

UMA NOTA SOBRE REDAÇÃO ESCOLAR

Rodolfo Ilari *

Provavelmente, para muitos professores de português, não há exercício escolar menos gratificante que a redação: trata-se de uma atividade pedagógica aparentemente fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gasta um esforço e um tempo consideráveis, sem que os principais interessados demonstrem, em compensação e em contrapartida um progresso efetivo.

Esta situação é relativamente antiga, e tem motivado reflexões pedagógicas que condicionam uma prática eficiente da redação à satisfação de três exigências:

- importância da leitura dos “bons autores”
- observação dos “fatos” em torno dos quais gira a redação
- “certeza de que o aluno esteja efetivamente motivado a redigir”.

A importância da leitura, da observação e da motivação são coisas evidentes a qualquer educador, interessado em problemas de redação ou outros, e, posto que seu peso relativo pudesse ser discutido, em função do grau de escolaridade, da idade dos alunos, das condições psicológicas em que se encontra a classe ao redigir, trata-se de ingredientes virtualmente presentes em qualquer exercício de redação bem sucedido.

Mas, ao insistir nessas exigências corre-se a meu ver um risco que, utilizando o jargão dos educadores, poderia ser descrito como uma discussão de estratégias sem consciência dos objetivos, ou como uma tentativa de inovar nos meios sem ter antes especificado os fins. Seria desastroso, em outras palavras, adotar uma posição de princípio favorável aos pontos que acabo de mencionar, e, ao mesmo tempo, aderir à prática corrente a respeito de avaliação da redação; creio com efeito

(*) Assistente Doutor da Universidade de Campinas.

que os objetivos que resultam dos pontos acima são distintos senão incompatíveis em relação àqueles que se avaliam na prática.

Mais importante que falar de estratégias é, neste caso, assumir uma posição em face dos objetivos.

1. A redação na prática corrente

1.1 *Concepção corrente dos objetivos da redação*

Quais são os objetivos do ensino da expressão escrita?

Provavelmente, muitos responderiam lembrando a necessidade de obter redações isentas de incorreções gramaticais. Este ponto de vista, em todo caso, está representado em duas dissertações de mestrado que abordam diretamente o problema: a *Pedagogia da expressão escrita*, do prof. Gilberto Scarton, e *Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade*, da profa. Maria Renira de Moura Lima.

O primeiro trabalho concebe, precisamente, a pedagogia da expressão escrita como um meio de superar a incorreção gramatical das redações escolares e, nesse sentido, fornece sobretudo um levantamento, aliás extremamente cuidadoso, dos erros mais freqüentes, classificados segundo a compartimentação clássica da gramática: morfologia, sintaxe, ortografia. O segundo trabalho visa a responder à pergunta seguinte: “A escola vem cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita?” ou, dito de outra maneira, alunos expostos à prática escolar durante vários anos são por isso mesmo mais capazes de expressar-se sobre um tema dado? Para responder, a autora examina e trata estatisticamente redações de alunos de 3 níveis distintos de escolaridade: 4.^a e 8.^a séries do 1.^o grau e 3.^a série do 2.^o grau.

Os aspectos mediante os quais se quantifica o desenvolvimento da expressão escrita são resumidos no seguinte quadro sinótico (que retoma a classificação da autora):

vocabulário	{	Fluência
		Complexidade
		Riqueza Lexical
Maturidade Sintética	{	Uso de subordinadas
		Tipos de subordinação
		Comprimento das orações
		Comprimento do período

Gramática

	Concordância	{ Nominal Verbal
Grafia	{ Ortografia Maiúscula Pontuação	
Apresentação	{ Título Margem Parágrafo	

Quanto às conclusões, reproduzimos aqui três passagens bastantes significativas da própria autora: "... o estudo das redações livres dos grupos estudados, revelando falta de requisitos necessários para bem redigir, nos leva à suposição de que o tratamento executado pela escola está sendo inexistente, insuficiente ou inadequado para os objetivos relacionados com a habilidade de expressão escrita"; "sugere-se a presença de outras variáveis que poderão ser, possivelmente, motivação, experiência de vida, revelando-se muito mais atuantes no desenvolvimento lingüístico do que as experiências oferecidas pela escola". "A conclusão a que chegamos é que a escola não deve estar cumprindo o seu papel de desenvolver a habilidade de expressão escrita".

