

REDISCUINDO O PRINCÍPIO DE CONSTRUÇÃO NEGOCIADA DOS OBJETOS DE DISCURSO

REDISSCUSSING THE PRINCIPLE OF NEGOTIATED BUILDING OF SPEECH OBJECTS

Valdinar Custódio Filho *

RESUMO

Um dos princípios fundamentais do fenômeno da referenciação é a construção negociada das entidades textualmente acionadas (MONDADA e DUBOIS, 2003; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014). Numa formulação inicial (MONDADA e DUBOIS, 2003), esse princípio é visto como a participação de sujeitos em interação com vistas à elaboração de bases comuns sobre as quais os referentes podem ser construídos de modo a garantir a progressão textual; em outras palavras, considera-se que a negociação é necessária para que os interlocutores cheguem a um consenso sobre os referentes. Pensamos que o princípio da negociação pode passar por um redimensionamento se considerarmos duas condições frequentes em algumas esferas discursivas: 1) no que concerne às disputas políticas, Amossy (2017) enfatiza que os interlocutores nem sempre têm como objetivo o diálogo com vistas à construção de uma proposta harmônica de entendimento da questão; muitas vezes, a polêmica, como reforço ao contraditório, é que dá o tom dessas práticas discursivas; 2) no universo literomusical, a construção dos objetos de discurso pode passar por uma indefinição de tais objetos, a qual pode ser intencionada pelo locutor. Em um e em outro caso, a construção consensual e bem definida dos objetos pode não ser a tônica. Neste trabalho, analisamos textos nessas esferas com o intuito de mostrar a negociação não exclusivamente como construção colaborativa e consensual, mas como proposta de entendimento do projeto de dizer do outro e tomada de decisão quanto a este projeto, assumindo-se que tal decisão pode encaminhar para a construção de outros traços de sentido sobre os referentes pretendidos.

Palavras-chave: Referenciação. Objeto de Discurso. Negociação.

ABSTRACT

One of the main principles of the phenomenon of referentiation is the idea that there is a negotiation on the elaboration of entities textually erased (MONDADA and DUBOIS, 2003; CAVALCANTE,

* Professor adjunto I da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo Prototexto (UFC).

2012; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO and BRITO, 2014). In an initial formulation (MONDADA and DUBOIS, 2003), such principle is comprehended as it follows: during interaction, subjects participate in order to establish a common ground upon which referents can be built and, hence, determine textual progression. In other words, this approach assumes that negotiation is necessary for achieving a consensus regarding the referents. We think that the principle of negotiation can be reshaped if we consider two frequent conditions that characterize some discursive niches: 1) regarding political disputes, Amossy (2017) emphasizes that subjects not always have as their aim a dialogue which achieves a balanced proposal for the question in dispute; 2) in the universe of literature and music, the building of objects of discourse can go through some indefiniteness of such objects, this been presumed by the text producer. In both situations, the building of consensual and well defined referents may not be the rule. In this work, we intend to analyze texts of these niches, in order to show that negotiation is not exclusively a collaborative work, but it could be the comprehension of other subject's speech project and the take of decision regarding this project, assuming that this decision could lead to the building of other meanings for the same referent.

Keywords: Referentiation. Object of Discourse. Negotiation.

INTRODUÇÃO¹

A referenciação é compreendida como uma estratégia textual-discursiva orientada por postulados de natureza sociocognitivista, interacionista e discursiva. Um destes postulados é o da negociação dos referentes: partindo da condição básica de que as entidades do mundo e da linguagem são inerentemente instáveis (MONDADA e DUBOIS, 2003), é necessário considerar que a construção dos sentidos, em princípio, se dá pela forma como os participantes de uma interação via texto trabalham/negociam para que os objetos de discurso – os referentes textualmente acionados – sejam estabilizados a partir de um consenso que permita a progressão textual.

As discussões e análises sobre a construção negociada dos referentes revelam (ou insinuam, já que nem sempre essa postulação é explícita) que, para que a interação seja bem-sucedida, estes referentes precisam ser “comungados” e específicos. Isso implica que os interlocutores devem assentar (e concordar com) uma base comum sobre as entidades referidas, a partir do que é possível construir a coerência textual. Deve haver, portanto, um trabalho *harmonioso* dos participantes da interação, a fim de que eles possam efetivamente fazer avançar seu(s) projeto(s) de dizer.

Neste trabalho, propomos uma rediscussão do princípio da negociação, a partir da consideração de que, em certas práticas de linguagem, a construção conjunta de referentes consensuais e/ou bem definidos não é condição necessária para que as interações via texto progridam. Antes, porém, de proceder à análise dos textos, apresentamos algumas considerações sobre o que se tem dito acerca do princípio da negociação na construção dos objetos de discurso.

¹ Agradecemos à colega/amiga professora Débora Hissa pela leitura de parte substancial deste texto, o que nos levou a refiná-lo em algumas partes. Os equívocos que permanecerem são de nossa inteira responsabilidade.

O PRINCÍPIO DA NEGOCIAÇÃO EM REFERENCIAÇÃO

Em Cavalcante (2012, p. 113, grifo nosso), temos que:

O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da **construção compartilhada (negociada)** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s).

