

## Quando a semântica entra nos textos

Teresa Cristina Wachowicz  
Universidade Federal do Paraná

### Resumo:

O objetivo deste artigo é fundamentar semanticamente algumas noções definidoras dos tipos textuais: os traços da perfectivização em textos narrativos, a generalização em textos expositivos e a modalização em trechos injuntivos. Pretendemos sinalizar algum entendimento, especialmente aos olhos de quem ensina os alunos a analisarem e escreverem textos, do que seja o movimento semântico dos gêneros textuais. Para isso, optamos num primeiro momento por resgatar as teorias de gêneros que propõem a categorização das unidades menores – os tipos textuais (Adam 1992, Schneuwly & Dolz 2004). Em seguida, abordaremos essas categorias e apontaremos para suas propriedades semânticas próprias, através da exemplificação e análise de textos – de gêneros variados e de alunos da educação básica.

### Abstract:

The aim of this paper is to bring a semantic foundation to textual type notions: the perfectivization features in narratives texts, the generic readings in expositive texts and the modalization in injunctive sequences. We claim to signalize some ways of treating texts in methodological perspectives, mainly in the semantic movement of textual genres. For this, we choose to bring genres theories that made sequences characterization – or textual types (Adam, 1992; Schneuwly & Dolz, 2004). After this, we explore these categories and show their semantic properties in student's examples.

PALAVRAS-CHAVE: texto, semântica, gênero./ text, semantics, genre./  
texte, sémantique, genre./ texto, semántica, género.

## **Introdução**

**A**s teorias de gêneros (Bakhtin, 1992[1953]; Adam 1992, Bronckart, 2003[1999]; Schneuwly & Dolz, 2004) têm conquistado bastante espaço tanto na literatura em lingüística textual quanto na literatura em análise do discurso. Há quem diga, aliás, que essa vertente teórica pôs em diálogo direto e permanente as duas áreas (Rojo, 2005). Mas houve, aqui na lingüística brasileira, uma aplicação direta que, ao que parece, ganha igualmente corpo significativo: a fundamentação do ensino de língua. Isso se verifica em parâmetros e diretrizes curriculares (PCNs), em elaboração de material didático ou mesmo em cursos de capacitação e treinamento de professores.

As conseqüências no ensino desse tipo de orientação teórica por certo têm uma história anterior, que envolve pelo menos os fundamentos da variação lingüística (Castilho, 1988), as propostas metodológicas centradas na leitura, análise lingüística e produção de texto (Geraldini, 1991), bem como as noções de coesão e coerência das décadas de 80 e 90 (Koch, 1990a, b). No entanto, verifica-se hoje, junto aos professores<sup>1</sup>, uma idéia consensual de que o texto nem de longe é o depositário de regras gramaticais que regem a ‘boa língua’ de outrora – exclusivamente escrita. Pelo contrário, as opções metodológicas pressupõem: a) que antes o ensino de língua se concentrava na escrita, mas hoje as práticas (pelo menos intuitivamente) se detêm também na oralidade; b) que antes os trabalhos com textos estavam engessados na já conhecida tríade ‘narração x descrição x dissertação’, mas hoje essa proposta já foi implodida, e surge uma conseqüente nomenclatura maleável e relativa; c) que antes o caminho era da estrutura para a definição do gênero (por exemplo, a vaga seqüência ‘introdução, desenvolvimento e conclusão’ definiria uma dissertação!), mas agora, o gênero – relativizado e funcionalizado – carrega uma estrutura textual que pode ser regularizada e ao mesmo tempo subvertida; 4) que antes a gramática normativa era ponto de partida para a escrita de textos, mas hoje ela ganha seu lugar como algum recurso de reflexão lingüística, mas principalmente como traço convencional de língua formal de textos escritos.



Mas há um questionamento entre os professores, que é conhecido e previsível: se gênero pode ser muita coisa e depende sobretudo de convenções sócio-históricas de ações comunicativas (suporte, intenção e institucionalização) (Marcuschi 2003, 2005b), então o que há de lingüístico a ser trabalhado? Em termos mais ‘chão’: onde fica a análise da língua nos textos?

Obviamente, essa pergunta tem resposta(s). Do contrário, os fenômenos lingüísticos não se prestariam a fundamentar tantas outras áreas (Sociolingüística, Psicolingüística, etc.), nem tampouco seriam o objetivo último (e talvez primeiro) dos lingüistas. O que de fato incomoda os professores de língua é que a conceituação discursiva de gênero pode ser muito interessante, mas deixa-os de mãos atadas frente ao seu objeto de trabalho: a língua.

Para direcionar as respostas a essas questões, é preciso resgatar uma linha geral das teorias de gêneros, que inclui não só a noção sócio-discursiva de gêneros mas também a noção de categorias textuais menores, regulares e passíveis de descrição lingüística: os tipos ou seqüências textuais (Werlich 1973 (*apud* Marcuschi 2005a, Adam 1992)). Se, rapidamente, gêneros são instrumentos sociais de ações e regulações sociais, e por isso, plásticos, mutáveis e subversivos, os tipos textuais seriam unidades menores e ‘relativamente estáveis’, com características lingüísticas previsíveis, que funcionam como elementos de composição dos gêneros.

O objetivo deste artigo é fundamentar semanticamente algumas noções definidoras dos tipos textuais: os traços da perfectivização em textos narrativos, a generalização em textos expositivos e a modalização em trechos injuntivos. Assim, pretendemos sinalizar algum entendimento, especialmente aos olhos de quem ensina os alunos a analisarem e escreverem textos, do que seja o movimento semântico dos gêneros textuais. Para isso, optamos num primeiro momento por resgatar as teorias de gêneros que propõem a categorização das unidades menores – os tipos textuais (seção 1). Em seguida, abordaremos essas categorias e apontaremos para suas propriedades semânticas próprias, através da exemplificação e análise de textos – de gêneros variados e – inquestionavelmente – de alunos da educação básica.