Os dois trabalhos que acabamos de mencionar representam de maneira exemplar a opinião corrente quanto a objetivos da redação: trata-se, basicamente, de *obter uma expressão correta*, exigência genérica, que depende de habilidades variadas: puramente gráficas, gramaticais, de vocabulário, etc.

1.2 *Concepção corrente da pedagogia da expressão escrita: a redação como ajuste de contas*

Uma vez aceita esta formulação para os objetivos, quais as estratégias a seguir? Uma resposta indireta é dada nos mesmos trabalhos pela grande importância que atribuem à caracterização e quantificação dos "erros": trata-se de caracterizar as principais dificuldades gramaticais do aluno, e de orientá-lo para a superação destas.

Na prática pedagógica, sugere-se que o trabalho do professor deve consistir numa espécie de terapia: assinalar o erro,

classificá-lo, propor alternativas corretas, e exigir a aplicação destas últimas na redação seguinte. Por exemplo, o professor que encontra num primeiro exercício algo como “Os meninos fugiu” lembrará aos alunos que eles deixaram de obedecer a lei da concordância sujeito-verbo (dadas as condições de tempo do professor de português no ensino secundário, é mais provável que se limite a assinalar o erro com lápis vermelho) e motivará os alunos (positiva ou negativamente) a serem mais respeitadores das leis no futuro próximo.

1.2.1 A redação não é o exercício adequado para o tipo de correção visado por meio dele

O ponto de vista que pretendo defender é que este tipo de comportamento, legítimo em princípio, tem sido excessivamente valorizado na prática escolar da redação, e que sua fixação tem a conseqüência de confirmar um desvio — inadequado e pedagogicamente esterilizante — que infelizmente tem sido habitual em nossas escolas: um preconceito em favor da gramática em detrimento do ensino da redação e das outras práticas de expressão.

Caracterizemos melhor o sentido desse desvio. Se perguntássemos a qualquer professor secundário por que razões se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um ingrediente indispensável da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções. Posto nesses termos, o ensino de gramática tem três objetivos a cumprir, cada um dos quais é condição para o seguinte:

1. a assimilação de uma nomenclatura gramatical;
2. a caracterização, mediante a nomenclatura assimilada, do que sejam sentenças corretas;
3. a efetiva prática de um autocontrole, baseado nessa caracterização consciente da “correção”.

Este projeto que poderia ser chamado “da boa expressão como subproduto da gramaticalização” é pelo menos problemático. Primeiro, porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar de uma opção consciente; segundo, porque parece claro que o esforço de abstração exigido para certas noções e relações gramaticais vai além da capacidade do aluno médio (em todo caso: vai além da capacidade de boa parte dos lingüistas não-dogmáticos).

É sabido que, na prática, o objetivo acima esboçado não vai além de sua primeira etapa: dedica-se parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é lingüisticamente discutível, e que aliás não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a serem explorados pelo ensino e que se exige dele na redação escolar: na redação, visa-se à correção com que o aluno se exprime ao criar suas próprias sentenças; nas aulas de gramática visa-se ao contrário à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar sentenças dadas.

Parece difícil imaginar que a criança ou adolescente seja capaz de preencher por si esta lacuna, entre as “aulas de redação” e as “aulas de gramática”: na verdade, é corrente no ensino do português um equívoco que consiste em assimilar os objetivos do ensino da gramática com a aquisição da nomenclatura gramatical; a automatização dos procedimentos gramaticais deixa de ser objeto de uma pedagogia específica e só é avaliada, aliás de maneira assistemática e imprevisível para o aluno, mediante a redação.

