “escolha”. Ao conversar com os amigos, um adolescente pode zombar dos professores apenas repetindo suas frases preferidas com um tom de voz diferente. Em um livro acadêmico, um filósofo, ao identificar o conjunto de ideias da teoria de Locke sobre os sentidos, apresenta-as para análise e para uma possível crítica. Em tais recontextualizações, o autor corrente assume um determinado ponto de vista, adota uma certa atitude e discute ou avalia as palavras originais. Podemos chamar essas recontextualizações de comentário intertextual.

Finalmente, em alguns gêneros específicos, pode haver certos modelos típicos e esperados de intertextualidade. Por exemplo, John Swales (1990), em sua pesquisa sobre as introduções de artigos científicos, mostrou como os autores citam a literatura prévia para mostrar que existe um problema, bem como o que já se sabe acerca do assunto, e então identificam uma nova proposta de estudo ainda não abordada nos trabalhos anteriores. Essa definição dos limites das pesquisas antecedentes cria um espaço de pesquisa para o novo trabalho.

Outro exemplo de intertextualidade geralmente esperada ocorre nas notícias de jornal acerca de algum assunto polêmico, em que você pode contar com citações das pessoas de lados opostos da discussão, ou nas reportagens sobre algum desastre, em que você pode esperar citações de testemunhas ou vítimas.

Questões metodológicas da análise intertextual

Tal como em qualquer forma de pesquisa e análise, a primeira e mais importante questão é saber por que você está comprometido com este projeto e a que perguntas você espera responder. A análise intertextual pode, por exemplo, ajudá-lo a identificar em que domínio discursivo o autor se apoia e de que modo ele o faz; ou como o autor tenta garantir que seus leitores percebam determinado assunto através de um certo conjunto de textos; ou como o autor procura se posicionar em relação às outras pessoas que fizeram declarações sobre o tema. Também pode ajudá-lo a compreender como um pesquisador tenta caracterizar, aprimorar e se apoiar em trabalhos anteriores em seu campo e áreas correlatas; ou como os alunos estão assimilando e desenvolvendo uma compreensão sintética ou crítica acerca do assunto. Embora alguns possam iniciar sua pesquisa com questões exploratórias mais amplas, quanto mais cedo consigam delimitar o que estão procurando, mais rápido poderão não só refinar sua análise, mas também investigar mais profundamente o seu material.

Uma vez que você saiba o que está procurando e por que está fazendo isso, o próximo passo é identificar quais textos específicos pretende analisar, tendo o cuidado de que sejam extensos o suficiente para proporcionar evidências substanciais, mas não tão amplos que inviabilizem o seu manuseio. Frequentemente, a análise intertextual é bastante intensa, então talvez você deva se limitar a um único texto curto, ao menos a princípio, com o propósito de tornar a sua investigação mais centrada. No entanto, se você decidir usar marcadores de intertextualidade muito óbvios e visíveis (considerando, por exemplo, apenas a lista dos trabalhos citados no texto para observar em que autores certas pessoas ou grupos se fundamentam), então é melhor realizar um estudo quantitativo mais amplo sobre um corpus mais extenso. Depois de produzir um estudo piloto mais profundo envolvendo um texto curto, talvez você tenha identificado um pequeno conjunto de características facilmente observáveis, relevantes para a sua pergunta, e decida concentrar nelas a sua pesquisa. A partir daí, você pode seguir para um estudo mais amplo. Mas lembre-se de que, se você se encaminhar para análises mais extensas, não deve tentar responder a perguntas que exijam uma análise detalhada mais profunda.

Tendo selecionado o seu corpus, o próximo passo é identificar que traços de outros textos você deseja considerar. Isso é mais fácil de ser realizado quando você pretende analisar as referências explícitas a outros autores, tal como ocorre nas citações diretas, nas referências acadêmicas formais ou nas listas de trabalhos citados.

Se você está trabalhando com referências explícitas, pode inicialmente sublinhar ou destacar cada referência no texto. Em seguida, crie uma tabela, listando todas as ocorrências na primeira coluna, deixando algumas colunas vizinhas em branco para acrescentar observações e interpretações. Na segunda coluna, escreva como cada referência é expressa: se através de citação direta, citação indireta ou apenas uma paráfrase ou descrição – mas ainda assim discriminada. Logo após, na coluna seguinte, você pode começar a interpretar a intertextualidade, fazendo comentários acerca de que maneira ou com que finalidade aquele elemento intertextual está sendo usado no texto atual.

Assim, a partir desses fatos básicos, você pode começar a fazer observações e interpretações, levando em consideração a referência em relação ao contexto de que o autor está falando. Dependendo dos propósitos da sua análise, você pode fazer as seguintes perguntas: por que o escritor está citando aquela referência; como a pessoa referida se relaciona ao tema ou à história em questão; se o escritor está expressando alguma avaliação ou atitude diante da fonte intertextual; como o texto original foi selecionado ou transformado para se ajustar aos interesses do atual autor; e se a referência possui ligação com outras declarações no texto ou outras referências intertextuais.

Se o seu propósito analítico conduzir você à observação de uma intertextualidade não atribuída ou não claramente manifesta, você precisará atentar para indícios mais sutis. Determinadas palavras bem conhecidas, quer atualmente quer

na época da produção e circulação do documento original, podem sugerir que o autor estava evocando todo um domínio de linguagem e de atitudes. Você deve então procurar por outras palavras similares ou correlatas. Assim, se vemos o autor referindo-se aos “inalienáveis direitos dos cidadãos”, devemos tentar encontrar mais sistematicamente outras palavras e conceitos que ecoem a Declaração da Independência dos Estados Unidos. Talvez até precisemos recorrer a um exemplar da obra para recordarmos todos os termos e noções a serem procurados.

Do mesmo modo, se uma palavra ou uma frase parece destoar do restante do texto ou das demais palavras, devemos nos perguntar de onde aquelas palavras vieram, que outro tipo de documento elas podem refletir e se há outros empréstimos semelhantes no texto.

Mais uma vez, você pode criar uma tabela, fazendo uma lista dessas palavras que evocam algum mundo, grupo ou atores fora do texto, relacionando-as na primeira coluna. Na segunda coluna, você pode elencar que elementos são evocados por tais palavras e, em seguida, como elas são utilizadas para produzir uma determinada impressão. Logo após, numa outra coluna, você pode interpretar as palavras evocadas em relação ao contexto em que são utilizadas.

Qualquer que seja o enfoque da sua análise, você pode, com base nos seus exemplos, procurar um modelo a partir do qual você começará a desenvolver suas conclusões, as quais dependerão do propósito de sua investigação. Se você objetiva examinar como o autor coordena os elementos intertextuais no interior de um enunciado coerente, o seu enfoque irá recair sobre as técnicas utilizadas ao chamar as vozes dos outros para o argumento central, relacionando-as entre si ao longo da perspectiva global que está sendo desenvolvida. Se a sua finalidade é examinar o grau de manipulação no empréstimo intertextual, talvez você tenha que consultar as fontes originais e comparar a apresentação original ao modo como o novo autor as representa.

Análise aplicada

A intertextualidade mais visível ocorre quando as pessoas tecem comentários acerca das palavras dos outros, tal como quando o fazem nos trabalhos escolares. Em uma turma do 6º ano, por exemplo, à qual se solicitou que escrevesse as suas reações diante da história “Todo o verão em um dia”, de Ray Bradbury, um aluno fez referência ao seguinte trecho da obra:

E eles escreveram pequenas histórias ou ensaios sobre isso.

Eu acho que o sol é uma flor

Que desabrocha por apenas uma hora.

Esse foi o poema de Margot, lido em voz baixa na silenciosa sala de aula, enquanto a chuva caía lá fora.

— Uau, você não escreveu isso! —, protestou um dos meninos.

Outro aluno, “C”, citou diretamente os versos, parafraseando-os de modo pessoal, a fim de explicar como ele se conecta com os sentimentos da personagem:

Eu acho que ela se sente muito, muito triste, tanto quanto eu me senti, pois ela só conseguia se lembrar do sol. Ela escreveu em seu poema: “Eu acho que o sol é uma flor que desabrocha por apenas uma hora”. Esse verso me fez pensar em uma bela flor que desabrocha por apenas uma hora.

Tanto a citação quanto a paráfrase pessoal daquilo que é evocado em sua imaginação levam “C” a estabelecer uma relação com os sentidos do texto, articulando um elo sentimental com a personagem. Em seu comentário, “C” alinha-se de forma muito próxima à personagem Margot.

Uma estudante de outra turma, ao escrever sobre a mesma história, fez referência ao mesmo trecho da obra, mas apontando uma questão diferente e adotando uma posição distinta com respeito à personagem e à história. A aluna “R”, fundamentando a sua afirmação de que “o modo como Margot foi tratada na história não foi agradável”, faz algumas inferências acerca dos comportamentos descritos na história:

Eu digo isso por causa da maneira como as crianças a estavam tratando, como quando Margot escreveu seu poema: “Eu acho que o sol é uma flor que desabrocha por apenas uma hora”. Um menino não gostou dela só porque ela se lembrou do sol e ele ficou com ciúme. Ele disse a ela que ela não tinha escrito o poema.

“R”, além de citar os versos da história, também parafraseia um verso adicional acerca da reação de um menino. Ela ainda faz uma afirmação interpretativa unindo as duas sentenças e as personagens em um drama emocional, que se enquadra em uma avaliação sobre o comportamento do garoto. Procedendo dessa forma, “R” fez mais que transcrever o pensamento da personagem e se solidarizar com ela. “R” fez julgamentos acerca do sentido e da moralidade tanto das palavras quanto dos

eventos retratados na história. Ela também atribuiu sentido não apenas às palavras de uma ou duas personagens, mas também ao próprio autor da história, criador desse incidente dramático (dados coletados por Beth Yaeger).

Conclusão

Tanto esse exemplo da sala de aula quanto o exemplo anterior do artigo jornalístico evidenciam flagrantemente que a intertextualidade não é apenas uma questão ligada a outros textos a que você se refere, e sim a como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos. As pessoas podem desenvolver maneiras sutis e complexas de elaborar as palavras dos outros. Estamos tão familiarizados com essas complexas performances intertextuais que dificilmente as percebemos.

| CAPÍTULO 8

DA CRÍTICA CULTURAL À PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR: VIVENDO COM PALAVRAS PODEROSAS¹

É lugar-comum na crítica hoje que as disciplinas são construídas social e retoricamente e que o conhecimento acadêmico é o produto de atividades sociolinguísticas que promovem os interesses individuais e grupais. Nos estudos literários, admite-se agora que o conhecimento (pelo menos do tipo acadêmico) é feito de palavras e outros símbolos, que palavras são feitas por pessoas e que pessoas têm suas próprias preocupações para cuidar — ou, o que é pior, que as pessoas estão de tal forma controladas pelas palavras que usam que as palavras usam as pessoas para reproduzir as palavras. Palavras mais parecem uma forma de DNA linguístico que inevitavelmente se recria através dos seres humanos. Simplesmente não se pode confiar em palavras para dizer a verdade. Tal conclusão, até lógica dentro de suas pressuposições, é uma grande decepção para quaisquer esperanças que poderíamos ter tido sobre a verdade e a autoridade universal dos resultados de nossos trabalhos acadêmicos, mas é um grande incentivo tanto para o caso humanista contra a hegemonia percebida das ciências (naturais e sociais), como para o caso radical contra todas as formas de

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

autoridade institucionalizada que podem ser percebidas como fontes de opressão.