## 1. As teorias de gêneros

A partir da década de 90, a lingüística brasileira de linha textual ‘redescobre’ o conceito de gênero textual, pautando a origem de investigação teórica em Bakhtin 1992[1953]. Isso se deveu, sobretudo às diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa expostas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais/ 1998-2002), baseadas sobremaneira na linha suíço-francesa de estudos de textos (Bronckart 2003[1999], Adam 1992, Schneuwly & Dolz 2004). Aponto para uma ‘redescoberta’ porque havia de fato autores aqui no Brasil que já estudavam anteriormente os textos de Bakhtin, sem necessário compromisso com o ensino: Faraco et alii 1980, Brait 1997 e outros.

No famoso texto de 1953, Bakhtin tem o mérito de reforçar a tese da retórica clássica de que os gêneros textuais são construtos de interação social, podendo variar desde os contextos mais simples (gêneros primários) até os mais institucionalizados (gêneros secundários). Na consequência do tratamento marxista ao fenômeno (Schneuwly & Dolz 2004), os gêneros discursivos são vários e mutáveis, e funcionam como instrumentos de ação comunicativa. Ou seja, os indivíduos socialmente condicionados se valem dos gêneros discursivos para regular interação e formação sociais. Nesse sentido, tudo o que nomear ações comunicativas será gênero: bilhete, telefonema, aula, redação escolar, tese, romance, conto, editorial, edital de convocação para concurso, etc.

Tudo bem. Mas o vício pela análise lingüística sobrevive, mesmo nos preceitos bakhtinianos, à medida que se assume “seqüências mais ou menos cristalizadas” nos gêneros textuais (Bakhtin 1992[1953]: 293), bem como um programa metodológico de análise da linguagem que chegue até as unidades menores da língua: (Bakhtin 1981: 44).

Ainda motivado pelo exercício da abstração das construções sociais, Bronckart 2003[1999] defende a postura bakhtiniana de que gêneros são produtos de ações comunicativas e têm regularidades lingüístico-enunciativas que se constituem em tipos discursivos. Com forte influência piagetiana, Bronckart define os tipos do discurso como arquétipos psicológicos resultantes de



operações reguladas pela semiotização social nos eixos do tempo e do espaço. No eixo do tempo, os arquétipos variam entre o EXPOR (quando o discurso inclui o tempo de fala) e o NARRAR (quando o discurso da fala se distancia para o passado). No eixo do espaço, os arquétipos variam entre a IMPLICAÇÃO (quando o discurso prevê interação entre os falantes – diálogo) e a AUTONOMIA (quando o discurso se distancia da situação presencial dos falantes). Na combinação entre esses dois eixos, os tipos discursivos são quatro: 1) o discurso interativo (Expor + Implicação); 2) o discurso teórico (Expor + Autonomia); 3) o relato interativo (Narrar + Implicação); e 4) a narração (Narrar + Autonomia).

Mas o que nos interessa aqui é a assunção de que, apesar de ainda construções abstratas, os tipos discursivos exibem regularidades lingüísticas observáveis. Para nós, as regularidades são essencialmente semânticas. Por exemplo, o discurso interativo orienta diálogos cujos temas indiciados por elementos dêiticos se põem no presente, ao passo que o discurso teórico tem tema no presente mas refere normalmente entidades genéricas ou abstratas (Bronckart 2003: 171). Por outro lado, o relato interativo refere o passado com elementos dêiticos, e a narração propriamente dita refere o passado com indivíduos caracterizados semanticamente, ou “identificáveis” (Ibdem: 164). Essas regularidades ganham recorte mais detalhado e lingüístico no que Adam (1992) chama de ‘seqüências textuais’.

Logo, além dos tipos discursivos, os textos também se organizam em seqüências de segmentos que organizam mais concretamente o seu conteúdo temático (Bronckart 2003[1999]: 217). Logo, os tipos discursivos têm ainda natureza discursiva, pois são condicionados por mundos semiotizados com orientações discursivas diferentes, ao passo que as seqüências são estruturas regulares e observáveis e, portanto, passíveis de maior categorização lingüística. As seqüências textuais, ou o que alguns autores chamam de ‘tipos textuais’, representam unidades menores do texto (segmentos, frases ou parágrafos) que podem combinar-se para formar estruturas maiores, que em última instância formam os gêneros textuais.

Com influência mais marcadamente cognitivista, Adam (1992) também supõe os gêneros textuais como construções sociais, mas resgata a emblemática frase bakhtiniana das “seqüências relativamente cristalizadas de enunciados” para postular cinco seqüências textuais básicas: a narração, a descrição, a explicação, a argumentação e o diálogo. Na mesma orientação, Werlich (1973, *apud* Marcuschi, 2004) sugere também cinco tipos textuais: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação e a injunção.

Como nosso objetivo aqui é reforçar a fundamentação semântica desses “tipos textuais”, aprofundaremos a definição de cada um deles, à luz das nomenclaturas acima citadas, para introduzirmos os tratamentos semânticos.

## **2. A semântica nos textos**

Para nós, as regularidades estruturais apresentadas pelos lingüistas de texto têm regularidades referenciais. E é justamente essas propriedades referenciais que nos motivam a responder aos preceitos discursivos – de que cada gênero e sua constituição têm antes de tudo motivações sociais, históricas e ideológicas – pois cada opção de construção textual tem um caminho semântico de referir, organizar e interpretar os indivíduos e suas relações sociais.