Em dois sentidos distintos mas inter-relacionados, a redação torna-se assim um ajuste de contas: entre aluno e professor ela significa sobretudo uma oportunidade de verificar que as dificuldades de expressão do aluno persistem, a despeito dos esforços do primeiro; para o professor que revê sua prática pedagógica, é sobretudo a tomada de consciência de que esta prática pedagógica não correlacionou adequadamente meios e fins.

1.2.2 Os objetivos habitualmente visados na aula de redação são objetivos a obter primariamente nas aulas de gramática.

Parece claro, nesta perspectiva, que a proporção espantosa de “erros gramaticais” encontrados nas redações de nossos alunos deve levar a uma revisão do ensino gramatical antes de mais nada.

Explicuemo-nos por meio de um exemplo típico:

Para ensinar a oposição sujeito-predicado nas primeiras séries ginasiais, é comum utilizar-se o seguinte roteiro:

- a) apresentam-se alguns exemplos de sentenças simples, por exemplo:

“A casa incendiou-se”.

“O livro é bonito”.

- b) reflete-se sobre o papel exercido por segmentos de uma mesma sentença, diz-se por exemplo que *a casa* é o assunto da sentença, aquilo de que se fala nela, e que *incendiou-se* é o que se afirma de *a casa*;
- c) dá-se nome aos dois segmentos assim distinguidos, introduzindo a terminologia *sujeito* e *predicado*;
- d) sugere-se que uma divisão paralela vale para todas as sentenças;
- e) orientam-se portanto os alunos no sentido de uma análise que visa a reconhecer, em sentenças dadas, sujeito e predicado;
- f) a terminologia *sujeito/predicado*, a par de *concordância* é usada como recurso para caracterizar a má formação de sentenças como:
“As casas incendiou-se”.

A oposição sujeito-predicado é provavelmente um dos conteúdos gramaticais cuja assimilação exige maior desgaste nas primeiras séries ginasiais. É de crer que ela seria mais facilmente apreendida se o professor se valesse das marcas formais da oposição, acostumando o aluno a observar as correlações de concordância em exemplos não controvertidos do ponto de vista sociolinguístico. Isto permitiria levar o aluno a “descobrir” o sujeito como termo cuja alteração em pessoa, número e gênero determina alterações correspondentes no verbo e/ou no predicado¹. Parece óbvio que este modo de ensinar sujeito e predicado permitiria passar de maneira natural e sem as complicações desnecessárias de uma terminologia gramatical abstrusa a exercícios de concordância destinados a fixar as soluções da língua padrão para casos sociolinguísticos controvertidos.

Obviamente a proposta que acabamos de fazer para oposição sujeito-predicado vale, com as modificações cabíveis, para todos os pontos centrais do ensino gramatical. Trata-se, em suma de pensar toda a pedagogia da gramática com vistas em dois objetivos:

1. Levar a criança a fixar sua atenção para aspectos da estrutura da sentença que correspondam à presença

(1) Esta estratégia para o ensino da oposição sujeito-predicado é exposta em detalhe em Genouvrier-Peytard, *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Almedina, 1975, pp. 239, ss.

efetiva de marcas formais, visando assim a isolar e caracterizar um mínimo de processos sintáticos. Este trabalho visaria menos à introdução de uma metalinguagem do que ao desenvolvimento de um hábito de observação que poderia render frutos mais tarde, mesmo em campos que não o da “comunicação e expressão”;

2. Fixar automatismos, mediante exercícios (não se trataria de exercícios de análises, mas de exercícios “estruturais”).

Uma pedagogia da gramática concebida segundo estas diretrizes poderia reduzir a distância entre as aulas de gramática (onde o aluno recebe passivamente as informações que o professor lhe transmite, e onde a correção da língua é um dado) e as aulas de redação (onde se solicita a iniciativa do próprio aluno, e a correção é uma exigência feita às sentenças produzidas por este).

2. Alternativas

Uma vez aceito que a correção gramatical da expressão escrita (distinta, bem entendido, da correção da análise) é um objetivo para o qual concorrem as aulas de gramática, parece legítimo buscar alhures a especificidade do exercício de redação; sintetizamos esta opinião na fórmula (1), para maior facilidade de referência:

- (1) O objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical.

