ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

MECANISMOS DE COESÃO NO TEXTO *AULA DE INGLÊS*, DE RUBEM BRAGA

Cohesion mechanisms in Rubem Braga's text Aula de Inglês

Marilze Tavares[i]
Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: A coesão é um dos fatores de textualidade que se refere à relação, à ligação e à conexão entre os elementos de um texto. Neste artigo, o objetivo é verificar como ocorrem os mecanismos de coesão no texto *Aula de Inglês*, de Rubem Braga. Para a análise desse texto, serão utilizados os pressupostos teóricos da Linguística Textual, sobretudo as obras de Fávero (1997), Fávero e Koch (2000) e Koch (2001). O trabalho pretende ser um exercício de análise de um texto a partir da teoria e das classificações referentes à coesão.

Palavras-chave: Linguística Textual; coesão textual; crônica *Aula de Inglês*

Abstract: The cohesion is one of the factors of textuality which relates to the relation, the link and the connection between the elements of a text. The aim of this paper is to verify how the cohesion mechanisms occur in Rubem Braga's text *Aula de Inglês*. For the analysis of this text, we will use the theoretical assumptions of Text Linguistics, especially the works of Fávero (1997), Fávero and Koch (2000) and Koch (2001). The work aims to be an exercise in analysis of a text from the theory and the classifications for cohesion.

Keywords: Text Linguistics, textual cohesion, Aula de Inglês (short story)

Introdução

A partir dos pressupostos da Linguística Textual, neste trabalho pretende-se apresentar uma análise de um dos critérios de textualidade centrados no texto – a coesão. Como evidentemente uma análise como essa só é possível em textos, escolheu-se, para isso, a crônica *Aula de Inglês*, de Rubem Braga[1].

[1] Esse texto foi publicado no livro *Um pé de milho* (1948), de Rubem Braga. O escritor é conhecido como um dos maiores cronistas brasileiros, tendo se tornado célebre escrevendo apenas esse gênero. Sua obra teria contribuído para a elevação do *status* da crônica, ou seja, de subliteratura ou literatura de pouca importância passa a ser considerada um gênero literário digno de atenção e estudo. Em seus 62 anos de vida jornalística, Braga teria escrito aproximadamente 15 mil crônicas. Informações disponíveis no site http:/fredb.sites.uol.com.br/braga.html, consultado em dezembro de 2011.

A escolha desse texto justifica-se pela possibilidade de se utilizar este estudo como apoio a uma aula para estudantes do Ensino Médio. Ou seja, a análise aqui apresentada pode ser realizada passo a passo com os estudantes durante uma aula de Língua Portuguesa. Como a crônica é um texto relativamente curto, com temática simples e linguagem muito próxima do que se pode considerar coloquial, parece bastante funcional e adequado para ser utilizado em situação de aula (entende-se, evidentemente, que outros gêneros, com outros estilos de linguagem, também devem ser trabalhados em sala de aula).

O trabalho com o tema coesão é uma boa oportunidade de se demonstrar, sobretudo a estudantes, que a habilidade no uso dos mecanismos de coesão ou pelo menos a compreensão de como eles funcionam pode ser importante na tarefa de ler e escrever melhor.

Linguística Textual e mecanismos de coesão

A Linguística Textual é um ramo da linguística e está entre as chamadas linguísticas discursivas ou teorias de análise de textos (ao lado, por exemplo, da Análise do Discurso e da Semântica do Texto).

Conforme registram Fávero e Koch (2000, p. 11), a Linguística Textual começou a desenvolver-se na década de 60 na Europa, especialmente na Alemanha. Para esse "novo" ramo da Lingüística, o foco da investigação não seria mais a palavra ou a frase, mas o texto, "por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem". O estudo das palavras ou das frases de forma isolada não poderia dar conta de fenômenos que também deveriam ser investigados, tais como: a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos, as relações entre sentenças, as especificidades de concordância de tempos verbais. Esses fenômenos podem ser analisados apenas a partir de sua inserção num texto ou em um contexto situacional.