A partir daqui, podemos explorar o segundo tópico deste artigo: o conceito de referência. A noção lugar-comum de referência é intuitiva. Se perguntarmos a qualquer cidadão com relativo conhecimento de mundo o que a expressão “o presidente do Brasil” refere, ele responderá Fernando Henrique Cardoso, se a conversa aconteceu entre 1994 e 2002, ou Lula, se ela acontecer entre 2002 e 2006, ou Getúlio Vargas, se ela aconteceu entre 1934 e 1945, ou João Goulart, e assim por diante. Logo, referência parece ser comumente a relação que uma palavra ou expressão estabelece com o mundo ordinário: a referência de uma palavra ou expressão, no nível lingüístico, é o que ela aponta no mundo. Obviamente, estamos concebendo um mundo variável no tempo – que tem história.



Imediatamente, a noção de referência nos leva à de significado. Novamente, no lugar-comum, a expressão “o presidente do Brasil” parece ter um significado independente do indivíduo do mundo a que ela se liga, mas diretamente associado às relações entre os significados das palavras constituintes – “presidente”, “Brasil”. Ou seja, há algum significado da expressão que independe de referência concreta. Ela terá então referência a depender da época em que for enunciada. A partir daí, as relações conceituais se complexificam e remetem a discussões da filosofia da linguagem que existem em registros escritos no mundo ocidental desde os clássicos.

A questão de Aristóteles (sobretudo na obra *Da Interpretação*), por exemplo, é: de onde vem o significado? Diretamente ligado à questão platônica da verdade e da falsidade, Aristóteles defende a relação entre as palavras e as experiências mentais ou pensamentos a elas associadas. São os pensamentos, associados no interior de uma sentença, que podem ser traduzidos em valores verdadeiro ou falso, e podem ser os mesmos entre as pessoas, ao passo que as palavras faladas mudam entre os grupos de pessoas diferentes. Vê-se aí a gênese da dupla sentido vs. referência, que acompanha alguns ramos da filosofia da linguagem até hoje.

Foram os estóicos, no período pós-clássico dos gregos que fundaram a ‘doutrina da significação’, na qual três aspectos se inter-relacionam: a expressão, o conceito e o indivíduo referido no mundo. A mesma questão, passando pela teoria de significação dos filósofos modistas, do final da Idade Média, que propuseram o ‘modus significandi’, e pelos filósofos de Port Royal, do final do século XVII, chega aos preceitos de Frege, que nada mais fez do que expressar uma antiga e nova tradição: a da distinção entre sentido e referência.

Hoje, a questão de onde está o significado é permeada por essa tradição de pensamento voltada para unidades lingüísticas menores: a palavra, a expressão ou no máximo a sentença. Voltando ao assunto deste trabalho, a questão da significação ganha uma amplitude um pouco maior: dadas as particularidades semânticas das estruturas menores, que referência elas assumem nas orientações de construção de gêneros e de movimentos discursivos dos textos?

Quer dizer, nosso objetivo não é apenas descrever fenômenos referenciais específicos, mas sim associá-los às motivações discursivas das quais uma análise textual não pode se privar (Rojo 2005). Quer dizer, se queremos fazer descrição semântico-lingüística, nossas análises devem ser motivadas por controle de formas de enunciação e seus desdobramentos sociais históricos e ideológicos.

Tomando a classificação de tipos textuais de Werlich (1973, *apud* Marcuschi, 2005) – narração, descrição, exposição, argumentação e injunção -, bem como fazendo uso da nomenclatura das seqüências textuais de Adam (1992) – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal –, desenvolvo a seguir os comentários semânticos sobre a caracterização dessas ‘regularidades’, acompanhados de exemplos de textos padrão de escrita ou de textos de alunos da educação básica.

### **2.1. A perfectivização e o tipo narrativo**

O tipo ou a seqüência narrativa caracteriza-se por uma história com pelo menos uma personagem antropomorfa envolvida em fatos encadeados no tempo, que necessariamente culminem em algum conflito ou clímax. Logo, a narrativa se distingue do relato (Schneuwly & Dolz, 2004) por requerer necessariamente um conflito que envolva os personagens. Essa seqüência é realizada basicamente pelas seguintes etapas: situação inicial – ações – complicação – solução – moral final

Mas o que interessa aqui é o movimento que o tipo narrativo faz entre a situação inicial e as ações. A situação inicial é uma apresentação, metaforicamente uma fotografia, da delimitação física espaço-temporal na qual a história vai se desenvolver. A perspectiva é descritiva; logo, as personagens, os espaços e os tempos associados são apresentados ao universo de leitura a ser explorado pelo leitor, e as sentenças referem estados de coisas ou hábitos que não têm completude ou finalização.



Partindo para as ações da narrativa propriamente dita, a perspectiva textual muda: dado que a situação já é apresentada, inicia-se um processo de predicação, sobre as personagens e seu contexto, que se desenrola no tempo. As sentenças, aqui, referem ações completas e acabadas.

A diferença central entre essas duas partes é aspectual. Mas o que vem a ser o aspecto? E qual é a sua relação com o tempo? Se o tempo é uma categoria semântica que refere os momentos do presente, do passado e do futuro, o aspecto será uma categoria semântica – mais abstrata – que refere o modo como esses momentos do tempo estão organizados pelas ações. Ora, uma ação pode organizar o intervalo de tempo correspondente no contínuo temporal de infinitas maneiras: ela pode prever um intervalo incompleto ou completo, repetido ou episódico, gradual decrescente ou crescente, homogêneo e aberto, etc..

Uma classificação razoável, que faz um arranjo mínimo dessas infinitas possibilidades, é Castilho (2002), segundo o qual o aspecto pode variar de acordo com perspectivas diferentes e, em última instância, com estados diferentes de coisas referidos:

estados de coisas	estativo	Ex.: <i>A cidade tem mais de 10.000 habitantes.</i>		
	operativo	qualitativo	perfectivo (refere o ponto final da ação)	Ex.: <i>O ladrão chegou à cidade ontem.</i>
			imperfectivo (não refere o ponto final da ação)	Ex.: <i>O ladrão roubava caixas de lanchonetes ou bares.</i>
		quantitativo	episódico (refere um evento único)	Ex.: <i>A polícia encontrou o ladrão em ação.</i>
			iterativo (refere vários eventos repetitivos)	Ex.: <i>O delegado fez várias declarações à imprensa.</i>
	resultativo	Ex.: <i>O ladrão foi capturado pela polícia.</i>		

Tabela 1: Os valores aspectuais de Castilho (2002).

