

O PARALELISMO SINTÁTICO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA⁷²

Lília Alves BRITTO

RESUMO

O conhecimento sintático da Língua Portuguesa pelo falante nativo deve ultrapassar, e muito, o uso adequado das nomenclaturas para a classificação de termos sintáticos e de orações que compõem períodos. Ainda que tal conhecimento tenha sua importância e, por isso mesmo, não deva ser desconsiderado, a prática docente que se restrinja à mera etiquetagem não permite ao aluno dos diferentes níveis de ensino perceber o papel significativo que o domínio da sintaxe da língua materna proporciona à leitura e à produção textual. Tanto o professor da Educação Básica quanto o do Ensino Superior testemunham, cotidianamente, as dificuldades que os alunos enfrentam quando solicitados a produzir enunciados escritos, coesos e simetricamente produzidos. O presente artigo constitui uma pesquisa em desenvolvimento que tem como foco a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos produzidos por graduandos de Cursos de Letras. Ainda que estudos relativos ao processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, evidencia-se o fato de eles efetivamente desconhecerem em que consiste essa estruturação sintática. Constituirão o suporte teórico, entre outros estudiosos, Antunes (2005), Azeredo (2008), Bechara (2009), Castilho (2010) e Garcia (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Sintaxe; Paralelismo.

1- Introdução

A experiência de sala de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, frequentemente aponta o quanto é necessário rever alguns procedimentos bem como estabelecer novas metodologias no ensino da Língua Portuguesa, no sentido de fazer dessa língua um objeto eficiente de interação social.

Desde a década de 1980, o ensino da língua materna tem ocupado o centro das discussões acerca da necessidade de buscar caminhos com o propósito de melhorar o desempenho linguístico do aluno, das séries iniciais ao nível superior. Documentos

72 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia.

Rua Professor Gabiso, 233 apto. 102 CEP: 20271-064.Rio de Janeiro-RJ-Brasil. E-mail: taniamnlc@gmail.com

oficiais apontam que, no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita, dificuldade esta que acompanha o aluno ao longo de sua vida escolar e que se revela também no nível

superior, dada a dificuldade que o graduando demonstra em compreender os textos – técnicos ou não – que lhe são apresentados para leitura, bem como em organizar ideias por escrito naqueles em que lhe é exigido o domínio da norma padrão. Enquanto no uso da língua oral, o falante nativo conta com o apoio da situação, com a presença, próxima ou distante, do interlocutor, no uso da língua escrita, apenas o texto se mostra ao leitor, o que exige do autor “suprir a falta dos demais dados necessários à compreensão do texto, o que demanda um aprendizado específico” (Bastos; Mattos, 1992:2). Lamentavelmente, não surpreendem o docente de Língua Portuguesa as dificuldades que os textos escritos produzidos por seus alunos revelam no que diz respeito, entre outros elementos, à adequação linguística.

Alguns fatores devam ser considerados para o quadro que se nos apresenta, fatores esses que, de certa forma, inocentam parcialmente o aluno da Educação Básica dos resultados que vêm sendo obtidos, ao mesmo tempo em que responsabilizam a escola e a metodologia utilizada pelo professor no ensino da Língua Portuguesa. Dentre esses fatores, destacam-se as condições gerais do ensino, que, além de pouco estimularem a leitura, dentro e fora da sala de aula, pouco tempo fornecem para um persistente exercício de produção textual que de fato se mostre representativa “da atividade que as pessoas desenvolvem na comunicação social do dia a dia” (Antunes, 2005; 23). Ao lado desses, encontra-se a pouca orientação trazida pelos livros didáticos ao professor, no intuito de que este realize um trabalho consistente no que diz respeito às questões textuais.

Desse modo, acaba por perpetuar-se, no cotidiano da sala de aula, uma prática de escritura de texto muito pouco produtiva. Na medida em que, em algumas escolas, o projeto pedagógico se encontra totalmente voltado para os exames vestibulares, que ocorrem somente ao final do terceiro ano, verifica-se, ao longo dos três anos, um verdadeiro trabalho de “adestramento de produção textual”, reproduzindo, quase sempre, propostas semelhantes àquelas presentes nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com a intenção de tentar garantir ao aluno classificação no curso de nível superior que este deseja cursar. Não há dúvidas de que um trabalho que segue esse tipo de orientação muito se afasta do propósito de desenvolver no aluno a capacidade autoral.