Conte (*apud* FÁVERO; KOCH, 2000, p. 11) menciona três momentos que seriam fundamentais na passagem da teoria da frase para a teoria do texto: "apresenta, como primeiro momento, o da *análise transfrástica*, em que se procede à análise das regularidades que transcendem os limites do enunciado; o segundo é da construção das *gramáticas textuais*; o terceiro, finalmente, é o da construção das *teorias de texto*" (destaques das autoras).

Já deve ter ficado evidente que o objeto de estudo da Linguística Textual é o texto. Stammerjohann (*apud* FÁVERO; KOCH, 2000, p. 18), sobre o termo "texto", declara que se trata do conceito central da Linguística Textual e da Teoria de Texto, abrangendo textos orais e textos

escritos. Mas que conceito de texto se está considerando? Para o momento, entende-se como suficiente a síntese:

> (...) o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem atenção especial a coesão e a coerência (FÁVERO; KOCH, 2000, p. 25).

Conforme lembra Koch (2001, p. 12), Beaugrande e Dressler vêm se dedicando ao estudo dos principais critérios de textualidade que, segundo eles, são os seguintes: a *coesão* e a *coerência* (centrados no texto), a *informatividade*, a *situacionalidade*, a *intertextualidade*, *intencionalidade* e a *aceitabilidade*. De acordo com o que já se mencionou, este trabalho pretende analisar, a partir da leitura de um texto escrito, um desses critérios de textualidade – a coesão textual, conceito semântico que se refere às relações que se estabelecem entre os elementos de um texto.

Essas relações se dão em parte por meio de recursos da gramática e em parte por meio de recursos lexicais. Segundo a divisão mais conhecida, que é a de Halliday e Hasan (1976) (*apud* KOCH, 2001, p. 19), os principais fatores de coesão textual são a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*[2].

Os elementos de *referência* são aqueles itens que não são interpretados semanticamente por si mesmos; eles remetem ou fazem referência a outros itens do discurso. Essa referência pode ser textual (endofórica), quando o elemento necessário à interpretação está expresso no próprio texto; ou situacional (exofórica), quando a remissão é feita a algum elemento do contexto comunicativo. A referência, conforme Halliday e Hasan (*op. cit.*), pode ser *pessoal*, quando se faz por meio de pronomes pessoais ou possessivos; pode ser *demonstrativa*, quando é realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; ou ainda *comparativa*, quando é efetuada por meio de similaridades ou identidades.

O mecanismo da *substituição*, conforme sugere o nome, consistiria na colocação de um item no lugar de outro. Esse item poderia ser uma palavra, uma expressão ou uma oração inteira. De acordo com Koch (2001,

[2] Essa classificação, no entanto, como se verá um pouco mais adiante, mostra-se, em certa medida, problemática.

p. 21), "seria uma relação interna ao texto em que uma espécie de 'coringa' é usado em lugar da repetição de um item particular". A substituição é realizada, por exemplo, por meio de pronomes indefinidos, numerais, nomes genéricos.

A *elipse* é um mecanismo de coesão que consiste também na substituição, mas por zero. Nesse caso, a palavra, o sintagma ou a oração omitida é recuperável pelo contexto.

O mecanismo denominado *conjunção* ou *conexão* estabelece relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Os principais tipos de elementos conjuntivos são advérbios e locuções adverbiais, conjunções coordenativas e subordinativas, locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas, e itens continuativos como *daí*, *então*, *a seguir*.

Por fim, a *coesão lexical* é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*. A primeira se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos; a segundo se faz por meio do uso de termos pertencentes ao mesmo campo semântico.

Alguns estudiosos que também se dedicaram à pesquisa do tema consideram a divisão de Halliday e Hasan (1976) passível de algumas críticas ou pelo menos de algumas indagações. Fávero (1997, p. 15-16), por exemplo, propõe a seguinte reflexão: "A separação entre referência, substituição e elipse não resiste a uma análise mais acurada, pois a substituição também é uma forma de referência e, se a elipse é, como eles mesmo o dizem, uma substituição por zero, por que considerá-la um tipo à parte?" A autora questiona ainda: "(...) a coesão dita lexical, não tem ela, também, função de estabelecer referência ou recorrência? Por que então considerá-la um tipo à parte?". Essas questões evidenciam apenas algumas das críticas que são feitas em relação à classificação apresentada.