Esse lugar-comum é precisamente crítico: uma percepção retórica usada como meio de nos distanciar da prática cotidiana das coisas do mundo para revelar e avaliar os mecanismos ocultos da vida. De fato, tais críticas podem nos desafiar a refazer nosso mundo da forma mais esclarecedora possível e não de acordo com a vantagem mascarada de poucos ou dos símbolos autônomos que estão além dos interesses de qualquer um. Um lugar-comum muito mais antigo e querido da academia também sugere que apenas vivemos significativamente após examinarmos nossas vidas. Quanto mais precisamente aprendemos como surgiram os símbolos pelos quais vivemos, como funcionam, a que interesses servem e como podemos influenciá-los para reformar o mundo, mais podemos agir significativamente sobre nossos desejos sociais. Desmascarando o processo de fazer escolhas que está por trás do mundo aparentemente sólido e naturalizado, somos forçados a enfrentar a questão ética de nossa responsabilidade para com o mundo.

A crítica, contudo, é apenas o início da ação. Ação é participação, não um desimpedimento. Participação é o outro lado da retórica: a arte de influenciar outros através da linguagem nos grandes empreendimentos sociais que modelam a maneira como vivemos. No mundo moderno, a academia tem se tornado uma das principais instituições da sociedade para a produção de conhecimentos respeitados socialmente, para a criação de conceitos e práticas que permeiam a cultura e a economia política,

para o aconselhamento dos líderes sociais e para a educação de todos. A participação na academia é um meio significativo para exercer influência individual e grupal na constante reprodução e reformulação de nossa sociedade. A academia moderna é uma das grandes alavancas para a mudança social. O desengajamento da academia, a não ser na esperança realista de formar algum outro meio melhor e igualmente influente de realizar os desejos sociais, equivale a um afastamento do poder social, deixando aquele poder nas mãos das pessoas que criticamos por sua visão restrita, por seus interesses restritos e por sua falta de imaginação social — os epígonos das disciplinas.

De fato, a crítica cultural retórica da escrita disciplinar do conhecimento tende a tornar proeminentes as fórmulas epigônicas que fazem as disciplinas parecerem estáticas. Essas fórmulas firmam crenças, poder e relações obsoletos, uma vez que tais críticas frequentemente nos oferecem um retrato do sistema sincrônico corrente das expectativas básicas e das pressuposições aparentemente naturalizadas que têm emergido das negociações prévias da linguagem. Essas pressuposições necessariamente refletem como as coisas se deram com relação àqueles que tinham influência e poder naquela negociação e não como as coisas são agora. No discurso, há sempre uma tensão dialética entre o que veio antes e os novos participantes do embate, constantemente manobrando para conseguir uma voz em qualquer empreendimento vital comum. A noção de que a retórica de uma disciplina é um sistema uniforme significativo esconde tanto a luta histórica de forças heterogêneas que estão

por trás da aparente regularidade corrente, quanto os embates contemporâneos e a complexidade do discurso exaurido pelas fórmulas convencionais ensinadas na escola. A crítica retórica, especialmente se levada a cabo com amplas condenações não registrando os processos detalhados da luta retórica, pode fazer com que as disciplinas pareçam fornecedoras da univocidade hegemônica em vez de locais de conflito heteroglóssico que são.

Dito de forma mais direta, a crítica cultural das disciplinas pode falhar porque acredita demais nas versões dos livros-texto do que seja o trabalho disciplinar — que as disciplinas são simplesmente aquilo que representam ser de si mesmas para os estudantes neófitos. Quando nós — os do lado de fora de uma disciplina particular — descobrimos que a disciplina não é tudo o que se diz que ela é, que não atinge a irresistível harmonia do conhecimento irrefutável sem embates sérios, que não é separável de suas consequências sociais e que depende de forças sociais para seu apoio, então podemos acreditar mais facilmente que a disciplina é questionável. Mas as pessoas que vão além dos livros-texto introdutórios de qualquer campo começam a apreender as complexidades desse campo, sua história, sua cultura, sua produção e uso do conhecimento, sua relação com outras instituições na sociedade e suas lutas para manter as fronteiras entre disciplinas. Tais pessoas também precisam lidar conscientemente com restrições e enfoques colocados no seu trabalho pelos hábitos, critérios e práticas da disciplina, como também reconhecer os limites entre os elementos em conflito no campo e os transgressores do campo vizinho. Em

outras palavras, precisam aprender a localizar a si mesmos e a seu trabalho em um campo muito complexo e sempre em mudança, no qual projetos, propósitos e conhecimentos comuns são constantemente negociados na perspectiva dos indivíduos e dos interesses dos participantes dentro e fora desse campo, ao tempo em que são todos necessariamente responsivos aos altamente poderosos — embora fluidamente interpretados e reconstituídos — fatos sociais da institucionalização e do controle disciplinar.

Os ensinamentos explícitos de uma disciplina, começando pelos livros didáticos para estudantes e continuando por todas as formas de comunicação profissional, podem ignorar ou até suprimir esse conhecimento dos muitos contextos e das forças em que o campo opera e que, de maneira influente, dão forma ao conhecimento da disciplina (LATOURET, 1987). O ensino explícito pode simular que o trabalho de um campo é metodologicamente puro e intelectualmente isolável da complexidade do mundo. Tais ensinamentos explícitos dos padrões metodológicos podem de fato representar apenas o movimento retórico de um grupo que está em destaque, tentando estabelecer regras que abastecem sua posição. Mesmo quando tal posição de hegemonia epistêmica está bem institucionalizada e fortificada, questões metodológicas e fronteiras aparentemente fechadas sempre ficam disponíveis para renegociação, na medida em que envolvem casos difíceis e novos focos de preocupação. Ainda assim, padrões epistêmicos, institucionalmente reforçados, podem levar os praticantes a relegar os fatos impuros da vida diária

a certas formas, tais como piadas e bate-papos no bar local (GILBERT; MULKAY, 1984).

A análise retórica das comunicações reais das disciplinas abre e torna mais visíveis essas questões suprimidas da produção de conhecimento dinâmico e em evolução das disciplinas. A análise retórica pode tornar mais visível a complexidade da participação mútua das muitas pessoas necessárias para manter os grandes projetos das disciplinas, o reconhecimento dos tipos de prática linguística desenvolvidos em consonância com os objetos dos projetos disciplinares, a luta constante entre as formulações em competição e a constante vantagem inovadora que mantém o discurso vivo. A análise retórica pode também expor as exclusões e as inclusões do discurso para observar como e por que eles estão desenvolvidos e para questionar sua necessidade em qualquer caso particular.

Além disso, a análise retórica pode fornecer os meios para uma participação mais informada e refletida nas disciplinas, a fim de que possamos fazer com que realizem o trabalho para o qual foram criadas, em vez de constituírem domínios autoprotetores de interesses investidos e de poder social que tememos. A sofisticação retórica permite aos de dentro mudar a disciplina efetivamente e aos de fora negociar com ela e recuperar decisões que possam ter sido incluídas inapropriadamente dentro do discurso de expert.

Quando ensinamos aos alunos a retórica das disciplinas, não estamos necessariamente doutrinando-os sem reflexão sobre as formas que oprimirão a eles e a outros. Tais opressões do *self* e

dos outros são mais prováveis de ocorrer quando os indivíduos aprendem os padrões de comunicação implicitamente, como uma maneira de se dar bem com os outros. O ensino explícito de discurso expõe o que é ensinado para inspeção, fornece aos alunos um meio para repensar os fins do discurso e oferece uma gama mais ampla de meios para levar o discurso a novas direções.

O progresso do autoexame retórico dentro da antropologia fornece um caso interessante de como um exame crítico do discurso pode levar a uma visão mais profunda sobre os projetos e os conhecimentos da disciplina e pode promover a inovação e a vitalidade contínuas no discurso e no projeto disciplinar, mesmo quando esse exame mostra que os discursos anteriores implicaram relações sociais, políticas e econômicas que agora rejeitamos. Os estudos histórico-críticos da antropologia sobre o discurso demonstraram muito bem como as primeiras explicações dos antropólogos faziam parte do imperialismo do fim do século XIX, com os Estados Unidos tentando subordinar e domesticar as populações indígenas norte-americanas, através do Bureau of Indian Affairs [Agência de Assuntos Indígenas]; e as nações europeias dispersando seu controle sobre os outros povos “primitivos” do mundo que estavam sendo colocados sob sua “proteção” política e econômica. O gênero etnografia, com sua representação autoritária do outro primitivo, negando voz direta através da supressão do papel ativo do informante nativo na representação de seu modo de vida e elevando o antropólogo estrangeiro à autoridade objetiva, tornou-se um meio textual

importante para as sociedades ocidentais tornarem objetos os povos dominados.

Trabalhos críticos recentes sobre etnografia (CLIFFORD, 1983; CLIFFORD; MARCUS, 1986; FABIAN, 1983; GEERTZ, 1988; MARCUS, 1980; MARCUSE; CUSHMAN, 1982; ROSALDO, 1987; TYLER, 1987) não somente indicam esses aspectos intrínsecos aos textos etnográficos, mas também mostram como a etnografia tem se transformado em resposta às mudanças na compreensão das relações entre as culturas “exóticas” e a cultura “científica” do Ocidente. Contudo, essas revelações, juntamente com a rejeição das relações socioeconômicas de dominância, não apresentam significado ao fim do gênero etnografia. As pessoas ainda têm múltiplas necessidades, tanto individuais como institucionais, para representar suas próprias vidas e as de outros para si e para os outros. Questões sobre quem fala, quem é dono do discurso, quem recebe e para que fins o discurso é levado a cabo têm resultado em novas variedades experimentais de etnografia (por exemplo, RABINOW, 1977; DUMONT, 1978; CRAPANZANO, 1980) e em um uso mais sensível de todas as variedades (ver, por exemplo, VAN MAANEN, 1988). Assim, em vez de acabar como desacreditada, a etnografia como um gênero ganhou nova vitalidade e tem se espalhado por todas as ciências sociais e humanas.

