

# COESÃO, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

*Marcos Wagner da Costa Agra<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Desde o advento da lingüística textual, duas palavras mágicas viriam salvar, “varrendo o podre a zero”, os caminhos incertos da textualidade: coesão e coerência. Em que pese às inúmeras batalhas verbais de lingüistas radicais ou indecisos quanto à definição ou mesmo à necessidade de distinção desses dois conceitos (como se sabe, há teóricos que fincam pé em distingui-los, e outros há que não o fazem, acreditando que se trata de um mesmo fenômeno), o que é certo é que professor do ensino fundamental e médio que tenha um pouco de juízo e modernidade jamais se poderia furtar a prescrever a seus pupilos tal remédio milagreiro. Coesão e coerência seriam a resposta necessária e eficaz – o remédio – para as almas inocentes poderem escrever seus textos, dando-lhes grau forte de textualidade.

Até aí tudo bem. Mesmo considerando a possibilidade de textos que prescindem dessas noções (a exemplo de textos monovocabulares), é de se crer que, pelo menos no que diz respeito a textos verbais não literários mais longos, as noções de coesão (vínculo sintático) e coerência (vínculo semântico) são mais que necessárias, urgentes para a escritura ou a leitura (compreensão) de um texto. Também estou de acordo com essa fatalidade.

Qual a razão, então, de abrir esta discussão aqui? É que os caminhos certos às vezes são tortuosos e apresentam veredas diversas, nem sempre da salvação. Algumas delas, como no jogo da amarelinha, levam ao céu, outras ao inferno. Depende muito do chute certo na

---

<sup>1</sup> Professor aposentado de Língua Portuguesa e Prática de Ensino Da UFPB e professor visitante da UEPB.

pedra, e de um saci bem treinado. E por isso noções como as que quero discutir aqui, melhor, “noção”, pois vou me ater à noção de *coesão*, tidas como tábuas de salvação no mar infinito, podem despencar em peraus profundos.

É o que me parece vem acontecendo na maior parte das vezes com o cardume cada vez maior de redatores escolares nadando na superfície magra do milagre dos peixes: entrando de olhos vendados no desconhecido. E isto por conta de teorias mal digeridas, paráfrases apressadas e professores mal treinados. Trocando em miúdos: o professor, vítima da pressa e das pressões, recebendo as noções de terceiros a partir de reformulações teóricas, sem ler ou mesmo tomar conhecimento dos conceitos e de sua praticidade em fontes legítimas (aquelas que construíram as bases com propósitos bem definidos), passa essas noções enviesadas para seus alunos, que as recebem perplexos com a terminologia nova para noções velhas, que, ademais, já não lhes serviam para nada.

Com efeito, o tratamento que os professores do ensino fundamental e médio têm dado à noção de coesão textual pouco difere daquele oriundo das gramáticas tradicionais e livros didáticos. Confunde-se, assim, grosso modo, a noção de coesão seqüencial com a de conjunção, e a noção de coesão referencial com a de emprego de pronomes demonstrativos, possessivos e oblíquos.

Prova disso é que, como professor da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa para o Segundo Grau, na Universidade Federal da Paraíba, Campus II, durante mais de dez anos, pude constatar, a partir das observações dos estagiários (alunos desta disciplina) em escolas da rede pública e privada de ensino, que professores de língua portuguesa dessas escolas e mesmo alunos-estagiários treinados no curso de Letras da UFPB comungavam da mesma prática enganosa: o tratamento da coesão textual como emprego de conjunções e pronomes, e isto na melhor das hipóteses, porque em casos mais danosos, procedia-se à mesma prática de herança avoenga: citação de mecanismos de coesão com ilustração de exemplos, ou seja, ensino de metalinguagem perfunctória. Ora, tal tratamento mascara, oblitera o verdadeiro fenômeno da coesão textual, como procurarei demonstrar mais adiante.