Como se pode intuir pela tabela acima, alguns valores aspectuais podem se sobrepor numa mesma sentença. No exemplo *O delegado fez várias declarações à imprensa* o valor iterativo se sobrepõe à soma dos valores perfectivos.

Ora, no texto narrativo, há entre a situação inicial e as ações um movimento de aspectualização que vai do valor imperfectivo ao perfectivo, podendo esses valores serem sobrepostos por leituras estativas/iterativas e leituras episódicas/resultativas, respectivamente. Esse movimento acompanha o que os manuais escolares apresentam como a passagem da descrição inicial da narrativa para a narrativa propriamente dita. Se os exemplos da tabela acima já sugerem uma narrativa, podemos visualizá-la no texto abaixo, produzido por um adolescente de 17 anos, portador de Síndrome de Down:

Minha mãe morava no sitio. cando  
ela era pequena mais a familia de ela.  
Depois um dia detarde minha mãe  
estava bincando com o irmão de ela era  
toda com mata em volta. Daí eles virão  
um triusinho eles pegaram e emtraram  
e foram longe da casa deles a onde  
eles morava.

O pai deles esta preocupado e saiu a  
trais deles e foram encontrar eles longe  
daí trouce. Eles para casa e bigol  
com eles e dexou de castigo.

O pai falal para eles era pirigoso algum bixo pegar eles dois.

(texto extraído de Anúnciação 2004)

A despeito das irregularidades relativas à apreensão das convenções de escrita (ortografia, pontuação, segmentação, etc.), previsíveis em textos de alunos com deficiências especiais, o adolescente constrói um texto com todos os segmentos da narrativa – situação inicial (*minha mãe até mata em volta*), ações (a partir de *Daí*), complicação (*o pai até eles longe*), solução (*daí até castigo*) e moral final (última linha). Na situação inicial, as sentenças dos verbos *morava*,



*era, estava brincando* referem valores aspectuais estativo ou imperfectivo. A partir do articulador *Daí*, o texto enumera verbos em sua maioria com valores aspectuais perfectivos e episódicos (*virão, pegaram, entraram, foram, saiu, trouxe, bigol, dexou, falal*).

A narrativa é um tipo ou seqüência textual que já tem tradição histórica milenar (Bronckart 2003), e as principais linhas de atividade verbal responsáveis por isso são a a tradição da oralidade, através de histórias contadas ou ‘causos’, e a literatura traduzida nos tradicionais gêneros correspondentes – conto, crônica, novela, romance, etc. Se a narrativa está sedimentada na nossa tradição cultural, é interessante observar que a seqüência apareça inclusive em textos de jovens deficientes com história escolar irregular ou especial, como o texto acima. Ou seja, não é a escola que ensina a narrar; é a cultura e a sociedade. Essa é mais uma evidência para a concepção sócio-histórica na noção de gêneros e categorias textuais composicionais, base de todos os trabalhos sobre teoria de texto de concepção bakhtiniana.

## **2.2. A referência genérica e o tipo expositivo.**

A seqüência expositiva tem traços estruturais bastante específicos: toma-se como referência central do texto um indivíduo, e acrescentam-se a ele propriedades de diferentes aspectos, o que Adam (1992) chamou de ‘aspectualização’<sup>2</sup>. Essas propriedades não estão localizadas no tempo e no espaço, mas sim valem para todos os tempos e mundos possíveis. Logo, a referência temporal de um texto expositivo é predominantemente o presente; e o valor aspectual vigente costuma ser o estativo, com o léxico verbal concentrado em valores igualmente estativos (Vendler, 1967).

Por outro lado, os indivíduos tratados são comumente diferentes dos indivíduos que figuram como personagens da narrativa. Eles não têm referência concreta e específica; normalmente estão orientados para a construção de idéias, saberes ou conceitos. Schneuwly & Dolz (2004) ilustram gêneros orientados para essa seqüência: livro didático, aula, seminário, conferência, verbete, resumo,

relatório científico, etc. A referência nominal desses textos, portanto, costuma ser construída com nomes genéricos, massivos, abstratos e coletivos.

A partir daí, pode-se verificar que, enquanto a narrativa refere indivíduos concretos e preferencialmente específicos, visto que as personagens devem ser antropomorfas, a exposição concentra-se em conjuntos de indivíduos, ou em referência genérica.

A diferença entre a referência genérica e específica já é tradicional na semântica e suscita questões dos mais variados tipos: Como representar os indivíduos que não são discretizáveis num modelo de interpretação semântica? Como relacionar os indivíduos específicos a conjuntos maiores dos quais fazem parte? Como graduar produção e compreensão de referência específica ou genérica em processos de aquisição de linguagem (Lyons, 1977: 187)?