Mesmo nos cursos de Letras, nos quais o graduando entra em contato com recentes pesquisas linguísticas, estudos sobre a prática de leitura e de produção de textos, por exemplo, o que se costuma ver é esse aluno, especialmente nas disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, optar por um trabalho docente muito diferente daquele que lhe é apresentado nas aulas das disciplinas que compõem o curso. O futuro professor da Língua Portuguesa acaba, portanto, por repetir a maneira como ele próprio aprendeu, no Ensino Fundamental ou Médio, num círculo vicioso que impede a mudança dos desastrosos resultados nos diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da Língua Portuguesa, carece da disposição mental dos futuros professores, de modo que efetivas transformações verdadeiramente ocorram e garantam aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã, isto é, um ensino de língua materna que não só garanta não só a inserção do indivíduo na sociedade, mas também promova as mudanças necessárias. Nesse caso, o domínio da norma padrão, a forma de expressão verbal socialmente prestigiada, auxilia sobremaneira esse processo, na medida em que amplia o universo quanto ao uso adequado da expressão linguística, nas situações em que o registro formal se faz necessário. De nada adiantam, portanto, leis, decretos, parâmetros curriculares bem feitos, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo de há cerca de vinte anos.

É necessário que o aluno perceba que ler ou escrever um texto é muito mais do que compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos. Segundo Henriques (2008:15), a leitura e a produção de textos envolvem “um amplo mecanismo a partir do qual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para reflexão e avaliação do leitor”.

Ainda de acordo com o autor supracitado,

O estudo da análise sintática é um dos pontos fundamentais na formação de quem se pretende um usuário competente de sua língua. Duas das habilidades principais de uma pessoa culta repousam nas atividades de ler e de escrever, ações que podem caracterizar não só nossas carreiras profissionais, mas também nossa vida como cidadãos. (Henriques, 2008: 15)

Assim, por conta do importante papel que o campo dos estudos sintáticos representa tanto para a leitura quanto para a escrita, o presente artigo tem como foco um dos problemas encontrados com frequência nos textos dos alunos de diferentes níveis: a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos. Ainda que estudos relativos ao

processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, ao longo de, pelo menos doze anos, evidencia-se o fato de eles, ao estruturarem determinadas passagens de seus textos, demonstrarem, efetivamente, desconhecer em que consiste o processo de coordenar orações que compõem um período composto.

O *corpus* do presente estudo é formado por algumas das passagens extraídas de textos de gêneros acadêmicos, escritos por graduandos de cursos de Letras de diferentes períodos. Além da análise do *corpus*, são apresentadas algumas orientações metodológicas, visando a minimizar ou a solucionar esse tipo de desvio.

2- Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Em sua relação com o outro e com o mundo, duas são as principais preocupações que o ser humano apresenta: conhecer e comunicar. A primeira – conhecer – diz respeito à necessidade de apreensão de tudo quanto se ache ao seu redor, ao desejo de obter informações das mais diferentes naturezas, para que, tomando consciência da existência dos seres e das coisas, bem como da maneira como relacionar-se com eles, possa, por meio desse saber, inserir-se no ambiente, no intuito de melhor interagir e autodefender-se. A conhecida curiosidade infantil constitui etapa inicial de satisfação dessa necessidade, que, na verdade, se processa ao longo da vida, podendo variar de intensidade de indivíduo para indivíduo. A segunda dessas preocupações – comunicar–, etimologicamente “pôr em comum”, corresponde, em sentido restrito, à troca de mensagens ou de informações entre os seres humanos. Reafirmando Aristóteles, o homem é um ser social; não nasceu, portanto, para viver sozinho, e é justamente esse caráter gregário por excelência que determina a necessidade de relacionar-se com o outro, compartilhando conhecimentos, interagindo socialmente.

Para que seus propósitos, tanto na área do conhecer quanto no do comunicar, sejam atingidos, o ser humano utiliza um instrumento específico para o estabelecimento das relações: a linguagem, ou seja, “capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica...” (Dubois, 1978: 387).

A natureza do presente estudo faz com que o olhar se volte para a produção escrita, a ser utilizada adequadamente, em consonância com as diversas situações de

produção de textos acadêmicos, no sentido de atender eficientemente ao papel que lhe destina cada uma das práticas.