## COESÃO: DA DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA À ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Antes, porém, preciso alertar para um ponto que me parece crucial. Mesmo lingüistas armados teoricamente parecem iludir-se com a falsa impressão de que coesão nada mais é do que emprego de conjunções e pronomes, além de outros mecanismos velhos disfarçados de modernidade, e isto não por desconhecimento do assunto, mas pela prática conivente com a tradição. Para citar apenas um exemplo, cuja escolha me foi ditada por considerá-lo um trabalho sério sobre o tema, basta observar como Koch (1989) aborda o assunto. Esta autora, após resenhar diversas tendências de abordagem da lingüística textual (Beaugrande & Dressler, Weinrich, Van Dijk, entre outros), passa a trabalhar conceitos e mecanismos de coesão textual. Para isso, parte de textos escritos e vai elaborando a rede de referências que se estabelece por meio de um programa de elementos lingüísticos que, para um leitor desavisado, pouco difere do que tradicionalmente se tem feito com os pronomes (para a coesão referencial) e as conjunções (para a coesão seqüencial). O ponto de diferença que se estabelece parece ser o de que, nas Gramáticas Tradicionais (GTs), opera-se com frases isoladas, “descontextualizadas”, enquanto aqui promete-se operar com o texto. Após essa abordagem inicial, a mesma autora elenca os “tipos de formas remissivas em língua portuguesa” (op cit.: 34-38). Expediente semelhante é usado para o tratamento da coesão seqüencial, aqui com alguns recursos oriundos da lingüística moderna, que não se fazem presentes nas GTs.

Mas a minha pretensão, nesta reflexão, não é fazer uma crítica a Koch. A maioria dos demais autores que se aventuram nessa empreitada seguem, *mutatis mutandis*, a mesma trilha. Se a citei o fiz apenas para tomá-la como exemplo, e dos bons (porque de maus nosso inferno está cheio), de como se tem tratado o fenômeno da coesão textual, com um quadro teórico algumas vezes bem definido, mas sem operacionalidade, como veremos.

Tanto é assim que, quando discutia com meus alunos-estagiários, todos cercados de volumes sobre o tema, como eles tratariam (ou tratam, pois muitos deles já eram professores de língua por-

tuguesa ou redação) esse assunto em sala de aula, invariavelmente, cada um a seu modo, me respondiam: “Eu apresento um texto aos alunos e vou mostrando a eles que algumas palavras ou expressões estabelecem ligação, fazendo a coesão. Por exemplo, após a leitura de um texto, eu chamo a atenção dos alunos para uma palavra como *porque*, ou *mas*, ou *este*, e pergunto a eles: pra que servem estas palavras? E mostro que o *porque* e o *mas* ligam orações, que sem elas a frase não teria sentido, e o *este* refere-se a uma palavra já mencionada anteriormente, e assim vou fazendo com outras palavras para que os alunos entendam o que é coesão”. (Depoimento de aluno-estagiário)

Ora, tal estratégia, inocente ou não, revela que os estagiários não estão preparados para o ensino desse fator de textualidade. Bastaria que um aluno mais arguto objetasse que a falta de outras palavras não consideradas como operadores de coesão também prejudicaria o sentido do texto, para pôr por terra os argumentos do estagiário. A prova é que, nos exercícios propostos pelos estagiários como tarefa pós-estudo de coesão, os alunos freqüentemente assinalavam sujeitos, verbos, complementos circunstanciais, entre outros termos, como se fossem verdadeiros elementos de coesão.

O professor, frente a casos como esse, chega à conclusão de que a coisa não é bem assim. Há mais mistérios no texto do que possam ensinar suas vãs metodologias.

De onde advém, então, este fracasso com o ensino da coesão (como fator de textualidade), quando tanto já se publicou, ad nauseam, sobre o assunto?

## UM CONSTRANGIMENTO DO ENSINO

Duas respostas me surgem para esse constrangimento do ensino: Primeiro, o fato de que as noções de coesão textual são abordadas de maneira difusa, pouco sistemática: os mesmos elementos que tornariam um texto coeso (por exemplo, a redundância, a repetição) podem ser fontes de ambigüidade e contradição, tornando o texto não coeso. Ensina-se que a *repetição* é um fator de coesão, mas não se ensina quando se deve empregá-la, não se oferecem os meios para que ela se

torne operatória. Da mesma forma se procede com a *elipse*, que é dada como elemento de coesão, mas não se estudam suas formas possíveis de ocorrência. Desta maneira, as regras são dadas de tal forma que se o escritor iniciante as levar a sério, tomando-as como regras independentes da intuição, correrá o risco de produzir um texto-ornitorrinco, sem qualquer ofensa, de minha parte, para com o inofensivo animalzinho.