Na definição apresentada, encontram-se os três princípios fundamentais do processo da referenciação: 1) o caráter sociocognitivo (“operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas”); 2) a (re)elaboração da realidade (“elaborar as experiências vividas e percebidas”); e 3) a negociação compreendida pelos interlocutores (“construção compartilhada (negociada) dos objetos de discurso”). A assunção do princípio da negociação se baseia na condição de que, conforme Mondada e Dubois (2003), as práticas de interação pela linguagem se estabelecem mediante a troca intersubjetiva. Ao mesmo tempo em que a construção da referência conta com as inclinações particulares dos sujeitos (por isso o processo é *subjetivo*), ela só se estabelece se outros sujeitos participarem, ativamente, com suas perspectivas (por isso o processo é “*inter*”), de modo que,

quando produzem e compreendem textos, os sujeitos participam ativamente da interação, de modo que estão sempre negociando os sentidos construídos. O processo é amplamente dinâmico, porque permite modificações com o desenrolar das ações. A construção referencial nada mais é que o resultado dessa negociação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 35).

Assentada essa condição essencial do processo referencial, entendamos o que é, nesse panorama, negociar. Para tanto, lançamos mão do exemplo apresentado em Mondada e Dubois² (2003, p. 39), que mostra o diálogo entre dois pesquisadores num laboratório de pesquisas neurofisiológicas. Eles estão observando micrografias eletrônicas, a fim de verificar a presença de axônios terminais.

(1)
J: isso é sujeira – oh, tem um bem ali! (2 segundos)
M: é isso?
J: bom, eu ‘num’ sei
M: não, isso não parece com vesículas
(0.3 segundos)
M: parece mais com uma espinha ou algo assim
(1 segundo)
J: hum bom isso só pode ser uma coisa entre duas hum eu acho que aqueles ali microtúbulos cortados e um ângulo e então (nós não iremos) circundá-los.

Vê-se bem que, nessa interação, a decisão quanto à caracterização do “objeto de mundo” como sendo ou não um axônio é negociada entre os interlocutores (perceba-se a maneira como M intervém e acaba por modificar a atuação de J). Dessa negociação, resulta a iniciativa de não

² As autoras retiram o exemplo de Lynch (1985 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003).

tratar o objeto em questão como um axônio. Assim, discursivamente, instaurou-se um objeto de discurso: um “não axônio”, caracterizado, pelo menos no cotexto disponível, como “uma espinha ou algo assim”. A partir dessa e de outras ocorrências, oriundas de conversações comuns ou mesmo de situações como (1), em que os participantes tentam controlar seus processos de construção de sentido, Mondada e Dubois (2003, p. 38) concluem que “as descrições são menos orientadas para a realidade em si mesma que para a realização negociada de uma versão pública e aceitável do mundo”.

O postulado da construção colaborativa casa muito bem com outro pressuposto, o da instabilidade constitutiva da língua e das “coisas”. Sendo língua e “coisas” instâncias inerentemente instáveis, tem-se que a produção do sentido só ocorre em cada texto, quando cada um é produzido. E, uma vez que as concepções de *emissor* e *receptor* (funções estancas e passivas) já foram há muito substituídas pelas de *enunciador*, *coenunciador* e *interlocutor(es)*, claro é que a produção de sentidos conta com a participação dos indivíduos envolvidos na produção comunicativa. Além disso, é possível comprovar empiricamente a colaboração intersubjetiva na interação, como demonstram Mondada e Dubois com o exemplo (1), e também Apothéloz (2001), Mondada (2005) Bentes e Rio (2005), Cavalcante (2012) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Em todos esses trabalhos, o princípio de negociação parece desembocar num destaque muito característico dos objetos construídos: eles são específicos e “comungados”. São específicos porque os participantes da interação constroem para si um referente bem “delimitado”, com traços de sentido que o tornam bastante preciso para a situação de comunicação em que os sujeitos se encontram. E são comungados porque o referente construído é o mesmo para todos os participantes da comunicação, já que os traços de sentido a ele atribuídos não só garantem sua precisão, mas são devidamente compartilhados entre os sujeitos. Nesse panorama, temos que negociar parece ser igual a colaborar para o consenso.

Não deve escapar das reflexões o fato de que a construção colaborativa é constitutiva de qualquer situação comunicativa. Normalmente, a comprovação empírica desse postulado é feita apenas em situações de comunicação síncrona, aquelas em que os interlocutores planejam e executam o texto durante a interação, fazendo intervenções durante seus turnos de voz.³ É óbvio que a participação simultânea dos interlocutores permite interferências que indicam as negociações discursivas em busca de uma “versão pública e aceitável do mundo”. Quando pensamos em como pode ocorrer a construção colaborativa dos referentes em comunicações assíncronas, ou seja, em situações nas quais não é possível aos participantes agirem simultaneamente na construção do texto, temos de admitir que o procedimento se dá de forma diferente, porque são diferentes os objetivos por trás desse tipo de negociação (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

No caso das comunicações síncronas, a negociação se estabelece a partir da necessidade de se construírem unidades consensuais acerca dos objetos de discurso salientes, a fim de que a comunicação avance. Nas comunicações assíncronas, essa unidade consensual não pode ser obtida no momento mesmo da interação do interlocutor com o texto, de modo que a negociação ocorre na forma de antecipação do locutor em relação ao(s) eventual(is) interlocutor(es). Discutamos essa ideia a partir do exemplo a seguir.

³ Estamos falando em *comunicação síncrona* em vez de em *comunicação oral* porque nem todas as interações em que há interferência imediata dos sujeitos na participação uns dos outros é vazada na modalidade oral. Pode haver comunicações síncronas na modalidade hipertextual (vazada, em muitos casos, por meio da escrita), como ocorre no bate-papo por redes sociais ou aplicativos, por exemplo. Do mesmo modo, as comunicações assíncronas não são vazadas apenas na modalidade escrita; veja-se, por exemplo, os filmes, novelas, seriados etc., comunicações orais que não se realizam em situação de sincronidade entre locutor e interlocutores.