Tal ligação existente entre o ser humano, a língua e o mundo de imediato traz à mente Drummond (1974), segundo o qual “Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos...”. Sem qualquer pretensão de contradizer o pensamento drummondiano, julgamos pertinente revê-lo e afirmar que, verdadeiramente, entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural onde circulam. Segundo Bakhtin (2000: 279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas tais, que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos importantes: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional; juntos compõem um todo que vai corresponder diretamente às peculiaridades de diferentes esferas sociais, entre as quais se encontra o domínio acadêmico.

Portanto, a língua garante que, no *âmbito* social, cada atividade possa representar-se por meio de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que passaram a ser denominados gêneros textuais. A novidade da concepção bakhtiniana está no fato de os diferentes gêneros serem definidos por critérios que extrapolam o universo linguístico, uma vez que as condições e as finalidades específicas de uso se evidenciam. A relativa estabilidade dos diferentes construtos, por sua vez, decorre da própria atividade humana; o desejo de conhecer, de ampliar seu universo leva o ser humano a novas descobertas e invenções que acabam

por acarretar mudanças na ordem social. Assim, alterações na rede social de relações tendem a implicar o estabelecimento de novas esferas que certamente irão apresentar enunciados próprios de representação, o que pode acarretar o desaparecimento ou não de algum outro já existente.

O emprego do termo “gêneros”, em um primeiro momento, estava associado a outras áreas, tais como os gêneros retóricos, cujos estudos privilegiaram a natureza verbal do enunciado; os gêneros literários, que focavam o aspecto artístico-literário, e os gêneros do discurso cotidiano, que colocavam em evidência a especificidade do discurso oral. Modernamente, porém, a relação estabelecida entre o uso da língua e as práticas sociais leva em conta enunciados até então não incluídos nos estudos relativos à criação verbal. Desse modo, amplia-se o universo a ser considerado e nele estão presentes cartas de diferentes naturezas, documentos oficiais, receitas culinárias, avisos, contratos de prestação de serviços, entre outros.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. De acordo com Marcuschi (2005:19),

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Embora sejam maleáveis, dinâmicos, plásticos, dada a natureza sociopragmática que apresentam, é possível determiná-los, de um lado, pelas suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais; de outro, pelos traços linguísticos e estruturais.

Ainda que o foco deste artigo seja a produção de textos acadêmicos de graduandos de cursos de Letras, é certo que, como anteriormente apresentado, o desempenho dos graduandos se deve, em grande parte, às experiências que viveram no Ensino Básico, tanto em termos positivos quanto negativos. Assim, é necessário trazer à tona, mais uma vez, aspectos relativos a esse nível de ensino. Se o objetivo da Educação Básica é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe dando

condições de interagir com esse mundo, mas também lhe desenvolvendo a capacidade de, pelo domínio da linguagem, inserir-se, proficientemente, em diferentes situações comunicativas, a relação língua-vida, além de essencial, é estreita e recíproca. Portanto, o trabalho com os diferentes gêneros tanto atende às necessidades primeiras do ensino, quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa: o trabalho com a língua viva, em situação real de uso.

Portanto, a visão da língua portuguesa como elemento de interação social tornou imperativa a revisão de maneira como a produção escrita, em alguns espaços, ainda vem sendo trabalhada. É certo que produzir um texto corresponde a estruturá-lo, considerando os diferentes modos como o autor se coloca em relação ao objeto de sua criação. Na condição de observador, identificando-o, localizando-o e qualificando-o, num certo momento; no papel de narrador, relatando fatos, dispostos em uma sucessão temporal, cronológica ou não; na qualidade de expositor/argumentador, discutindo, expondo, ou defendendo pontos de vista e argumentos, em qualquer momento, com o fito de convencer ou de persuadir o interlocutor; ou seja, descrever, narrar, expor e argumentar. Desse modo, ao lado dessa tipologia textual, teoricamente definida por uma natureza linguística, cujas marcas correspondem, basicamente, a aspectos lexicais e sintáticos, emprego de tempos verbais, relações lógicas, uma outra tipologia precisa correr em paralelo, na medida em que, mesmo se apoiando nos procedimentos daquela, na vida diária, são as características sociocomunicativas, definidas por seus traços interativos, suas propriedades funcionais, que distinguem os diferentes textos, na qualidade de produtos culturais com os quais entramos em contato, e que dão conta, como já referido, do conceito de gênero textual. Do mesmo modo que é impossível a interação a não ser por meio de algum texto, razão pela qual, no início desta seção, ampliamos a concepção drummondiana, não ocorre interação verbal a não ser por meio de algum gênero.