Enquanto a referência específica pode ser realizada por nomes próprios, pronomes pessoais ou expressões definidas (artigo definido + nome comum + descrição) (Lyons, 1977: 148), a referência genérica pode ganhar contornos para além da expressão nominal, dependendo inclusive da denotação do predicado. Müller (2003) traz uma importante contribuição ao tratamento da referência genérica no português brasileiro. Há dois tipos de referência genérica: o definido singular genérico (1), que refere genericidade independentemente do predicado ao qual se combina, e as sentenças genericamente quantificadas ((2) a (5)), que dependem não só de construções nominais específicas (indefinido singular, definidos plurais, bare plural, bare singular<sup>3</sup>) como também de predicados com valor estativo<sup>4</sup>:

- (1) *O Brasil ganhou a copa de 2002.*
- (2) *Um brasileiro sempre gosta de dançar.*
- (3) *Os brasileiros gostam de dançar.*
- (4) *Brasileiros gostam de dançar.*
- (5) *Brasileiro gosta de dançar.*



Os termos com referência genérica se diferenciam dos outros termos de referência não-específica por apresentar um “sabor de lei” (Muller, 2003: 170). Isso significa que a verdade das sentenças genéricas vale para o conjunto geral, e não necessariamente para cada um dos indivíduos distributivamente. Na sentença (5), por exemplo, se um brasileiro não gostar de dançar, a sentença não deixará de ter validade. Esses traços semânticos são interessantes para se compreender qual é a orientação discursiva de um texto com seqüência expositiva: a verdade vale para todos os tempos e mundos possíveis, como dissemos acima, o que passa a refletir um sabor de lei para o que se está dizendo.

Quanto aos termos massivos, coletivos e abstratos, Novais (1992) faz um esboço de suas distinções: o termo massivo refere quantidades de substância (*A água faz bem à saúde*); o termo coletivo refere um conjunto fechado de indivíduos (*A Assembléia decidiu pela continuidade da greve*); e o termo abstrato refere uma propriedade de um conjunto de indivíduos (*A insistência dos grevistas tumultuou a reunião*).

Essas observações de natureza semântica, verbal e nominal, podem ser verificadas no texto abaixo:

O que é língua?

Olha... Isso é uma coisa difícil, porque cada vez mais eu tenho dúvidas a respeito do que seja a língua por causa da complexidade. Veja, não me satisfazem definições como instrumento de comunicação, ou como um sistema ordenado com vistas à expressão do pensamento, nada disso. Eu penso, na verdade, que a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. É nesse sentido que nós temos que ver a língua. É claro que ela tem uma gramática, ela tem um léxico, eu não estou negando isso, mas, para mim, o aspecto mais relevante a verificar é que a língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado. Uma língua é isso.

José Carlos Fiorin, In: *Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 72.

Com exceção dos verbos marcadores do gênero entrevista (*Olha, Veja*), a extensa maioria deles está no presente, em sentenças com valor aspectual estativo, compostas por verbos de conteúdo lexical também estativo: *é, tenho, satisfazem, temos, etc.* As expressões nominais, que contribuem

composicionalmente para a leitura genérica das sentenças, têm referência genérica (*uma coisa, a língua, um homem, etc.*) ou abstrata (*dúvidas, complexidade, condensação*), ou exibem quantificação classicamente universal (*todas as experiências históricas de uma dada comunidade*).

Nesse sentido, nomes genéricos e abstratos, em posição de sujeito, às vezes de complemento ou de adjunto, bem como verbos na forma do presente, acompanhados de advérbios de hábito, parecem formar um conjunto relacionado composicionalmente, que resulta no objetivo de tematização geral da seqüência expositiva. Nos termos da oposição fregeana ‘sentido vs. referência’, apontada acima, o texto expositivo, ao contrário do narrativo, estaria mais para a construção de sentidos do que para processos referenciais propriamente ditos.

Adam (1992) nomeia o que chamamos acima de seqüência descritiva. Segundo o autor, a descrição pode referir concreta ou abstratamente, e acompanha invariavelmente o caminho textual da aspectualização. Bronckart (2003: 235), por outro lado, se opõe à idéia de que a descrição seja uma seqüência autônoma, filiando-a diretamente à narrativa. Aqui, a descrição só faz sentido se construir a situação inicial da narrativa, em que são apresentados hábitos ou características de personagens, tempos ou espaços. Em contrapartida, o texto expositivo faria sentido, pois tem comportamento autônomo e orienta discursivamente alguns gêneros específicos, da construção teórica, por exemplo.

A posição de Bronckart parece mais produtiva, mas quando nos deparamos com textos escolares, do já famoso e emblemático gênero ‘dissertativo’, a descrição de estados genéricos de coisas parece prevalecer sobre qualquer tentativa de construção textual:

“Violência”

Hoje em dia, a violência está em qualquer lugar e em qualquer faixa etária, mas ela ocorre com mais freqüência entre os jovens.

Em São Paulo, o número de jovens que morre por tiros, é maior que o número de jovens que morrem em acidentes de trânsito.

O maior problema é que muitas vezes os jovens mortos por tiros, morrem sem nem estarem envolvidos em brigas ou grupos de criminosos.

O que acontece é que, hoje em dia, os jovens se envolvem muito com drogas, o que faz com que eles se revoltam por qualquer coisa. E é aí, que entram no mundo da violência.



Atualmente, muitas pessoas são mortas dentro de sua própria casa. Tudo isso acontece por causa das drogas, que geram a violência nos lares e nas ruas, provocando a morte de muitos inocentes.

O que precisa ser feito é acabar com a violência, para que as pessoas possam viver tranquilamente.

Redação de 8<sup>a</sup>. série, Programa do AVA (Avaliação Escolar), da SEED/PR, 2002.

Nesse texto, não há uma narrativa ou um relato, pois indivíduos concretos não sofrem predicação ordenada no tempo, nem tampouco há uma exposição, pois não há aspectualização de um tema de natureza teórica. De fato, parece haver a apresentação de um estado geral de coisas de natureza social, julgado como problemático. Isso poderia sugerir uma argumentação, mas o texto não chega até lá, apesar de o segundo parágrafo sugerir a exemplificação de um lugar definido mais especificamente: a violência em São Paulo. Frise-se que a proposta do texto era, nomeadamente, uma argumentação sobre a violência entre os jovens.