Em vista disso, Fávero (1997) sugere que a coesão seja reclassificada em três tipos: a coesão referencial (que poderia ser obtida por substituição e por reiteração), a coesão recorrencial (que seria obtida pela recorrência de termos, por paralelismo, por paráfrase e por recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais) e a coesão sequencial (que ocorreria por sequenciação temporal ou sequenciação por conexão).

Koch (2001), por sua vez, sugere que a coesão seja pensada apenas a partir de duas grandes modalidades – a coesão referencial e a coesão sequencial. De acordo com a autora, a coesão referencial é "aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual" (p. 30), e a coesão sequencial "diz respeito aos

procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos (...) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que se faz o texto progredir" (p. 49).

Consideram-se as duas propostas de classificação igualmente adequadas e funcionais. Para este trabalho, no entanto, opta-se pela classificação de Koch, que parece mais simples, tendo em vista os objetivos do trabalho, por ser dividida em apenas dois tipos.

Além dos tipos de coesão, quando o assunto é esse, outra questão comumente apresentada é se é ou não necessário que se separe para análise e estudo coesão de coerência. Como lembra Fávero (1997, p. 09), existem autores que fazem a distinção entre os dois fatores, outros não distinguem e outros estudam vários aspectos desses fenômenos, mas sem qualquer rotulação.

Costa Val (1994, p. 06), que também dedica um trabalho ao estudo dos fatores de textualidade, a respeito desse tema, escreve: "a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual".

Beaugrande e Dressler (1981) consideram coesão e coerência dois níveis diferentes de análise. Koch, embora reconheça e explicite razões pelas quais os dois fenômenos estão relacionados (da mesma forma que os outros autores), trata de cada um dos fatores em obras diferentes (*Coesão Textual* e *Coerência Textual* são os títulos dos dois livros da autora).

Em favor dessa posição, que é também a adotada neste trabalho, menciona-se o fato de que pode haver uma sequência de frases ou enunciados coesivos que não podem se constituir como um texto porque não faz sentido para quem o recebe; e por outro lado, pode haver sequências de frases ou enunciados em que não se observam elementos de coesão, mas que fazem sentido para quem o recebe, isto é, têm coerência.

É preciso esclarecer, entretanto, que ainda que se opte por separar os fenômenos de coesão e coerência em dois níveis de análise, a distinção nem sempre é muito nítida. Koch e Travaglia (1999, p. 44), a esse respeito, afirmam: "Na verdade a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la e, embora do ponto de vista analítico seja interessante separá-las, distingui-las, cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno".

Por isso, ao proceder à análise dos recursos de coesão do texto *Aula de Inglês*, em vários momentos, acaba sendo inevitável referir-se a estratégias de construção de sentido que facilmente se encaixariam em uma análise sobre a coerência desse texto.

Análise do texto *Aula de Inglês*

A crônica *Aula de Inglês*, objeto de estudo deste trabalho, encontra-se transcrita integralmente em anexo. No entanto, os parágrafos de onde são retirados os exemplos sobre os quais são tecidos comentários são transcritos nesta parte do trabalho. Inicialmente serão feitas as considerações sobre os elementos do texto que constituem mecanismos de coesão referencial e, em seguida, sobre os elementos que compõem a coesão sequencial. Convém esclarecer que, ainda que se tenha optado por essa divisão proposta por Koch (2001), quando se julga conveniente para tornar os comentários mais claros, volta-se a utilizar alguns termos da divisão de Halliday e Hasan (1976). Esclarece-se ainda que outras considerações teóricas, além das já apresentadas na primeira parte deste trabalho, são feitas de acordo com o que se considerou necessário para análise.

Evidentemente predominou a análise das marcas que se constituem como mecanismos de coesão referencial ou de coesão sequencial, mas outras questões também foram assinaladas.

A coesão referencial

O título de qualquer texto é importante porque pode resumir ou fornecer pistas sobre o assunto que será tratado. No caso do texto em análise, pelo título o leitor fica sabendo que se trata de uma *Aula de Inglês*. Sabendo-se que a cena é uma aula, é fácil entender também porque se inicia com uma pergunta – as perguntas são comuns e frequentes durante as aulas; elas são feitas ou pelos alunos, quando desejam esclarecer suas dúvidas; ou pelos professores, como estratégias para ensinar ou para testar os conhecimentos dos estudantes.