Tratemos da construção referencial da protagonista do romance *A menina que não sabia ler*⁴ cujo cenário remonta a uma grande propriedade senhorial em uma cidade perto de Nova York num passado que remete ao final do século XIX e início do século XX. Florence, a personagem principal, narradora da história, é uma adolescente que aprende a ler sem que isso lhe fosse permitido, já que o responsável legal por Florence e seu irmão (Giles) – um tio que vive recluso em outro lugar e que não tem nenhum contato com seus sobrinhos – é contrário à instrução das mulheres. Uma das primeiras informações sobre a personagem (e que nos permite já construir o primeiro traço de sentido⁵ sobre ela) é a seguinte:

(2)

[...] devido às opiniões rígidas de meu tio em relação à educação das mulheres, tenho escondido minha eloquência, soterrado meu talento e mantido apenas as formas mais simples de expressão aprisionadas no cérebro. Tal dissimulação transformou-se em hábito e foi motivada pelo medo, pelo grande medo de que, se falasse como penso, ficaria evidente meu contato com os livros e eu seria banida da biblioteca. E como expliquei para a pobre srta. Whitaker (pouco antes de sua trágica morte no lago), isso é algo que não acredito que possa suportar (p. 11).

Vê-se, no início, que Florence se reconhece como uma dissimuladora contumaz, porém isso não chega a ser considerado uma falha de caráter, já que, posteriormente, descobrimos que ela é movida por um motivo nobre: ela quer manter o irmão, Giles, perto de si. Os obstáculos que a impedem de manter esse contato deverão, ao longo da narrativa, ser superados.

A história conta ainda com três personagens importantes: a srta. Whitaker, primeira preceptora de Giles, que descobre o segredo de Florence e morre afogada no lago da propriedade (em nenhum momento é confirmado que Florence tenha causado a morte, embora isso seja fortemente sugerido); a srta. Taylor, segunda preceptora de Giles, que tem um plano para levar o garoto embora e que, segundo Florence, é capaz de caminhar sobre o lago e ver através de espelhos; Theo Van Hoosier, adolescente que mora numa propriedade vizinha e que se torna amigo de Florence (apesar de não corresponder à paixão que o garoto sente, ela parece ter um afeto verdadeiro por ele).

Até pouco mais da metade da narrativa, o leitor vai construindo a referência sobre a protagonista em dois grandes traços: ao mesmo tempo em que ela pode cometer atos condenáveis (como estar associada à morte da senhorita Whitaker), ela é movida pelo sentimento genuíno de proteger o irmão. Quando a narrativa vai se aproximando das cenas definitivas – que consistem em anular a ameaça da senhorita Taylor, à construção referencial de Florence é acrescentado um traço confirmador: ao matar, com a ajuda involuntária de Theo, a segunda preceptora (e depois jogar seu corpo num poço sem uso e cobrir a abertura do poço), vê-se que ela, de fato, não se furta de matar seus inimigos quando se trata de conseguir o que quer.

Posteriormente, o leitor descobre que Florence não é apenas implacável com seus inimigos, mas também não se preocupa com seus aliados. O jovem Theo, após ajudá-la a se livrar do corpo da senhorita Taylor, tem uma forte crise de asma e morre; Florence poderia tê-lo ajudado a tomar seu remédio, mas não o faz. Na verdade, logo após o acontecido, ela é capaz de relativizar o acontecido:

⁴ HARDING, John. *A menina que não sabia ler*. Tradução Elvira Serapicos. São Paulo: Leya, 2010.

⁵ Sugerimos a consulta a Custódio Filho (2011, 2014) e Ferreira Neto (no prelo) para conhecer a proposta de análise da referenciação com base na construção de traços de sentido.

(3)

Essa morte dele [Theo] em cima de mim não estava nos meus planos, mas agora que havia acontecido eu reconhecia que seria necessária (p. 204).

No final da história, o leitor é capaz de reconhecer que Florence é uma narradora não confiável,⁶ que não se preocupa em atingir extremos de malevolência para conseguir o que quer. Frise-se que, no projeto de dizer do locutor, essa construção já vinha sendo insinuada desde o início, conforme se depreende a partir do trecho a seguir:

(4)

Como os adultos gostam de ver perigo onde não existe, procurá-lo em um lago ou um poço que em si mesmos não podem causar qualquer mal sem a intervenção da negligência ou malevolência humanas (p. 14).

Com base no mote para nossa discussão – a construção negociada dos referentes em situações de comunicação assíncrona –, consideramos que o autor John Harding pretende direcionar o percurso de compreensão do leitor, de modo que haja uma quebra de expectativa para que se perceba como o narrador (no caso, Florence) pode enganar não apenas os personagens com quem interage, mas também o próprio leitor.

Sobre esse direcionamento do percurso de compreensão do outro, Ilari (2005, p. 123) diz que “todo locutor constrói sua fala [seu texto] a partir de uma avaliação da capacidade de interpretação do interlocutor, e da maneira como este reage às informações que são *transmitidas* pelo texto escrito ou falado” (grifo do autor). No caso específico da referenciação, podemos entender que as antecipações feitas pelo enunciador nas comunicações assíncronas – decorrentes da “avaliação da capacidade de interpretação do interlocutor” – visam ao estabelecimento de referentes sujeitos à aceitação dos interlocutores (reação “às informações que são transmitidas pelo texto”). Trata-se, portanto, de uma negociação indireta, que começa na antecipação que o locutor faz e que se efetiva na (provável) cooperação⁷ do(s) interlocutor(es) em aceitar entrar na interação e reconhecer a pertinência e a validade dos referentes construídos.