Vale a pena lembrar aqui a origem retórica da argumentação. Segundo a retórica clássica (Reboul, 1998), a argumentação consistia de uma fala pública, motivada por um posicionamento evidenciado por três tipos de argumentos: o *etos* (o argumento afetivo, de natureza pessoal), o *patos* (o argumento também afetivo, persuasivo, de natureza geral, destinado a convencer o público em geral) e o *logos* (o argumento lógico propriamente dito, de natureza referencial, destinado a convencer os juízes).

O texto acima parece esboçar argumentos *patos* (gerais) e *etos* (afetivos), mas carece de evidências referenciais concretas. Em termos semânticos, não há movimento, sobretudo dos verbos, do tempo presente e aspecto estativo ou iterativo para o tempo passado e aspecto perfectivo. Somado a isso, não há movimento da referência genérica para a referência específica, o que sugeriria o fenômeno da re-quantificação (Ilari, 2001), que, nos termos textuais, seria propriedade central da boa argumentação. Ou seja, a exemplificação – referencial – estaria para o argumento *logos*, assim como a genericidade – não-referencial – estaria para o argumento *patos*.

De fato, a única seqüência que parece sobrar é a descritiva, em que se verificam aspectos de um mesmo quadro real e social. Na tendência monológica

da descrição, a dissertação escolar torna-se um bloco homogêneo de seqüência textual, que por certo, para a proposta argumentativa, não enriquece texto algum, nem tampouco responde a intencionalidade discursiva específica alguma.

### **2.3. A modalidade e o tipo injuntivo**

Nas teorias sobre texto e seus segmentos lingüisticamente previsíveis, o tipo injuntivo é apresentado com perspectivas no mínimo obscuras e até mesmo controversas. Werlich (1973, *apud* Marcuschi, 2005) configura o tipo injuntivo como o segmento textual do tratamento direto com o interlocutor, carregando assim traços da conversação, diálogo ou fala presencial. Mas, além disso, o injuntivo também pode aparecer em trechos em que se apresentem comandos, ordens, conselhos ou morais. Na contraparte lingüística, o autor ilustra o injuntivo com verbos no imperativo (*Pare! Olhe!*), bem como com verbos como “dever” (*Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se*).

Já em Adam (1992), ou Bronckart (2003, [1999]) (que o resenha), a seqüência característica do discurso interativo entre interlocutores é denominada ‘dialogal’. Aqui, fundamenta-se o segmento textual com fases próprias da conversação: abertura temática, transição e encerramento. Nessas fases, os enunciados assumem variadas formas: perguntas ou comandos, com ancoragem referencial dêitica (através do uso de pronomes pessoais e advérbios de localização temporal: eu, você, ali, lá, etc.), em que os temas conversacionais são livres, mas acabam de alguma forma unificando-se na fase do encerramento do diálogo.

É interessante apontar que Adam registra sua preferência pela seqüência dialogal, e não ‘injuntiva’, argumentando que o diálogo figura como uma possível seqüência na atividade de linguagem, ao passo que a injunção, ao lado da prescrição e da volição, seriam segmentos dependentes de outros, não podendo ser categorizados como seqüências autônomas ou unidades textualmente significativas e recorrentes (Adam, 992: 33).



Porém, nosso interesse aqui não é definir discursivamente quais as unidades mínimas significativas, mas sim propor uma fundamentação semântica mais apurada para essas unidades mínimas. De fato, os mecanismos da injunção ou os traços do diálogo levam imediatamente o tratamento semântico à noção de ‘modalidade’.

Uma sentença modal é aquela em que o valor de verdade ganha peso diferente. Se uma sentença declarativa do tipo *Fiz o teste de matemática* tem valor de verdade verdadeiro ou falso, suponhamos em relação ao mundo ordinário, as sentenças do tipo *Devo fazer o teste de matemática*, *Talvez eu faça o teste de matemática*, *Você fez o teste de matemática?*, *Faça o teste de matemática!* Não possuem valor de verdade. Ou, em outros termos, não são sentenças referenciais. Sua verdade fica modalizada através do uso de diferentes expressões, construções e até mesmo entonações (Neves, 2002: 177).

Há então uma diferença entre sentenças declarativas ‘puras’ e sentenças declarativas modais, o que motivou Aristóteles, já em seu trabalho *Da Interpretação* (séc. IV a.C.), a desenvolver um sistema lógico – silogístico - para as sentenças referenciais e outro para as sentenças modais. A partir daí, a lógica modal opera com valores de possibilidade e necessidade às sentenças, o que nos leva à modalidade ‘deôntica’. Recentemente, surge também a modalidade ‘epistêmica’, em cujas sentenças a verdade depende ou está relacionada com o conhecimento de mundo dos falantes e seus sistemas de crenças (Neves, 2002). Assim, as sentenças (6) abaixo têm modalidade deôntica da necessidade, pois apresentam comandos ou asserções de fundo moral que são necessariamente verdadeiras; já as sentenças em (7) são deônticas da possibilidade, pois apresentam valores modalizados para o possivelmente verdadeiro; por fim, as sentenças em (8) teriam modalidade epistêmica, pois apresentam relativização de verdade a depender do conhecimento dos sujeitos envolvidos.

(6) *O governo deve pôr mais policias nas ruas/ Necessariamente o presidente vai tomar providências com relação aos salários dos servidores.*

(7) *O governo poderia pôr mais policias nas ruas/ Talvez o presidente vá tomar providências com relação aos salários dos servidores.*

(8) *Acredito que o governo vai pôr mais policias nas ruas/ Sabemos que o presidente vai tomar providências com relação aos salários dos servidores.*

Sentenças modalizadas são muito comuns em textos dos mais variados gêneros: instrucionais, persuasivos, discursos políticos, artigos, publicitários, etc. Mas o segmento responsável pela modalização nesses textos é certamente o ‘injuntivo’. Observe-se o texto abaixo:

#### Mamute na geladeira

Façam um teste com vocês mesmos. Imaginem-se num supermercado buscando um produto qualquer. Entre duas opções há uma com embalagem muito bonita e com muitas cores e outra bem simples. Qual seria sua escolha considerando que o peso e o produto sejam os mesmos? A tendência natural e inconsciente seria a de buscar a colorida, não é? Mesmo lembrando que ela, geralmente, é mais cara, gasta mais energia e matéria-prima para ser feita, e a que vai gerar mais lixo, ainda assim a tentação é grande. Ela, com seu palco lúdico e sensual, parece oferecer algo mais. Mas ao chegar em casa, descascada a embalagem, a dura realidade salta aos olhos. Tudo não passou de uma ilusão e a gente investiu alguns preciosos tostões nalguma coisa trivial porém bem embalada.

