

# QUE NORMA ENSINAR NA ESCOLA? O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO COMO FENÔMENO VARIÁVEL

*Juliana Magalhães Catta Preta de Santana*

A elaboração e reelaboração de materiais didáticos, planejamentos de aulas e ementas de cursos são preocupações centrais no exercício da docência. Definir e desenvolver o modo como ensinar ocupam a mente de todos os professores interessados no desenvolvimento intelectual de seus estudantes. No entanto, essas questões, embora cruciais ao trabalho docente, não configuram o ponto de partida de nossas tarefas. É preciso (re)pensar o que devemos ensinar em nossas aulas, para, então, buscar desenvolver o modo como fazê-lo. Nesse sentido, faz-se necessário indagar: que objetivo(s) desejo alcançar por meio de minhas aulas? Esse pensamento é um ponto primário que, ainda que possa parecer simplório, muitas vezes acaba por ser embaraçoso à compreensão e atuação de professores.

A percepção do docente sobre os objetivos de seu trabalho é o que norteia a abordagem de qualquer material didático ou orientação predeterminada, pois é ele, o professor, quem vai guiar as ações em sala de aula e mediar a compreensão e produção de seus alunos. Em se tratando do ensino de Português, não são raros questionamentos como “devo ensinar apenas a norma padrão?” ou “que varieda-

de(s) do Português devo incorporar às minhas aulas?”, haja vista a pluralidade de normas e variedades que envolvem a nossa língua. O Português engloba todas elas, semelhantes ou distantes em relação à linguagem de alunos e professores. Por isso, tão importante é o entendimento sobre esses termos (variedades, normas, norma padrão, norma culta etc.), além de certo acompanhamento sobre as descrições científicas no campo da Linguística, para que possamos evitar um ensino incompatível com os avanços linguísticos e alcancemos um ensino cada vez mais coerente e eficaz, livre de preconceitos ou ideias puramente estereotipadas sobre a língua.

Em vista disso, julgamos importante o conhecimento de que ao uso da língua é inerente a ocorrência de formas e expressões que naturalmente variam e se modificam, conforme explica a Sociolinguística Laboviana (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968; LABOV, 2008 [1972]). Expressar ou ocultar um sujeito ou um objeto direto em uma oração, retomar um termo já mencionado por meio de um pronome clítico ou por outro sintagma nominal, expressar ou não a marca de concordância verbal, por exemplo, são maneiras distintas de “dizer o mesmo”, formas variantes de nos referirmos a determinado termo, as quais são utilizadas pelos falantes a partir de motivações internas e/ou externas ao sistema da língua. Trata-se de variantes de determinados fenômenos linguísticos (o preenchimento do sujeito; o preenchimento do objeto direto; a aplicação da regra de concordância, entre tantos outros), que se concretizam de maneira natural na língua em uso. O estudo de fenômenos variáveis, portanto, faz parte do processo de ensino-aprendizagem da língua, constituindo um eixo bastante valioso para nossas aulas de Português.

Neste capítulo, desenvolvo o estudo de um fenômeno específico: a expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa no Português do Brasil (doravante PB). Com esse escopo, tenho por objetivo correlacionar dados da realidade linguística já descrita cientificamente sobre tal fenômeno – brevemente explicitados na Seção 1 a seguir – ao tratamento a ele dispensado no contexto escolar, de modo a perceber como se dá o ensino-aprendizagem do preenchimento do objeto direto anafórico de terceira pessoa como fenômeno gramatical variável, e observando, pois, que norma(s) de uso é/são incorporada(s) ao ambiente escolar e de que forma o são. Para tanto, valho-me de dois pilares de investigação oriundos de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa<sup>1</sup> – abordados separadamente na Seção 2 à continuação: (i) a concepção a partir da qual

---

<sup>1</sup> A dissertação, intitulada *Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português Brasileiro*, encontra-se disponível no seguinte link: <<http://www.posvernaculas.letas.ufrj.br/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2016.html>>.

professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro compreendem o espectro da variação e normas de uso relativo a esse fenômeno no PB (Seção 2.1) e (ii) a provável percepção adquirida, por conseguinte, por seus estudantes sobre o mesmo tema, tendo em vista o uso variável do objeto direto de terceira pessoa em sua produção textual escolar escrita, incluindo a correção docente efetivada sobre esta (Seção 2.2). O diálogo entre os resultados da produção discente e da concepção docente permite uma reflexão a respeito do ensino do fenômeno variável em questão, consoante a pertinência e a produtividade ou não da abordagem averiguada, reflexão esta discutida ao final deste capítulo (Seção 3).

## **1. ESTUDANDO FENÔMENOS VARIÁVEIS: O CASO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA**

Em recente dissertação de Mestrado, entrevistei duas professoras da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro e analisei, conjuntamente, os materiais didáticos que utilizavam em suas aulas e a produção textual escrita de seus estudantes (SANTANA, 2016). As professoras entrevistadas atuavam cada uma em uma escola municipal do Rio de Janeiro, ambas situadas na Zona Norte da cidade, nos bairros próximos de Vila da Penha e Irajá, abarcando um alunado oriundo das comunidades do entorno da região e proximidades. Por considerar que tais instituições configuram conjunturas educacionais semelhantes, os possíveis resultados diferenciais na produção de seus estudantes deveriam decorrer, especialmente, da própria atuação de cada professora com suas respectivas turmas.

Na ocasião, a análise das entrevistas feitas com as docentes permitiu ponderar sobre a concepção de norma e variação que apresentaram, além das particularidades acerca do objeto direto anafórico de terceira pessoa, fenômeno especificamente investigado. Tal análise, seguida dos dados verificados nas redações de seus estudantes, conduziu a um contraponto entre os resultados da produção textual escrita discente e as considerações conferidas pelas docentes a respeito dos aspectos envolvidos no ensino de fenômenos variáveis; contraponto este que viabilizou algumas reflexões sobre e para o ensino de Português. Na tentativa de (re) pensar o espaço em que se inserem as normas de uso do Português do Brasil no ambiente educacional, tomemos, então, o referido fenômeno do acusativo anafórico de terceira pessoa como exemplo e ponto de partida para nossa discussão, tendo como base a pesquisa de Santana (2016).

Segundo informam estudos sociolinguísticos (cf. DUARTE, 1986; FREIRE, 2005, entre outros), as variantes de retomada anafórica do acusativo de terceira

pessoa hoje utilizadas no PB (aqui exemplificadas com dados oriundos do *corpus* da referida pesquisa) são:

a) o pronome clítico, em geral a variante de maior prestígio social, considerada pela norma padrão:

(1) **Margo**<sub>i</sub> descobriu que seu namorado **a**<sub>i</sub> traía com sua “**AMIGA**” e ela decide se vingar;

b) o pronome lexical, originalmente nominativo, porém expresso em função acusativa, que é a forma de menor prestígio social, por vezes estigmatizada:

(2) todos os dias a mãe do **Luiz**<sub>i</sub> levava **ele**<sub>i</sub> para o treino de futebol;

c) o sintagma nominal, considerada uma estratégia de “esquiva” (cf. TARALLO, 1993; SILVA, 1993) tanto ao uso do clítico acusativo, distanciado do vernáculo brasileiro, quanto ao uso do pronome lexical, socialmente estigmatizado:

(3) logo após de ter se apaixonado por Cam, **Lu**<sub>i</sub> descobriu que ele era um anjo caído e que estava na terra para cumprir uma missão, que era salvar a **bondosa menina**<sub>i</sub> da sua morte;

d) o objeto nulo, que é a estratégia preferida dos brasileiros, sobretudo em contextos de oralidade:

(4) uma vez a mulher deixou o **celular**<sub>i</sub> de bobeira e o homem pegou **ø**<sub>i</sub> para mexer;

e) o pronome demonstrativo<sup>2</sup>, que em geral retoma um objeto proposicional:

(5) Mia dizia [**que não e que isso era muito importante pra ela e que não queria que ninguém o tocasse**]<sub>i</sub>. Ela dizia **isso**<sub>i</sub> até mesmo para sua melhor amiga.

Os estudos indicam que o pronome clítico é a forma de maior prestígio social, muito em função da influência advinda do Português Europeu, para o qual se configura como uma expressão vernacular. Devido a isso, é considerada a forma padrão do Português (do Brasil e de Portugal), legitimada e estimada em contextos de oralidade e escrita, apesar de ser a mais distante do vernáculo brasi-

---

<sup>2</sup> Embora sejam elencadas como variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa apenas o clítico acusativo, o SN anafórico, o objeto nulo e o pronome lexical nas diversas pesquisas sobre o tema (cf. DUARTE, 1986, FREIRE, 2005, entre outros), foram encontrados e contabilizados também, nesta pesquisa, os dados relativos à estratégia de retomada com o pronome demonstrativo, utilizado com referência a antecedentes oracionais, considerando ainda a possibilidade de uso do pronome clítico ou objeto nulo nesse contexto de retomada de orações.

leiro, aprendida por nossos estudantes (e por nós mesmos) via escolarização. O pronome lexical, por outro lado, se aproxima do vernáculo brasileiro, sendo bastante frequente em contextos de oralidade, na fala mais espontânea, mesmo por falantes mais letrados em domínio da norma culta mais informal, porém carrega o maior estigma social devido à sua maior saliência fônica em contraste com a forma padrão (clítico); é, por esse motivo, ainda evitado na escrita mais formal e outros contextos de maior monitoração do uso da língua (fala mais monitorada, por exemplo, como telejornais etc.). Essas duas estratégias são, pois, as mais “marcadas” pela avaliação social, enquanto o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo (que é bastante vernacular ao PB) se apresentam como estratégias neutras, “não marcadas”, seja na oralidade, seja na escrita, uma vez que não sofrem esse estigma, embora não carreguem o prestígio associado à forma padrão.

Essas formas de retomada do objeto direto têm seu uso motivado por fatores linguísticos (internos ao sistema da língua) e extralinguísticos (externos; sociais). Assim, com a análise dos dados de redações escolares, poderemos perceber quais as motivações de determinados usos no *corpus* investigado e, com isso, notar o quão interessante pode ser o estudo e ensino da nossa língua. Em se tratando de um *corpus*, além de escrito e formal, destinado ao âmbito escolar, a avaliação das docentes tem caráter duplamente especial: há a avaliação explícita em suas correções, apontadas nas redações e computadas em análise<sup>3</sup>, e há, ainda, a avaliação que nasce da percepção das professoras sobre as variantes, junto à sua concepção de norma e variação, o que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem por elas incitado e, portanto, interfere nos resultados do corpo discente.

## 2. RESULTADOS DA PESQUISA

Com o propósito de conferir uma apreciação mais bem detalhada, apresento os resultados da referida pesquisa separadamente, nas duas subseções em sequência. Em 2.1, exponho a análise da concepção docente demonstrada por meio das entrevistas realizadas. Em 2.2, segue a análise dos dados encontrados no *corpus* de redações escolares corrigidas do corpo discente em questão.

---

<sup>3</sup> O controle da correção docente é bastante relevante à análise e interpretação dos resultados alcançados, já que evidencia a avaliação mais explícita e concreta das professoras sobre a produção textual escrita dos alunos. Por esse motivo, a correção foi computada como um grupo de controle, embora não constitua um fator extralinguístico prototípico, já que é posterior à motivação de uso das variantes.

## 2.1. O QUE REVELA A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE FENÔMENOS VARIÁVEIS?

No capítulo anterior a este, Vieira & Durval mostraram que o material pedagógico fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) acaba por deixar lacunas no que tange ao trabalho com o componente explicitamente gramatical. Não por acaso, na entrevista feita com as referidas professoras, ambas apontaram justamente a ausência de um trabalho gramatical explícito, apesar de elogiarem a diversidade de textos e gêneros textuais, como mostram os comentários abaixo sobre o material destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental (produzido para o ano de 2015):

- Você utiliza algum livro didático para suas aulas de Língua Portuguesa? Qual? Em que medida o utiliza: em paralelo a outros materiais de apoio ou usa o livro de forma exclusiva, seguindo estritamente suas orientações? Por quê?