Por outro lado, elementos contraditórios como a elipse e a repetição são ambos tratados como mecanismos de coesão, causando no aluno certo grau de perplexidade, pois se tanto se pode omitir como repetir termos, como deve proceder o aluno-redator na hora de escrever seus textos? E os manuais didáticos ou desconhecem isso ou simplesmente o obliteram.

Não estou aqui sugerindo que elementos como elipse e repetição não sejam mecanismos de coesão textual, muito pelo contrário, estou apenas alertando para o fato de que o aluno não é orientado para o uso efetivo desses fatores, entre outros, ficando apenas com o elenco, e mal compreendido, deles (dos fatores), o que pouco ou nada contribui para o exercício eficaz da leitura e da escritura.

Desta forma, tem-se todo um aparelho teórico mal digerido, porque mal interpretado ou mal elaborado, e não se tem um método de orientação que leve o escritor iniciante a ambientar-se com a escritura de textos coesos.

Para ilustrar esse primeiro constrangimento do ensino-aprendizagem, observemos frases-texto como as abaixo<sup>2</sup>, frente às quais o escritor incipiente poderia ficar em dilema, se levasse em conta os ensinamentos sobre coesão como um verdadeiro algoritmo:

### 1. 1. Maria pediu a João para sair.

---

<sup>2</sup> A mesma abordagem poderia ser feita com textos legitimamente credenciados, entretanto, para efeito de simplicidade analítica, procedeu-se ao exame de frases-texto. Aliás, se pensarmos com Roland Barthes, o que há depois da frase senão outras frases? Para o mérito de uma questão como esta, que bole com princípios radicalmente defendidos pela lingüística textual, tratarei em trabalho posterior. Por enquanto, apenas para tocar de leve na ferida, acrescento apenas que os recursos gramaticais que tecem as frases longas são bastante parecidos com aqueles que atribuem textualidade aos textos.

2. Maria pediu a João para ela sair.
  3. Maria pediu a João para Maria sair.
2. 1. Maria me abriu a porta, mas não foi ela que me fez entrar, e sim sua irmã, que veio logo após ela.
  2. Maria me abriu a porta, mas não foi Maria que me fez entrar, e sim a irmã de Maria, que veio logo após Maria.
  3. Maria me abriu a porta, mas não foi que me fez entrar, e sim a irmã, que veio logo após.
3. 1. Bati à porta, lá de dentro perguntaram quem era e eu respondi: sou eu.
  2. Bati à porta, lá de dentro perguntaram quem era, e eu respondi: eu.
  3. Bati à porta, lá de dentro perguntaram quem era, e eu respondi: sou.
4. 1. Você vai, mas eu fico.
  2. Você vai, mas fico.
  3. Você vai, mas não vou.

Sem entrar na questão da ambigüidade de (a)1, não é necessário nenhum esforço para “adivinhar” que o escritor (bem como o leitor, ou o locutor e o ouvinte), mesmo incipiente, escolheria (a) 1, (b) 1, (c) 1 e 2, e (d) 1, como textos legítimos, desprezando as outras formas como “erradas” ou no mínimo “estranhas”<sup>3</sup>, desde que consideradas como textos, numa situação específica de comunicação.

Parece-me, assim, que a sua escolha será (foi) ditada pelo, como se costuma dizer, bom-senso, ou pela “lógica”, como respondem alguns, nunca porque tenha compreendido o sistema de referências da língua como processo de coesão, além, é claro, do termo insuspeitamente modernoso.

---

<sup>3</sup> Mesmo prevendo por intuição resultados como esses, testei inúmeros casos com diversas turmas de ensino médio e superior, sempre obtendo as mesmas respostas. Os alunos-informantes escolhiam os itens “certos”, embora não soubessem qual a causa da “estranheza” dos demais.