Fazer de (1) um princípio permitiria, creio eu, devolver uma certa dignidade ao exercício de redação, evitando que ele seja o que tem sido: um ajuste de contas sobre temas gramaticais. Mas (1) é uma afirmação de caráter negativo: tenho plena consciência de que, para alguns, a proposta de liberar o exercício de redação de compromissos especificamente gramaticais cria um vazio ainda pior do que a prática corrente. Logo mais (item 2.2) darei à discussão uma orientação positiva. Antes, porém, creio seja oportuno desfazer um possível equívoco.

2.1 *Forma X Fundo*

Provavelmente, para muitos professores que assimilaram, ao longo de sua formação a oposição forma/fundo ou forma/conteúdo, minhas propostas estão sendo interpretadas com uma sugestão no sentido de dar menor atenção à forma, enfatizando

as idéias, a imaginação, a criatividade da criança ou adolescente. Esta interpretação comporta riscos que impedem de endossá-la sem maiores cuidados.

- a) Antes de mais nada, há o risco de pensar os conteúdos como certos conteúdos estereotipados, que parecem propositalmente fabricados para esterilizar as imaginações mais férteis: são as célebres coleções de lugares-comuns que todos nós aprendemos a juntar para satisfazer as exigências de algum de nossos mestres — a primavera com os pássaros cantando, o regato que murmura à beira do campo e as formigas do piquenique.
- b) Há, mais sutil, o risco de emprestarmos às redações conteúdos que são mais nossos do que dos próprios alunos, ou, ao contrário, de entendermos que uma boa redação é a que resulta de uma maior experiência da vida, a que exemplifica valores mais “elevados” (sejam os critérios de elevação patrióticos, religiosos, cívicos, partidários ou, mais modestamente, práticos). No fundo, este risco não difere do anterior: da mesma forma que é esterilizante exigir a repetição mecânica de uma receita de piquenique, é esterilizante exigir repetições mecânicas de uma receita das virtudes religiosas, patrióticas, etc.)

Por tudo isto, se for preciso recorrer apesar de todos os equívocos à oposição forma/fundo neste contexto, prefiro dizer que a atuação do professor de português no tocante à redação diz respeito à forma.

Estou sugerindo, obviamente, que é possível adotar em face da redação escolar uma perspectiva formal mais ampla que a do gramático. Como caracterizar essa perspectiva? Quais são seus pressupostos teóricos? A que tipo de preocupação lingüística corresponde?

2.2 *Uma perspectiva formal mais ampla que a da gramática*

Basicamente, a perspectiva em que se deve pensar a redação escolar é a de uma linha de investigação lingüística cujas versões modernas, tem sido às vezes chamadas “teoria do texto” ou “teoria do discurso”.

Entendamo-nos imediatamente, para evitar mal-entendidos, a respeito da palavra *texto*. Esta palavra, na conotação que nos interessa, é muito mais abrangente do que poderia sugerir

seu emprego em análise literária, podendo incluir qualquer produção verbal, oral ou escrita dotada de coesão interna e condizente com uma situação. Como textos podem-se classificar, por exemplo, uma anedota, um grito de vendedor ambulante, um *gingle* de propaganda, um livro, uma receita de cozinha ou o conjunto de artigos que os jornais publicam sobre um determinado assunto. A noção de texto chega a ser tão ampla que parece impossível dominá-la teoricamente e explorá-la para aplicações pedagógicas.

Entretanto, qualquer comunidade lingüística reage de maneira relativamente uniforme ao decidir se uma construção verbal, produzida em determinadas circunstâncias, é ou não um texto: a noção de “aceitabilidade de uma construção verbal como texto” tem, em suma, um caráter intersubjetivo, o que permite formular de maneira relativamente precisa as características que denominamos acima *coesão interna* e *adequação a uma situação*.