A atenção detalhada à escrita disciplinar não nos escraviza às ciladas do passado, mas abre um leque de escolhas para reavaliação e nos ajuda a explorar os recursos flexíveis e reais disponíveis dentro dos gêneros disciplinares tradicionais, na

medida em que os entendemos e reconcebemos mais profundamente. Tenho encontrado uma lição semelhante em resposta ao meu estudo sobre uma das formas disciplinares mais restritivas impostas prescritivamente por líderes de uma disciplina, que estão tentando promover uma epistemologia, uma teoria e um programa de pesquisa dominante. O formato do artigo experimental da psicologia, como prescrito no *Manual de Publicação da Associação Norte-Americana de Psicologia* [APA], é o resultado de um programa consciente de construção disciplinar elaborado por psicólogos behavioristas durante décadas em meados do século XX. Nas prescrições do manual, os behavioristas de fato encontraram uma retórica apropriada para seu projeto, baseada nas suas pressuposições e metas, e desenvolvida na dinâmica do discurso profissional durante esse período (BAZERMAN, 1988, cap. 9). Ao se tornar o estilo oficial da mais “científica” das ciências sociais, o estilo da APA tem sido altamente influente nas ciências sociais como um todo. Descobri que, ao analisar os processos, as dinâmicas e as pressuposições desta institucionalização de estilo, não tenho contribuído para promover a dominância fechada desse discurso. Ao contrário, em geral, os profissionais e os alunos responderam que a compreensão da bagagem implícita do discurso os liberou para fazer escolhas retóricas com maior clareza, quer para continuar com as formas tradicionais, quer para modificá-las, ou para abandoná-las de uma vez em favor de um discurso mais conducente para outros tipos de projetos. A única resistência à análise que encontrei parte daqueles que não querem pensar seus discursos como

discurso, alegando que suas palavras e argumentos não têm nenhum peso e que eles são apenas o epifenomena de sua “ciência”. Eles alegam que estão escrevendo da única maneira que podiam escrever de acordo com uma “boa ciência”. Não é a atenção séria ao discurso disciplinar que restringe nossas opções intelectuais, mas a sua falta que gera a hegemonia dos discursos estreitos.

Quando não prestamos atenção à história e à evolução dos discursos disciplinares, percebemos uma heteroglossia complexa, mesmo nos gêneros mais restritos, tais como o relatório de experimento científico. Cada novato no campo tem que lidar com a conversação em evolução, entendendo-a e posicionando-se dentro dela. Ao estudar o desenvolvimento da maneira como Isaac Newton discutiu seus estudos ópticos, maneira esta que teria implicações profundas para todo o discurso científico que se seguiu, observei como Newton trabalhava para dar sentido aos discursos que o cercavam, para encontrar maneiras apropriadas de se dirigir a suas audiências, para responder às ideias e às objeções dos seus leitores, e para (re)formular um novo estilo discursivo que teria uma força tremenda sobre o campo discursivo que ele apenas gradualmente chegou a entender. Suas soluções finais no atrativo “estilo newtoniano” parecerem suprimir todas as outras vozes, mas de fato as cercaram de tal maneira que elas não poderiam escapar para fazer alegações alternativas por mais de um século. Ao examinar a retórica de Newton, vamos observar o que está por trás da aparência social do gênio supernatural Newton, “velejando sozinho pelos mares

silenciosos do pensamento”, para entender humanisticamente um indivíduo que estava se localizando entre outros e descobrindo um meio poderoso para promover sua própria visão e afirmações (BAZERMAN, 1988, cap. 4). A história de todo discurso científico é construída por tais histórias individuais de pessoas, cada uma aprendendo a usar a linguagem efetivamente e, desta forma, promovendo os recursos da linguagem.

Uma vez que um campo retórico é altamente desenvolvido, cada indivíduo se encontra no meio de uma rede intertextual dentro da qual ele só pode agir ao modificar a intertextualidade através de novos enunciados. Os propósitos e as atividades de uma pessoa influenciam sua colocação idiossincrática e sua interpretação individual dentro daquele campo intertextual. Quando um físico moderno lê artigos de física, ele os lê com o objetivo de promover seu próprio projeto de pesquisa dentro de um argumento estruturado competitivamente sobre quais alegações devem ser consideradas corretas e importantes, e como a literatura deve ser somada e avançar (BAZERMAN, 1988, cap. 8). Há uma constante negociação entre os enunciados antigos, os novos enunciados, as respostas e outros trabalhos sobre o que constitui credibilidade e confiabilidade (MYERS, 1990; LATOUR; WOOLGAR, 1979). Ao reconstruir a literatura que cerca seu próprio trabalho em curso e depois representar seu novo trabalho dentro daquela matriz reconstruída da literatura, cada pessoa refaz o campo e constrói um novo lugar para o *self*.

Estudos sobre o discurso das disciplinas objetivam compreender a dinâmica de cada campo disciplinar e o estado

corrente do jogo no qual cada novo participante entra. Estudos sobre o discurso das disciplinas nos permitem planejar cursos que capacitem os alunos a entrar nas disciplinas como falantes com poderes, em vez de seguidores convencionais da prática aceita. Além disso, estudos sobre o discurso podem nos fornecer uma perspectiva iluminada, através da qual os alunos podem perceber os campos profissionais e disciplinares com os quais terão que lidar como pessoas de fora do campo. Para um ativista ecológico ou um planejador comunitário, entender a complexidade do discurso dos biólogos, geólogos e engenheiros petroquímicos é tão importante quanto ter controle dos seus próprios discursos.

Ao tratarmos do discurso das profissões e das disciplinas seriamente, teremos os meios para ajudar os alunos a se desenvolverem como membros ativos, reativos e proativos de suas comunidades. Com a ideia de poder individual, eles podem pressionar constantemente as práticas disciplinares para as quais foram treinados. Desvendando as aparências do discurso, os alunos podem sempre ter em mente os alvos fundamentais dos campos, podem perguntar que tipos de estruturas, padrões e retóricas comunicativas melhor capacitarão os campos para alcançar seus fins e como eles podem contribuir para isso enquanto indivíduos, e como os fins alcançados através de um único discurso disciplinar se coordenam (se é que o fazem) com outros fins sociais de outras formas de discurso social. Ao compreender como o conhecimento é construído, os alunos podem

julgar melhor que conhecimentos desejam construir nas suas vidas profissionais.

A aventura no poder da linguagem no mundo moderno não deveria ser uma digressão tão grande para estudiosos da literatura porque, há muito tempo, temos examinado como esse poder é usado para modelar a imaginação nas lutas religiosas da Reforma, nas lutas políticas do século XVIII e nas lutas da Revolução Industrial do século XIX. Estudar o discurso disciplinar pode significar olhar para as disciplinas e profissões que rejeitamos como alunos de graduação ao escolhermos a vida de estudos literários, mas certamente não nos levará mais adiante nos mistérios do que as guerras de panfletos puritanos, uma vez que as disciplinas e as profissões cercam cada aspecto de nossa vida diária. Se vamos criar uma sociedade humanitária para o próximo século, são precisamente as palavras das disciplinas e das profissões que teremos que manter por perto. Quanto melhor entendermos as palavras poderosas de nossa sociedade, mais seremos capazes de viver com elas e através delas.

| CAPÍTULO 9

PERFORMANCE TEXTUAL: LOCALIZANDO A AÇÃO A DISTÂNCIA¹

Abordagens do estudo da escrita, como a retórica, a análise de gênero e a análise de atividades, têm realizado trabalhos importantes ao focar o que os textos fazem *in situ* e o que as pessoas fazem umas com as outras através da mediação de textos.² Essas abordagens entendem persuasão, influência e realização de atos através da transmissão de textos entre escritores e leitores. A influência textual é vista, às vezes, dentro de uma situação individual, como na análise retórica de textos específicos com suas consequências sociais ou políticas; às vezes, é compreendida dentro das classes de atividades e situações associadas com um gênero; e outras vezes, é vista dentro das inter-relações recorrentes entre textos e atores dentro de sistemas de atividade. Essas compreensões de textos como realizadores de atos especializados em contexto, contudo, têm militado contra o exame dos textos como transmissores de significados, interpretáveis através dos signos na página. Neste ensaio, desenvolvo uma abordagem de significado mediado por textos que está em conformidade com descrições interacionais

1. Tradução de Judith Hoffnagel.

2. Para exemplos da interseção dessas abordagens, ver: Bazerman & Paradis (1994); Russell & Bazerman (1997); Bazerman & Russell (2003).

situadas da escrita, para explicar o que um texto significa para seus escritores e leitores, bem como o que esse texto faz.

Significado nos textos ou mediado por textos?

Tradicionalmente, teorias e práticas da interpretação textual têm assumido que o significado é imanente ao texto e assim o significado pode ser extraído definitivamente através de práticas habilidosas de leitura. Significados definitivos de textos bíblicos, literários, legais ou filosóficos foram buscados através de vários empreendimentos hermenêuticos e, dessa forma, deram origem a várias disciplinas e profissões de interpretação de textos. Em tais empreendimentos hermenêuticos, os textos (ou, pelo menos, os melhores textos) foram tratados como sendo cuidadosamente controlados e fabricados e bem desenhados. Os significados dos textos exemplares seriam percebidos como sendo profundamente consistentes, criteriosos e verdadeiros desde que fossem questionados suficientemente. Charles Peirce, no fim do século XIX, contudo, observou que todo ato de interpretação depende de um interpretador que opera de sua própria perspectiva. Martin Heidegger notou que o significado foi criado somente dentro do mundo de vida do leitor e era dependente das posições subjetivas e das contingências pessoais da experiência. O círculo hermenêutico, para o qual todo significado interpretativo é baseado em conjuntos anteriores de significados interpretativos, sugere que não há uma posição fixa, sólida, da qual um único e autoritário

significado de um texto pode ser determinado. Muito da teoria interpretativa moderna tem lidado com esse escândalo da falta de certeza e fixidez do significado.

Ao conceber os textos como mediadores da atividade situada, em conformidade com a visão da hermenêutica pós-heideggeriana, coloca-se o significado dentro do mundo de vida dos atores. Nessa visão do texto como mediador, o significado está encaixado nas atividades dos participantes e na construção da situação e das atividades; assim, o significado está criado interacionalmente entre o texto e o escritor ou entre o texto e o leitor — e, ultimamente, entre o escritor e o leitor, através da mediação parcial do artefato textual. Mas, embora a problemática dessa nova visão de significado tenha sido bem explicada na teoria literária e na teoria de composição, os mecanismos específicos e a substância dos significados geralmente têm sido colocados de lado, enquanto temos buscado o que as palavras realizam, como elas influenciam, coordenam ou constroem. Nesse inquérito sobre o que os textos fazem, temos que o significado é, de alguma forma, transmitido para que a influência ou ação possa ser realizada através do meio simbólico. Nós, dos estudos literários e de composição, temos sido menos tentados a explicar como o significado ou a construção do significado compartilhado foi realizado, a que função o significado serviu na atividade, ou o que seriam aqueles significados.