O trabalho com gêneros textuais, não resta dúvida, constitui excelente oportunidade para que o aluno lide com a língua, em seus mais diversos usos no dia a dia. Nada do que se faz linguisticamente estará, portanto, fora de ser feito em algum gênero. Não é excessivo, pois, reafirmar que aquilo a que visa o ensino é a produção de textos, e não de enunciados soltos, desvinculados da realidade. Do mesmo modo, questões de ordem gramatical não perdem sua importância; ao contrário, o lugar de tal conhecimento mantém-se preservado e valorizado. Muda-se, apenas, o propósito do domínio desse conteúdo; torna-se ele fonte de reconhecimento e de utilização de uso,

levando em conta a natureza social da produção oral ou escrita, ao lado da maior ou menor liberdade formal de que se dispõe na situação de escritura.

3- Sintaxe e competência comunicativa

No trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Ainda que menos frequente, ainda é possível perceber, na Educação Básica, o ensino de fatos gramaticais privilegiando o domínio de nomenclaturas e de regras de emprego de acordo com a norma padrão. Os exercícios encontrados nos livros didáticos solicitam que o aluno, no campo específico da sintaxe, nomeie os termos de uma oração; identifique o tipo de sujeito presente em uma frase; identifique a estruturação sintática predominante em determinado período; divida períodos em orações e classifique cada uma delas, por exemplo.

A metodologia empregada limita-se, pois, ao registro dos elementos sintáticos no nível da frase, frequentemente. O texto, quando utilizado, funciona mais como um pretexto para a apresentação dos fatos gramaticais, à semelhança do que ocorre com o trabalho com frases. Os conceitos que sustentam a nomenclatura utilizada praticamente não são discutidos com o aluno, tampouco mencionados, na maior parte das vezes.

Desse modo, o estudo da sintaxe da Língua Portuguesa restringe-se a atividades de etiquetagem, nas quais a memória do aluno para decorar tudo quanto lhe é apresentado se mostra crucial no processo. A funcionalidade do uso, bem como a funcionalidade do emprego dos diferentes aspectos sintáticos deixam de existir, basicamente pelo fato de o conhecimento sintático não ser enxergado pelo professor como domínio essencial na produção de textos. Revela-se, infelizmente em alguns casos, a efetiva disjunção entre o conhecimento gramatical e a leitura e produção de textos; ou seja, conhecer a gramática da língua materna, para alguns professores, ainda não apresenta qualquer relação com o ato de ler, de falar e de escrever.

Essa maneira equivocada de ensinar gramática é, muitas vezes, reforçada por algumas escolas, que, possivelmente por desconhecerem o caráter indissociável que existe entre as “três disciplinas”, organizam seus horários com aulas separadas de Gramática, Literatura e Redação, com professores distintos, que muitas vezes não encontram espaço para discutir a melhor maneira de aproximar e tornar coesos os conteúdos com os quais trabalham, ou, pior ainda, com professores que apresentam olhares totalmente distintos em relação ao ensino da língua portuguesa, ao elo verdadeiramente existente entre o conhecimento gramatical e a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, literários ou não literários.

A consequência dessa maneira de proceder se evidencia mais frequentemente quando da produção de textos pelo aluno. Segundo Bastos e Mattos (1992: 1), “A dificuldade que os alunos enfrentam não está no ato de narrar, de descrever, de expor ou de argumentar, mas no fato de que esses modos de organização textual devem ser expressos pela escrita”. Assim, segundo as autoras,

Produzir textos torna-se uma questão mais complicada quando a metodologia usada para solicitá-los facilita o surgimento de textos incoerentes e inverossímeis. A má formação de frases e a má estruturação de períodos decorrem, frequentemente, dessa incoerência. (Bastos; Mattos, 1992: 3)

A necessidade de revisão metodológica no ensino da gramática da língua portuguesa, mais uma vez, é ratificada. Segundo Coseriu (1992), três são os níveis de competência linguística: o saber elocutivo, o saber idiomático e o saber expressivo. O saber elocutivo diz respeito à competência linguística, ou seja, à capacidade de o ser humano falar; o idiomático está relacionado a uma linguística particular, isto é, envolve a capacidade de o homem falar uma determinada língua; o expressivo liga-se à competência discursiva ou textual: a capacidade de construir textos em uma situação determinada.