Desse modo, se perguntaria aquele aluno (não excessivamente ingênuo) que acabou de “aprender” as noções de “repetição lexical”, “substituição pronominal” e “elipse” como mecanismos de coesão textual: “ora, se em todos esses textos há elementos coesivos, por que uns me soam estranhos e outros não? É a elipse em (a)1 que torna o texto legitimamente coeso, ou a repetição em (c)1 que o faz?” O que, então, geraria um novo desconforto, uma nova inquietação: “em todo caso, se (a)1 e (c)1 são legítimos e coesos, por que (a)2 e 3 e (b)2 e 3 não o são?”

Dessa forma, as estruturas “erradas” ou “estranhas” – (a)2 e 3; (b)2 e 3; (c)3; e (d)2 e 3 – , incomodamente com os mesmos mecanismos de coesão (repita-se: repetição lexical, substituição pronominal e elipse), justamente por isso deveriam ser forçosamente consideradas coesas, o que invalidaria o estudo da coesão textual. E estamos nos referindo a apenas três dos inúmeros mecanismos, todos afetos a problemas dessa natureza.

## OUTRO CONSTRANGIMENTO DO ENSINO

Entremos agora no segundo desconforto do ensino/aprendizagem no que diz respeito à coesão textual, desconforto a que venho chamando de constrangimento: a questão do método, para a qual sugeri uma saída.

Como já abordei neste ensaio, um problema crucial da coesão textual, da sua inoperância, da deselegância teórica, é a forma como vem sendo ensinada, seja em textos teóricos, seja em livros didáticos (pois alguns já se apossaram desse conceito e o usam no afã de serem modernos), que é quase invariavelmente esta: conceitua-se a coesão como mecanismo de estruturação textual (ligação) e, em seguida, elencam-se os fatores responsáveis por ela (repetição, sinonímia, hipe-ronímia, substituição, elipse, conjunção, entre outros). Uma forma disfarçada de usar o mesmo método é esta: parte-se de um texto (para dar a impressão de que se está estudando *texto*, e não *frase*), assinalam-se os elementos responsáveis pela coesão desse texto, a partir dos quais abre-se um leque de outros elementos não presentes ali, para,

então, definir a noção que se está querendo estudar. Troca-se o método – dedutivo por indutivo – para o mesmo resultado insatisfatório. O aluno, e às vezes o professor pouco esclarecido, não se inteira de fato do que seja coesão textual (“a malha de que se tece o texto”), e apenas “aprende” o que já sabia, se sabia: as velhas palavrinhas chave da gramática tradicional – conjunção, pronome, etc. Nos casos mais críticos, quando ele não tem domínio sobre essas classes de palavras, fica nas mesmas águas nunca dantes navegadas, e o que é pior, com o perigo iminente de afogar-se.

Apresentarei, por isso, uma forma (um método) que me parece menos problemática para o escritor iniciante (e o professor desarmado) poder satisfatoriamente pelo menos se introduzir nas malhas gramaticais de um texto, tomando consciência do papel real que desempenham esses elementos gramaticais na superfície do texto, que é como entendemos o que seja coesão.

### **UMA SUGESTÃO: DESMONTAGEM DE TEXTO**

Entenda-se “desmontagem de texto” como o desmembramento do texto em unidades menores (parágrafos, períodos, frases) até unidades textuais mínimas de conteúdo (as sentenças nucleares), entendendo-as no sentido de “um estereótipo, um molde”(Ilari/Geraldi, 1985: 9) como geralmente a maioria das sentenças são construídas, mas com o cuidado de serem sentenças sem elementos substitutos, como algumas paráfrases e pronominalizações anafóricas, e sem cortes (como elipses e outros silêncios gramaticais, os diversos tipos de subentendidos), correspondendo a frases simples do tipo SVOC (sujeito + verbo + objeto + complemento circunstancial), ou estrutura nuclear, com verbo teoricamente no infinitivo, que receberá uma marca posterior de tempo, pois entendemos a temporalização como o dado inicial da coesão. Sentenças que podem ser “inteligíveis” e “interpretáveis”, para ficarmos com sentidos emprestados da análise do discurso. A título de exemplo, um enunciado como “Ele veio aqui