A partir do exposto, cremos ser possível concluir que, mesmo em situações assíncronas, a prática de negociar, ou, mais precisamente, a eficácia da negociação, reside, também, em colaborar para o consenso, a fim de, assim como nas situações síncronas, reconhecer referentes específicos e comungados. Tal assunção provém, como se vê, de análises coerentes, de modo que o quadro teórico da referenciação tem um aparato explicativo razoavelmente sólido no que concerne à construção negociada dos objetos de discurso.

Para além da reflexão coerente estabelecida até aqui (e sem querer desmerecê-la), pensamos ser possível analisar situações de interação em que a negociação parece se efetivar em moldes diferentes dos aqui estabelecidos. Tratemos, pois, de tentar incluir outros olhares sobre essa negociação.

A NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS POUCO ESPECIFICADOS

Consideramos que, na esfera dos discursos que envolvem o domínio da arte construída pelo verbal – que abriga a literatura e o discurso literomusical (COSTA, 2001) –, a negociação

⁶ Além de não revelar sua faceta maldosa, Florence atribui à senhorita Taylor poderes sobrenaturais que esta simplesmente não possui.

⁷ Sobre cooperação, ver Grice (1982) e Beaugrande e Dressler (1981) – quando falam da aceitabilidade em sentido amplo. Ver, também, em Custódio Filho (2006), o comentário sobre as indevidas generalizações do princípio da cooperação.

pode se dar por meio de um “contrato” no qual os traços de sentido dos referentes não precisam ser tão plenamente especificados. Isso pode ocorrer tanto como resultante da intenção do locutor quanto como efeito decorrente da ausência de conhecimento partilhado entre os participantes da interação.

A título de ilustração sobre a primeira condição, tratemos da canção a seguir:

(5)

Uma vez eu tive uma ilusão / E não soube o que fazer / Não soube o que fazer
Com ela / Não soube o que fazer / E ela se foi
Por que eu a deixei? / Por que eu a deixei?
Não sei / Eu só sei que ela se foi

Meu coração desde então / Chora todos os dias / No portão
Por ela / Não soube o que fazer / E ela se foi
Por que eu a deixei? / Por que eu a deixei?
Não sei / Eu só sei que ela se foi

Sei que tudo o que eu queria / Deixei tudo o que eu queria
Porque não me deixei tentar / Vivê-la feliz?

É a ilusão de que volte / O que me faça feliz / Faça viver
Por ela / Não soube o que fazer / E ela se foi
Por que eu a deixei? / Por que eu a deixei?
Não sei / Eu só sei que ela se foi

(Versão interpretada por Marisa Monte. Letra disponível em <https://www.lettras.mus.br/marisa-monte/ilusao/>. Acesso em 13 nov. 2017.)

Nessa canção, o leitor não tem como saber, especificamente, qual é a ilusão a que o eu lírico se refere. Sabe apenas que a ilusão se foi e que ela fazia o eu lírico feliz, de modo que ele se arrepende de tê-la deixado partir. Mas qual foi exatamente essa ilusão (uma pessoa amada, uma vida mais plena etc.) o leitor não pode saber. E, nesse caso, a impossibilidade de saber não decorre de o texto ser incompleto, mas sim da ausência de precisão pretendida pelo locutor; este parece querer que os leitores preencham a referência da ilusão a partir de suas próprias vivências, o que pode criar uma identificação entre aqueles que sofrem.

Nesse caso, temos que a construção de um referente comungado só vai até certo ponto: tem-se uma ilusão que fazia bem e que se foi, o que gera lamento. Daí em diante, cada sujeito preencherá os vazios intencionalmente deixados de acordo com sua própria perspectiva. A negociação, nem por isso, será malsucedida. Na verdade, parece ser previsto pelo locutor que essa possibilidade de haver diferentes ilusões gere a “parceria”/“comunhão” entre os sujeitos, os quais, cada um com sua ilusão, referendam o projeto de dizer desse locutor. Vemos, portanto, que diferentes efeitos de sentido gerados a partir de um mesmo referente podem estabelecer a coerência e garantir a progressão temática.⁸

Essa ausência da precisão parece ser uma condição preciosa para o domínio discursivo da arte mediada pelo verbal. E, para além da intenção do locutor em conscientemente se fazer menos preciso, a não construção de um referente mais (completamente) especificado pode se dar pela

⁸ Isso não quer dizer, contudo, que as lacunas deixadas por um texto não possam ser prejudiciais para a construção da referência, e, conseqüentemente, para o estabelecimento da coerência. Isso pede, contudo, uma reflexão mais extensa, que foge ao escopo deste artigo.

ausência de conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Por exemplo, no já mencionado romance *A menina que não sabia ler*, ao leitor pode passar despercebido o fato de que um dos autores preferidos de Florence é Edgar Allan Poe, se esse leitor não tiver o conhecimento de que alguns contos de Poe são famosos por apresentar narradores pouco confiáveis (iguais a Florence). De mesmo modo, pode-se ouvir a canção *Cajuína*, de Caetano Veloso, e se construir uma referência mais ou menos precisa a depender do conhecimento de mundo que se possua:

(6)

Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
Do menino infeliz não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina

(Disponível em <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44704/>. Acesso em 13 nov. 2017.)

O leitor pode considerar que a canção propõe uma compreensão (talvez um pouco “palpável”) sobre o referente <condição do viver>: a vida, embora não pareça em alguns momentos, faz sentido e vale a pena. Contudo, caso saiba que esta canção foi produzida⁹ por Caetano Veloso quando ele se encontrou com o pai de um grande amigo (Torquato Neto) que tinha se suicidado, e o pai desse amigo consolou Caetano entregando-lhe uma rosa, é possível acrescentar elementos que mostrem a relação entre o referente <condição do viver> e os referentes “rosa pequenina”, “homem lindo”, “sina do menino infeliz”, “lágrima nordestina” e “cajuína cristalina em Teresina”.

