

O PROBLEMA DA COMPLETUDE TEXTUAL EM SALA DE AULA

Marcos Gustavo Richter¹

É um ponto incontroverso que um dos fatores constitutivos da textualidade corresponde à *unidade de sentido*. Este fator é importante a ponto de permitir a distinção entre um texto propriamente dito e uma simples sucessão de sentenças, como atestam muito bem Fávero e Koch: “*Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.*”¹

Mas o que ainda dá margem a discussões é o modo de se definir ou caracterizar essa “unidade textual”. Repensar a caracterização da unidade textual e as estratégias em sala de aula decorrentes do posicionamento que defenderemos, será o objetivo do presente artigo.

De acordo com Siqueira, “*a unidade de um texto se define, em princípio, pela sua completude – sem o que o texto não poderá ser reconhecido em sua totalidade, nem por suas partes.*”² O autor não deixa totalmente claro o que entende por completude, procurando ilustrar seu posicionamento com dois exemplos, o primeiro apresentando um truncamento inicial que impede a operação de uma série de anáforas colocadas no “texto” (portanto mostrando a importância da coesão textual) e o segundo sofrendo uma mutilação de seu final, mutilação essa curiosa porque não

* Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria.

¹ FÁVERO, L.L. e KOCH, I.G.V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983. p. 25

² SIQUEIRA, J.H.S. *O texto*. São Paulo: Selinunte, 1990. p. 11.

prejudica a coesão textual nem apresenta incoerência do ponto de vista semântico, mas permanece indiscutivelmente dando a impressão de truncamento. A nosso ver, o caráter algo heteróclito da exemplificação de “ausência de completude” em Siqueira reside no estatuto ambíguo que a pragmática apresenta quando o texto é entendido como objeto de *significação*. Em uma situação como essa, o aspecto pragmático do texto é admitido mas imediata e integralmente absorvido na semântica. Siqueira dá a entender este ponto de vista ao escrever:

*O que determina a extensão do texto é a INTENÇÃO do autor. Sempre quando escrevemos um texto, temos uma certa intenção e só encerramos o texto, colocamos o ponto final, quando sentimos que essa intenção está cumprida, ou seja, dissemos tudo o que queríamos dizer.*³

O estudo do texto feito nestes moldes consiste em determinar os procedimentos e os mecanismos que o *estruturam internamente*. Em contrapartida, há outra caracterização do texto que o toma como objeto de comunicação entre sujeitos, dado um contexto e condições sócio-históricas específicas que determinam contingentemente o funcionamento desse objeto em termos de produção e leitura. Em uma situação teórica como essa, o problema das formações discursivas e ideológicas não é ignorado e a pragmática se encontra “*integrada à descrição lingüística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como indissoluvelmente interligados.*”⁴

Mas não se trata de escolher entre estrutura ou funcionamento, como poderia parecer à primeira vista. Trata-se de estabelecer uma síntese entre estrutura e funcionamento. Essa síntese, todavia, pressupõe uma hierarquia funcional, na qual o que primeiro se verifica, na esfera da intersubjetividade, é o *contrato de intenções* entre os usuários da língua, ponto de apoio para a interpretação e validação da tessitura lingüística do enunciado mediador. Em outras palavras, se é verdade que não há intencionalidade no vácuo, ou seja, sem uma trama lingüística adequada que a permeie, é também verdade que o não-reconhecimento de um objetivo por parte do alocutário leva à total ineficácia do enunciado. Nestas

³ Idem, p. 28 (caixa alta do autor, grifos nossos).

⁴ KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984. p. 21.

condições, o próprio conceito de unidade se esvazia.

Em suma, devemos partir de uma *teoria da ação*, que considere a linguagem como *atividade social convencionalizada* que, pelo mero fato de ser exercida, cria deveres para os interlocutores; daí passamos a uma dimensão *proposicional*, em que a necessidade de apoiar as ações sociais em um conjunto limitado de proposições compartilhadas alética e epistemicamente se concilia com a necessidade de expressá-las de acordo com instrumentos lingüísticos convencionalmente adequados.

Para que fique bem claro: a questão básica para a interlocução eficaz é “O que é que ele pretende ao dizer isso?” passando a “O que é que isso significa se acredito que ele pretende X?”