*Professora 1:* Eu utilizo o livro didático “Vontade de Saber Português” da FTD paralelamente com outros materiais. Ele me auxilia muito nas atividades para fixação de conteúdos gramaticais.

*Professora 2:* Sim. Atualmente tenho usado, no município, os cadernos pedagógicos da SME e o caderno do futuro da IBEP. Sigo a ordem e os conteúdos apresentados nos Cadernos, porque estão de acordo com o planejamento.

- Sobre a apostila de apoio pedagógico elaborada pela Secretaria Municipal de Educação – RJ,

a) você a utiliza em sala de aula? Qual a sua opinião sobre esse material? Você acha que atende às necessidades do aluno de Língua Portuguesa? Por quê?

*Professora 1:* O Caderno Pedagógico é muito utilizado nas minhas aulas. Gosto dos temas abordados e da seleção de textos. O estudo dos textos favorece o enriquecimento do aluno pela diversidade dos gêneros (poesia; narrativas, crônicas...).

*Professora 2:* Gosto muito da parte relacionada aos textos. São textos

adequados e que servem para desenvolver a leitura dos alunos. Só considero deficiente quanto à gramática.

b) O que você acha da abordagem gramatical feita na referida apostila? Está de acordo com ela ou você acha que deveria haver uma abordagem mais específica do componente gramatical?

*Professora 1:* Gostaria de encontrar mais abordagens do componente gramatical.

*Professora 2:* Acho que deveria ser mais desenvolvida, com atividades funcionais, aplicadas aos textos trabalhados.

Como se pode observar, a carência de um componente gramatical explícito no material da SME é ponto pacífico entre as professoras entrevistadas, as quais buscam supri-la por meio do uso de outros materiais. Entretanto, quando indagadas sobre o tratamento dispensado aos fenômenos variáveis na referida apostila, certa diferenciação entre elas já pode ser percebida:

c) O que você acha da abordagem de fenômenos variáveis feita na referida apostila? Está de acordo com ela ou você acha que deveria haver uma abordagem mais normativa desses fenômenos?

*Professora 1:* Estou de acordo sim. Os fenômenos variáveis são aspectos da língua que devem ser analisados dentro do contexto.

*Professora 2:* Não entendi a pergunta.

A primeira professora entrevistada demonstra uma noção superficial acerca dos fenômenos variáveis, sem que se note algum conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. A segunda, por sua vez, deixa claro o distanciamento com relação ao tema, afirmando simplesmente não haver entendido o ponto abordado. Dessa forma, embora a resposta da professora 2 seja mais contundente, ambas apontam a falta de familiaridade das docentes no que se refere ao tratamento de fenômenos variáveis, isto é, ao verdadeiro trabalho com a variação linguística na escola. Essa demanda fica mais evidente no decorrer da entrevista, com perguntas mais singulares sobre o fenômeno específico do acusativo anafórico de terceira pessoa e a concepção das docentes sobre as normas de uso do PB mais particularmente, observando-se os destaques aqui feitos nas respostas (com grifos nossos):

No livro didático de William Cereja e Thereza Magalhães (2012), há como exercício proposto, em dado momento, a seguinte questão (aqui, reduzida):

*Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com a norma padrão. Reescreva as frases empregando tais pronomes de acordo com essa variedade.*

a) O livro não está comigo. Emprestei ele para a minha prima.

e) Eu não vi elas na festa. Será que elas não foram convidadas?

Em sala de aula, ao corrigir este exercício, você apenas informa as respostas fornecidas como corretas no livro do professor ou também trabalha outras possíveis respostas dadas pelos alunos? Quais respostas você validaria? Por quê?

*Professora 1:* Corrijo esta atividade de acordo com a **norma-padrão**, mas informo que a colocação anterior pode ser vista como uma variante da língua utilizada por alguns falantes.

*Professora 2:* a) Emprestei-o para a minha prima.

Emprestei-o a minha prima.

c) Eu não as vi na festa.