Nos dois casos citados (a menção a Alan Poe no romance e a construção do sentido de *Cajuína*), percebe-se que os referentes em jogo (respectivamente, <Florence> e <condição do viver>) podem ser mais ou menos especificados a depender, como já dissemos, do conhecimento compartilhado. Não é nosso interesse específico tecer mais considerações sobre esses exemplos, mas lançamos a hipótese de que, nesses casos, ainda que a menor precisão não seja intencional (como se viu na análise da canção *Ilusão*), a negociação é eficaz: os locutores constroem seu texto pensando que as informações que tornam os referentes mais especificados, se não forem percebidas por todos, não necessariamente prejudicam a percepção dos traços de sentido mais fundamentais.

De todo modo, num e noutro caso, sendo a menor precisão intencionada ou não, temos que esse tipo de negociação parece responder por inúmeras situações de interação nas esferas da literatura e do discurso literomusical,¹⁰ o que confere ao princípio da negociação um caráter mais multiforme: há, a depender do projeto de dizer do locutor, diferentes formas de negociar no que concerne ao grau de especificação do objeto de discurso.

Considerando-se as análises propostas, temos que, apesar de haver menos precisão, os referentes continuam sendo, em alguma medida, “comungados”: os sujeitos concordam em relação aos principais traços de sentido. O mesmo não pode ser dito se levarmos em conta algumas interações no domínio político, como veremos a seguir.

⁹ A explicação pode ser encontrada em <https://www.youtube.com/watch?v=HOJMQ-pLJQg>. Acesso em 13 nov. 20.

¹⁰ Parece provável considerar que o mesmo processo pode estar atrelado a outros domínios discursivos, o que pode se configurar como mote para análises futuras.

A NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO NÃO COMUNGADO

Em *Apologia da polêmica*, Amossy (2017) apresenta uma tese interessante quanto à natureza da prática de argumentar. A autora inicia sua reflexão informando que, para muitas perspectivas teóricas (a Nova Retórica, por exemplo), a argumentação é percebida como um confronto entre ideias distintas o qual se encaminha para o estabelecimento de um consenso. Nessa busca pelo consenso, estaria o cerne das sociedades democráticas, em que as vozes se unem para encontrar a tese que mais favorece o bem comum.

Amossy propõe uma visão distinta de argumentação: há inúmeros casos em que a ação de argumentar não tem por princípio a busca pelo consenso. Ocorre exatamente o inverso: nessas práticas, os locutores assumem, desde o início, que a tese que defendem não será plenamente aceita nem pode ser incorporada a outras teses para daí se chegar a uma nova tese mais harmônica. Nesses casos, a polêmica é o mote principal, e a sua manutenção é uma necessidade. A autora acrescenta, ainda, que a democracia se beneficia muito mais desse tipo de movimento que do movimento anterior, uma vez que, na prática de estimular o dissenso, vozes destoantes não se deixam abafar.

A partir da reflexão de Amossy, podemos estabelecer uma relação entre dois processos distintos de negociação para a construção dos objetos de discurso. No primeiro processo, considerando-se perspectiva de argumentação como busca de consenso, estariam as negociações conforme sempre se exemplificou nos estudos sobre referenciação (e que demonstramos na seção “O princípio da negociação em referenciação”): os sujeitos participam da interação com o intuito de colaborar para a construção de objetos de discurso razoavelmente especificados e comungados; uma conclusão a partir dessa premissa é a de que o avanço da interação só se dá se essa base comum for assentada.

No segundo processo, considerando-se a perspectiva de argumentação como a manutenção do dissenso, podemos assumir que os participantes da interação propõem traços diferentes para um mesmo objeto, sem que isso implique, necessariamente, a interrupção da progressão textual. Até o momento, esse tipo de consideração sobre a prática de construção da referência não foi feito, de modo que consideramos como uma das contribuições deste artigo a análise de uma dessas práticas. Vamos, então, aos textos que embasarão nossa reflexão.

(7)

Pais e alunos deveriam criticar doutrinação nas escolas

(Gustavo Ioschpe)

Publicado em 04/09/2016, 02h03

Todo cidadão brasileiro deveria saber que nossas escolas são templos de doutrinação político e ideológico, que essa conduta é indevida e que ela tem impactos nefastos no nosso sistema educacional e no futuro do país. Vamos por partes.

Que nossas escolas, tanto públicas quanto particulares, foram há muito invadidas por pregação ideológica, quase sempre de viés filossocialista, não deveria ser novidade para ninguém. Os próprios professores são réus confessos. Em perfil do nosso professorado publicado pela Unesco e pelo Ministério da Educação (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>), 72% de nossos mestres dizem que a função principal do professor é “formar cidadãos conscientes”. “Proporcionar conhecimentos básicos” ficou com 9%, e “formar para o trabalho” foi mencionado por 8%.

No mesmo questionário, 55% dos professores discordam (!) da seguinte afirmação, relativa ao comprometimento do profissional em início de carreira: “A atividade docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade

política”. Caso você tenha alguma dúvida sobre para que lado pende o viés político adotado na sala de aula do seu filho, saiba que 76% dos professores dizem que “A liberdade e a igualdade são importantes, mas, se tivesse que escolher uma das duas, consideraria a igualdade como mais importante, isto é, que ninguém se veja desfavorecido, e que as diferenças de classe social não sejam tão fortes”.

[...] A inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no nosso currículo é garantia de que, se todas as outras disciplinas não tiverem conseguido fazer nosso aluno pensar do jeito “certo”, haverá mais duas oportunidades de doutrinação, para que todos possam realizar seu catártico praguejamento contra as elites, o neoliberalismo e o jugo capitalista.