Mais ou menos assim é que vejo um *shopping center*. Uma ilusão habilmente construída para induzir o comprador incauto a uma tentação consumista. Um mergulho num mundo de cores, luzes, ar condicionado e paredes fechadas. Tudo com o propósito de destruir seu senso crítico e torná-lo alvo fácil de um apelo consumista. Verdadeira dose de morfina para acalmar a dor de viver num mundo violento, poluído e injusto. Uma fuga da dura realidade. O próprio visual caprichado das pessoas que vão até lá ajuda a compor a paisagem bonitinha de corpos sensuais destilando na grande vitrine, te fazendo sentar feito astro de TV num grande comercial. E as autoridades aplaudem. São mais impostos, mais grana girando e menos reclamação para com as necessidades básicas que muito poucos têm satisfeitas.

(...)

Arno Leandro Kayser, in [www.agirazul.com.br/artigos/arno.htm](http://www.agirazul.com.br/artigos/arno.htm),  
acessado em 8/6/2006.

O primeiro parágrafo, com intenção de persuadir a leitura, está recheado de sentenças modalizadas, tanto para os imperativos deônticos (*façam, imaginem-se*) como para as expressões da possibilidade (*A tendência natural e inconsciente seria..., parece oferecer*). Ainda há sentenças epistêmicas, como *assim é que vejo um shopping center*. Mas o relevante aqui é observar que os



segmentos injuntivos estão associados a trechos persuasivos, que no caso acima compõem um texto argumentativo.

Há uma outra questão interessante a ser abordada aqui: a presença marcadamente injuntiva nos textos de redação escolar. Os professores-corretores dos textos percebem essa insistência, sobretudo se o texto for o dissertativo. Quer dizer, os alunos opinam, argumentam pouco, mas preenchem muito o espaço do texto com lições de moral e conduta, tipicamente injuntivos, problema que Pécora (1992), em seu diagnóstico sobre redações escolares, já há bastante tempo chamou de problema de argumentação, e Bernardo (1991), em sua memorável análise sobre questões de redação escolar, chamou de ‘problema moral’. É como se os alunos estivessem presos à uma moral dominante cuja voz entra nos textos de forma inconscientemente emprestada. É como se os alunos estivessem numa caverna, a caverna de Platão, e não soubessem olhar para fora, pois quem manda no olhar deles são ‘as paredes’ da moral. Vale a pena retomar um trecho seu:

Aquele que escreve precisa ter em mente, a cada traço, as paredes de vidro dos aquários; as paredes de concreto dos poços; as paredes de pedra das cavernas; as paredes de eucatex das escolas. Os limites concretos e estruturais em que a sua pena e a sua tinta se movem. Para desfazer a arrogância. Para escrever com carinho. Para escrever não apenas se impondo, mas sempre descobrindo. Sempre se espantando com o que descobre e entende, e faz entender e descobrir a outros. Para trocar palavras esforçadas por olhares atentos e amáveis dos leitores. (ibdem: 158)

No texto abaixo, é interessante analisar a presença do tipo injuntivo e sua função de ‘mascaração’ discursiva. O aluno, de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental, foi solicitado a personificar um animal em extinção e escrever um texto opinativo em favor de sua preservação:

Olá! Eu sou uma Panda. Para vocês deve estar tudo bem, pois vocês não são caçados e eu sou.  
Os homens me caçam só para poder ganhar dinheiro. Eles não conseguem arrumar outro jeito de ganhar dinheiro fora caçando os animais? Eu sei que eles tem que caçar, mas eles não podem praticar o desenvolvimento sustentável?  
Minha espécie já está no fim. Então eles poderiam parar de caçar. Não é mesmo?

Temos que preservar a natureza. Pois o homem está cada dia aumentando as impresas e diminuindo a vegetação.  
Eu queria só ver se um dia os animais resolvem de caçar o homem, só assim eles poderiam ver o porque dos nossos sentimentos.  
Eles acham que a gente não compreendemos eles, mas no fundo a gente os compreende.  
Eles sim que não nos compreendem.  
Agora pense se você ajudasse a natureza ela não estaria como ela está agora. Não é mesmo?

Parece de fato que o texto dribla o raciocínio argumentativo através do uso de repetidos trechos injuntivos, que, nos nossos termos, estão modalizados. Há trechos deônticos da necessidade: *Temos que preservar a natureza*; deônticos da possibilidade: *só assim eles poderiam ver o porque dos nossos sentimentos*; epistêmicos: *pense se você ajudasse a natureza*. Mas, há, sobretudo, uma grande lição de moral direcionada aos homens, que por persuasão precisam se convencer a ‘parar de caçar os pandas’.

Por vício e apego às questões históricas, fica interessante retomar a noção clássica de argumentação. Se a retórica argumentativa se baseia em argumentos egos, patos e logos (Reboul:1998), o trecho injuntivo estaria concentrado no argumento ‘patos’, pois tem conteúdo moral e direciona-se ao público geral. No entanto, a argumentação fica completa se, além disso, o texto compuser o argumento etos, o logos, bem como se pautar pela dialética da contradição, através do contra-argumento. Boas leituras, com boas reescritas poderiam levar os alunos a chegar nisso, obviamente dentro de seus graus de aprendizagem de escrita. Mas, antes disso, o professor também deve ter passado por leituras e sínteses teóricas. Esse texto procurou responder a uma ansiedade deles nesse sentido.