A construção situada de significados congruentes tem sido, mesmo assim, um tema principal na antropologia linguística, na sociologia fenomenológica e na pragmática linguística. O

conceito bakhtiniano de cronotipos também fornece algumas fortes pistas para considerar como os gêneros enquadram paisagens de significado e as povoam com objetos, atores e eventos reconhecíveis. No ensaio “Enunciados singulares: realizando atividades locais através de formas tipificadas em circunstâncias tipificadas” (BAZERMAN, 2005), considere, da perspectiva da análise de gêneros, a ontologia dos formulários de imposto de renda: o que é reportado e em que forma; como esses itens reportáveis estão situados dentro de outros sistemas documentários; como eles aparecem em formas específicas que têm significado para o sistema de impostos; como esses itens estão depois operacionalizados dentro da sequência dos formulários de impostos; e como a altamente interessada luta retórica para representar significados de maneira pessoalmente favorável forma um lugar de atividade retórica local através do fazer sentido. Embora baseados em transações monetárias, os significados do sistema de imposto ganham uma abstração desincorporada na medida em que entram nos cálculos financeiros dos contadores e constructos tais como *net taxable income* (renda líquida tributável) são criados. De fato, boa parte da leitura dos formulários de imposto é feita não por pessoas, mas por máquinas que leem e recalculam números, conferem intertextualmente os números reportados e identificam os relatórios que excedem parâmetros típicos para várias categorias (por exemplo, as deduções filantrópicas que estão acima de certa porcentagem da receita reportada).

Os significados dos textos lidos mais convencionalmente também ganham um tipo de desincorporação nas reconstruções imaginativas de leitores. Mas essas reconstruções imaginativas de leitores são fenômenos imperceptíveis, sempre evoluindo na medida em que lemos um texto ou, retrospectivamente, lembramos os textos previamente lidos; estão aí só quando observamos o texto e apenas na maneira como prestamos atenção ao texto naquele momento. Em tais processos de prestar atenção, os significados parecem ser uma construção individual, engatados, mas não restritos pelo texto ao qual atribuímos os significados. O problema a ser tratado aqui é como textos mediadores servem para coordenar os processos de fazer sentido dos escritores e leitores para coordenar os significados resultantes ao tempo em que tratamos dos mesmos documentos. Como é que a atenção a documentos começa a nos insular de nossas experiências do aqui e agora para nos orientar para os espaços compartilhados e mentalmente construídos, parecidos, mas nunca iguais, ao mundo idealista de *Tlön*, imaginado pelo escritor de ficção Jorge Luis Borges.

Mundos de ideias dentro de mundos materiais incorporados

Na história “*Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*”, Borges escreve que no planeta *Tlön* os argumentos do bispo Berkeley convencem, de acordo com *Uma Primeira Enciclopédia de Tlön*, v. 1, 1 Hlaer a Jangn.

As nações daquele planeta são congenitalmente idealistas. Sua linguagem, com suas derivadas — religião, literatura e metafísica — pressupõe o idealismo. Para eles, o mundo não é uma ocorrência simultânea de objetos no espaço, mas uma série heterogênea de atos independentes. É serial e temporal, mas não espacial. (BORGES, 1962, p. 23).

As coisas deixam de existir quando não são olhadas; o espacial existe apenas no momento e não persiste através do tempo. Os objetos em espelhos desaparecem quando não são olhados, como acontece com as coisas atrás de nós — embora reapareçam na próxima vez em que os olhamos. A existência é um processo psicológico coocorrendo com a atenção.

Na Terra, a maioria das pessoas acredita que os objetos persistem no espaço, mesmo quando não estamos olhando para eles, e que os textos escritos continuam a existir, mesmo quando não estão sendo lidos. Também acreditamos que os livros existem independentemente dos atos de imaginação que constroem e reconstróem o significado — a tinta fica no papel e os livros ficam na estante da biblioteca (mesmo que não possamos achá-los quando precisamos deles).³ Mesmo assim, o

3. Com a armazenagem eletrônica, a persistência textual é mais tênue, mas supomos que os arquivos salvos tenham informação suficiente para recompor textos humanamente legíveis, se temos o *hardware* e o *software* corretos e se o arquivo ficar inalterado, etc. Se estamos incertos sobre a continuidade do artefato textual, podemos iniciar comandos para relançar o texto ou podemos iniciar rotinas que checam o disco para assegurarmos que os bits eletrônicos ainda estejam ali e que estejam em boas condições.

texto não tem significado, nenhuma existência como um meio comunicativo, até que alguém o leia e faça sentido dele. Assim, os textos não existem significativamente se, de alguma maneira, não os temos em mente, ativados em alguma operação cognitiva.⁴ O texto significativo é sempre uma performance, seja pelo escritor seja pelo leitor.

A preocupação da retórica com o fazer-sentido individual é expressa em tópicos, tais como a natureza e o papel dos entimemas, o caráter e a disposição de audiências, as figuras de pensamento e as bases psicológicas subjacentes. Persuasão, como um movimento da mente, depende do fazer-sentido individual, mesmo que essa dependência não seja sempre explicitada para o escrutínio analítico. A atitude da retórica para com o fazer-sentido é formada pelas suas origens na performance oral que não deixa artefato (salvo, a ocasional transcrição com que Platão se diverte no *Phaedrus*). A performance oral retórica confronta os retores com audiências incorporadas que parecem estar pensando sobre uma coisa e, depois de poucos minutos, pensando em outra coisa. O significado fugaz retido na mente do retor e comunicado para a audiência transforma e une ambos momentaneamente, para ser dissipado rapidamente na medida em que o pensamento

4. Eu deixo de lado o problema delicado das operações literárias completamente executadas por máquinas, sem serem tocadas pelo cérebro humano; deixo também de lado a outra questão delicada do potencial cognitivo e a influência da memória de enunciados no cérebro humano, ou o efeito contínuo do caminho neuroquímico estabelecido no passado remoto e, para todos os efeitos práticos, esquecido para a leitura.

e a atenção se voltam para muitos outros lugares. Tal é o fluxo da vida notado pelos sofistas.

Fazendo sentido das interações letradas

As primeiras tentativas de desenvolver uma retórica letrada — nos *ars dictaminis* medievais (ver MURPHY, 1971) — carregam aquela mesma preocupação para com o fazer-sentido socialmente localizado, mesmo quando transmitido através de distâncias de espaço e tempo. Os *ars dictaminis* aconselham o encaixamento da comunicação dentro das hierarquias e situações sociais para que os pedidos apareçam dentro de bem definidas circunstâncias e relações sociais, maximizando a orientação favorável de fazer-sentido do leitor em direção à carta e ao escritor da carta. Os modos apropriados de tratamento invocam e respeitam as hierarquias de papéis institucionais e evocam a benevolência formada socialmente. Outras táticas fortalecem a benevolência da relação, a boa vontade do receptor e o respeito dado ao leitor para tornar mais provável uma leitura favorável. Além disso, a narração serve para estabelecer a situação — construindo um enquadre interpretativo ao colocar o escritor e o receptor dentro de posições e eventos sociais que constroem posições de fazer-sentido interpretante. Finalmente, o arranjo é apresentado como motivado psicologicamente e modificado para se ajustar aos particulares da situação da carta (PERELMAN, 1991; BAZERMAN, 1999).

As retóricas do século XVIII, guiando a participação na nova e poderosa cultura da imprensa, são muito preocupadas com o problema de como um escritor pode usar descrição para evocar um fazer-sentido simpático do leitor. Adam Smith, por exemplo, envolvido nos enigmas postos por Locke, Hume e Berkeley, vê a simpatia no centro da comunidade, da comunicação e da ética (BAZERMAN, 1993). Igualmente, Joseph Priestley (1767) vê a força da descrição em compartilhar as experiências e percepções do homem para transcender as limitações e as idiossincrasias de almas/espíritos individuais (BAZERMAN, 1991). Essa preocupação de meados do século XVIII para evocar a compreensão por meio da reconstrução simpática levou ao beletrismo, na medida em que a literatura se tornou o mecanismo pelo qual entendemos a perspectiva de cada um e desenvolvemos nossa imaginação de fazer-sentido simpático. Boa parte da crítica literária e da educação literária pode ser entendida como tentativas de aumentar a habilidade de refazer e, dessa forma, entender e apreciar a performance autoral original. É por isso que a falácia intencional e a resposta do leitor eram escândalos, enfraquecendo a estabilidade de todo o projeto de fazer-sentido e sua visão aliada da ordem social através da cultivação das sensibilidades do indivíduo. Essas ideias escandalosas também enfraqueceram as bases da arte de leitura hábil, porque qualquer remador podia compartilhar a herança do cisne — para inverter a hierarquia de Yeats (1995).

A noção da experiência imaginativa como parte do texto literário para ser encenado pelo leitor hábil também carregou

a implicação de que todos os textos que não incorporavam ou não evocavam essas formas de imaginação literária eram menos interessantes, quase não precisando do fazer-sentido e certamente não do fazer-sentido especializado. Os textos não literários eram considerados óbvios em seus significados e seus procedimentos interpretativos, se não totalmente transparentes, não requerendo sensibilidade e um leitor sério com uma imaginação educada.

Mesmo as práticas letradas das disciplinas não literárias e não humanísticas foram tratadas em grande parte como sendo não imaginativas. Houve uma tradição menor de praticantes de profissões de alto prestígio afirmando suas especiais relações imaginativas com o mundo — a imaginação jurídica, a imaginação sociológica, a imaginação científica, a imaginação tecnológica, a imaginação matemática. Mas isso é normalmente apresentado como algo surpreendente e como um argumento para o reconhecimento. Raramente ouvimos falar da imaginação do dentista, da imaginação do contador, da imaginação do burocrata ou da imaginação do negociante — a não ser talvez como uma piada ou uma crítica da vida burguesa. Isso significa que essas pessoas também não precisam trabalhar para refazer o significado dos textos que leem ou criar um mundo de significados para seus próprios textos?

O fazer-sentido na vida cotidiana

Seguindo Heidegger, Alfred Schutz examinou a fenomenologia da vida cotidiana, isto é, como é que as pessoas fazem sentido do mundo em que vivem incluindo os textos que leem (SCHUTZ; LUCKMANN, 1973). O uso por Carolyn Miller do conceito fenomenológico schutziano da tipificação social, por exemplo, ajudou a revelar gênero como um modo de ação social e fazer-sentido social (MILLER, 1984). Alunos de Schutz têm se voltado também para o gênero como um veículo de tipificação (por exemplo, BERGMANN; LUCKMANN, 1994).