De tudo quanto precede é possível extrair uma primeira orientação positiva com respeito à aula de redação, que resumo, para maior clareza, na proposição(2):

- (2) O objetivo específico da aula de redação é a aplicação da língua em seus aspectos textuais.

Num dos parágrafos anteriores sugeri que o ensino da gramática se fizesse ao longo de duas linhas complementares: observação sistemática de fatos gramaticais (não necessariamente de terminologia) e fixação de mecanismo; entendo que uma orientação paralela pode ser seguida para a aula de redação, onde convirá para o orientar a observação do aluno para aspectos textuais do uso da língua, e para a produção de textos coerentes e adequados.

Mas quais aspectos observar na utilização da língua para produzir textos?

Os aspectos que merecem a atenção do professor de português são tantos que é impossível enumerá-los exaustivamente. Limito-me portanto a algumas indicações extremamente gerais, que não devem em hipótese alguma ser tomadas como limitações.

- (3) A redação escolar é um exercício de roteiros associados a funções do texto.

- a) Todo texto faz parte de uma estratégia global, através da qual um indivíduo (ou grupo) visa à consecução de determinados objetivos. A variabilidade dos objetivos visados em situações concretas é extrema, e a

capacidade de perceber essa variação é um objetivo não só legítimo, como prioritário. Toda a bibliografia lingüística que fala de funções da linguagem é uma maneira de insistir na variabilidade dos objetivos com que os falantes constroem textos, e de mostrar que a objetivos *standard* estão associados roteiros lingüísticos relativamente fixos. Um dos tantos textos que correlacionam funções de textos e propriedades lingüísticas é “Lingüística e Poética”, de R. Jakobson, com o qual muitos professores de português das gerações mais recentes estão familiarizados; outro texto de grande interesse para o professor secundário é “Relevant models of language”, de M. A. K. Halliday, onde se descrevem os usos que a pesquisa mostrou serem os mais relevantes para crianças em idade escolar: Halliday distingue tipos de discurso em que a língua funciona como instrumento mediante o qual a criança obtém coisas ou colaboração do adulto, como veículo através do qual a criança recebe normas de conduta, como fator de interação e de autoconsciência, como mecanismo heurístico (formulação e refutação de hipóteses) como material bruto sobre que se exerce a imaginação ou como meio para relatar experiências vividas.

Enumerações de funções, como esta, proposta por Halliday, fornecem sugestões para exercícios de expressão variados: por exemplo, usa-se a linguagem como veículo de normas de conduta dando ordens, planejando verbalmente uma tarefa coletiva, distinguindo e atribuindo os papéis de um jogo etc. Não há razões de princípio para excluir da redação escolar nenhum desses usos ou para limitar-se a eles.

- (4) A redação escolar é um exercício sobre registros lingüísticos.

É sobretudo como decorrência dos interlocutores, de suas posições sociais, do papel respectivo que exercem na situação de fala, do canal que se utiliza, que o texto representa uma particular *forma de interação*. Esta forma de interação se traduz por sua vez na escolha de um registro, com realizações típicas em todos os níveis estruturais de análise, desde a fonologia até a sintaxe e a disposição das sentenças.

A distinção e catalogação desses “registros” comporta, obviamente, uma forte dose de convencionalismo, como sabem quantos têm procurado distinguir gíria, linguagem familiar,

linguagem popular, etc. É indiscutível, porém, que certas aproximações são estranhas (digamos, para usar um exemplo grotesco, uma apossínclice clássica ao lado de um indefinido como *o cara*).

É indispensável sensibilizar o aluno para a existência de formas de interação distintas, para o fato de que essas formas de interação se aplicam de maneira mais ou menos feliz a determinadas situações, para o fato de que correspondem ao uso de diferentes canais (língua escrita ou falada p. ex.). Na prática, a necessidade de percorrer os vários registros leva a substituir à redação, um exercício individual tipicamente escrito num registro formal, exercícios de expressão eventualmente orais; a admitir e mesmo estimular exercícios onde a participação é coletiva.

- (5) Um exercício de redação é um exercício de controle dos fatores de informatividade e redundância, no texto.