Com base nisto, devemos estabelecer que *um texto se nos afigura um todo de sentido se nele e por ele se puder reconhecer um ato de fala global correspondente a determinado objetivo, e as pistas lingüísticas levarem a reconhecer que a porção de enunciado apresentada é compatível com esse objetivo e suficiente para atingi-lo.*

Repetimos: suficiente para determinados fins. Podemos ultrapassar esse limite de suficiência, mantendo mesmo assim a “textualidade”. É por isso que, se o conceito de unidade de sentido pode ser formulado com relativa tranqüilidade, tal não ocorre com a alegada “completude”, fator bastante problemático.

Ilustraremos esta primeira conclusão com um exemplo tirado de uma situação observada pelo próprio autor deste artigo, embora as palavras utilizadas sejam uma reconstituição. Em uma firma de prestação de serviços, havia uma discriminação dos funcionários, no sentido de lhes servir chá (mais barato) ao invés de café para o intervalo de quinze minutos. Ao mesmo tempo, os clientes tinham café à sua disposição na sala de espera. A direção veio a saber que um e outro funcionário não aceitava a discriminação e ia se servir, discretamente, do café dos clientes. Vamos imaginar, então, afixado um comunicado da direção aos funcionários, com o seguinte teor:

O café servido na sala de espera é destinado exclusivamente a clientes.

Ficam os funcionários terminantemente proibidos de tomá-lo.

A Diretoria

Este texto, como todo falante nativo do português facilmente constatará, tem um objetivo global: dissuadir todo leitor identificado como funcionário da firma X de consumir o café “dos clientes”. Este perlocutório (uma modificação atitudinal do alocutário) se associa a um ilocutório (um

fazer comunicativo) principal: ordenar não-p ou proibir p, sendo p = funcionário tomar café; e a um ilocutório secundário ou de apoio estratégico à proibição: fazer lembrar p, sendo p = café ser para clientes – cujo objetivo secundário associado é: justificar o propósito de dissuasão apresentado.

Logo, esta porção de linguagem é uma unidade de sentido. E, alguém poderia arriscar, tem “completude”.

Mas aí chegamos ao ponto aonde queríamos: o texto tal como na realidade foi apresentado não era esse. Era um outro:

O café servido na sala de espera é destinado exclusivamente a clientes.

Ficam os funcionários terminantemente proibidos de tomá-lo.

A empresa servirá chá aos funcionários nas suas respectivas seções.

A Diretoria

Podemos agora perguntar: se esta segunda versão (a real) é entendida como um todo de sentido, e por conseguinte isto leva a considerá-la “completa”, que diremos do texto anterior, *mitilado* em relação a este último? Que é “incompleto”? Não. Não cabe fazer esta afirmação. Então, só resta uma alternativa: abandonar o conceito *semântico* (textual) de completude e substituí-lo pelo *pragmático* (accional). Agora sim, as coisas fazem sentido. Vamos ver?

Com efeito, o *objetivo global* e seu *ilocucionário principal* se mantêm constantes na versão “encurtada” e na versão “real”. A diferença está somente na presença de mais um ilocucionário de apoio (secundário): conceder p (conceder = ato comissivo “fraco”, em oposição a prometer = ato comissivo “forte”), sendo p = funcionário tomar chá; ilocucionário esse associado a um objetivo de apoio: apresentar uma opção ao comportamento dissuadido.

Passemos agora a outro exemplo. Um livro de História do Brasil poderia conter um parágrafo mais ou menos deste teor:

Na época de gestão do governo de Dutra, importantes concessões foram feitas ao capital estrangeiro. Estas concessões poderiam ser ainda mais importantes se não fosse a resistência das forças que defendiam o projeto nacional de desenvolvimento. Em particular, a legislação na esfera de câmbio de divisas e a prática de sua aplicação criava, por um lado, condições favoráveis para a exportação de lucros por companhias

estrangeiras e por outro, estimulavam o crescimento de investimentos estrangeiros não tanto à custa do ingresso de novos fundos do estrangeiro, como através do reinvestimento dos lucros obtidos no país.

Nada há para se criticar na elaboração de um parágrafo assim. Os nossos manuais de redação classificariam este trecho como um “parágrafo-padrão com desenvolvimento de tipo causa/conseqüência”. O material elaborado proporciona sensação de unidade e de completude porque estão facilmente reconhecíveis tanto o objetivo de persuadir o leitor de determinado ponto de vista quanto o ilocutório principal “asseverar”, que realiza esse objetivo. A estratégia de apoio a este propósito do autor se consolida em um ilocutório de “demonstrar” a asserção defendida, associado ao objetivo de atribuir credibilidade à mesma asserção.