Vários termos paralelos nos estudos microinteracionais contemporâneos de linguagem-em-uso apontam para a tipificação de circunstâncias comunicativas como uma base para a criação de uma performance social significativa, para a manipulação dos possíveis significados a serem desempenhados e para o fornecimento da compreensão do participante. O conceito de *footing* de Erving Goffman (isto é, a posição que um participante assume em relação ao enunciado) aponta para as maneiras como a natureza de um evento pode ser transformada pelo enquadre do evento por parte do participante. Cada diferente *footing* potencial para um evento traz conjuntos interpretativos e participatórios de entendimentos e identifica um repertório de ferramentas expressivas que podem ser utilizadas apropriadamente. Gumperz sugeriu que usamos pistas contextuais para sinalizar o tipo de evento que está ocorrendo, que *footing* estamos usando para comunicar — e assim o enquadre dra-

mático em que estamos continuamente improvisando nossas ações e no qual interpretamos as ações dos outros. Contudo, o *footing* ou contexto fenomenológico de uma situação não é automaticamente estabelecido da mesma forma para todos os participantes. Mesmo da perspectiva de um único participante, o fazer-sentido pode ser de múltiplas camadas, heterogêneo e oportunista, utilizando qualquer pista à mão para descobrir um conjunto usável de significados e orientações para os eventos. Gumperz preocupa-se particularmente com os equívocos dos entendimentos contextuais, especialmente como esses equívocos são padronizados culturalmente, de forma que não reconhecemos que a pessoa com quem estamos falando esteja engajada em um drama situacional muito diferente daquele do qual nós imaginamos estar fazendo parte. Também a noção de *floor* da análise da conversação (isto é, o enquadramento grupal das circunstâncias comunicativas) enfatiza a luta ou negociação que ocorre para estabelecer o controle do turno por parte de qualquer pessoa e a definição temporária da situação. A definição situacional que momentaneamente mantém o *floor* fornece um espaço de oportunidade ou enquadre de participação para ações e significados (HANKS, 1996).

Novos comentários não somente contribuem para a discussão e a redirecionam, mas também reenquadram e afetam os significados anteriores. Como os analistas da conversação gostam de dizer, o significado é criado na aceitação ou em como as pessoas respondem aos enunciados. Assim, o significado é o que as pessoas tomam como o significado e ao qual elas

depois reagem nos seus enunciados e ações subsequentes (SACKS, 1992). Na sua força perlocucionária, como Searle diria, enunciados são tomados como tipos específicos de atos, como coisas que foram feitas e depois habitam a paisagem intertextual para os enunciados que se seguem (BAZERMAN, 1999; LATOUR; WOOLGAR, 1979). Esse contexto emergente, retrospectivamente estabelecido, de coisas ditas, de atos realizados com êxito, fornece um equivalente intertextual (SWALES, 1990; BAZERMAN, 1993; MILLER, 1992; BAZERMAN, 1994).

O que é observado de modo relevante como parte do contexto também está em jogo. As referências em discurso indexam elementos de contexto (incluindo o enquadre de contextos sociais que definem o *footing*) e até constroem os lugares físicos e sociais relevantes dentro dos quais a fala ocorre. As referências identificam o que é saliente no mundo ambiente e quais são as fronteiras que organizam o espaço local — o que conta como o aqui ou o ali, dentro ou fora, nós ou eles (HANKS, 1996). Mesmo objetos luminosos e linguisticamente marcados, como as placas iluminadas de “Saída”, desaparecem da nossa visão na medida em que entramos no *footing* do seminário, para reaparecer se somos chamados para o *footing* de emergência por um alarme. Distância, direção e tempo relativos são particularmente notáveis como plásticos, mas de fato o mundo inteiro que está retido discursivamente na imaginação e reconstruído como a paisagem de nossa ação linguística é construído na fala.

Na comunicação face a face, tudo isso se soma à coconstrução de contexto, realidade e sistema de significado, usando enquadres tipificados socialmente e símbolos culturalmente carregados que permitem que cada participante faça sentido de uma potencialmente “sensível” projeção do significado e das realidades dentro das quais aqueles significados ocorrem. Essa coconstrução está constantemente evoluindo através de interações que tornam relevante o fazer-sentido de todos os participantes. Literalmente, as pessoas constroem colaborativamente o mundo do qual estão fazendo sentido, o mundo que observam, o mundo dentro do qual estão agindo. O mundo social e material de que os humanos estão conscientes está constantemente sendo refeito através das mudanças em *footing*, enquadres, *floor* e referências indexicais. É dentro desse mundo em evolução que as coletivas de pensamento emergem, trabalhando em estilos de pensamento característicos (FLECK, 1979).⁵

5. Esse mundo socioepistêmico não é o mesmo mundo material que continua se as pessoas estão o observando ou não. Esse persistente mundo espacialmente organizado, contudo, pode penetrar o mundo social de crença. Ele proporciona oportunidade e exigência para a atenção e ação sociais. Além do mais, muitas formas de experiência biológica direta e as respostas ao mundo material ambiente — e até a linguagem e nossos comportamentos sociais — vêm dos problemas da existência material. Muitas práticas sociais e culturais criam uma orientação intensa e uma interação com o material.

O *self* imaginado socialmente

Esse mundo performado de atividade significativa é onde o uso linguístico apoia formas elaboradas de vida social na busca de metas humanas, em que papéis, memória e ideias são produzidos de forma complexa, mas reconhecível e confiável, entre os vários participantes. Dentro de mundos produzidos interacionalmente, chegamos a observar a nós mesmos através das respostas dos outros. Observamos o sentido que eles fazem de nossos enunciados e o efeito que nosso comportamento tem sobre os outros. De tais observações, fazemos sentido de nós mesmos como seres sociais. Usamos esse sentido social do *self* para moldar, monitorar e avaliar nossos próprios comportamentos, bem como para formular um senso de identidade. Esse tema de ver a nós mesmos como os outros nos veem foi um tema principal dos moralistas escoceses e da teoria comunicativa moral de Adam Smith, e também de sua economia, que dependia da persuasão de todos os atores para perseguirem seus impulsos através do mais facilmente entendido, intersubjetivamente, como símbolo de dinheiro (BAZERMAN, 1993). É interessante notar que as investigações de Schutz sobre a tipificação social foram precisamente em resposta às tentativas de compreender o comportamento de outros com respeito a assuntos financeiros. Para ele, os preços de mercado não forneciam informações adequadas para avaliar as intenções e os motivos das pessoas no mercado, assim ele precisou voltar à questão de como podemos,

com confiabilidade, ver a nós mesmos e aos outros para produzir resultados antecipáveis das interações (PRENDERGAST, 1986).

O tema da formação de identidade e do *self* na interação social ao assumir o lugar do outro tornou-se um alicerce de filósofos pragmáticos americanos e cientistas sociais, tais como George Herbert Mead, John Dewey e Harry Stack Sullivan. Eles consideraram ser a formação de nossa consciência, de nosso *self*, através das respostas dos outros uma parte essencial de nossa aprendizagem dos atos de comunicar e de participar efetivamente com os outros. Desempenhamos o *self* e chegamos a compreender o *self* em performance como nossa identidade. Sullivan toma esse *self* construído-em-interação-social-para-os-fins-da-interação ainda mais longe, para encontrar nele a fonte de nosso sistema de ansiedade que influencia nossas participações sociais ao longo da vida (BAZERMAN, 2001).

Lugares da interação letrada

Falamos até aqui da performance de nós mesmos no mundo face a face. A comunicação escrita potencialmente retira nosso lugar de interação do aqui e agora, que construímos deiticamente de nosso ambiente físico e social imediato. Durante os últimos cinco mil anos, a comunicação escrita, com suas elaborações impressas e eletrônicas, tem nos possibilitado a criação de lugares não físicos para encontrar os significados dos outros, sejam eles mortos ou ainda não nascidos, estejam eles nas cadeiras ao lado ou do outro lado do mundo. Contudo, o

fato de podermos escapar da copresença física, ou seja, do aqui e agora temporalmente experimentado e compartilhado, não significa que tiramos a performatividade de um espaço social construído, deixando-nos com significados puros e desincorporados. Os humanos e os significados não são construídos dessa maneira. Não temos um mecanismo de fazer-sentido parte da nossa orientação para uma situação e uma atividade, com o uso das ferramentas culturalmente disponíveis.

Algumas interações mediadas textualmente ficam, sem dúvida, no aqui e agora, como quando, em uma reunião, eu passo discretamente um bilhete para a pessoa ao meu lado comentando sobre aqueles que estão se pronunciando em público. Ou se eu fosse um competidor em um show de televisão, poderia ser necessário escrever minha resposta a uma questão falada em algum meio para ser exposta à audiência. Nesses casos, as palavras são escritas, transmitidas e lidas na copresença do escritor, da audiência e dentro de um conjunto de circunstâncias compartilhadas das quais os comentários fazem parte ou às quais se referem. Nesses casos, muitos dos processos de alinhamento de significado da fala podem ser desempenhados na interação imediata. Mesmo assim, a presença do artefato escrito disponível para ser relido mais tarde, em circunstâncias diferentes, pode tornar o enunciado responsável de maneira que a palavra falada evanescente não o faria. O bilhete seria aberto a interpretações malignas se caísse nas mãos erradas, e uma resposta que parece correta no momento pode ser desqualificada por razões técnicas, mais tarde, pelos juízes do jogo.

A ação letrada pode também misturar a interação face a face com uma interação mais distante. Após um bate-papo com uma colega no corredor, eu talvez mande um e-mail para ela com outra ideia sobre o assunto falado, quando retorno à semiprivacidade do meu escritório. Após várias trocas de e-mails, eu posso ir até o escritório dela para continuar o diálogo. Nas escolas e lugares de trabalho, vários momentos oscilam entre o diálogo público e a escrita e a leitura semiprivadas. A discussão na sala de aula precede e segue a leitura e a escrita silenciosas.

Um encontro de negócios para enquanto alguém busca informações em um manual ou consulta relatórios prévios. A interação face a face fornece oportunidades para as pessoas alinharem suas compreensões dos textos, como quando pessoas leem em voz alta, durante o café da manhã, enunciados tirados do jornal matinal; ou, durante uma reunião, tentam decifrar a última orientação da administração central e compõem juntas uma resposta.

Situar a atividade letrada em interações face a face é particularmente importante para a primeira aprendizagem das habilidades e práticas da leitura e da escrita. Pais e professores lendo para as crianças, adultos guiando as mãos das crianças aprendendo as letras, famílias brincando com jogos do alfabeto, crianças lendo em voz alta na escola e em casa, aulas nas quais se discutem conjuntamente as leituras — tais interações imediatas envolvendo o texto escrito ajudam o aprendiz do letramento a entender como fazer-sentido dentro do texto, do texto em si e como usá-lo para mediar a interação. Contudo,

na prática contemporânea, na medida em que as pessoas se tornam mais confortáveis com o letramento, é mais provável que leiam ou escrevam na semiprivacidade ou até no silêncio. Suas mentes se desviam das interações do aqui e agora imediato para as interações distantes mediadas pelo texto, em que elas têm que reconstruir a situação e a interação relevantes do texto, através de circunstâncias não imediatas, lembradas ou imaginadas. Uma vez que se tenha passado pelas primeiras etapas da aprendizagem de letramento, essa semiprivacidade da leitura e escrita é apenas, às vezes, pontuada pelas interações face a face baseadas no texto, que fornecem a verificação ou elaboração comum dos significados e interações textualmente mediados.

As dificuldades da interação letrada

Nessa semiprivada leitura e escrita, as pistas com que reconstruímos a performance pretendida dos outros são mais esparsas e mais dependentes de nossa reconstrução mental que nas interações face a face.