Todos já tivemos a desagradável experiência de esperar numa fila de telefone, numa situação de urgência, e de ver que a pessoa que está momentaneamente usando o aparelho conversa futilidades ou repete indefinidamente as mesmas frases. Essa situação pode ser caracterizada como um uso indevido do canal de comunicações; ela exemplifica uma situação anômala, em que o canal de comunicação é utilizado para fins não prioritários ou de maneira antieconômica.

Obter os efeitos visados com o menor custo possível é um objetivo normal de qualquer comunicação; mas a comunicação mais eficaz não é necessariamente aquela que evita repetições (pense-se, para voltar ao exemplo anterior, nos telefones paulistanos em dias de chuva) e sim aquela que, levando em conta a situação, alcança um equilíbrio ideal entre informações novas e repetições, ou, para utilizar termos mais abrangentes e mais técnicos, informatividade e redundância.

É, creio eu, nesta perspectiva que devem ser encarados vários aspectos da redação escolar que têm sido às vezes encarados como efeitos de estilo, quando têm na realidade um papel funcional extremamente importante:

- a) a decisão de apresentar informações separadamente ou em bloco (que tem conseqüências na escolha de períodos simples ou complexos);
- b) a decisão de apresentar certas informações como disponíveis de antemão ao interlocutor ou ao leitor (é normalmente possível marcar lingüisticamente certas

informações como pressupostas, ou como sendo do conhecimento corrente, o que cria uma espécie de cumplicidade com o interlocutor — pense-se nos textos de propaganda onde se diz “você vai usar o produto X porque você é uma pessoa de classe”: aí, a informação “você vai usar o produto X” é apresentada como óbvia, não passível de discussão). Esta decisão tem conseqüências gramaticais diretas no uso das vozes do verbo, na escolha de sinônimos (pense-se no uso alternativo de *comprar* e *vender*, por exemplo);

- c) a decisão de explicitar conseqüências de uma afirmação ou de deixar essas conseqüências implícitas, subentendidas, para que elas sejam descobertas pelo interlocutor.
- (6) Um exercício de redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria.

A maior unidade lingüística que a gramática tradicional (e as concepções de gramática defendidas por muitas orientações da lingüística moderna) tem dado atenção sistemática é o período, simples ou complexo. Entretanto, existem fenômenos gramaticais que só se explicam quando se tomam em consideração unidades mais amplas que o período. O lingüista M. A. K. Halliday, de quem comentei numa passagem anterior as idéias sobre funções da linguagem, mostra em seus trabalhos sobre coesão textual que é normal em qualquer texto a possibilidade de completar, interpretar e explicar umas pelas outras as orações de um texto e que, correlativamente a esta possibilidade, as orações de um texto bem formado assumem normalmente características gramaticais diferentes daquelas que teriam se fossem expressas em isolamento.

Aponto, a seguir, alguns dos principais fenômenos que caracterizam a estrutura gramatical dos textos, e que vale a pena explorar pedagogicamente nos exercícios de redação.

- a) Convirá desenvolver experiências pedagógicas que levem o aluno a dominar o processo de anáfora, exemplificado nas orações “José viajou para a *Cochinchina* ficou por lá, onde o anafórico *lá* remete ao referente *Cochinchina*. Trata-se, por exemplo, de conscientizar o aluno da necessidade de exprimir o antecedente dos pronomes quando estes não são usados para fazer referência a elementos de uma situação concreta (evitando numa narração construções como “Aí eu subi no ônibus com minha mãe e minha irmã,

e ele falou que ficava em cinco cruzeiros e quarenta centavos”); trata-se por outro lado de ensinar meios para introduzir referentes (os começos das histórias são um bom exemplo de introdução de referentes: mediante o operador “Era uma vez”, introduz-se um primeiro referente e, a partir deste, suscitam-se os outros: “Era uma vez um reino, que ficava a muitas léguas daqui; nesse reino havia um rei; o rei tinha uma filha; a filha estava louca para se casar com etc.); convirá conscientizar para os riscos de ambigüidade no reconhecimento do antecedente (são muito comuns, em crianças, relatos como “Pedro bateu em José e João entrou na briga. Também aí ele apanhou pra valer”).