Logo no início do parágrafo 02, o leitor percebe que a cena é narrada em primeira pessoa e fica sabendo também que quem conta é um aluno. Bem mais adiante, apenas no parágrafo 12, é possível saber que se trata de um aluno do sexo masculino: "Fiquei muito *perturbado* com essa pergunta". Voltando ao parágrafo 02, reproduzido a seguir,

> (2) Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei *à professora* bastou para ver que *ela* falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista *disso*, examinei com a maior atenção *o objeto* que *ela* me apresentava.

observa-se no sintagma nominal *à professora* que o referente já é introduzido no texto com artigo definido. É mais frequente, tanto em textos orais quanto escritos, que os referentes sejam apresentados com artigos indefinidos e depois retomados por sintagmas introduzidos por artigos definidos. No caso do texto em análise, a construção é possível e

perfeitamente adequada porque o autor, após preparar o leitor dizendo a ele que se está em uma aula, pode contar com o conhecimento prévio e partilhado (entre narrador e leitor). Assim, apesar das regras para o emprego dos artigos definidos como formas remissivas, Weinrich (*apud* KOCH, 2001, p. 35-35) mostra que "o artigo definido pode não só remeter a informação do contexto precedente, como elementos da situação comunicativa (...)". Isso explica também o sintagma *o objeto*, cujo referente foi subentendidamente introduzido pela pergunta da professora "Is this an elephant?", que aponta para fora do texto, isto é, para a situação comunicativa.

No mesmo parágrafo, o sintagma *a professora* é retomado anaforicamente[3] duas vezes pelo pronome pessoal de 3ª pessoa *ela*. Nesse trecho, a referência ou remissão poderia ser feita, pelo menos em um dos usos do pronome, também pelo recurso da elipse. No entanto, essa repetição do pronome parece contribuir para conferir ao texto um tom mais próximo do coloquial pretendido pelo cronista.

Os pronomes demonstrativos, em geral, fazem remissão a uma oração, a um enunciado ou a todo um contexto anterior. Ainda no parágrafo 02, o pronome demonstrativo *disso*, composto pela contração *de* + *isso*, remete à oração anterior.

O parágrafo 03, transcrito a seguir, inicia-se com um recurso de coesão, a elipse, facilmente recuperável pelo contexto: o termo ocultado, na primeira oração, é o nome do objeto que a professora apresentava ao aluno.

> (3) Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um *elefante*. Mas se tirarmos a tromba a um *elefante*, nem por isso deixa *ele* de ser um *elefante*; mesmo que morra em conseqüência *da brutal operação,* continua a ser um *elefante*; continua, pois um *elefante* morto é, em princípio, tão *elefante* como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se *aquilo* tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os *elefantes*. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza *o grande animal* e que, às vezes, como já notei em um circo, *ele* costuma abanar com uma graça infantil.

O recurso da elipse é utilizado em outros trechos do parágrafo como, por exemplo, em *(...) tão elefante como qualquer outro*, em que se oculta o item *elefante*; e em *Não tinha*, em que se oculta o sujeito *aquilo*.

[3] Fala-se em anáfora quando o referente está, no texto, em posição anterior ao elemento utilizado para se fazer a referência. Quando o referente está após, fala-se em catáfora.

Mas o que mais se evidencia nesse parágrafo 03 é a coesão obtida por meio da reiteração realizada pela repetição do mesmo item lexical *elefante* – utilizado sete vezes no parágrafo. É fácil concluir que a repetição, nesse caso, não significa que o autor não domina outras estratégias para construir o seu texto; ao contrário, pode ser entendida como recurso estilístico ou de construção de sentido que pode ter como objetivo demonstrar certa ironia e até impaciência em relação ao fato de a professora propor ao aluno uma questão de resposta tão óbvia. A evidência ou facilidade da resposta se dá em razão de que *elephant* e *elefante* são palavras cognatas e por isso não seria necessário conhecer inglês para saber que aquilo *não se tratava de um elefante*.

Ainda no parágrafo 03 destaca-se o fato de o referente *elefante* ser retomado também duas vezes pelo pronome de terceira pessoa *ele* e pelo grupo nominal definido *o grande animal*. Esse grupo nominal fornece instruções referenciais sobre o referente, ou seja, ao mesmo tempo em que se faz a referência que o encadeamento do texto requer, é possível oferecer ao leitor alguma informação ou impressão sobre o item que se está retomando. Funciona de forma semelhante o grupo nominal *da brutal operação*, que remete à ação de se tirar a tromba do elefante.

Nesse parágrafo temos ainda mais uma vez um pronome demonstrativo que compõe a contração *nisso* (em + isso), que remete não apenas à oração anterior, mas a todo o enunciado anterior desse parágrafo. Esse pronome, além de fazer remissão anafórica, de certa medida, também compõe um jogo de linguagem com o outro demonstrativo *aquilo*, que aparece logo na sequência e, por sua vez, faz referência ao objeto que a professora apresentava.

No parágrafo 04, a coesão é feita pela reiteração do mesmo item lexical, de acordo com o que se observa:

> (4) Terminadas as minhas observações, voltei-me para a *professora* e disse convincentemente:

Nesse caso, entretanto, a principal razão para isso é que o referente já se encontra um pouco distante no texto e convém, então, não deixar dúvida de quem se está falando. Após essa reiteração, o autor do texto volta a utilizar os pronomes, como se constata no parágrafo 06.

> (6) *Ela* soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta *a* havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

Nota-se que, apesar da linguagem coloquial comum nas crônicas e já observada nesse texto, há um cuidado em se empregar também

construções da modalidade culta da língua, como em *a havia deixado* e várias outras construções do texto.

Novamente – assim como no parágrafo 03 – o recurso da repetição do mesmo item lexical com propósitos de construir sentidos é utilizado no parágrafo 08. Aqui os itens *livro/livros* são repetidos sete vezes.

> (8) Sorri *da pergunta*: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de *livros*, conheço livros, lido com *livros*, sou capaz de distinguir um *livro* a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam *eles* garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. *Aquilo* não era um *livro*, e mesmo supondo que houvesse *livros* encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um *livro*. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

Nesse momento o narrador já deixa claro o quanto estava achando fácil a aula de inglês: ele afirma que sorriu (e o leitor entende que se trata de um sorriso irônico) da pergunta da professora. A propósito, ao utilizar o sintagma *da pergunta*, o autor utiliza uma forma referencial com lexema que classifica uma parte anterior do texto no nível metalinguístico.

Mas um ponto alto do sarcasmo em relação à aula e às perguntas da professora pode ser notado no parágrafo 10, em que o referente, além de ser retomado pelo pronome, também é retomado pelo sintagma *Aquela mulher*.

> (10) Tive o prazer de vê-*la* novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. *Aquela mulher* era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

A essa altura para entender o humor do texto, o leitor já deve ter notado que, na opinião do narrador, as perguntas que a professora propõe nem de longe são suficientes para concluir que ela *era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas*.

O parágrafo 12 também se inicia com uma oração que parece apresentar ironia.

> (12) Fiquei muito perturbado com *essa pergunta*. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse *hipoteca*... Não, *hipoteca* não. Por que haveria de ser *hipoteca*? Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

Na verdade, o fato de o narrador não saber responder se o que a professora mostrava era ou não um *handkerchief* não parece de fato representar uma grande perturbação para ele, que parece acreditar que

saber ou não responder àquelas questões em nada contribuirá para ampliar sua competência comunicativa na língua estrangeira que ele está pretendendo aprender.

No que se refere aos mecanismos de coesão referencial, verifica-se que novamente se tem uma forma referencial com lexema que classifica uma parte anterior do texto no nível metalinguístico: *essa pergunta*. E vale acrescentar que, nesse parágrafo 12, o autor também utiliza o recurso da repetição (do item *hipoteca*).

No parágrafo 14 observa-se um caso de remissão ao mesmo referente feita novamente pelo pronome *aquilo*. Essa recorrência, como se verá mais adiante, além de promover a coesão referencial, também contribui para a coesão sequencial.

> (14) Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que *aquilo* ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.

Como nos próximos parágrafos do texto os recursos ou mecanismos de coesão referencial começam a ficar repetidos, destacam-se apenas mais dois exemplos especialmente de como a coesão pode contribuir para a construção de sentido, ou seja, para a coerência de um texto. No parágrafo 20, um referente que já foi retomado por *professora*, *ela*, *aquela mulher* agora é referenciado por *a boa senhora*. Não há outra razão aparente para esse uso a não ser a ironia. Chamar a professora de boa senhora é como compará-la a qualquer outra boa mulher, a uma dona de casa, por exemplo. Boa senhora não é um qualificativo que interessa a uma profissional professora de inglês.

> (20) O que sucedeu então foi indescritível. *A boa senhora* teve o rosto completamente iluminado por onda de alegria; os olhos brilhavam — vitória! vitória! — e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e inquieta. Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

No parágrafo 23, transcrito a seguir, o sintagma *daquela primeira aula* faz remissão a todos os fatos narrados referentes àquela primeira aula de inglês do narrador. Do ponto de vista do narrador, tanto esse sintagma quanto o sintagma *naquele momento* remetem para um contexto fora do discurso, ou seja, para um momento da situação comunicativa.

Ainda nesse parágrafo, o sintagma *o embaixador britânico*, introduzido por artigo definido, só é possível porque o autor conta com o

conhecimento prévio e partilhado entre os interlocutores que sabem da existência dessa figura no Brasil.

> (23) Retirei-me imensamente satisfeito *daquela primeira aula*; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com *o embaixador britânico*, se o encontrasse *naquele momento*. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

A coesão sequencial

De acordo com Koch (2001, p. 49), a progressão de um texto pode ocorrer com ou sem elementos recorrentes (que se repetem ou que voltam a ser utilizados algumas vezes). A autora chama de *sequenciação parafrástica* quando se observam no texto procedimentos de recorrência estrita; e de *sequenciação frástica* aquela não baseada em procedimentos de recorrência. Apresentam-se, em seguida, considerações sobre a *sequenciação parafrástica* do texto em estudo.

Na crônica *Aula de Inglês*, o esquema pergunta da professora, comentários do aluno e resposta à pergunta é repetido praticamente do início ao final do texto. Apenas no parágrafo 21 o esquema é modificado, conforme se observa na síntese a seguir, em que os números entre parênteses referem-se aos parágrafos (ver anexo):

a) (1) pergunta da professora – (2), (3), (4) comentários do aluno – (5) resposta do aluno – (6) comentário do aluno

b) (7) pergunta da professora – (8) comentário do aluno – (9) resposta do aluno – (10) comentário do aluno

c) (11) pergunta da professora – (12) comentário do aluno – (13) resposta do aluno – (14), (15) comentários do aluno

d) (16) pergunta da professora – (17), (18) comentário do aluno – (19) resposta do aluno – (20) comentário do aluno

e) (21) comentário da professora – (22), (23), (24), (25) comentário do aluno

Essa opção por fazer o texto progredir com determinado esquema predefinido que vai se repetindo se constitui também como um mecanismo de coesão sequencial. Nesse caso, há recorrência de estrutura e de conteúdo dos parágrafos. Em certa medida, é uma forma de paralelismo.

A ideia de satisfação, expressa inclusive com o mesmo item lexical, é repetida em quatro parágrafos, conforme se verifica nos trechos transcritos a seguir. Ao afirmar que a professora fica satisfeita, o aluno fica satisfeito e até o embaixador britânico fica satisfeito, o texto expressa ironia, já que na verdade isso pode ser traduzido como uma crítica à qualidade daquela aula, sem utilidade. E isso não deveria deixar ninguém satisfeito.

(6) Ela soltou um pequeno suspiro, *satisfeita* (...)

(10) Tive o prazer de vê-la novamente *satisfeita* (...)

(23) Retirei-me imensamente *satisfeito* daquela primeira aula (...)

(25) E ele na certa ficaria muito *satisfeito* por ver que eu sabia falar inglês (...)

Outro tipo de recorrência que também tem função coesiva é a de tempo verbal. De acordo com Koch (2001, p. 33), comentar e narrar são dois tipos de atitude comunicativa e cada língua possui tempos verbais apropriados para expressá-los. São tempos próprios do comentário: o presente do indicativo, o pretérito perfeito (simples e composto), o futuro do presente; são tempos do relato: o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito do indicativo.

No texto em análise, observa-se recorrência do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito do indicativo que predominam no texto, indicando relato. Os trechos seguintes são exemplos dessa afirmação.

> (2) Minha tendência imediata *foi* responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que *lancei* à professora *bastou* para ver que ela *falava* com seriedade, e *tinha* o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, *examinei* com a maior atenção o objeto que ela me *apresentava*.

> (15) Ela então *voltou* a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta *foi* precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz *era* mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina, e antes dela abrir a boca eu já *tinha* a certeza de que se *tratava* de uma palavra decisiva.

Observa-se, porém, que o texto se constitui de trechos de relato mesclados de reflexões ou comentários do narrador, que são expressos com verbos no presente do indicativo, como em "mas a gente não *deve* se

deixar levar pelo primeiro impulso" e "não *sou* completamente ignorante em psicologia feminina (...)".

Os mecanismos de *sequenciação frástica*, isto é, aqueles não relacionados à recorrência, "garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmática entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais" (KOCH, 2001, p. 57).

A manutenção temática, em muitos casos, é realizada pelo uso de um conjunto de itens do mesmo campo lexical. Em um texto que relata e comenta uma aula, seriam comuns itens lexicais como *professora*, *perguntas*, *respostas, aluno*, *livro*, *caderno*, *lousa*, *giz*... Apenas, os três primeiros itens, porém, são encontrados no texto. A temática é mantida, nessa crônica, por outros recursos, como, por exemplo, pela recorrência de conteúdos semânticos, conforme já mencionado.

O estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto é obtido por meio do encadeamento que pode ser realizado ou por *justaposição* ou por *conexão*.

No parágrafo 02, novamente transcrito a seguir, é possível observar mecanismos de coesão efetivados por encadeamento dos dois tipos mencionados (*justaposição* e *conexão*).

> (2) Minha tendência imediata foi responder que não; *mas* a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. *Em vista disso*, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

A conjunção *mas*, nessa posição do texto, é um conector que estabelece uma relação de conexão, mais especificamente de contrajunção, por meio da qual enunciados de orientações argumentativas distintas estão colocados lado a lado. Prevalece o argumento contido no enunciado introduzido por esse conector. O mesmo acontece no parágrafo 03: "Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. *Mas* se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante (...)".

Já o encadeamento estabelecido pela expressão *Em vista disso* pode ser um exemplo de justaposição realizada por enunciado metacomunicativo, que funciona como um demarcador da parte anterior do texto. Também são exemplos de encadeamento por justaposição o que se verifica no trecho seguinte do parágrafo 03, em que a oração inicial funciona como uma espécie de marcador conversacional. A presença desse

marcador no texto justifica-se porque a crônica escrita, de certo modo, estiliza a modalidade falada.

> (3) (...) *Refletindo nisso*, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes...

Já no trecho seguinte, do parágrafo 17, as expressões em destaque são marcadores que promovem o encadeamento do texto ordenando argumentos ou, nesse caso, mais especificamente, explicações.

> (17) Uma grande alegria me inundou a alma. *Em primeiro* lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. *Em segundo lugar* porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray.

Na sequência apresentam-se outros exemplos de coesão sequencial obtida por meio de elementos de conexão que promovem outras relações lógico-semânticas ou relações discursivas ou pragmáticas.

A relação de contrajunção é estabelecida pelo operador *mas* (ou equivalentes), conforme já se mencionou. Essa relação, entretanto, ainda pode ser estabelecida pelo operador *embora* (ou equivalentes), como se verifica nos trechos seguintes.

> (3) (...) *mesmo que* morra em conseqüência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, *pois* um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro.

> (8) (...) Aquilo não era um livro, e *mesmo* supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles...

Convém lembrar que, quando se utilizam operadores com sentido de *embora*, (nesse caso *mesmo que* e *mesmo*) a orientação argumentativa que prevalece é a não introduzida por ele, diferentemente do que ocorre quando as ideias são articuladas com o *mas*.

Já o elemento *pois*, também presente no primeiro trecho, é um conector que pode estabelecer relação de explicação, de justificativa ou até de conclusão. Seguem outros exemplos de conexão realizada com esse elemento.

> (14) Minhas palavras soaram alto, com certa violência, *pois* me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.
> (25) E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, *pois* deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal

> começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

Constitui-se, do mesmo modo, como exemplo de conexão, a expressão destacada no trecho do parágrafo 12, em que *Para dizer a verdade* introduz uma ideia que é uma ampliação do fato contido no primeiro enunciado.

> (12) Fiquei muito perturbado com essa pergunta. *Para dizer a verdade*, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca...

Para concluir, mais três exemplos em que os conectores em destaque estabelecem diferentes tipos de relação: o primeiro, de comparação; os dois últimos, de temporalidade:

> (3) (...) um elefante morto é, em princípio, *tão* elefante *como* qualquer outro.

> (15) (...) *antes* dela abrir a boca eu *já* tinha a certeza de que se tratava de uma palavra decisiva.

> (20) (...) Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, *ao mesmo tempo que* exclamava, muito excitada:

Considerações finais

Ainda que se tenha realizado uma análise relativamente extensa do texto, é preciso esclarecer que nem todos os mecanismos coesivos foram destacados. Se alguns recursos foram evidenciados em detrimento de outros, certamente é porque se sobressaíram na leitura realizada.

As marcas linguísticas presentes em qualquer texto, em geral, são indicativas das intenções do autor. É a partir delas que muitas vezes são realizadas algumas interpretações sobre os sentidos do texto, ainda que essas interpretações possam não coincidir, em todos os aspectos, com as intenções do autor do texto.

No caso da crônica *Aula de Inglês*, certas formas de se fazer a referenciação e algumas recorrências observadas apontam para a construção de um tom de ironia e até de deboche que poderia ser traduzido como uma crítica à metodologia utilizada especialmente nas aulas de inglês. Na verdade, o que o narrador deixa transparecer ao leitor é que responder a perguntas de respostas tão fáceis não têm muita utilidade para quem está pretendendo aprender uma língua estrangeira. Outras leituras, outras observações, entretanto, são possíveis.

Registra-se, ainda, sobre a coesão desse texto, que, considerando as duas grandes modalidades – coesão referencial e coesão sequencial – nas quais se baseou a análise, foi no primeiro tipo que se pôde observar o uso das marcas coesivas servindo também como recursos de construção de sentido. É evidente que isso é possível também com o segundo tipo, mas no caso do texto analisado, os mecanismos de coesão sequencial pareceram mais neutros em relação ao sentido.

Se este trabalho puder, ao menos, motivar a realização de outros para que o tema coesão seja estudado também nas escolas de educação básica, já terá tido sua utilidade.

Referências

BEUAGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang U. *Einfüh-rug in die Textlinguistik***.** Tubingen: Max Niemeyer Verlag. 1981. Trad. Inglesa: Introduction to Textual Linguistics. London, Longman.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual:* introdução. 5. ed. São Paulo:Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA Luiz Carlos. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Anexo

AULA DE INGLÊS

Rubem Braga

(1) — Is this an elephant?

(2) Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

(3) Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se

tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em conseqüência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

(4) Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

(5) — No, it's not!

(6) Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

(7) — Is it a book?

(8) Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

(9) — No, it's not!

(10) Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

(11) — Is it a handkerchief?

(12) Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca... Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca? Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

(13) — No, it's not!

(14) Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.

(15) Ela então voltou a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta foi precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz era mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina, e antes dela abrir a boca eu já tinha a certeza de que se tratava de uma palavra decisiva.

(16) — Is it an ash-tray?

(17) Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. Em segundo

lugar porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

(18) As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas — duas ou três — na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por essas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

(19) — Yes!

(20) O que sucedeu então foi indescritível. A boa senhora teve o rosto completamente iluminado por onda de alegria; os olhos brilhavam — vitória! vitória! — e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e inquieta. Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

(21) — Very well! Very well!

(22) Sou um homem de natural tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho.

(23) Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

(24) — It's not an ash-tray!

(25) E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

[i] E-mail da autora: marilze.tavares@terra.com.br