## **Conclusão**

A tentativa de fundamentação semântica para os segmentos textuais com alguma regularidade entre os gêneros parece exibir uma certa contradição. De um lado, a semântica referencial atém-se a significados no máximo sentenciais. De outro, as teorias textuais não tratam de significados de unidades menores,



como as sentenças – ou proposições -, pois elas, isoladamente, não têm significado global textual. Ou seja, as sentenças não significam se não estiverem inseridas numa ação comunicativa. Um enunciado do tipo *João quebrou o vaso*, por exemplo, só tem valor textual se estiver inserida num contexto de ação comunicativa (Bakhtin 1992[1953]: 305; Adam 1992: 36).

Tudo bem. Mas há um consenso: os segmentos têm regularidades lingüísticas. E pressupõe-se que o lingüista vá chegar até elas. Através dos traços da perfectivização em textos narrativos, da generalização em textos expositivos e da modalização em trechos injuntivos, este trabalho procurou evidenciar uma abordagem semântica a algumas regularidades. Muitos outros fenômenos poderiam ganhar igual preocupação: a predicação de segunda ordem, ou o que lembramos por ‘intensionalidade’, das sentenças de avaliação, julgamento ou ponto de vista dos textos argumentativos; a seleção de informação lexical – sintática ou semântica - no comportamento das anáforas associativas (Marcuschi, 2001, Koch, 2004); o fenômeno de re-quantificação entre tipos ou seqüências textuais (Ilari, 2001); o papel textual dos advérbios de localização temporal (Moia, 2002). Enfim, questões da relação entre texto e semântica não faltam; o que falta é tempo e disposição para tanta interdisciplina (ou indisciplina!). Mas isso é projeto para trabalhos futuros.

#### Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan Université, Série Linguistique, 1992, p. 223.

ANUNCIACÃO, Vera Lúcia. *A produção de textos na deficiência mental*. Curitiba, 2004. 228 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Pós-Graduação em Letras, UFPR.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Hucitec, 2ª. ed., 1981, p. 196.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].



BENTES, Ana Cristina. Lingüística textual. In: Mussalin, F; Bentes, A.C. (Orgs.) **Introdução à lingüística** – domínios e fronteiras. Vol 1, 3ª ed., 2003, p.245-285.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. São Paulo: Globo, 4ª ed., 1991, p.188.

BRAIT, Beth (Orgs.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, p. 385.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2001, p. 269.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRONCKART, Jean Michel. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003[1999], 353.

CASTILHO, Ataliba T. de. Variação Lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. E 2º. Graus, coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988, v. 3, p. 20-25.

\_\_\_\_\_. O aspecto verbal no português falado. *Gramática do Português Falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002. v. 7, p. 83-121.

FARACO, Carlos Alberto et alii. **Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1980.

FIORIN, José Luiz. (Entrevista). In: Xavier, A.; Cortez, S. (Orgs.). **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola, 2003, p. 71-76.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 252.

ILARI, Rodolfo. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: *Revista Letras*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, p. 195-215.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2ª. ed., Série Repensando a Língua Portuguesa. 1990ª, p. 75.



\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2ª. ed., Série Repensando a Língua Portuguesa. 1990b, p. 94.

\_\_\_\_\_. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: Negri, L; Foltran, M.J.; Oliveira, R.P. (Orgs.). *Sentido e significação*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 244-262.

KRATZER, Angelika. Satge-level and individual-level predicates. In: Carlson, G.; Pelletier, F.J. (Eds.). **The generic book**. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1995, p. 125-175.

LYONS, Jonh. **Semântica I**. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes, 1977, p. 299.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: **Revista Letras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, p. 217-258.

\_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais. 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutural. Apresentação do III SIGET – Universidade de Santa Maria – RS, 2005 (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezzera, M.A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 3ª. ed, 2005, p.19-36.

MÜLLER, Ana Lúcia. A expressão da genericidade nas línguas naturais. In: Müller, A.L.; Negrão, E.V.; Foltran, M.J.D. **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 153-172.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática** – história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. Modalidade. In: Koch, I (Org.). **Gramática do Português Falado**. v. 6, 2ª. ed., 2002, p.209-239.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NOVAIS, Maria do Céu. Aspectos de referência massiva. In: **Cadernos de Semântica**. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1992.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 122.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 253.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.) **Gêneros** – teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et alli.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 278.

VENDLER, Zeno. **Linguistics in Philosophy**. New York: Cornell Press, 1967.

### Notas:

---

<sup>1</sup> Os professores aqui referidos são sobretudo os da rede pública estadual do Paraná, com quem tivemos contato em cursos de capacitação promovidos pela SEED/PR, entre os anos de 2000 e 2006.

<sup>2</sup> O termo ‘aspectualização’, aqui, diferentemente do ‘aspecto verbal’ de Castilho 2002, é usado no sentido lugar-comum: distribuição por temas ou características.

<sup>3</sup> Os termos ‘bare plural’ e ‘bare singular’ são por opção mantidos pelas traduções brasileiras no inglês e designam expressões nominais no plural e no singular sem determinantes: *brasileiros, franceses, pães* e *brasileiro, francês, pão*, respectivamente.

<sup>4</sup> Predicados com valor estativo são chamados de ‘predicados *individual level*’ (Kratzer 1995); normalmente estão no presente e referem indivíduos genéricos (*é alto, está extinto,...*). Já os predicados pontuais ou referenciais são chamados ‘predicados *stage level*’; estão usualmente no pretérito e referem indivíduos específicos (*caiu, esteve na universidade,...*).