O uso linguístico deve estar sempre adequado às situações e aos contextos, tanto nos textos falados quanto nos escritos. Assim, do ponto de vista da competência textual, o usuário da língua deve ter em mente que, apesar de o conteúdo ser o mesmo, sua forma de expressão, falada ou escrita, deve corresponder à situação comunicativa em que se encontra. Sob esse prisma, os conceitos linguísticos de adequação/inadequação superam os de certo/errado. Assim, a ideia de “falar e escrever bem” repousa, verdadeiramente, na percepção do registro mais adequado à situação,

perdendo valor o cartesianismo que caracteriza as noções de certo e errado. Nada é, portanto, absoluto em termos do uso da língua; ao contrário, tudo é relativo.

A grande questão decorrente do conteúdo acima se liga ao seguinte fato: só é capaz de escolher a forma de expressão oral ou escrita adequada à situação em que se encontra aquele que domina diferentes registros linguísticos, particularmente o formal e o informal, com suas normas específicas. Caso tal conhecimento não ocorra, não haverá efetivamente uma escolha quanto ao uso da língua. Desse modo, evidencia-se a importância do domínio da norma padrão da língua portuguesa, a fim de que seu uso por parte do usuário siga as orientações gramaticais concernentes a fatos distintos, ou subverta-as com um propósito claro e definido. Logo, visa-se a um ensino que valorize o conhecimento dos fatos gramaticais não como uma finalidade em si mesmos, mas como instrumentos orientadores da leitura e da produção textual; no nosso caso específico, o conhecimento da sintaxe.

No dizer de Henriques (2008:15), “A análise sintática é a análise das relações. Na estrutura da oração, estudamos as relações que as palavras mantêm entre si na frase”.

Portanto, “Não se pode dizer qual é a função sintática de um termo se não se encontra o outro termo com o qual se relaciona” (Henriques, 2008:15). O mesmo se aplica em relação à análise do conjunto formado por duas ou mais orações, ao qual denominamos período composto, segundo a gramática tradicional: no nível do período composto, o que se busca é estabelecer as relações que as orações que o compõem estabelecem umas com as outras no enunciado.

Pensando o conhecimento da sintaxe sob o prisma da produção textual, é certo afirmar que, apropriando-se das estruturas sintáticas de sua língua materna, o usuário estará capacitado a integrar-se de forma plena na sociedade em que vive. Desse modo, todo texto produzido em situações comunicativas que priorizem o registro linguístico da norma padrão deve estruturar-se, buscando “uma adequação gramatical compatível com as pretensões e os intuitos de seu autor, que (...) procurará atingir o nível de exigência da linguagem (...) pela comunidade culta em que se insere” (Henriques, 2008:16).

O referido autor chama ainda a atenção para o fato de a complexidade e a expressividade de um texto se medirem a partir de vários parâmetros, entre os quais se encontra a observação da estrutura sintática de seus períodos e parágrafos. Assim, o estudo da sintaxe constitui “um dos caminhos para desvendar os mecanismos composicionais escolhidos pelo autor de um texto, sendo a nomenclatura e a fixação das

regras básicas do relacionamento sintático estratégias didáticas – e não o motivo principal do estudo” (Henriques, 2008:95).

A crítica, pois, que se faz aos estudos gramaticais na Educação Básica, que acabam se refletindo no nível superior, só tem razão de existir, no dizer de Franchi (2006:51) “porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos”. Fundamental é, na descrição gramatical, segundo o autor, “estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção de sentido” (Franchi, 2008:88).

Portanto, “Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos” (Franchi, 2008:99). Faz-se, pois, necessário

concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e dos princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. (Franchi, 2008:99).

No caso específico do período composto por coordenação, o estudo não pode limitar-se à identificação da estrutura sintática predominante no enunciado que se apresenta, tampouco à classificação das orações coordenadas que o compõem. Um estudo de sintaxe voltado para a leitura e para a produção textual deve dar ao aluno condições de compreender o princípio em que se apoia a coordenação, a fim de que, conscientemente, possa evitar estruturações malformadas, comprometendo sua produção textual.