O espaço referencial em si é uma projeção do texto como percebido pelo leitor — o cronotipo ativado pelo texto lido e povoado no texto lido (BAKHTIN, 1981). Além do mais, o fórum em que o autor e a audiência se encontram, dentro do qual enunciados prévios são invocados como relevantes, é também uma projeção do texto percebido, utilizando-se dos tipos de interações mediadas-pela-distância culturalmente disponíveis.

Na escrita não copresente, precisamos construir o espaço de encontro virtual e depois encenar performances de significados congruentes totalmente do imaginário social compartilhado. Podemos cortar e ligar os significados de novo a partir de vários imaginários, mas nunca ao ponto de tornar esse trabalho de “costura” irreconhecível, porque, se fosse assim, nós nos perderíamos como leitores e escritores. Precisamos criar os *footings* reconhecíveis e pegar os *floors* reconhecíveis — de outra forma o *floor* evapora, tanto quanto todo mundo deixa uma reunião. Os *self* e os atos que criamos estão em diálogo constante com as respostas antecipadas e reais. Na escrita, contudo, informações sobre como as audiências respondem a nossos enunciados são tipicamente menos frequentes, em circunstâncias longe daquelas do enunciado original e mais atenuadas do que na fala face a face. Semelhantemente, nossas repetições de performances dos significados dos outros através da leitura podem ser fracas porque podemos usar tipificações amplas demais ou que não combinam com o fórum; porque podemos ter poucas pistas para incitar nosso sentido do caráter, da situação e das intenções do texto; porque nossa atenção pode estar menos focada sem a força da presença de outras pessoas etc.

Ainda, na leitura e escrita não copresente, a ambiguidade ou incerteza do lugar, dos propósitos e dos participantes de um encontro social podem fazer coisas estranhas ao nosso senso de ansiedade. Engajados com textos na privacidade, podemos perceber a nós mesmos como estando longe das restrições sociais e das incertezas das interações face a face cotidianas.

Podemos então explorar significados e sentimentos que, tememos, estejam além das relações aceitáveis com os outros e das identidades públicas aceitáveis. Ao ler, podemos explorar o tabu discretamente. Por outro lado, a não necessidade de tranquilizar imediatamente os outros pode permitir que as ansiedades entorpeçam nossos processos de fazer-sentido. Ao ler, temos medo de quem podia ver nossos livros e nos pegar engajados com pensamentos controversos, e na escrita, nos preocupa se ousamos colocar nossos pensamentos em formação no papel com receio de que os leitores potenciais possam nos condenar pelo que escrevemos. Até certo ponto, toda escrita nos expõe, pedindo para que desempenhemos novos *selves*, o que pode ter consequências previsíveis. A escrita, então, deixa nossas palavras abertas para interpretações e reconstruções dos leitores, as quais poderiam nos deixar infelizes.

A produção e recepção de textos são presas a uma tensão. Na escrita e na leitura, temos o espaço para definir situações e atividades como nós as percebemos. Mas, para nos fazer inteligíveis aos outros e alcançar a sabedoria dos outros, temos que nos disciplinar para usar signos e fazer-sentido de maneiras socialmente inteligíveis. Através de ferramentas compartilhadas de transmissão de sentido, fazemos os nossos sentidos individuais, e, desta forma, definimos diferenças sensíveis. Mas essas diferenças, por sua vez, esticam os limites do compartilhamento linguístico.

Socialização aos mundos letrados

O letramento tem como propósito apresentar aos alunos as práticas formadas culturalmente de fazer-sentido no texto e dos textos. Nas escolas, são ensinadas às crianças ferramentas particulares de coleta de informações e de reconstrução de ideias dos textos, assim como também formas de interpretação e engajamento literários. Fora das escolas, textos, jogos e outros artefatos, amplamente disponíveis, dependem dessas formas particulares de fazer-sentido e engajamento, recompensando-as e confiando frequentemente nas práticas escolares da leitura. Aqueles que são leitores ávidos, mas não treinados nas disciplinas do letramento escolar, fazem sentido mais idiossincraticamente, embora talvez de forma mais interessante. Às vezes, engajamos todos em leituras criativas e não padronizadas na busca de nossos próprios significados e motivos, mas podemos ser responsabilizados para leituras mais normalizadas de textos dentro de circunstâncias sociais particulares. Quando discutimos as obrigações que um contrato impõe, somos frequentemente forçados a ler um texto juntos, com nossas leituras divergentes responsáveis para a adjudicação da justiça. Quando proclamamos, na base de uma notícia no jornal, que uma figura notória é culpada por atos criminosos, um amigo pode perguntar como é possível chegar àquela conclusão baseados no que lemos.

Semelhantemente, a escrita ganha força expressiva não porque segue caminhos puramente subjetivos e privados, mas

porque ganha um comando mais amplo dos recursos culturalmente disponíveis e aprende como usar esses recursos para criar circunstâncias reconhecíveis. O escritor indisciplinado, às vezes, cria textos muito interessantes, mas idiossincráticos e difíceis de serem lidos de modo consistente e significativo, de forma que as respostas ou evaporam ou se desviam rapidamente dos vetores do impulso autoral. Dentro de alguns gêneros, frequentemente literários ou publicitários, tal desvio do reconhecível socialmente para o desejado pessoalmente é de fato encorajado. Mas sempre fica a tensão entre inteligibilidade e expressão pessoal. Da mesma forma, ao trazer conteúdos não familiares para esferas tipificadas, um escritor corre o risco de forçar o fazer-sentido da audiência, resultando ou em inteligibilidade ou em leituras banais e estreitas que perdem as novidades do texto.

Para ter uma ideia do fazer-sentido dos leitores, os escritores têm regularmente procurado leitores e editores locais para responderem à sua escrita, particularmente após terem superado a atitude de defesa, a ansiedade e o narcisismo associados com ela.⁶ A pedagogia da escrita moderna tem enfatizado o feedback e a resposta social de textos; o rápido processamento das res-

6. A semiprivacidade da escrita não somente muda as condições para ativar os sistemas de ansiedade, cria espaço extensivo para a produção do narcisismo. A identidade de uma pessoa pode vir a ser ligada com suas expressões e, dessa forma, pode ser difícil confrontar como seus enunciados são realmente percebidos, especialmente quando se tem investido tanto no fazer-sentido isolado dentro deles. O fato de nossa escrita não poder alcançar nossas intenções ou não poder evocar algumas sugestões para o melhoramento pode chamar nossa atenção para as limitações de nossas habilidades. Essa dor pode ser tão insuportável que nenhuma resposta, salvo uma maior aceitação, pode evitá-la.

postas dos professores; os papéis de fazer-sentido do professor para além da avaliação de bases puramente formais; a resposta e a avaliação feitas por colegas; e a escrita para audiências reais, variadas e locais. A pedagogia da escrita e a prática da escrita têm também desenvolvido procedimentos para a leitura de seu próprio texto, do visto de outrem, particularmente em processos de revisão. A análise retórica também fornece ferramentas para a percepção, vinda de fora, de suas produções verbais, como elas poderiam afetar os outros. Todas essas técnicas aprofundam a atenção à realidade interacional do texto e os significados evocados nas mentes dos leitores. Através de tais procedimentos, a interação não mais parece tão fraca, e escritores em desenvolvimento podem ver possibilidades de sentido que podem ser realizadas pelos seus textos.

É através da nossa aquisição do conhecimento sobre como leitores entendem e respondem à nossa escrita que ganhamos um sentido de quem somos como escritores e do que nossa escrita comunica. É assim também que chegamos a entender nossa relação com nossas audiências. E é como aprendemos os sistemas sociais mediados pelos textos e as maneiras como podemos efetivamente fazer parte deles. Aprendemos nossos papéis e significados potenciais com respeito a escolas, jornais, negócios, finanças, leis, filosofia. Realizamos atos em cada um; vemos a nós mesmos como tendo presença, poder e recursos particulares em cada um deles; gozamos das recompensas e dos custos da participação em cada situação; e participamos dos significados disponíveis nesses mundos.

A complexidade dos mundos letrados

Na medida em que esses espaços de comunicação intersubjetivos se tornam mais fortemente articulados como lugares para performance, eles assumem características particulares dentro de tipificações sociais refinadas. Identidade, ação e significado são desempenhados dentro de complexos de *footings* e recém-criados *floors*, usando variados recursos para levar a cabo as intenções e relações apropriadas a cada espaço sociodiscursivo. O mundo performado por nós é potencialmente rico e complexo, novo e cheio de nuances, extensivo no tempo e espaço.

Estou aqui tentado a invocar a famosa imagem de Darwin no fim do *A Origem das Espécies* com respeito à complexidade da vida dentro de uma ribanceira entrelaçada. Essa ribanceira entrelaçada de significados, contudo, seria tão evanescente como nossas performances e repetições de performances mentais de textos — “frágeis representações que vão desaparecendo” como na ilha de Prospero (SHAKESPEARE, 1961). Tais fantasias idealistas são a consequência de começar com o Tlön de Borges, que é uma ficção dentro de uma ficção. Segundo Borges, o povo do Universo de Uqbar somente fornece histórias de terras que eles consideram ficcionais, de forma que a Primeira Enciclopédia de Tlön, mesmo dentro da história, é um embuste, sem referentes. Mas, é claro, em Tlön, o referente não existiria a não ser quando olhado — assim, o mundo é tão interessante quanto nossas construções mentais e não mais duradouro.

Contudo, na Terra, nossos livros permanecem nas estantes, mesmo quando não olhamos para eles, e somos *selves* incorporados, andando no tempo através de um mundo espacial que persiste além de nossas fracas explicações sobre nossas experiências dele. Ainda mais importante, construímos nossos sistemas de significado e recursos vivendo neste mundo para satisfazer nossas necessidades como criaturas incorporadas. Cada vez que lemos e escrevemos, estamos em algum lugar deste mundo espacial, mesmo que apenas sentados em nossa cadeira, em uma casa de classe média, dentro de uma sociedade próspera e culta que mantém uma indústria de publicação que apela para os gostos de vários estratos sociais. Assim, os significados que ensaiamos mentalmente em relação aos textos contam com as nossas experiências materiais e sociais que residem no mesmo cérebro e que estão profundamente interligadas com nossos sistemas de fazer-sentido.⁷ Afinal de contas, aprendemos sobre linguagem e como significar com linguagem dentro de mundos materiais e sociais. Estudos recentes do cérebro levantam questões intrigantes sobre a relação de objetos e a memória de palavras, bem como sobre experiências agradáveis com pessoas e coisas fora de nós ativarem alguns dos mesmos circuitos que mapeiam nossas próprias sensações e experiências.⁸ Atos de

7. Há fortes evidências, por exemplo, de que nosso sistema para o processamento do significado semântico de palavras tinha evoluído em cima de nosso aparato cognitivo para o reconhecimento visual de objetos (GIVON, 2001).

8. Particularmente intrigantes nessa linha são os estudos de Rizzolatti et al. (2000), que ligam o controle neural de nossas ações motoras com o reconhecimento neural da

letramento valem-se e têm consequências no modo como nós e outros agimos e interagimos no mundo. Atos de letramento valem-se e têm consequências no modo como nós evocamos a imaginação de significados em cada um. O mundo idealista dos significados que desempenhamos é parte de nossas vidas incorporadas, é imbuído pelo material de um tempo ideal, é parte da herança de nossa evolução biológica material, que tornou possível a evolução cultural. Esses mundos idealistas saturam nossa existência material; assim, do mesmo jeito que vivemos em um ambiente físico construído, vivemos em um ambiente simbólico também construído. Esse ambiente físico construído no mundo moderno, além disso, está construído de planos e regulamentos, da mesma forma que de tijolos e argamassa. Até nossa relação com o ambiente natural recebido é remodelado pelo mundo simbólico de valores, estéticas e ciências textualmente mediados. Tais observações da mistura do ideal e material na vida humana nos levam de volta ao estudo de sistemas de atividade e sua relação com as sempre cambiantes formas de organização social que têm surgido com as práticas e a circulação de letramento.⁹

percepção visual das ações motoras de outros

9. Ver Goody (1986) para uma explicação detalhada de algumas das primeiras consequências sociais do letramento; ver também Bazerman (2000) para um relato mais histórico.

| REFERÊNCIAS

- ABBATE, J. *Inventing the internet*. Cambridge: MIT, 1999.
- ABBOTT, A. *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- ATKINSON, D. *Scientific discourse in socio-historic context*. Mahwah: Erlbaum, 1999.
- ATKINSON, D. *A historical discourse analysis of scientific writing*. Dissertação. University of Southern California, 1993.
- ARONOWITZ, S. *Science as power*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Trad. Caryl Emerson & Michael. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARNES, B.; SHAPIN, S. (ed.). *Natural order*. Beverly Hills: Sage, 1979.
- BAUMAN, Richard. *Story, performance, and event*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. Anxiety in action. *Mind, Culture, and Activity* 8:174-186, 2001.
- BAZERMAN, Charles. A rhetoric for literate society: the tension between expanding practices and restricted theories. In: GOGGIN, Maureen (ed.). *Inventing a discipline*. Urbana: NCTE, 2000. p. 5-28.

BAZERMAN, Charles. Singular utterances: realizing local activities through typified forms in typified circumstances. *In*: TROSBERG, Anna (ed.). *Analysing the discourses of professional genres*. Amsterdam: Benjamins, 2000. p. 25-40.

BAZERMAN, Charles. Letters and the social grounding of differentiated genres. *In*: BARTON, David; HALL, Nigel (ed.). *Letter writing as a social practice*. Amsterdam: Benjamins, 1999. p. 15-30.

BAZERMAN, Charles. Systems of genre and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (ed.). *Rethinking genre*. London: Taylor & Francis, 1994a.

BAZERMAN, Charles. Whose moment? The kairotics of intersubjectivity. *In*: BAZERMAN, Charles. *Constructing experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994b. p. 171-193.

BAZERMAN, Charles. Intertextual self-fashioning: Gould and Lewontin's representations of the literature. *In*: SELZER, Jack (ed.). *Understanding scientific prose*. Madison: University of Wisconsin Press, 1993. p. 20-41.

BAZERMAN, Charles. Money talks: the rhetorical project of Adam Smith's *wealth of nations*. *In*: HENDERSON, W. et al. (ed.). *Economics and language*. New York: Routledge, 1993. p. 173-199.

BAZERMAN, Charles. How natural philosophers can cooperate. *In*: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (ed.). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. p. 13-44.

BAZERMAN, Charles. *The languages of Edison's light*. Cambridge: MIT Press, 1991.

BAZERMAN, Charles. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, Charles. Nuclear information. *Written Communication*. (no prelo).

BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (ed.). *Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison: University of Wisconsin Press, 1994.

BAZERMAN, Charles; RUSSELL, David (ed.). *Writing selves/writing societies. Research from activity perspectives*. Fort Collins, CO: the WAC clearinghouse and mind, culture, and activity. Disponível em: http://wac.colostate.edu/books/selves_society. 2003.

BERGMANN, Joerg R.; LUCKMANN, Thomas. Reconstructive genres of everyday communication. In: QUASTHOFF, Uta (ed.). *Aspects of oral communication*. Berlin: DeGruyter, 1994.

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Illsdaile: Erlbaum, 1994.

BERNERS-LEE, T. *Weaving the web*. New York: Harper, 1999.

BHATIA, Vijay. *Genre analysis*. London: Methuen, 1994.

BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIJKER, Wiebe. *Of bicycles, bakelite, and bulbs*. Cambridge: MIT Press, 1995.

BIJKER, W.; HUGHES, T.; PINCH, T. (ed.). *The social construction of technological systems*. Cambridge: MIT, 1987.

BIZZELL, Patricia. Cognition, convention, and certainty: what we need to know about writing. *Pre/Text* 3:213-243, 1982.

BLAKESLEE, Ann. *Inventing scientific discourse*. Dissertação. Carnegie Mellon University, 1992.

BODEN, Diedre; ZIMMERMAN, Don. *Talk & social structure*. Berkeley: University of California Press, 1991.

BOOTH, Wayne. The rhetorical stance. *College Composition and Communication* 14:139-145, 1963.

BORGES, Jorge Luis. Tlön, Uqbar: Orbis Tertius. *Ficciones*. New York: Grove Press, p. 17-35, 1962.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BOWKER, G. C.; STAR, S. L. *Sorting things out*. Cambridge: MIT, 1999.

BRIDWELL-BOWLES, Lillian. Freedom, form, function: varieties of academic discourse. *College Composition and Communication* 46(1):46-62, 1995.

BRITTON, James *et al.* *The development of writing abilities (11-18)*. London: Macmillan, 1975.

- CAMPBELL, Karlyn; JAMIESON, Kathleen. *Deeds done in words*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- CARSON, R. *Silent spring*. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- CHISERI-STRATER, E. *Academic literacies*. Portsmouth: Boynton/Cook, 1991.
- CLIFFORD, James. On ethnographic authority. *Representations* 1(2):118-146, 1983.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George (ed.). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- COHEN, Ralph. History and genre. *New Literary History* 17:203-218, 1986.
- COLLINS, R. *The Credential society*. New York: Academic Press, 1979.
- COMMONER, B. *Science and survival*. New York: Viking, 1966.
- CONNOR, Ulla. *Learning discipline specific writing*. Trabalho apresentado para a American Association of Applied Linguistics, Baltimore, 1994.
- COOPER, Marilyn. The ecology of writing. *College English*, 48:364-375, 1986.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The power of literacy and the literacy of power. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. p. 63-89.
- CRAPANZANO, Victor. *Tuhami: portrait of a moroccan*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

- DARWIN, Charles. *On the origin of species*. Cambridge: Harvard University Press, 1964.
- DERRIDA, Jacques. The law of genre. *Critical Inquiry*, 7:55-81, 1980.
- DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1947.
- DEVITT, Amy J. Generalizing about genre: new conceptions of an old concept. *College Composition and Communication* 44(4):573-586, 1993.
- DEVITT, Amy J. *Standardizing written english: diffusion in the case of Scotland 1520-1659*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- DIZARD, W. B. *The coming information age*. New York: Longman, 1982.
- DUBROW, Heather. *Genre*. London: Methuen, 1982.
- DUDLEY-EVANS, Tony. Genre analysis? An investigation of the introduction and discussion sections of M. Sc. dissertations. In: COULTHARD, M. (ed.) *Talking about text*. Birmingham: English Language Research, 1986.
- DUMONT, Jean-Paul. *The head-man and I*. Austin: University of Texas Press, 1978.
- DUMONT, Jean-Paul. *Under the rainbow*. Austin: University of Texas Press, 1976.
- ELBOW, P. *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press, 1973.
- FABIAN, Johannes. *Time and the other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983.

FAHNESTOCK, Jeanne. Genre and rhetorical craft. *Research in the Teaching of English* 27(3):50-56, 1993.

FAIGLEY, L. *Fragments of rationality: postmodernity and the subject of composition*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.

FLECK, Ludwik. *Genesis and fevelopment of a scientific fact*. Trad. Fred Bradley Thaddeus Trenn. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

FLOWER, Alastair. 1982. *Kinds of literature: an introduction to the theory of genres and modes*. Oxford: Oxford University Press.

FLOWER, Linda. *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993.

FOUCAULT, M. *Power/knowledge*. New York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, M. *The archeology of knowledge*. Trad. A. M. Sheridan Smith. New York: Pantheon, 1972.

FOUCAULT, M. *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books, 1970.

FREEDMAN, Aviva. Argument as genre and genres of argument. In: BERRILL, D. (ed.). *Perspectives on written argumentation*. Norfolk: Hampton Press, 1995.

FREEDMAN, Aviva. Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English* 27, 222-251, 1993.

FREEDMAN, Aviva. Reconceiving genre. *Text* 89:279-292, 1990.

- FREEDMAN, A.; ADAM, C.; SMART, G. Wearing suits to class: simulating genres and genres as simulations. *Written Communication* 11: 193-226, 1994.
- FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton Cook-Heinemann, 1994.
- FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Rethinking genre*. London: Taylor & Francis, 1994.
- GEERTZ, Clifford. *Works and Lives: the anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press, 1988.
- GIERYN, T. F. *Cultural boundaries of science: credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- GIERYN, T. F. Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interest in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review* 48:781-795, 1983.
- GILBERT, Nigel; MULKAY, Michael. *Opening Pandora's box*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- GIVON, Talmy. *The visual information-processing system as an evolutionary precursor of human language*. Santa Barbara: Summer Linguistic Institute, 2001.
- GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOODY, Jack. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GREGORY, J.; MILLER, S. *Science in public*. Cambridge: Perseus, 1998.

- GROSS, Alan G. *The rhetoric of science*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- GUMPERZ, John. Contextualization and understanding. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (ed.). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-252.
- HALL, M. B. *All scientists now*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HALLIDAY, Michael. *Spoken and written english*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, Michael; MARTIN, James. *Writing science*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.
- HANKS, William F. *Language and communicative practices*. Chicago: Westview, 1996.
- HANKS, William F. *Referential practice*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- HANKS, William F. Discourse genres in a theory of praxis. *American Ethnologist* 14:668-692, 1987.
- HASAN, Ruqaiya. The structure of text. In: HALLIDAY, M.; HSAN, R. (ed.). *Language, context, and text*. Geelong: Deakin University Press, 1985.
- HEIDEGGER, Martin. *Being and time*. Trad. John Macqarrie & Edward Robinson. New York: Harper and Row, 1962.
- HEILBRON, J. *Electricity in the 17th and 18th centuries: a study of early modern physics*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- HERNADI, Paul. *Beyond genre*. Ithaca: Cornell University Press, 1972.

HERRINGTON, Anne. Writing in academic settings. *Research in the Teaching of English* 19:331-361, 1985.

HERRINGTON, A.; CURTIS, M. *Persons in process*. Urbana: National Council of Teachers of English, 2000.

HIRSCH, E. D. *The philosophy of composition*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

HOLTON, G. J. *The advancement of science, and its burdens*. New York: Cambridge University Press, 1986.

HORNER, Winifred B. (ed.). *The present state of scholarship in historical and contemporary rhetoric*. Columbia: University of Missouri Press, 1983.

HUNSTON, Susan. Evaluation and ideology in scientific writing. In: GHADESSY, M. (ed.). *Register analysis: theory and practice*. London: Pinter, 1988.

JACOB, M. C. *The cultural meaning of the scientific revolution*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KENNEDY, George A. *Classical rhetoric and its christian and secular tradition from ancient to modern times*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1980.

KENNEDY, George A. *The art of rhetoric in the roman world: 300 B.C.-A.D. 300*. Princeton: Princeton University Press, 1972.

KENNEDY, George A. *The art of persuasion in Greece*. Princeton: Princeton University Press, 1963.

KRESS, Gunther. Genre in a social theory of language: a reply to John Dixon. In: REID, Ian (ed.). *The place of genre in learning: current debates*. Australia: Deakin University, 1987. p. 35-45.

KRESS, Gunther; THREADGOLD, Terry. Towards a social theory of genre. *Southern Review* 21:215-243, 1988.

LAYTON, E. T. *The revolt of the engineers: social responsibility and the american engineering*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986.

LATOUR, B. *Aramis, or the love of technology*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

LATOUR, B. *Science in action*. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory life*. Beverly Hills: Sage, 1979.

LEFEVRE, Karen Burke. *Invention as a social act*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987.

LUCKMANN, Thomas. On the communicative adjustment of perspectives, dialogue and communicative genres. In: WOLD, Astri Heen (ed.). *The dialogical alternative*. Oslo: Scandinavian University Press, 1992.

LUHMANN, Niklas. *Ecological communication*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MACKENZIE, Donald A. *Inventing accuracy: an historical sociology of nuclear missile guidance*. Cambridge: MIT Press, 1990.

MARCUS, George. Rhetoric and the ethnographic genre in anthropological research. *Current Anthropology* 21:507-510, 1980.

MARCUS, George; CUSHMAN, Dick. Ethnographies as texts. *Annual Review of Anthropology* 11:25-69, 1982.

MARTIN, James R. *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins, 1992.

MEAD, George Herbert. *On social psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

MERTON, R. K. *The sociology of science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

MILLER, Carolyn. *Kairos in the rhetoric of science*. In: WITTE, Steve et al. (ed.). *A rhetoric of doing*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1992. p. 310-27.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70:151-67, 1984.

MORRELL, J.; Thackray, A. *Gentlemen of science*. Oxford: Clarendon Press, 1981.

MYERS, Greg. *Writing biology*. Texts in the social construction of scientific knowledge. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

MURPHY, James J. *Three medieval rhetorical arts*. Berkeley: University of California Press, 1971.

MURPHY, James J. (ed.) *A synoptic history of classical rhetoric*. Davis: Hermagoras Press, 1983.

NELKIN, D. *Selling science: how the press covers science and technology*. New York: W.H. Freeman, 1987.

NELKIN, D. (ed.). *Controversy, politics of technical decisions*. Beverly Hills: Sage, 1979.

NORTH, Stephen M. Writing in a philosophy class: three case studies. *Research in the Teaching of English* 20:225-262, 1986.

NYSTRAND, Martin. Rhetoric's audience and linguistics speech community. In: MOSENTHAL et al. (ed.). *What Writers Know*. New York: Longman, 1983. p. 220-235.

- OCHS, Elinor. *Culture and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- ODELL, Lee; GOSWAMI, Dixie (ed.). *Writing in non-academic settings*. New York: Guildford, 1985.
- OVERINGTON, Michael. The scientific community as audience: toward a rhetorical analysis of science. *College English* 48:143-162, 1977.
- PERELMAN, Lester. The medieval art of letter writing: rhetoric as institutional expression. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (ed.). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. p. 97-119.
- PERELMAN, Lester. The context of classroom writing. *College English* 48:471-479, 1986.
- PEIRCE, Charles S. *Peirce on signs*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1991.
- PLATÃO. *Phaedrus*. Trad. J. H. Nichols Jr. Ithaca: Cornell University Press, 1998.
- PORTER, T. *Trust in numbers*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- PRELLI, Lawrence J. *A rhetoric of science: inventing scientific discourse*. Columbia: University of South Carolina Press, 1989.
- PRENDERGAST, Christopher. Alfred Schutz and the austrian school of economics. *American Journal of Sociology* 92:1-26. 1986.
- PRIESTLEY, Joseph. *The history and present state of electricity*. London: s.ed., 1767.

PRIOR, Paul. Contextualizing writing and response in a graduate seminar. *Written Communication* 8(3):267-310. 1991.

RABINOW, Paul. *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press, 1977.

RIZZOLATTI, Giacomo; FOGASSI, Leonardo; GALLESE, Vittorio. Cortical mechanisms subserving object grasping and action recognition: a new view on the cortical motor functions. In: Michael S. Gazzaniga (ed.). *The new cognitive neuroscience*. 2. ed. Cambridge: MIT Press, 2000.

RODRIGUEZ, R. *Hunger of memory*. Boston: D. R. Godine, 1981.

ROSALDO, Renato. Where objectivity lies: the rhetoric of anthropology. In: NELSON, John; MEGILL, Allan; MCCLOSKEY, Donald (ed.). *The rhetoric of the human sciences*. Madison: University of Wisconsin Press, 1987. p. 87-110.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (ed.). *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum, 1978. p. 27-48.

RUBIN, Donald; RAFOTH, Bennet. Social cognitive ability as a predictor of the quality of expository and persuasive writing among college freshmen. *Research in the Teaching of English* 20:9-21. 1986.

RUDWICK, M. J. S. *The great devonian controversy: the shaping of scientific knowledge among gentlemanly specialists*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

RUSSELL, David; BAZERMAN, Charles (ed.). The activity of writing, the writing of activity. *Mind Culture and Activity* 4:4. 1997.

SACKS, Harvey. *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.

SCHRYER, Catherine. Records as genre. *Written Communication* 10:200-234. 1993.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

SCHWEGLER, R.; SHAMOON, L. Meaning attribution in ambiguous texts. In: Bazerman, Charles; Paradis, James (ed.). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. p. 216-34.

SCLOVE, R. *Democracy and technology*. New York: Guilford Press, 1995.

SEARLE, John R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press, 1969.

SHAKESPEARE, William. *The tempest*. Cambridge: Cambridge University Press, 1961.

SHAPIN, S. *A social history of truth: civility and science in seventeenth-century England*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

SHAPIN, S. History of science and its sociological reconstructions. *history of science* 20:157-211. 1982.

SHAPIN, S.; SCHAFFER, S. *Leviathan and the air-pump*. Princeton: Princeton University Press, 1985.

SMART, Graham. Genre as community invention. In: SPILKA, R. (ed.). *Writing in the workplace*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993.

SMITH, Adam. *The theory of moral sentiments*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

- STRELKA, Joseph P. *Theories of literary genre*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1978.
- SULLIVAN, Harry Stack. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
- SWALES, John. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TAYLOR, John R. *Linguistic categorization*. Oxford: Clarendon, 1989.
- THOREAU, H. D. *The natural history essays*. Salt Lake City: Peregrine Smith, 1980.
- TYLER, Stephen. *The unspeakable*. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- VAN MAANEN, John. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- VAN NOSTRAND, A. D. *Fundable knowledge*. Mahwah: Erlbaum, 1997.
- VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Trad. Alex Kozxulin. Cambridge: MIT Press, 1986.
- WALVOORD, B. E. *In the long run*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1997.
- WALVOORD, B. E.; MACCARTHY, L. *Thinking and writing in college*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1990.
- WEIMER, Walter B. Science as a rhetorical transaction: toward a nonjustificational conception of rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 10:1-19. 1977.

WINNER, L. *Autonomous technology: technics-out-of-control as a theme in political thought*. Cambridge: MIT, 1977.

WINSOR, D. A. *Writing like an engineer*. Mahwah: Erlbaum, 1996.

YATES, JoAnne. *Control through communication: the rise of system in american management*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

YATES, JoAnne; ORLIKOWSKI, Wanda. Genres of organizational communication: a structurational approach. *Academy of Management Review* 17:299-310. 1992.

YATES, J.; VAN MAANEN, J. (ed.). *IT and organizational transformation*. Thousand Oaks: Sage, 2001.

YEATS, William Butler. Among school children. *Collected Poems*. London: Macmillan, 1995. p. 242-245.

ZAMEL, V.; SPACK, J. (ed.). *Negotiating academic literacies: teaching and learning across languages and cultures*. Mahwah: Erlbaum, 1998.

ZUCKERMAN, Harriet. *Scientific elite*. New York: Free Press, 1977.

| 0 AUTOR



Charles Bazerman

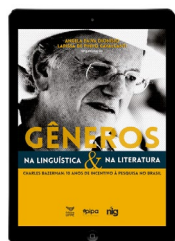
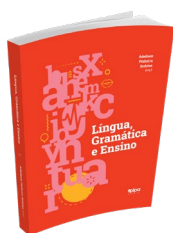
É *Distinguished Professor* na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia, em Santa Barbara nos Estados Unidos. Tem interesse pela prática e pelo ensino da escrita, entendida em um contexto sócio-histórico. Usando teorias de gênero, sistema de atividade, interação, intertextualidade e desenvolvimento cognitivo de base social, investiga a história da escrita científica, outras formas de escrita usadas no avanço de projetos tecnológicos e a relação da escrita com o desenvolvimento de disciplinas do conhecimento. Atua em prol da compreensão da importância da escrita em todos os domínios da vida moderna.

Pipa Comunicação Editorial

Acreditamos que produção e difusão de conhecimento podem mudar o mundo, por isso criamos um selo editorial. Criar experiências de leitura agradáveis e acessíveis para todos é a nossa missão. Para isso investimos em design e múltiplos formatos de leitura. Confiamos no poder da autoria e que todos somos autores em potencial, desta forma estimulamos a publicação do primeiro livro para dar voz e impulsionar o voo dos novos autores.

Acesse nossa Livraria e conheça outras obras:

<https://www.livrariadapipa.com.br>



SÉRIE
CHARLES
BAZERMAN

(...) a obra de Bazerman, ao longo destes quinze anos, consolidou, no Brasil, uma abordagem dedicada ao estudo de gêneros que aqui é apresentada de forma integral e amplamente acessível aos leitores. Nossa gratidão, portanto, ao autor e a todos aqueles que, debatendo e discutindo a obra de Charles Bazerman ao longo desses anos, contribuíram para (fazer avançar) a pesquisa de gêneros no Brasil.

— Os Organizadores