---

<sup>4</sup> Para os conceitos de “inteligibilidade” e “interpretabilidade”, consultar Orlandi (1999).

agora para nos falar sobre você” é composto de duas sentenças mínimas (“ele veio aqui agora” e “nos falar sobre você”) e, mesmo sendo inteligível (qualquer falante de português é capaz de entendê-lo como um enunciado de língua portuguesa), é não interpretável, pois não se sabe quem é “ele”, quem é “nos”, quem é “você” e quais os referentes situacionais de “aqui” e “agora”. Portanto, para ser interpretável, seria necessário conhecer-se o co-texto e o contexto imediato (Orlandi, 1999:26). E é exatamente isso o que estou propondo aqui como procedimento inicial do método: o desmembramento do texto em sentenças simples interpretáveis, portanto sem substitutos anafóricos ou dêiticos. Para tanto, basta que se substituam elementos como esses por seus legítimos interpretantes co-textuais ou situacionais.

Assim, para um texto como

5. Maria, muito feliz, se aprontou para esperar o namorado. Escovou os cabelos, vestiu seu melhor vestido e ficou na sala à espera. Mas ele não veio. Por isso ela chorou e foi deitar-se, desconsolada. E a coitadinha nem respondeu quando sua mãe bateu à porta suplicando: Maria, minha filha, abra a porta.

teríamos as seguintes estruturas nucleares:

- a. Maia (estar) muito feliz<sup>5</sup>
- b. Maria pentear Maria<sup>6</sup>
- c. (A finalidade de Maria Pentear Maria ser) Maria esperar o namorado de Maria
- d. Maria escovar os cabelos de Maria
- e. Maria vestir o melhor vestido de Maria
- f. Maria ficar na sala à espera (de o namorado de Maria chegar)

---

<sup>5</sup> Entre parênteses, estão as expressões que vêm implícitas no texto e que não têm substitutos lexicais nem pronominais. As formas verbais, implícitas ou explícitas, são postas no infinitivo (infinito teórico) para receberem posteriormente o tempo que comandará as diversas outras formas a elas relacionadas (no caso de serem utilizadas no texto), ou para serem eliminadas (no caso de serem usadas em elipse).

<sup>6</sup> As repetições recobrem elementos já expressos, e devem ser interpretadas como co-referentes deles, as quais, na superfície textual, operam como elementos anafóricos..

- g. O namorado de Maria não vir
- h. Maria chorar
- i. Maria ir deitar-se
- j. Maria (ficar) desconsolada
- k. A mãe de Maria bater à porta
- l. A mãe de Maria suplicar (algo)
- m. (algo) = Maria abrir a porta
- n. Maria não responder à mãe de Maria

Se estivermos de acordo com o fato de que as estruturas nucleares encontradas radiografam o texto (e), então, comparando-as com o produto (o texto em (e) ) que seria uma derivação delas, teríamos, sem maiores problemas, os seguintes fenômenos, para a construção desse texto:

- 6. Temporalização das formas infinitas teóricas, respeitando a correlação dos tempos verbais e fenômenos como os de concordância (pentear/penteou, escovar/escovou, vestir/vestiu, etc.)
- 7. Transformação de formas infinitas teóricas em formas infinitas concretas (esperar/esperar, suplicar/suplicando)
- 8. Eliminação (supressão, corte, eclipse) de verbos, nomes, sintagmas dependentes (estar, Maria, a finalidade de ..., etc.)
- 9. Substituição de sintagmas nominais por pronomes anafóricos (Maria/se, o namorado de Maria/ele, Maria/ela, Maria/sua, etc.)
- 10. Acréscimo de elementos relacionais (para, e, mas, por isso, nem, quando )
- 11. Substituição lexical (Maria/a coitadinha, Maria/minha filha)
- 12. Repetição lexical (Maria/Maria, a porta/a porta )