4- Coordenação e paralelismo sintático

Em um período composto, as orações que o compõem se interligam mediante dois processos de estruturação sintática: a coordenação e a subordinação. Geralmente, a estruturação por justaposição e por correlação são estudadas relacionadas, respectivamente, à primeira e à segunda.

Bechara (2009) denomina *grupo oracional* o conjunto integrado por orações sintaticamente independentes, que, por esse motivo, poderiam aparecer separadas por ponto final. A independência sintática relaciona-se diretamente ao fato de cada uma dessas orações presentes no enunciado pertencerem à mesma camada gramatical, o que, por sua vez, caracteriza a estruturação sintática conhecida como parataxe ou coordenação.

De acordo com Garcia (2006:42),

Na coordenação (também dita *parataxe*), que é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados *conjunções coordenativas*. É, em essência, um processo de *encadeamento* de ideias.

Ainda segundo Garcia (2006), a subordinação (ou hipotaxe) constitui, ao contrário da anterior, constitui um processo de hierarquização, não ocorrendo, portanto, paralelismo, e sim desigualdade de funções e de valores sintáticos.

No dizer de Bechara (2009:48),

Consiste a parataxe na propriedade mediante a qual duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para constituir, no mesmo estrato, uma nova unidade suscetível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato. Portanto, o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra, de modo que a unidade resultante da combinação é também gramaticalmente equivalente às unidades combinadas.

Conclui-se, pois, que só é possível coordenar orações que apresentem uma mesma função textual, palavras e grupos de palavras de mesmas funções, do mesmo modo que orações e termos oracionais coordenados entre si devam apresentar estrutura gramatical idêntica; ou seja, a ideias similares deve corresponder estruturação similar. Segundo Garcia (2006), a essa similaridade se costuma chamar *paralelismo* ou *simetria* de construção. “Trata-se, portanto de uma diretriz (...) que muitas vezes saneia a frase, evitando construções incorretas, algumas, inadequadas, outras” (Garcia, 2006:53). Seja o exemplo trazido pelo referido autor: “Estamos ameaçados de um livro terrível e que pode lançar o desespero nas fileiras literárias.” (Garcia, 2006:53). No presente enunciado, encontram-se coordenados pela conjunção coordenativa aditiva “e” os seguintes adjuntos adnominais do núcleo “livro”: o adjetivo “terrível” e a oração

subordinada adjetiva “que pode lançar o desespero nas fileiras literárias”. A diferença existente na estruturação dos adjuntos torna o enunciado inadequado. A fim de evitar a quebra do paralelismo ou da simetria, seria mais adequado que o autor do enunciado utilizasse uma das seguintes formas estruturais: “Estamos ameaçados de um livro terrível e capaz de lançar o desespero nas fileiras literárias” ou “Estamos ameaçados de um livro que é terrível e (que) pode lançar o desespero nas fileiras literárias”. A escolha de uma ou de outra forma constituirá uma questão de contexto ou de estilo.

Assim, de acordo com Azeredo (2008:510), o paralelismo sintático

É a perfeita correlação na estruturação sintática da frase. Como a coordenação é um processo que encadeia valores sintáticos idênticos, presume-se que os elementos sintáticos coordenados entre si devam apresentar, em princípio, estruturas gramaticais similares. Isso significa que a coordenação sintática deve comportar constituintes do mesmo tipo.

Para exemplificar o fragmento acima, o autor em questão apresenta o seguinte enunciado: “Não ando a cavalo por ter medo e porque não tenho roupa adequada”. A quebra da simetria encontra-se no fato de as orações subordinadas adverbiais causais, coordenadas entre si, apresentarem estruturas diferentes: a primeira – “por ter medo” – é reduzida de infinitivo e introduzida pela preposição *por*; a segunda – “porque não tenho roupa adequada” – é desenvolvida e introduzida pela conjunção *porque*. No intuito de atingir o princípio do paralelismo, duas soluções se mostram adequadas: “Não ando a cavalo por ter medo e (por) não ter roupa adequada” ou “Não ando a cavalo porque tenho medo e (porque) não tenho roupa adequada”. Segundo Antunes (2005), o paralelismo sintático constitui um recurso de coesão muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos. Ocorre, portanto, no paralelismo sintático, o processo de coesão referencial, “que se faz por repetição de estruturas sintáticas, ou seja, por uma série de frases que apresentam estruturas gramaticais idênticas” (Azeredo, 2008: 511)

Cabe ressaltar aqui que não só as gramáticas escolares, mas também os livros didáticos praticamente não apresentam, em seus capítulos, explorações relativas às questões textuais que decorrem desse conteúdo sintático. Reforçam, dessa maneira, a disjunção, tão frequente nas atividades escolares da Educação Básica, do conhecimento do processo sintático da coordenação (e não somente esse conteúdo) da produção textual.