Mas o parágrafo tal como aparece em Karavaev ainda não terminou. Falta acrescentar ao trecho acima mais este segmento:

(...) Por exemplo, uma vez que as companhias estrangeiras tinham a permissão de efectuar o câmbio de cruzeiros ganhos no país em divisas estrangeiras com base no custo oficial baixo, o total de lucros transferidos para o estrangeiro no período de 1947 a 1950 chegou a 384 milhões de dólares, enquanto que o valor dos novos investimentos directos foi igual a apenas 69 milhões, e de reinvestimentos, a 136 milhões de dólares⁵

Agora, mantidos constantes o objetivo e o ilocutório principais do parágrafo, todo bom acréscimo é só lucro. A relação de causa/conseqüência, que proposicionalmente carrega (e carrega) o ilocutório secundário de demonstrar p, ela própria passa a ter, para sustentá-la, um objetivo e um ilocutório *terciários* (fazendo uso da retórica dos dados numéricos, so-bejamente conhecida). Objetivo: dar credibilidade à relação causa/conseqüência com dados numéricos. Ilocutório: comprovar p (p sendo a conexão causal “privilégios cambiais/evasão de divisas”).

Mas antes de finalizarmos este artigo sugerindo alguns caminhos para o trabalho pedagógico, resta esclarecer um ponto importante estabelecido por Orlandi acerca do problema da “completude”. Passemos, inicialmente, a palavra à própria autora:

⁵ KARAVAEV, A. *Brasil: passado e presente do capitalismo periférico*. Moscou: Progresso, 1987, n. 125

Tenho observado, com certa insistência, que o conceito de unidade, de totalidade, não implica, em relação ao que estamos caracterizando, o conceito de *completude*. E pouco adiante, ela justifica seu ponto de vista:

Como o texto é um espaço, mas um espaço simbólico, não é fechado em si mesmo: tem relação com o contexto e com os outros textos. A intertextualidade pode ser vista sob dois aspectos: primeiro, porque se pode relacionar um texto com outros nos quais ele nasce e outros para os quais ele aponta; segundo, porque se pode relacioná-lo com suas paráfrases (seus fantasmas), pois sempre se pode referir um texto ao conjunto de textos possíveis naquelas condições de produção. A intertextualidade é, pois, um dos fatores que constituem a unidade do texto.⁶

Fica evidente que a preocupação da autora é descartar a concepção de texto como um objeto analisável fora das condições de produção e leitura (condições essas que incluem o intertexto). Ora, já na parte inicial deste artigo havíamos ressaltado que só se pode falar em completude a partir do momento em que *funcionamento e estrutura* entram constitutivamente na análise textual. Sendo assim, o posicionamento de Orlandi ache-se em consonância com o nosso quanto a este aspecto do problema da textualidade.

E por fim passamos a sugerir alguns caminhos para resolver a questão da completude/incompletude textual em sala de aula, que vários professores de redação conhecem como “o problema do texto truncado”.

Em que bases podemos diagnosticar um “texto” como truncado? Não se trata apenas de “sentir” o truncamento, há a necessidade de explicar ao aluno qual a natureza exata do problema e que cuidados esse aluno deve ter para evitá-lo. Vimos que tudo gira em torno da apresentação de uma intenção reconhecível, via texto, e da pertinência dos meios lingüísticos para efetivá-la.

A esta altura, proponho que se distinga cuidadosamente o *truncamento* propriamente dito de uma situação que, na falta de um termo para designá-la, se poderia caracterizar como um *apragmatismo* textual. Uma coisa é dar a entender determinados propósitos através do texto mas ficar a meio-caminho de atingi-los – temos assim o verdadeiro truncamento; ou-

⁶ ORLANDI, E.P.A. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 148.

tra um tanto diferente é “andar sem rumo” no emaranhado de sentenças redigidas, divagar ao sabor da consciência – neste caso o problema é não se reconhecer qualquer objetivo por parte de quem escreve: há um esvaziamento dos aspectos pragmáticos que todo texto deveria ter. São ambos problemas graves, sem dúvida; mas para cada um destes casos, a terapêutica difere um pouco.

Um exemplo possível e real de apragmatismo em texto escolar é este, que transcrevemos, após a correção dos erros gramaticais mais graves:

Atualmente são pequenos os recursos que os jovens têm para a leitura, pelo grande número de livros que estão escassos, levando a uma não motivação pela leitura.