Quais seriam, então, no texto em (e), os fenômenos responsáveis pela coesão? Facilmente, agora, encontraremos a resposta, pois são exatamente aqueles que encontramos ao comparar as estruturas nucleares com o produto final, ou seja:

- a. Temporalização, correlação de tempos verbais e concordância
- b. Supressão (elipse, anáfora zero)
- c. Pronominalização (substituição de nomes por anáforas)
- d. Substituição lexical
- e. Repetição lexical
- f. Acréscimo de elementos relacionais (marcadores de significado ou nominalizadores)

Duas observações vale ressaltar aqui: primeira, não são esses os únicos mecanismos responsáveis pela coesão de um texto; os aqui elencados são os de que o redator se utilizou para a construção do texto em análise. Obedecendo-se, todavia, ao mesmo processo, encontrar-se-ão outros fenômenos responsáveis pela tessitura gramatical (lógico-sintática) dos textos. Segunda, esses mesmos mecanismos devem passar por um exame minudente, descritivo e explicativo, para que possam operar com sucesso.

Dessa maneira, acredito, se o professor, armado, conduzir o raciocínio, demonstrando os fenômenos de transformação por que passam as frases isoladas para a composição de um texto, facilmente, mas com persistência e muito exercício, obterá êxito na compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da coesão textual, entendida, repita-se, como a malha de que se tece um texto a partir de sentenças isoladas.

Poder-se-ia objetar a esta proposta o fato de se sugerir um texto ad-hoc para se obterem os fins desejados. É verdade: o texto que usei para a explicação do processo foi construído com este objetivo. Entretanto, considerando-se os textos como “estereótipos” (tal como se mostrou mais atrás com relação à frase), qualquer texto verbal escrito não literário poderá servir de meio para atingir os fins pretendidos: uma explicação forte, porque não baseada meramente na intuição e em conhecimentos gramaticais já adquiridos, do fenômeno da coesão textual. É o que pretendo mostrar com o texto a seguir.

Antes, porém, de analisarmos tal texto, necessário se faz uma observação: não estou, em qualquer hipótese, pretendendo que os textos (qualquer texto) sejam desmembráveis em unidades menores, até o infinito. Também não tenho a ingênua ilusão de que qualquer estrutura superficial possa advir de estruturas profundas (ou mesmo de frases

nucleares simples) facilmente determinadas por um método simplista. Se estou propondo, aqui, este método, é porque, primeiro, estou trabalhando o texto como um estereótipo (em que formas atípicas, ou problemáticas não invalidarão o conjunto, o todo), e, segundo, porque já o testei, com êxito, em inúmeras salas de aula, de diversos níveis de escolaridade. Em todo caso, o modelo que proponho tem a vantagem explicativa de fazer o escritor/leitor incipiente compreender por que determinados fenômenos lingüísticos são responsáveis pela coesão textual, e esta pelo sucesso (uma das vias de sucesso) da textualidade.

Passemos à análise do texto<sup>7</sup>:

13. Tom Cruise não aparecia com um filme novo desde 1996, quando Jerry Maguire chegou aos cinemas. Desde então, o maior astro de Hollywood esteve envolvido com um projeto que seria o último trabalho de um gênio: De Olhos Bem Fechados, a derradeira obra de Stanley Kubrick. (Set, Ao leitor, p.4, 1999. Ed. 147)

Quais seriam, para o excerto em (f), as estruturas nucleares, incluindo implícitas? Vejamo-las, grosso modo:

1. Tom Cruise não aparecer com um filme novo desde 1996
2. O filme Jerry Maguire chegar aos cinemas em 1996
3. Tom Cruise protagonizar o filme Jerry Maguire (= informação implícita)
4. Tom Cruise (ser) o maior astro de Hollywood
5. Tom Cruise estar envolvido com um novo projeto de 1996 até 1999
6. O projeto ser o último trabalho de um gênio
7. O gênio (ser) Stanley Kubrick
8. O filme de Stanley Kubrick (ser = ter como título) De Olhos Bem Fechados
9. De Olhos Bem Fechados (ser) a derradeira obra de Stanley Kubrick

---

<sup>7</sup> O texto (f) representa um corte do original; trata-se, portanto, de um excerto. Tal corte significa tão-somente a necessidade de se trabalhar com um exemplo de pequena extensão, evitando a prolixidade, pois um texto maior demandaria muito mais espaço, e não seria operatório para os objetivos a que me proponho.