Chega a ser quase surreal ter de argumentar que uma escola – especialmente a pública, da qual os filhos do cidadão de menos condições socioeconômicas recebem a escolarização obrigatória – não tem o direito de usar de seu público cativo para expressar os pontos de vista políticos de seus professores. [...]

O professor que faz política em sala de aula é um duplo traidor. Trai a confiança do aluno na sua imparcialidade e na crença de que um professor não abusará da sua posição de poder para tratar de assuntos que transcendem o universo acadêmico, e trai também a ciência que representa, pois, a partir do momento em que se posiciona, não há como saber quantas e quais distorções ele haverá de fazer sobre a matéria que deveria ensinar para que ela se adéque à sua cosmovisão.

No Brasil atual, porém, nem acho que essas traições sejam a faceta mais condenável da saturação ideológica vivida em nossas salas de aula. A consequência mais perniciosa dessa politização é que ela serve para encobrir a acachapante incapacidade de nossa escola de cumprir sua missão. Se você reclamar de algum profissional por ele não estar conseguindo cumprir seu trabalho a contento, a maioria deles haverá de buscar melhorar e se sentir embaraçado pela crítica.

Diga a um professor brasileiro típico que seus alunos estão analfabetos, ou não sabem fazer uma multiplicação, ou que não dominam qualquer outra competência básica que qualquer pessoa precisa ter em sua vida e ele lhe responderá que “educação é muito mais do que isso”, “essa é a agenda neoliberal da formação para o trabalho”, “isso é reducionismo”, “a formação do cidadão crítico e consciente é muito mais importante” e outras tertúlias.

[...] Não poderia concordar mais, portanto, com o diagnóstico do movimento Escola Sem Partido. Sou partidário da causa. Mas discordo da posologia. A solução para esse problema não é uma lei. Nem uma lei que proíba os professores de se posicionarem politicamente, como aquela aprovada em Alagoas e que tramita em outros Legislativos estaduais, nem aquela que defende a mera colocação de cartazes em sala de aula alertando alunos contra a pregação dos mestres, como quer o projeto de lei federal. Creio que ambas serão inúteis, porque não se pode fiscalizar o que ocorre em cada sala de aula do país, e o aluno não tem poder para impedir que seu professor destile sua cantilena.

[...] Nossos problemas educacionais – tanto a ideologização quanto a péssima qualidade do ensino – têm a mesma causa-raiz: quase ninguém se importa com o que acontece em nossas escolas, quase ninguém reclama. Não precisamos de mais leis. Precisamos, isso sim, de pais e mães que devam uma porcentagem minúscula de seu tempo para saber o que acontece na aula de seus filhos e se organizem para, juntos, reclamar junto ao diretor de sua escola ou à secretaria de educação do seu município ou estado.

Pode apostar e me cobrar: no momento em que um professor ou diretor souber que vai ser incomodado por um grupo de pais porque seu filho teve uma aula medíocre ou eivada de propaganda política, começaremos a ter a educação de que precisamos.

(Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/09/1809613-pais-e-alunos-deveriam-criticar-doutrinacao-nas-escolas.shtml?mobile>. Acesso em: 14 set. 2016).

(8)

Quem defende pauta do Escola sem Partido pensa que tem filhos idiotas
(Ricardo Lísias)

Publicado em 07/09/2016, 12h00

Até o domingo passado, eu não tinha dado atenção ao tal movimento Escola sem Partido. A reivindicação é tão rasa e absurda que não me parecia merecer mais que um muxoxo desinteressado. Eu reagiria dessa mesma forma ao artigo de Gustavo Ioschpe, se o começo do segundo parágrafo não me causasse uma sensação curiosa: se o que ele escreve for verdade, eu não estudei no Brasil. Fiquei tão perplexo que resolvi ver do que se tratava.

Reproduzo o trecho que causou meu espanto: “Que nossas escolas, tanto públicas quanto particulares, foram há muito invadidas por pregação ideológica, quase sempre de viés filossocialista, não deveria ser novidade para ninguém”. Frequentei o ensino fundamental e o médio em escolas públicas, na maior parte das vezes, mas fui alfabetizado em uma escola privada. Fiz a graduação na Unicamp, onde também defendi uma dissertação de mestrado. Meu título de doutor é da Universidade de São Paulo. Estudei no Brasil e posso dizer com toda segurança que Ioschpe está pintando uma realidade que não existe.

Quando eu estava no primeiro ano da graduação, por exemplo, um professor de latim entrou na sala de aula e, antes de se sentar, viu o cartaz de uma palestra que seria proferida na semana seguinte. “Isso é coisa de petista”, ele comentou rindo, “não percam seu tempo com uma bobagem dessas”. Era um homem elegante, culto e de ideias conservadoras. Muitos alunos o adoravam.

[...] A Faculdade de Direito do Largo de São Francisco abriga a professora Janaína Paschoal, mas também a dignidade jurídica de Rafael Mafei Rabelo Queiroz e Conrado Hübner Mendes, que, neste mesmo jornal, com equilíbrio e segurança, demonstraram a ilegalidade da repressão policial às manifestações que pedem, entre outras coisas, eleições diretas para presidente agora mesmo. Salvo engano, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, para muitos um antro comunista, forneceu ministros em todos os governos do pós-ditadura, de José Sarney a Dilma Roussef. O privatista Fernando Henrique Cardoso saiu da FFLCH. Pela lógica de Ioschpe, ele é um filossocialista!

O tal centro de doutrinação que essas pessoas querem construir não passa de delírio. A universidade abriga na verdade uma quantidade muito grande de pessoas que pensam de formas muito diferentes. Os defensores do tal Escola sem Partido acham que pensar diferente deles é um erro. Para muitos (não é o caso de Ioschpe), um crime.

Antes de continuar, vale a pena pensar nos ciclos de ensino fundamental e médio. Ioschpe defende que aqui também a única coisa que os alunos recebem na escola é doutrinação de esquerda. Para se embasar, lança mão de uma pesquisa cujas perguntas já são, por si mesmas, equivocadas. É um absurdo pedir para alguém escolher entre liberdade e igualdade. Uma não existe sem a outra.

Podemos nos deter um instante sobre as ocupações que estudantes promoveram em suas escolas públicas no ano passado e chamaram a atenção do mundo inteiro. Se formos dar crédito para as ideias do movimento Escola sem Partido, eles estavam reivindicando que o controle dos meios de produção passasse para as mãos dos trabalhadores, que o sistema bancário fosse abolido e que soviets fossem logo formados para a administração da nova sociedade vermelha.

Os estudantes reivindicavam de fato merenda de melhor qualidade, o fim da proposta que os afastaria de suas escolas de origem e um pouco mais de dignidade no ensino. Simplesmente isso. Mesmo essas propostas não receberam apoio nem sequer de todos os seus professores. Onde está a doutrinação filossocialista, se vários docentes defenderam abertamente a invasão dos prédios pela polícia? O Escola sem Partido acaba de inaugurar uma figura curiosa: o comunista que é a favor de merenda ruim para quem não pode pagar uma escola particular.

Há ainda uma curiosidade no libelo delirante de Ioschpe: o pensamento de esquerda seria ideologizado. O dele, não... É curioso ver como essa gente vai operando sutilezas semânticas para criar a realidade que lhes interessa. A intenção aqui é bastante clara: o pensamento imparcial seria aquele que defende o mercado, o neoliberalismo e seu parque de diversões financeiro. Será que essas pessoas acham que só elas compreendem as nuances da linguagem?

O real objetivo das ideias que Gustavo Ioschpe defende é esconder uma questão que os conservadores detestam. O que impede a escola brasileira, em qualquer grau, de atingir melhores níveis não é o viés ideológico de seus professores. Na verdade, eles ganham muito mal, o governo retira continuamente verbas da educação e, no geral, não existe nenhum tipo de estímulo para a carreira docente. O objetivo desse Escola sem Partido é agravar ainda mais esse quadro. Posso dizer com toda tranquilidade que não existe doutrinação nenhuma nas escolas. Cada professor pensa de um jeito e há uma enormidade de conservadores dando aula, possivelmente na mesma proporção que nas outras profissões. Achar que uma pessoa possa não ter uma ideologia é uma bobagem, das tantas que tomaram conta do Brasil. Peço desculpas por ter escrito só obviedades.

Eu queria, porém, terminar com outra. Como todo mundo sabe, convicções políticas se formam a partir de múltiplas experiências. A escola é apenas uma delas. A propósito, durante a vida nossas inclinações vão mudando, sendo testadas, aprimoradas e transformadas. As pessoas que defendem a pauta do movimento Escola sem Partido acham que o filho se dobra a qualquer opinião, não sabe pensar sozinho e vai ter sempre a mesma idade. Acreditam portanto que colocaram no mundo idiotas.

Parem de envergonhar seus filhos.

(Disponível em <http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/09/1810775-quem-defende-pauta-do-escola-sem-partido-pensa-que-tem-filhos-idiotas.shtml>. Acesso em: 14 set. 2016).

Os textos (7) e (8) apresentam um conjunto de referentes comuns, dentre os quais destacamos <escola brasileira>; <professor no Brasil>; <ideologização>; <processos educacionais>; <movimento Escola sem Partido>. A compreensão dos textos revela que os traços de sentido impressos a esses referentes são, na maior parte das vezes, diametralmente opostos. Tratemos, a título de ilustração, do referente <movimento Escola sem partido>; enquanto, no texto (7), o movimento é uma entidade com uma causa legítima, o qual, no entanto, precisa rever seu método de atuação, no texto (8), ele é perspectivizado como um movimento com uma reivindicação rasa e absurda, cujos membros provavelmente consideram seus filhos uns idiotas.

Fica claro, a partir da compreensão sobre como os textos referenciam seus objetos de discurso, que não há objetos comungados. Nenhum dos dois locutores parece intencionar que suas teses sejam tratadas como ponto de partida para que se chegue a um consenso. Práticas comunicativas semelhantes a esta são bastante frequentes, o que nos leva a concordar com Amossy (2017) quando ela diz que o espaço de disputa é que dá o tom do fazer argumentativo.

A análise/discussão que empreendemos sobre os textos (7) e (8) pode sofrer uma crítica que julgamos relevante comentar. Seria possível questionar que, em estudos sobre referência, o

habitual é que, quando se trata de analisar a negociação, leva-se em conta a interação efetivada por meio de um único texto, de modo que interessa refletir sobre como os interlocutores (dois ou mais participantes de uma interação síncrona, ou o locutor e seus destinatários em uma interação assíncrona) consideram a interferência do outro na construção da referência.

Se as análises se pautam pela negociação que ocorre na interação mediada por um único texto, então não caberia falar em negociação quando estivéssemos tratando de dois textos distintos, como acabamos de fazer. Isso quer dizer, por exemplo, que a construção do referente <movimento Escola sem Partido> no texto (7) pode prescindir do que se diz sobre o mesmo referente no texto (8), de modo que é possível continuar considerando que esse referente é comungado: o locutor e seus destinatários podem atribuir ao referente os mesmos traços de sentido, do mesmo modo que os leitores do romance *A menina que não sabia ler* vão construir os mesmos traços essenciais sobre Florence.

A crítica parece procedente, mas podemos refutá-la com base em dois argumentos. Primeiro, é possível reconhecer uma tendência, em análises mais recentes sobre o fenômeno da referencialização, de considerar que a referência pode se construir a partir da presença de um mesmo objeto de discurso em mais de um texto. Isso é verdade, por exemplo, para referentes de séries narrativas que se estabelecem por episódios ou volumes (CUSTÓDIO FILHO, 2015). No caso específico dos referentes presentes nos textos (7) e (8) (os quais não se assemelham, em relação ao processo de atribuição de sentidos, a referentes de textos narrativos), pensamos que certos objetos – os embutidos em reflexões sociais de questões da atualidade – perpassam textos diversos, de modo que um mesmo sujeito, por meio do contato com esses diferentes textos, pode atribuir traços diferentes a esses objetos. Isso quer dizer que um dado referente, para um dado sujeito, pode ser construído a partir de múltiplas fontes.

Segundo, mesmo que consideremos a negociação em apenas um texto – o texto (7), por exemplo –, ainda assim é possível prever que, a depender do leitor, os referentes não serão comungados. Isso porque, como podemos concluir a partir do trabalho de Amossy (2017), os textos polêmicos são produzidos não primeiramente para convencer sujeitos supostamente indecisos sobre uma questão; os locutores sabem (e usam desse conhecimento) que seus textos têm dois grupos de destinatários – os “nossos” e os “não nossos”. Óbvio é que os percursos de leitura serão diferentes e que, para os “não nossos”, muito dificilmente haverá uma “harmonia referencial” na construção da coerência. Na verdade, ao trazermos os dois textos para uma análise conjunta, só estamos explicitando, para os objetos de discurso destacados, traços diferentes que os próprios leitores atribuem independentemente de terem acesso a ambos os textos.

Resta, ainda, questionar se, quando estamos tratando do processo de construção de um referente não comungado, ainda podemos falar em negociação, já que, nesse caso, não há colaboração. Sobre isso, pensamos que, no cerne da negociação, está embutido um processo de busca de compreensão (aceitabilidade) – negociar implica, em certa medida, compreender o projeto de dizer do outro. Para além disso, a construção da referência (e, conseqüentemente, da coerência) será eminentemente dependente do fluxo das interações e das conseqüências que as interações acarretarão para a vida dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma frase atribuída a George Bernard Shaw diz que “A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”. De fato, é absolutamente salutar que o conhecimento científico dentro de uma determinada área possa se construir com base no movimento de atestar verdades

transitórias, convincentes, que possam ser falseadas (POPPER, 1993) conforme os investigadores diligentes se deparem com novas questões e novos olhares.

Pensamos que o fazer científico empreendido pela Linguística Textual (LT) de feição brasileira tem se pautado por essa tônica. A LT não se furta de rever seus próprios postulados e buscar descrições, explicações e posicionamentos que, partindo dos mesmos postulados (de feição socio-interacionista, cognitiva e discursiva), revelem novos caminhos.

Neste artigo, tencionamos seguir essa prática a partir de uma rediscussão do princípio da negociação na construção da referência. A partir de uma posição inicial bem consubstanciada nas pesquisas da área – a de que a negociação implica a colaboração dos sujeitos com vistas ao estabelecimento de uma “harmonia” na elaboração de referentes –, trouxemos à cena análises que ampliam as possibilidades de construção negociada dos referentes. Não se trata de negar o que já se assentou, mas de mostrar possibilidades diferentes que denotam a complexidade inerente à análise de qualquer estratégia textual-discursiva.

Com isso, cremos ter mostrado que a intenção de que os interlocutores elaborem referentes mais ou menos definidos, mais ou menos consensuais, determina as escolhas materiais e o modo como a negociação pode/deve ser instaurada em cada situação. Perpetuamos, assim, a convicção dos pesquisadores em LT de que, se queremos explicar/discutir os procedimentos de que os sujeitos lançam mão ao produzirem e compreenderem textos, não podemos tratar como menos complexos processos que investem no dinamismo das práticas de linguagem, que sempre ocorrem a partir de múltiplas dimensões – do humano, da língua, da mente e da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- APOTHÉLOZ, D. Référer sans expression référentielle: gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. In: NÉMETH, E. (Org.). *Pragmatics in 2000: selected papers from the 7th International Pragmatics Conference*. Antuérpia: International Pragmatics Association, 2001, p. 30-38. v. 2
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Londres e Nova York: Longman, 1981.
- BENTES, A. C.; RIO, V. C. A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 265-291.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA, N. B. *A produção do discurso literomusical brasileiro. 2001*. Tese (Doutorado em linguística) – Pontifícia Universidade Católica. 2001.
- CUSTÓDIO F. V. *Expressões referenciais em textos escolares: a questão da inadequação*. 186p. Dissertação (Mestrado em Linguística). - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- CUSTÓDIO F. V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 329f. Tese (Doutorado em Linguística). - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

- CUSTÓDIO FILHO, V.. Análise da referenciação por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *Textos: sentidos, leituras e circulação*. Franca, SP: Unifran, 2014, p.199-224.
- CUSTÓDIO FILHO, V.. Referenciação intertextual: análise da construção de objetos de discurso em narrativas com episódios. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, n. 25, p. 256-277, 2015.
- FERREIRA NETO, J. A. *Desenvolvimento de estratégias de referenciação na produção de textos narrativos: uma proposta de interação professor-aluno*. (no prelo)
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Campinas, SP: edição particular, 1982, p. 81-103. v. 4.
- ILARI, R. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.