5- Quebra do paralelismo sintático e produção textual

A presente seção tem a finalidade de apresentar e analisar parte do *corpus* da pesquisa em curso, constituído, como referido no início deste artigo, por enunciados extraídos de textos acadêmicos produzidos por alunos dos períodos iniciais de cursos de Letras. Cada um desses enunciados virá precedido por uma letra do alfabeto e, por razões éticas, foram omitidos o nome dos graduandos, bem como o das instituições onde fazem o curso.

- A) “Essa afirmação se baseia no fato de que é sabido que grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto”.

Levando-se em conta o trecho “grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto”, observa-se a quebra do paralelismo sintático em três momentos. O primeiro diz respeito ao estabelecimento da coordenação entre orações com o emprego de *não só e e*. Segundo Garcia (2006), o par correlato é formado por *não só ... mas também e*, preferencialmente, orienta “paralelismo estrutural das expressões que se seguem a cada um dos elementos que o constituem” (Garcia, 2006: 54). Cabe aqui acrescentar que o emprego do termo “sobretudo” não se coaduna com o uso do par aditivo correlato. O segundo corresponde ao fato de o graduando coordenar elementos sintáticos diferentes: uma oração reduzida de infinitivo – “em desenvolver a prática da leitura” – e um complemento nominal – “de produção de texto”. A terceira quebra envolve a presença do artigo definido *a* no complemento nominal “da leitura” e a ausência do artigo definido *o* no complemento nominal “de produção de texto”.

Para estabelecer o paralelismo sintático no enunciado em questão, o graduando deveria estruturar a passagem de uma das seguintes maneiras:

A’: ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura, mas também em produzir texto, estrutura em que se mantém o paralelismo na coordenação de duas orações reduzidas de infinitivo;

A’’: ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver não só a prática da leitura, mas também a produção de texto, estrutura em que se estabelece o paralelismo na coordenação de dois objetos diretos;

A'': ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver a prática não só da leitura, mas também da produção de texto, estrutura que mantém o paralelismo na coordenação de dois complementos nominais.

B) Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos e a partir deles refletir sobre a sociedade, sobre o papel que se desempenha junto a ela e sobre si mesmo, é interrompido por um currículo e uma prática que prezam a quantidade no lugar da qualidade.

Consideremos o início do parágrafo: “Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos...”. A quebra do paralelismo se estabeleceu na medida em que o graduando coordenou complementos nominais com estruturas distintas: “do novo” é um termo e “de conhecer diferentes mundos”, uma oração reduzida de infinitivo. Para que a simetria se mantivesse, o trecho destacado deveria ser escrito com uma das seguintes formas:

B': Com isso, o desejo do novo, do conhecimento de diferentes mundos, a qual coordena dois termos de mesmo valor sintático;

B'': Com isso, o desejo de construir o novo, de conhecer diferentes mundos, estruturação que coordena duas orações reduzidas com a mesma função.

C) “A intenção era encontrar uma maneira de contemplar os anseios da escola e, ao mesmo tempo, que, simultaneamente, contribuísse para o projeto de mudança pretendido pela docente”.

Ao lado da redundância que a passagem apresenta, pelo uso dos termos – “ao mesmo tempo” e “simultaneamente” – a quebra do paralelismo se evidencia na coordenação de orações com valor sintático de complemento nominal, com estruturação sintática distinta: “de contemplar os anseios da escola” e “que (...) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente”. Na reescritura do período, evitando a redundância (escolhendo uma das marcas com valor temporal) e mantendo o paralelismo, o graduando poderia escolher entre as seguintes formas possíveis:

C') ... de contemplar os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) contribuir para o projeto de mudança pretendido pelo docente, estruturação que coordena duas orações reduzidas de infinitivo;

C”) ... que contemplasse os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) (que) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente, na qual se coordenam duas orações desenvolvidas.