Tendo em vista a colaboração de pessoas que pensam no futuro dos jovens e na falta do hábito de leitura, elas doam seus livros para as bibliotecas públicas, escolas e instituições de caridade, oferecendo a leitura da literatura infantil, incentivando-os desde a infância.

Outros recursos são estudados pelas companhias organizadoras, defendendo a leitura pelos professores, diretores e educadores, elaborando métodos e maneiras de leitura, diversificando os livros e lugares onde são lidos, permitindo aos jovens novos estímulos a ser colocados em prática.

Quem tiver lido a redação acima transcrita acabará com uma fatal pergunta: Até onde o aluno queria chegar com este “texto”? Ou: Que pretendia o aluno com o “texto”? A sucessão de mini-parágrafos parece “patinar” ao acaso, sem um objetivo comunicacional claramente reconhecível. Se o aluno quer defender uma idéia, qual é? Se quer demonstrar algo, o que está sendo usado para apoiar o quê? O primeiro parágrafo nos fala da falta de motivação pela leitura em vista da escassez de livros. O segundo nos fala que a colaboração de pessoas contrapõe-se à escassez de livros. O terceiro nos fala que instituições colaboram com recursos e campanhas para evitar essa escassez. E aí? Se o aluno queria demonstrar que não há oportunidades de leitura por não haver livros, entrou em contradição; se queria demonstrar que há esforços no sentido de dar ao público jovem a oportunidade de leitura, o primeiro parágrafo está fazendo aí o quê?

Acompanhemos agora um exemplo de texto truncado propriamente dito, aparadas as piores arestas:

Os jovens não têm o hábito de leitura por fatores

diversos: falta de poder aquisitivo, falta de tempo, preenchem seu tempo com vícios, televisão, vídeo e drogas.

Quando se mora num país onde há inflação, salário baixo, os livros caros, não se tem condições de adquirir esse hábito. O jovem brasileiro trabalha, não tem tempo nem dinheiro para a leitura, e quando tem se ocupa com boemia, drogas, discoteca, cervejinha. O surgimento do vídeo ocupou o lugar dos livros.

Os jovens sem interesse na leitura, com dificuldade na escrita, não notam que estão num país que é pobre intelectualmente, perde sua História. Mas resta a esperança.

Embora seja uma má redação, como a anterior, há uma diferença: o aluno sabe exatamente que idéia defende, tanto que nos dois parágrafos ele a retoma circularmente, primeiro de modo mais sucinto, depois de forma mais extensiva: a falta de leitura deve-se a uma série de problemas que foram expostos. Porém só se entende comunicativamente que uma pessoa produza um texto escrito acerca de determinados problemas se ela se propõe tratar de soluções para os mesmos. É neste ponto que ocorre o truncamento: que objetivo o aluno tem ao expor certas questões? Espera-se que seja discutir soluções. Faltou essa segunda etapa. O "texto" ficou a meio caminho. Pode ser completado com proveito, se houver uma orientação adequada nesse sentido.

O leitor certamente aguarda que apresentemos sugestões capazes de aprimorar os aspectos pragmáticos do desempenho da língua materna escrita em sala de aula. É o que agora fazemos.

A parte preventiva: o ensino de redação deve começar com subsídios de análise e interpretação de textos. Mas que fique claro: levar o aluno a saber reconhecer, tendo em vista o contexto, o estatuto do autor e do leitor-tipo, *o objetivo global de um texto e os objetivos que estrategicamente o apóiam*; que propriedades das sentenças levam a se inferir que os objetivos são esses e que fatores podem obscurecer ou escamotear a efetivação dos propósitos mostrados.

A parte operativa: a técnica de redação pode se alimentar, com toda a tranqüilidade, de toda essa série de técnicas para o domínio da coesão lógico-argumentativa e da coerência, bem como de toda a afamada tipologia de desenvolvimento dos parágrafos. Mas esses conhecimentos devem ser integrados com uma *operacionalização do ilocutório*, isto é, a natureza dos tópicos frasais e dos desenvolvimentos deve subordinar-se a uma visão clara do que se pretende comunicativamente obter ao redigir e qual será a escolha e a ordenação das estratégias utilizadas para tal

propósito.