- b) Convirá visar um domínio adequado dos mecanismos de elipse; por exemplo, é importante que o aluno disponha, como alternativas efetivas, de expressões como “Pedro é funcionário no Banco e José é funcionário na Caixa Econômica”, Pedro e José são funcionários, no Banco e na Caixa Econômica, respectivamente”.
- c) Convirá visar um domínio razoável de relações lexicais e, em particular, desenvolver o conhecimento de nomes para classes de antônimos, sinônimos etc: na presente exposição as relações lexicais são sobretudo valorizadas como um meio para reconhecer e utilizar efetivamente relações de coesão como as que se estabelecem entre *bife* e *vegetariano* no período “Pedro não come bife porque é vegetariano”.
- d) Convirá finalmente explorar o uso das conjunções, sobretudo as de coordenação; apesar de serem praticamente esquecidas no ensino do português, estas conjunções têm um papel extremamente importante para indicar como encaramos a relação entre os fatos expressos pelas orações que empregamos; por exemplo, ao dizermos “Pedro é inteligente, pois jogava xadrez com apenas sete anos”, não estamos apenas enfatizando a inteligência de Pedro; sugerimos além do mais que *qualquer pessoa* que tenha jogado xadrez aos sete anos é inteligente.

As direções de investigação que acabo de mencionar não vão além de uma pequena amostra dos fenômenos envolvidos na coesão de um texto. Infelizmente, por razões de espaço, não é possível ir muito além nesta exposição.

3. Considerações finais

Nas passagens anteriores procurei apresentar o exercício de redação como uma oportunidade para explorar a variabilidade da língua.

- a) quanto às funções a que se presta
- b) quanto aos registros em que se emprega,
- c) quanto às possibilidades que oferece no tocante a informatividade e redundância;

além do mais insisti na importância de atentar para aspectos de coesão textual que não são normalmente levados em conta nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Em face da concepção de redação escolar assim esboçada, a prática corrente aparece sobretudo como uma limitação: com efeito, na prática corrente o problema das funções e da variedade de registros é escamoteado pelo uso de um registro formal e pela limitação a umas poucas funções lingüisticamente legítimas mas que não são provavelmente as mais importantes para o aluno, sobretudo no 1.º grau — descrição, narração, resumo —. Quanto a informatividade a redundância e a coesão textual, trata-se de objetivos que ficam normalmente subordinados à correção gramatical, e não são objeto de uma preocupação específica.

Gostaria, para terminar, de desfazer uma dúvida quanto a aplicabilidade do que acabo de expor: efetivamente quando se procura reformular os objetivos da redação escolar segundo a perspectiva aqui traçada, tornam-se sensíveis limitações e o convencionalismo da situação escolar: e pode parecer impossível criar sem artificialismos situações onde as crianças usam a língua para fixar normas para sua própria conduta, ou a aplicam para interagir com adultos, ou simplesmente para satisfazer uma necessidade interior de imaginar.

Creio porém que, dentro de certos limites, é possível criar em sala de aula situações propícias para usos e registros diversificados; e que neste sentido deve ser explorada no máximo grau a disposição, normal nas crianças, para imitar, parodiar, representar papéis, criar e verbalizar regras de jogos, formular hipóteses e eventualmente refutá-las, a partir de fatos observados.

Creio, por outro lado, que é possível utilizar, em todos os níveis, exercícios de expressão escrita e falada em que se visam especificamente os objetivos de coesão textual e controle de informatividade.

Creio que será supérfluo, por fim, lembrar que a orientação aqui sugerida é uma maneira de insistir nos “fatos” e de garantir situações motivadoras, correntemente com alguns princípios já bastante assentados nas discussões sobre redação, e que foram mencionados no início do texto; e que uma vez aceita a procedência dos objetivos aqui propostos, o critério principal de avaliação não poderia ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua.