

REPUBLICAÇÃO

LIMA, Roberto Kant de. A disciplina pela forma. In: LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós.** – 2. ed. rev. ampl. Niterói: EDUFF, 1997. p. 27-37.

Nota dos editores:

É com grande satisfação que a Revista Campo Minado republica o texto "A disciplina pela forma", terceiro capítulo da obra "A antropologia da academia: quando os índios somos nós", do antropólogo Roberto Kant de Lima. Publicado originalmente em 1985, este texto completa, por ocasião da publicação da presente edição, quarenta anos de sua primeira aparição, mantendo-se, ainda hoje, de uma relevância ímpar para a compreensão das dinâmicas acadêmicas, das interações sociais que as permeiam, e sobre a produção de conhecimento na área das ciências sociais.

A republicação deste trabalho adquire um significado ainda mais profundo diante do recente falecimento do professor Roberto Kant de Lima, ocorrido em maio de 2025. Sua partida representa uma perda inestimável para a antropologia, mas seu legado, perpetuado por meio de obras como esta, continua a inspirar e a provocar reflexões críticas sobre o fazer antropológico e a própria sociedade.

"A disciplina pela forma" oferece uma análise perspicaz sobre as experiências do autor em um ambiente acadêmico estrangeiro, realizando etnografia contrastiva entre os Estados Unidos e o Brasil. O texto explora como as normas de redação e as expectativas de comunicação acadêmica nos EUA, com sua ênfase na clareza, objetividade e estrutura formal (como a 'topic sentence' e a necessidade de exemplos concretos), contrastam com as práticas brasileiras. Essa análise aprofundada das 'disciplinas da forma' revela não apenas distinções estilísticas, mas também diferentes concepções de letramento e de produção de conhecimento. Kant de Lima nos convida a refletir sobre como essas 'formas' de escrita moldam o pensamento, a comunicação e até mesmo a percepção da realidade, evidenciando o impacto cultural e social das práticas de letramento acadêmico. Ao revisitá-lo, somos convidados a refletir sobre as permanências e transformações nas instituições de ensino e pesquisa, bem como sobre a construção do conhecimento e a formação de identidades no campo acadêmico. A leitura deste texto, quarenta anos após

sua concepção e no ano em que nos despedimos de seu brilhante autor, é um convite à imersão em um pensamento que transcende o tempo e as fronteiras, enriquecendo o debate antropológico contemporâneo.

A DISCIPLINA PELA FORMA

Durante o primeiro ano atribuí grande parte de minhas dificuldades de interação com a comunidade acadêmica à minha condição de estrangeiro. Pouco a pouco fui-me apercebendo de que meus problemas, ou pelo menos parte deles, eram comuns a todos os meus colegas. Eram eles de outros estados, moravam sozinhos, não eram antigos colegas nem interagiam entre si, ressentiam-se de mais discussões acadêmicas e convívio social, etc. Culpavam muitas vezes a instituição em que estávamos, caracterizando-a como extremamente formal. Entretanto, não pareciam muito dispostos a transformá-la, discutindo sua estrutura e organização, como é hábito no Brasil. Os inconvenientes eram como que parte necessária ou mesmo indispensável de sua formação (*education*).¹

Participei de situação exemplar desta atitude quando de uma discussão sobre a distribuição dos *offices* entre os alunos. Os nossos escritórios estavam situados em dois dos andares do prédio que ocupávamos. No andar de cima havia gabinetes de professores, a sala de aula para seminários, escritórios de alunos e o *lounge*, espécie de salão de recreação onde ficava a máquina de fazer café, o telefone para recados, sofá e poltronas. Neste local, todas as quintas-feiras realizavam-se *beer hours*, sessões de beber cerveja, paga pelo Departamento, encarregadas de promover e institucionalizar nossa interação social, contando com a presença de professores, alunos e convidados (minha mulher, por exemplo). Neste andar os *offices* eram mais espaçosos e claros, sendo ocupados por dois alunos. No andar inferior, que era dividido com o Departamento de Sociologia, os *offices* eram menores e alguns não tinham janela. A praxe era que os espaços de cima fossem destinados aos alunos mais adiantados, ou àqueles que, de volta do campo, estavam

¹ Para exemplificar o que digo, narro um fato ocorrido no final do primeiro ano. Ao entrar no prédio onde tinha meu escritório, encontro um dos colegas com quem o dividia. Ele está acompanhado por outro rapaz e, apresentando-o como seu irmão, diz que sou seu melhor amigo na Universidade. Disse-lhe que me sentia muito lisonjeado, embora surpreso, pois havíamos conversado apenas três ou quatro vezes *durante o ano todo*. Ele retrucou que era verdade, mas que eu havia sido a pessoa da Universidade com quem ele havia mais e proveitosamente conversado naquele ano!?

redigindo suas dissertações. Os de baixo ficavam para os mais modernos, que os ocupavam aos dois e três.²

Certa vez, tendo sido aprovado um projeto da área de Antropologia Biológica, disseram-nos que teríamos de desocupar os *offices*, pois nem mesmo direito a eles tínhamos, enquanto estudantes, sendo a permissão para seu uso mera concessão departamental. Tratou-se logo de fazer uma reunião, onde se discutiu a questão de como encaminhar nossas reivindicações, uma vez que os alunos não tinham assento nas reuniões departamentais. A distribuição dos *offices* era considerada uma tarefa administrativa, realizada pela secretaria do Departamento. À brasileira, quis politizar e ampliar a questão, começando por reivindicar nossa representação no Departamento, o direito adquirido pelo costume de nos darem os *offices*, o arbítrio implícito na medida, a impossibilidade de nos deslocarmos para outros espaços, etc. Meus colegas, com condescendência, explicaram-me que concordavam comigo, mas que isso era outro assunto, e eu devia ser mais “objetivo”. Outras reuniões foram feitas, tendo eu ido a algumas e a outras não. Religiosamente, entretanto, era informado por um colega, membro de uma comissão de representantes, “para assuntos de *office*”, do que havia sido discutido. Mais, se eu tinha alguma restrição às decisões tomadas, quando não havia podido comparecer, era como se minha ausência não implicasse sanções ou perda de direitos, pelo contrário, em seu respeito e conservação obrigatórios.³

Depois de muita discussão, chegou-se a uma comissão mista de professores e alunos que negociou a distribuição dos espaços. Foram criados vários Laboratórios, que tiveram seus espaços distribuídos pelos andares e ocupados pelos alunos e pelos membros do projeto. A estrutura e organização do Departamento continuaram as mesmas, é claro.⁴

² A disposição interna e uso social do espaço dos *offices* obedecia àquela já referida por Hall (1959, p. 200) para os escritórios americanos em geral. Dado um certo espaço, este é dividido igualmente entre seus participantes. Os recém-vindos têm *direito* à ocupação de seu espaço, que deve ser cedido voluntariamente, mesmo que seja necessário efetuar deslocamentos de antigos ocupantes. Distribuem-se ao longo das paredes escrivaninhas e estantes, deixando-se o centro livre para eventuais encontros.

³ Isto é exatamente o oposto do que ocorre em nossa prática política; se eu não estiver presente, “danço”, quer dizer, perco todo o direito de discordar. Os indivíduos só existem enquanto grupo, atualizando-se este independentemente daqueles. Sobre essas práticas holísticas veja-se o irônico artigo de Walzer (1977).

⁴ Sobre o papel e as características contraditórias da escola americana na promoção dos ideais de individualização e estímulo à criatividade e da necessidade de padronização, em função de prover oportunidades iguais para todos - sendo a diferença fruto de mérito individual - e de socializar os indivíduos

Do ponto de vista das discussões, os cursos não apresentavam maior novidade se comparados com os que realizei na graduação e pós-graduação brasileiras. A bibliografia era mais ou menos a mesma, talvez com a característica de ser mais clássica, isto é, voltada para dar a visão já cristalizada dos progressos e trajetória da disciplina antropológica, sem enfatizar aspectos contemporâneos controversos. Tal característica se expressava na proporção muito maior de livros nas relações de bibliografia e de bem menor número de artigos do que os daquelas da pós-graduação brasileira.

A área coberta pela bibliografia era bem vasta, tanto teórica como geograficamente falando. Os alunos faziam questão de ser expostos ao maior número de correntes e experiências possíveis, para que pudessem com eficácia realizar sua formação profissional.⁵

Apesar destas características, surpreendente para mim como brasileiro era a falta de referências à sociedade americana. Acostumada à nossa sociologia e antropologia autocentradas, estranhava que essa reflexão fosse considerada como do domínio exclusivo da Sociologia, mesmo porque esta, nos Estados Unidos, não incorpora na maioria de sua produção a crítica metodológica à reprodução de conhecimentos de forma etnocêntrica e positivista, já acatada por certas correntes da Antropologia lá radicadas (GEERTZ, 1978 ; SAHLINS, 1976, por exemplo). Por outro lado, tal divisão de competências revelava algo que acredito seja também existente aqui. Tanto em um como em outro caso, a participação das Ciências Sociais atende precipuamente a interesses políticos de divisão do trabalho. Ou seja, isto é “sociologia” ou “antropologia” para que Departamentos, professores, recursos escassos ou abundantes possam ser distribuídos com algum critério explícito de limites da concorrência, associando e implementando interesses comuns.

para integrá-los à classe média (*mainstream*), considerada a utópica realização da igualdade, veja-se Garretson (1976).

⁵ Nada daquele “não li e não gostei” brasileiro, que olha sempre com suspeição o que não é coerentemente apresentado como parte de um pensamento já definido em suas premissas. Esta última postura, de necessidade de “coerência”, como se sabe, tem sistematicamente levado a experiências repressoras em nosso meio acadêmico, por parte de seus membros mais radicais. É como se, no fundo, a diferença fosse desorganizadora por definição, alunos querendo ouvir-se *nos* professores e vice-versa.

Um exemplo dessa aversão pela explicitação do “próximo” ocorreu quando, no final de outubro, tivemos uma nevada fora de época: a neve, que “inicia” o inverno, só era esperada em dezembro. No dia seguinte, um coro de vozes no Departamento, que ecoava o clamor dos veículos de comunicação locais: “*Ridiculous!*”, “a neve veio cedo demais”, etc., embora já houvesse parado de nevar e o tempo tivesse melhorado. Comecei então a observar a meus colegas e professores que não parecia haver nenhuma diferença substancial entre aquela sociedade e a dos Nuer, na questão das divisões ecológicas do ano e na regulagem do seu tempo social pelas estações, marcadas por eventos meteorológicos, no que pesassem as diferenças estruturais e tecnológicas entre as duas sociedades. À parte sorrisos amarelos, não recebi nenhum incentivo pela originalidade e caráter antropológico de meus comentários eruditos. Tais situações, que passei com freqüência sistemática a repetir, comprovaram o tácito acordo existente de dirigir o olhar antropológico para coisas “realmente” longínquas.

Tal postura é reforçada pela convicção arraigada na sociedade americana de que ela não possui “cultura” no sentido antropológico do termo, já referida, entre outros, por Marshall Sahlins (1976). Tudo, assim, é “natural”, ou seja, a maneira como se faz é a “melhor” maneira porque é a mais “saudável” ou a mais “simples” ou mais “racional”. Quando os assuntos são comida, bebida, estética corporal e relações sexuais, bem se vê o grau de confusão a que um estrangeiro terá que se submeter para compreender quais os modos mais “salutares” e “simples” nessas questões.⁶

Minhas intervenções nos seminários marcavam-se por diferentes perplexidades, que eu atribuía às deficiências do meu inglês. Com o tempo, no entanto, ao constatar que o que eu dizia era entendido com perfeição em outras situações e só causava surpresa nos seminários, é que percebi que as *questões* que estava acostumado a endereçar aos textos é que eram diferentes das questões consideradas relevantes pelos meus colegas. Outra circunstância também me confundia: a bibliografia dos cursos, a ser discutida em cada seminário, me parecia enorme, especialmente para quem a via pela primeira vez, o que não era, quase sempre, o meu caso, mas era o de meus colegas. Fichavam e separavam com premonitória exatidão as questões que o professor lhes iria perguntar, quase que de

⁶ Neste sentido, veja-se também Garretson (1976).

cor respondidas de imediato, como se estivessem ensaiadas, quando para mim eram extremamente inesperadas e difíceis. Outro ponto que me intrigava era o porquê de meus colegas só lerem em inglês, quando todos tinham obrigatoriamente conhecimento de pelo menos uma língua considerada “acadêmica” não-inglesa, como francês, italiano, alemão, etc. O fato de que todos também estudavam sua “língua de campo”, isto é, a língua que iriam usar em sua pesquisa de campo na região do mundo onde a efetuariam (chinês, árabe, swahili, etc.), tornava a questão ainda mais pertinente, pois meus colegas não tinham, com certeza, dificuldades relevantes no aprendizado de outras línguas.

Com o prosseguimento dos estudos, chegou, no primeiro semestre, a época da entrega dos trabalhos escritos. Um colega meu, nativo, prestativo ao extremo, prontificou-se a “editar” meu primeiro trabalho (*to edit*). Foi um terror! Estava tudo, literalmente, “fora do lugar” e “unclear”, “vague” e outros adjetivos que atestavam a extrema confusão mental em que eu deveria me encontrar, apesar de toda a minha impressão em contrário. Fiz como pude este primeiro texto, ao qual se sucederam os exames escritos. Estes, em geral, constavam de questões a serem escolhidas pelo aluno em um elenco dado e que consistiam em comparar por semelhança ou por diferença (*compare and contrast*) abordagens de vários autores de posições teóricas distintas. Pareciam-me, à primeira vista, questões impossíveis de serem respondidas no espaço de tempo e papel dados – cada resposta não podia ultrapassar cinco laudas datilografadas, com espaço dois, a serem produzidas em um dia para cada questão, três a quatro para cada exame. Acima de tudo, comparar, em uma mesma questão, Malinowski, Durkheim, Marx, Gadamer, Weber, Bateson, Laroui e Bloch me pareciam tarefas gigantescas.

Conversando com meus colegas, vi que isso em nada os admirava, sendo suas eventuais críticas dirigidas a outros aspectos dos exames, como o fato de ter havido pouca discussão sobre um ou outro “ponto” ou autor, etc. Para fazer os exames, observei que se serviam de suas anotações, não voltando aos livros para efetuar nova leitura dos autores. Isto em muito me beneficiava, porque, como não havia discussões informais, o único acesso aos autores eram os *textos* e, embora a biblioteca fosse estupenda, não dispunha sempre de muitos exemplares do mesmo livro, aliás, como política de economia de espaço. A maneira de resolver o problema do acesso democrático e universal à bibliografia era reservando os exemplares disponíveis para os estudantes daquele curso e

de permitir seu uso por três horas de cada vez. O que é que eu ia fazer com três horas para ler *Coral Gardens and Their Magic, Knowledge and Human Interests, The Gründrisse* ou *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*?

Aparentemente minha condição de estrangeiro em um Departamento de Antropologia e minha prévia e razoável formação na disciplina deram-me alguns privilégios e suficiente jogo de cintura para que me saísse bem da experiência inicial. Com tolerância, fui advertido de que os três primeiros meses eram os piores, quando não se entende muito e não se é entendido; que após seis meses já poderia me fazer entender razoavelmente e que após o primeiro ano meu inglês se normalizaria. Isto acontecia com todos os estrangeiros...

Para acelerar este processo, matriculei-me em curso de redação (*composition*), ministrado pela própria Universidade e pago por meu Departamento. Tais cursos, freqüentados com exclusividade por estrangeiros, destinavam-se a iniciá-los na redação de textos em inglês necessários à expressão de sua produção intelectual. Em contato com esses colegas, também alunos da Universidade em sua maioria, pude constatar que meu Departamento era bastante tolerante quanto a essa questão da expressão escrita. Meus colegas pareciam sofrer toda a sorte de vexames em função de sua “ignorância do idioma”. O que escreviam nem mesmo era algumas vezes lido ou considerado por seus professores, estando o ápice desta relação etnocêntrica situado na *Business School* (Escola de Administração de Empresas).

Nestes cursos, que freqüentei durante dois anos consecutivos, tive oportunidade de discutir as questões que estou levantando aqui com colegas oriundos da África, Ásia e América Latina, assim como da Europa não-inglesa. Apliquei-me ao estudo das regras da *composition* e aos poucos fui-me apercebendo de determinados aspectos da socialização acadêmica antes sequer vislumbrados por mim. Aprendi, por exemplo, que, “em inglês”, a primeira ou a última sentença de um parágrafo é a mais importante, devendo sintetizar a idéia principal que nesse parágrafo se quer exprimir. O recheio é mero qualificativo desta sentença principal, que recebe o nome de *topic sentence*. Assim também em cada parágrafo se deve desenvolver uma idéia e apenas uma. Se há mais de uma idéia, deve-se fazer tantos parágrafos quantas estas forem. Cada lauda deve ter de dois a três parágrafos, e em cada capítulo, ou parte do trabalho, o primeiro e o último parágrafos devem sintetizar

seu conteúdo por inteiro. Se se trata de um livro ou trabalho de maior envergadura, a Introdução e a Conclusão terão o mesmo papel.

Deve-se escrever sempre utilizando conscientemente as operações lógicas de classificar, contrastar, comparar, estabelecer correlações, relações de causa e efeito e, em especial, fazendo-se sempre refeência a exemplos concretos (*examples, evidences*), sem os quais o texto se torna “abstrato” e “genérico demais”, perdendo o sentido. Como explicitava um dos manuais utilizados no curso, as relações antes mencionadas são relações lógicas que não vale a pena conhecer profundamente para que não nos vejamos envolvidos em esotérica discussão sobre Lógica. O aluno de redação, ainda segundo esse manual, deve aprender a operar com essa lógica, mas não deve ser estimulado a discutir-lhe as premissas, sob pena de perder-se a “objetividade do curso”. Devo frisar que tais manuais não são específicos para estrangeiros, mas são livros utilizados nos cursos secundários (*high school*) e também nas Universidades.⁷

As aulas de redação eram bastante ricas em discussão e talvez porque eu fosse o único antropólogo cabia-me sempre a parte comparativa da conversa. Como os professores eram todos americanos com experiência no exterior, a discussão tornava-se bastante interessante e aos poucos fui-me apercebendo de que meu inglês não estava tão mau quanto eu julgara e que o principal problema era a maneira como estava acostumado a organizar meu pensamento. Tal circunstância se esclareceu mais ainda quando contrastada com a evidência de que essa “forma” havia sido há pouco incorporada à “língua” inglesa, pois Shakespeare definitivamente não escrevia assim.⁸

Nesse ínterim passei a escrever como estava aprendendo. De imediato fui agraciado com comentários de que meu “inglês” estava melhorando muito. Descobri, porém, que se estava sendo melhor compreendido, não havia ganhos substanciais no conteúdo de minha comunicação escrita. Aprendera a expressar-me em inglês de forma

⁷ “Many of the logical relationships overlap, of course. Classification is a form of contrast; prediction is a kind of cause-and-effect inference; chronological order and causality are related. The teacher can point out these interrelationships to the students. It is not necessary, however, to become involved in an elaborated, esoteric discussion of logic. In fact, such discussions are to be avoided as they detract from the writing practice. The students must, however, master the meta-language of the course, that is to say, they must be able to identify and name the logical methods they are practicing” (LAWRENCE, 1972, p. 6).

⁸ Ocorre-me que, contemporaneamente, Henry Miller também não escreve assim, sendo esta, talvez, a razão do “escândalo” que provoca, ligado mais à forma como se expressa do que ao conteúdo de seus trabalhos.

adequada e podia ser explícito a mais não poder sobre aquilo que pensava conhecer. Entretanto, minhas dificuldades eram imensas para expressar minhas perplexidades ou mesmo para exprimir o que me parecia como a complexidade do meu assunto, a vida humana em sociedade. A clareza me tornara mais “simples”, mas de certa forma simplificara o objeto sobre o qual escrevia. Tal percepção foi reforçada quando, em uma das muitas sessões de *editing* com o colega já referido, perguntei-lhe, diante de uma situação para mim indecomponível em operações analíticas exigidas pelos manuais de estilo, o que ele faria diante da mesma situação. Após uma longa explanação sobre gramática (?!), ele respondeu-me que preferiria não escrever sobre o tema enquanto não estivesse totalmente “claro” em sua mente (*clear*).

Não é demais ressaltar nesse contexto o papel que a língua inglesa tem no contexto mundial e o papel que a academia americana desempenha na sociedade americana enquanto produtora de cérebros e saberes úteis. Minha experiência mostrou que as características formais a que me estou referindo para qualificar a comunicação escrita “acadêmica” são válidas em instituições como a Business School, Law School e School of Government (Faculdade de Negócios, Direito e de Governo!?!?) e outras similares. Estas regras vão permear e orientar a expressão de executivos das áreas dos negócios, do planejamento, do direito, da economia – e não só de nacionalidade americana, dada a posição que as Universidades e a sociedade americanas ocupam no cenário mundial. Cheguei mesmo a observar que as *Business Schools*, por exemplo, são muito mais rígidas na aplicação dessas regras, estendendo-as a treinamentos de executivos, preparação de reuniões, etc. Nesses casos, o papel que tais “formas” desempenham é maior ainda, na medida em que a clientela a que se aplicam está ávida de aprendê-las e apropriar-se de seus benefícios colaterais, tornar-se um dos membros dessa fechada comunidade. As consequências desta disciplina formal estão, portanto, diretamente vinculadas às formas de negociar, pensar e organizar assuntos referentes ao comércio internacional de trigo, petróleo e café, às negociações diplomáticas entre Estados, à formulação de políticas econômicas e à atuação do FMI...

Não se deve também esquecer o papel da língua inglesa enquanto meio privilegiado de difusão de informações em nível mundial. Tal posição transmite especial *status* aos trabalhos publicados em inglês, visto que amplia seu campo de influência e

contato, com todas as consequências que isso possa representar em termos de maior acesso a recursos do mercado intelectual.

Na medida em que a padronização dos estilos e das formas de expressão escrita são condição *sine qua non* para a penetração neste mercado, algumas consequências são evidentes.

A primeira é que a padronização dos estilos, além de domesticar outras lógicas, reduzindo-as a padrões preestabelecidos quando expressas nesse inglês acadêmico, tem também o efeito de domesticar as traduções consumidas em língua inglesa. Essa, aliás, é a maneira dominante de consumo de literatura estrangeira nos Estados Unidos, mesmo quando o leitor conhece o idioma original, fato que os distancia bastante dos consumidores brasileiros, em especial quanto aos textos classificados como técnicos ou científicos. Isto ocorre porque o que interessa nessas comunicações não é seu “estilo”, mas seus “pontos” (*points*) fundamentais, mais compreensíveis quando despidos das “impurezas” estilísticas. Nunca me esqueço de como fica mais “fácil” ler Weber na tradução inglesa, o mesmo acontecendo com Foucault, Marx e outros ilustres estrangeiros...

Mas é bom notar que não me estou referindo simplesmente a uma “traição” de versões originais, implícita no trabalho de quaisquer tradutores em quaisquer idiomas. O caso aqui é que, de maneira semelhante ao *Reader's Digest*, com raríssimas exceções, passando os autores estrangeiros por esse tipo de “dominação” estilística, sofrem uma *distorção uniforme*, implícita, de seu pensamento. Os estilos estrangeiros sofrem, mesmo (ou principalmente) por parte dos intelectuais, rotulações que denunciam os preconceitos envolvidos na questão e reforçam a necessidade de ler traduções. Assim, a sociologia francesa é muito “frouxa”, “metafísica”, “geral” e “repetitiva”; a alemã, muito “densa” e “complexa”, com seus “parágrafos intermináveis”; a latino-americana, muito “prolixo” e “pouco objetiva”.⁹ Tal discriminação atua também contra autores em língua inglesa que

⁹ Veja-se este trecho inicial da Introdução de Mary Douglas à edição inglesa (Paladian) do *Homo Hierarchicus* de Louis Dumont: “A challenge from across the Channel is issued to contemporary thought. This has been a regularly recurring event. Usually the English-speaking people ignore it for the first twenty years. The problems as initially posed in Europe seem either too metaphysical, too local, too remote from our professional concerns, or, if relevant, too lax in the manner of their posing. It takes time to anglicize the basic ideas. As they are often subversive, either of government or of religion, it also takes time to neutralize their explosive power. So we might easily have been tempted to shrug off Professor Dumont's

se afastam dos padrões desse inglês acadêmico: Clifford Geertz, por exemplo, é considerado excessivamente literário, no sentido pejorativo de não ter o necessário rigor estilístico-científico adequado à produção acadêmica. Tal é o sentido da terceira epígrafe deste trabalho, sobre a crítica ao estilo “brasileiro” de tese.

A segunda consequência da padronização é que ela facilita o consumo. Pode-se absorver muito mais informações *isoladas* sabendo com exatidão onde procurá-las. Desenvolvem-se técnicas de leitura onde se lêem apenas trechos selecionados do texto, de antemão conhecidos como significativos: prefácio ou introdução, conclusão, algum capítulo central, primeira e última sentença dos parágrafos iniciais e finais, etc. Aperfeiçoa-se a técnica dos fichamentos (*abstracts*), auxiliada pela consulta sistemática aos índices de assuntos e autores citados, no final dos livros (*Index*), no destaque e identificação de certos autores a certos *pontos* considerados expressivos de seu pensamento. A possibilidade da diversificação das informações diminui, tornando muito difícil a realização de *várias leituras de um mesmo texto*. A concepção do conhecimento como um processo cumulativo e linear ganha força. É um pouco como se as *versões consagradas* fossem a matéria-prima sobre a qual se edifica a atividade intelectual, que se limita a “avançar” a partir daí, sem contestar seus próprios alicerces.

A terceira consequência é a previsibilidade dos efeitos da comunicação acadêmica. É muito mais fácil, então, escrever, pois sei que meu trabalho será julgado dentro de regras rígidas de pertinência ao passado da disciplina, quanto a seu conteúdo e, quanto à sua forma, por sua adequação aos rígidos modelos já expostos. Se colocar bem o meu “ponto”, isto é, se puder formalizá-lo com adequação, meu trabalho sempre será defensável. Se eu não tiver a pretensão de construir grandes teorias ou mesmo de contestá-las ou alterar-lhes a estrutura profunda, garanto meu lugar ao sol como mais um produtor intelectual. Compartimentalizando, individualizando o conhecimento, sempre posso escrever sobre algo ou, quando instado, sempre posso criticar algo. Não tenho compromissos com uma “obra” enquanto um *todo*, mas apenas com os pontos que queria discutir, dos quais posso sempre aceitar alguns e rejeitar outros. Essa técnica, responsável

Homo Hierarchicus as just another French gauntlet flung down. But this particular challenge cannot be dismissed” (DOUGLAS, 1975, p. 181).

pela imensa produção intelectual americana, se resume na expressão com que se julgam, afinal, os trabalhos e argumentos: alguém tem ou não tem um ponto (*to have or to have not a point*), conjugada àquela que compara constantemente a atividade científica com a decifração de quebra-cabeças (*puzzles*), ou sua montagem, sempre referindo o todo pelas suas partes.¹⁰

Referências Bibliográficas:

DOUGLAS, Mary. *Implicit meanings*. London : Routledge and Kegan Paul, 1975. p. 185-192: Louis Dumont's structural analysis.

GARRETSON, Lucy R. *American culture: an anthropological perspective*. Dubuque: C. Brown Company Publishers, 1976.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. p. 13-44: Uma descrição densa : por uma teoria interpretativa da cultura.

HALL, Edward T. *The silent language*. New York : Doubleday, 1959.

LAWRENCE, Mary S. *Writing as a thinking process*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, 1972.

PAGLIA, Camille. *Sexo, arte e cultura americana*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.

WALZER, Michael. *Das obrigações políticas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1977. p. 197-205: Um dia na vida de um cidadão socialista.

¹⁰ A polêmica Camille Paglia, em conferência proferida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), discute e confirma a presença deste estilo de avaliação de produtividade na academia dos Estados Unidos (PAGLIA, 1993).