Os exemplos apresentados ratificam a ideia de que o graduando, provavelmente em função da metodologia equivocada desenvolvida na Educação Básica, com a dissociação do estudo gramatical da produção de textos, não é capaz de reconhecer os princípios que regem o processo sintático da coordenação, o que o leva a produzir textos sem simetria e sem coesão.

Desse modo, alguns dos problemas verificados na escrita dos graduandos se iniciam, na verdade, na Educação Básica. Na medida em que o professor desenvolva sua prática pedagógica voltada para a ideia de que conhecimento gramatical, leitura e produção de texto são indissociáveis, a possibilidade de melhores resultados por parte dos alunos aumentará. Todos sabemos que atividades de sistematização e fixação referentes aos estudos gramaticais são necessárias e, portanto, devem ser realizadas; no entanto, não deve o professor perder de vista o fato de o ensino da gramática da língua materna deve ser visto como instrumento para as atividades de leitura e de produção textual. Concordamos, portanto, com Bastos e Mattos (1992:2), quando afirmam que somente com um trabalho dedicado especificamente às dificuldades da língua, quando da produção de textos, tanto orais quanto escritos, será capaz de promover a capacidade de os alunos produzirem textos, “de acordo com a norma de prestígio, capacidade que continua tolhida mesmo após eles terem estudado os tópicos gramaticais relativos a tais dificuldades”.

Nesse aspecto, buscamos reforço do referido procedimento em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), para os quais, a produção de textos orais e escritos deve seguir um procedimento: a partir da apresentação de uma situação, haverá uma produção inicial, à qual se seguem módulos que têm o propósito “de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011: 87), que darão base à produção final.

Conclui-se, pois, que tanto o ato ler quanto o de escrever podem e devem ser ensinados na escola. Professor e aluno trabalhando juntos no desenvolvimento dessas habilidades.

6- Considerações finais

Falar e escrever constitui atividade de interação, de intercâmbio verbal. Como afirmamos no início deste artigo, não interagimos com o outro por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente ou desconexas, mas por meio de textos, orais ou escritos, que devem ser adequados às diferentes situações comunicativas nas quais nos inserimos.

Ainda que tal constatação seja evidente no dia a dia, essa prática não prevalece, em alguns casos, nas propostas de ensino de língua portuguesa, especialmente naquelas em que ocorre a disjunção do conteúdo gramatical da prática de leitura e escrita.

O erro gramatical no texto do aluno em geral, especificamente no do graduando, não ocorre, necessariamente, da má assimilação do tópico gramatical. Cremos que os problemas que se manifestam na produção textual decorrem de conteúdos que não foram bem assimilados ou que foram apresentados fora do emprego em textos.

No cotidiano da produção textual em sala de aula, os alunos, em muitos casos, não são levados a refletir acerca de sua produção. Estão, muitas vezes, no caso da produção escrita, mais preocupados em preencher, o mais rápido possível, o total de linhas solicitado pelo professor, como prestes a se livrar de um fardo.

Dentro desse quadro de realidade, mostra-se imprescindível uma reorientação metodológica, no intuito de que o aluno possa perceber que ele não fala e escreve somente na escola, mas que falar e escrever de modo adequado ao momento social em que se encontra faz parte de sua vida e da construção de sua cidadania.

Um dos recursos possíveis para o desenvolvimento da referida reflexão está na leitura e reescritura dos textos produzidos, com o propósito de tornar o aluno sensível à utilização da língua materna.

Conclui-se, pois, que o estudo do conteúdo gramatical é importante e necessário. A crítica que se faz ao ensino da gramática na Educação Básica volta-se, exclusivamente, para aqueles profissionais que continuam a concebê-la de modo estreito e restrito, bem como para aqueles que apresentam exercícios que somente dão destaque a classificações e à nomenclatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Irlandé. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Azeredo, José Carlos de. 2008. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2ed. São Paulo: Publifolha.
- Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. 3ed. Tradução Maria Ernantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- Bastos, Lúcia Kopschitz; Mattos, Maria Augusta de. 1992. *A produção escrita e a gramática*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed.rev.ampl.atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Camara, Tania Maria Nunes de Lima. 2006. *Pontuação: perspectivas e ensino*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Letras (UERJ).
- Coseriu, Eugenio. 1992. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*.
- Dubois, Jean et alii. 1978. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Franchi, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcia, Othon Moacyr. 2006. *Comunicação em prosa moderna*. 26ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Henriques, Claudio Cezar. 2008. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Raquel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.
- Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.