Óbvio está que a partir de um conjunto de sentenças (estruturas) nucleares como estas, o escritor poderia redigir inúmeros textos, melhor, inúmeras paráfrases do mesmo texto. E está aí uma outra vantagem do método: além de proporcionar a identificação da rede de fios que constroem o tecido do texto, possibilita a criação de textos diversos, com outros operadores de coesão.

Obedecendo ao mesmo processo comparativo já utilizado anteriormente, teríamos, *mutatis mutandis*, um repertório de mecanismos semelhante àquele que obtivemos com o texto em (e): temporalização, correlação dos tempos verbais, supressão, substituição e acréscimo.

Examinemos, mais de perto alguns desses elementos:

**TEMPORALIZAÇÃO:** as formas infinitas teóricas “aparecer”, “chegar”, “estar” e “ser” se temporalizam, no passado, instaurando, também, a **CORRELAÇÃO** dos tempos verbais, como verdadeiro fenômeno de coesão.

**SUPRESSÃO:** elimina-se a informação de que Jerry Maguire é um filme, pois tal informação já pertence ao conhecimento enciclopédico do leitor, presume-se. Pelo mesmo motivo, deixa-se implícito que Tom Cruise protagoniza esse filme. Da mesma forma suprimem-se repetições (Tom Cruise/Tom Cruise, Stanley Kubrick/Stanyley Kubrick, etc.)

**SUBSTITUIÇÃO:** evita-se a repetição de “Tom Cruise” pelo substituto lexical “O maior astro de Hollywood”, assim como a de “Stanley Kubrick” por “um gênio”, pelo processo catafórico, além de outros facilmente constatáveis no texto.

**ACRÉSCIMO:** constatam-se, no texto, elementos lingüísticos que não comparecem nas estruturas nucleares:

“quando” – elemento relacional temporal incluindo a função anafórica de substituir “1996”.

“desde então” – comporta, além do aspecto relacional temporal, a função anafórica e o pressuposto de que o que se informa na sentença por ele encabeçada se mantém até a data de publicação da revista Set: 1999.

“que”: substituto anafórico (relativizador) de “um projeto”

Como se pode observar, os fenômenos acima expostos, aliados a outros, transformam estruturas isoladas em texto, contribuindo para

a manutenção temática bem como para sua progressão, pois se assim não fosse, teríamos apenas um conjunto heteróclito de sentenças isoladas, sem a necessária ligação (coesão) para a sua textualidade.

## OUTRA SUGESTÃO: MONTAGEM DE TEXTO

Outra forma de exercício de que o professor pode se utilizar para comprovar a necessidade de coesão textual – com a vantagem de, a partir desse tipo de exercício, o aluno tornar-se capaz não somente de detectar os elementos de coesão, mas de utilizá-los na prática – é a montagem de textos a partir de sentenças (estruturas nucleares) isoladas, com ou sem indicação de marcadores relacionais. Ou seja, obedecendo-se a um processo inverso ao que venho elaborando até aqui. Parte-se portanto de frases isoladas para construir o texto, por meio de operadores lógico-sintáticos de referência e de seqüenciação, o que prometo para um próximo artigo, pois cai-se aqui naquele primeiro constrangimento que abordei neste trabalho. Por enquanto, remeto apenas para o excelente trabalho de Gerard Vigner (Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita, in: O Texto: Leitura e Escrita, Pontes: 1988), que, com propósito diferente do que venho delineando, orienta, com propostas de exercícios, para um dos fenômenos de coesão textual: os marcadores ou componentes da argumentação.

## REFERÊNCIAS

- ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e métodos*. Campinas: Pontes, 1999.
- VIGNER, Gerard. “Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita”. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P. e OTONI, P. (Orgs.) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 109-125.