Vamos ilustrar sucintamente com uma reapropriação pragmática da técnica de argumentação informal apresentada em Garcia.⁷ Esta técnica envolve 4 etapas distribuídas linearmente em 4 parágrafos: proposição, concordância parcial, refutação e conclusão. Ora, o professor deve mostrar ao aluno que essas 4 etapas configuram um objetivo principal e cada etapa realiza e/ou apóia esse objetivo. Muito bem. Que pretende uma argumentação informal? Basicamente convencer (objetivo) e demonstrar ou provar (ilocutório). Demonstrar/provar é um ilocutório diretivo, associado, portanto, à função cognativa da linguagem (isso já abre caminho ao professor para dar ao aluno subsídios de lógica aristotélica e retórica, adequados ao nível deste último, é claro). Posto isso, temos de examinar a natureza de cada uma das 4 etapas de exposição.

A argumentação informal pode ser analisada pragmaticamente, com proveito em termos da *expansão de um mecanismo de contrajunção trabalhando numa escala argumentativa*. Sabemos que uma escala argumentativa é um conjunto de argumentos (ao menos unitário) que apontam, com maior ou menor força, para determinada conclusão r . A contrajunção (tratando-se aqui da estratégia do “suspense”, isto é, a estratégia envolvendo conjunções adversativas) envolve, como etapa inicial, a admissão de um argumento (do oponente) p que aponta para uma conclusão r , e, como segunda e última etapa, a imposição de um argumento (do autor) q que aponta *com mais força* para a conclusão oposta $\neg r$.

A expansão textual de uma contrajunção envolve, portanto, dois sub-objetivos em sucessão: a) apresentar o ponto de vista do oponente de modo que se configure “mais fraco”; b) apresentar o ponto de vista próprio de modo que se configure “mais forte”. O resultado final destes dois movimentos é “demonstrar” o ponto de vista do autor – o resultado global a atingir através do texto – e assim percebemos como se constrói a primeira camada de sustentação do objetivo mais abrangente (os objetivos secundários). Porém, cada camada de sustentação (proposição/concordância parcial $\rightarrow p, r$ versus refutação/conclusão $\rightarrow q, \neg r$) realiza-se no texto, agora como a camada ilocutória terciária, através de uma forma elementar de exposição, exatamente como vimos no parágrafo de História do Brasil analisado mais acima, a saber: asserção + demonstração (que abreviaremos por Ass e Dem). Com duas ressalvas: 1) As camadas terciárias de ilocução acoplam-se formando um quiasma, isto é, temos na verdade:

⁷ GARCIA, O.M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

[p, r -> Ass1 + Dem1] <-> [q, -r -> (Dem2 + Ass2)]

Cada um dos dois movimentos argumentativos necessariamente deve ser modalizado de acordo com seu papel na estratégia global; em outras palavras, o primeiro movimento deve se inscrever numa modalidade do possível, facultativo, não-taxativo, enquanto que o segundo movimento, numa modalidade do necessário, obrigatório, taxativo. Os recursos para se relativizar ou se absolutizar pontos de vista são sobejamente tratados nos bons livros de retórica e mesmo de redação em nível avançado, e não nos ocuparemos deles aqui. De qualquer forma, o aluno deverá estar consciente de que, quando se propuser a produzir um texto como exercício de argumentação informal, tratará de organizá-lo segundo a estratégia que segue:

1) Objetivo primário: convencer o leitor do ponto de vista assumido pelo autor, demonstrando que tem argumentos mais fortes que o oponente.

2) Objetivos de apoio: a) apresentar o argumento do oponente de forma mais fraca (parágrafos 1 e 2, modalização no relativo); b) apresentar o próprio argumento de forma mais forte (parágrafos 3 e 4, modalização no taxativo).

3) Sub-objetivos de apoio: a) no primeiro parágrafo, asseverar a tese do oponente. Preferivelmente transcrevê-la na forma de tópico frasal modalizado relativamente e desenvolvida; b) no segundo parágrafo, demonstrar a tese do parágrafo 1. Empregar a mesma modalização anterior e desenvolver; c) no terceiro parágrafo, fazer o mesmo para o ponto de vista do autor: inverter a ordem dos sub-objetivos, modalizar taxativamente e desenvolver. Empregar como partículas de transição uma adversativa para o parágrafo 3 e uma conclusiva para o parágrafo 4.

Vemos, portanto, que é possível levar o aluno a realizar um trabalho consciente no que toca à produção de textos, desde que se considere a "completude" no quadro do traçado de estratégias discursivas que devem ser rigorosamente cumpridas. Nossa experiência de sala de aula indica que, ao menos nas etapas iniciais do treinamento, o professor atenda pessoalmente seus alunos durante o processo de elaboração de textos: o feed-back intensivo, rápido e iterativo (do tipo: é isso, professor? melhorou agora, professor?) consegue melhores resultados