Eu não ‘vi-as’ [sic] na festa.

Obs.: Sempre destaco a **linguagem formal**.

- Numa construção como “O bebê ficou doente, então a mãe levou ele ao médico.”, escrita por seus alunos, você corrigiria algo? O quê? Por quê?

*Professora 1:* Sim. Substituiria o pronome pessoal reto (ele) pelo oblíquo. Sinalizo aspectos já trabalhados em sala de aula e levo em consideração o aluno já estar no 9º ano procurar utilizar essa aprendizagem.

*Professora 2:* Sim, o emprego do pronome oblíquo, porque faz parte da **norma culta**.

Ao analisar as respostas, considerando os destaques apontados, é possível notar a combinação entre os conceitos de “norma-padrão”, “linguagem formal”

e “norma culta”, tomadas basicamente como se referenciassem o mesmo. Essa mistura de conceitos leva a crer que, nessa percepção docente, não há diferenças entre a norma-padrão e a norma culta, as quais, na verdade, referem-se respectivamente às formas idealizadas, consideradas de maior prestígio pela sociedade, e às formas praticadas, efetivamente utilizadas por falantes letrados, normas cultas de uso da língua. Estas são igualadas e, além disso, associadas à linguagem formal, como se as normas cultas de uso não variassem também em um contínuo de formalidade. Na realidade, um falante letrado altera a escolha por determinadas variantes a depender da situação comunicativa em que se encontra, variando entre formas mais ou menos formais ou informais, sem que isso afete seu estatuto de formas cultas. É preciso que esses conceitos estejam esclarecidos para que se possa alcançar um trabalho mais real e bem-sucedido (e interessante!) com a variação linguística.

- Como você vê essa norma-padrão empregada no livro no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em especial com os alunos do 9º ano?

*Professora 1:* Acredito que o aluno possui o direito de ser informado sobre a **norma-padrão** do seu idioma (Língua Portuguesa). **Na vida ele utilizará ou não estes conhecimentos.**

*Professora 2:* Acho importante e necessária para que os alunos tenham mais recursos para a produção de textos.

- Como você avalia as formas mais utilizadas pelos seus alunos? Por quê?

*Professora 1:* Informo para eles que existe uma **forma padrão**. Faço a substituição do pronome, embora **não há garantia da aprendizagem, visto que o uso cotidiano reforça a outra forma!**

*Professora 2:* A tendência do aluno é escrever da **forma que fala**. Por isso, trabalhar exercícios estruturais da língua é fundamental para que ele se acostume a utilizar as **variantes formais da língua**.

A combinação antes exposta entre norma-padrão, culta e formal, reduzida à forma padrão, é, nas respostas acima, posta em oposição à vida e ao cotidiano dos alunos (e até dos professores). Além disso, os contextos de fala são opostos aos contextos de maior formalidade, como se fossem esquecidas as situações de fala formal – conferências acadêmicas e apresentações orais de seminários esco-

lares, por exemplo – e de escrita informal – como conversas mais espontâneas via internet, *Facebook* ou *Whatsapp*. Por essa perspectiva, a variação é entendida como se houvesse, de um lado, uma forma padrão objetivada no ambiente escolar e, de outro, várias formas variantes que ocorrem no uso cotidiano da língua, na “vida real”. Assim, podemos perceber uma visão bem dicotômica das normas de uso da língua:

**A forma padrão, culta, formal e escrita da língua**

**X**

**As variantes não padrão, informais e orais do uso cotidiano**

Nesse aspecto, o trabalho com o fenômeno do objeto direto anafórico de terceira pessoa se limitaria ao contraste entre o clítico acusativo e o pronome lexical, enquanto o primeiro seria a forma padrão, “correta”, almejada no ensino de Português, e o segundo representativo dos contextos de informalidade e oralidade do uso cotidiano, o qual não encontra espaço significativo no ambiente escolar. Ao que parece, objetiva-se apenas a forma padrão, sem que sejam explicitamente aludidas e trabalhadas também as formas “neutras” (objeto nulo e SN anafórico), tão utilizadas no PB, e a forma estigmatizada (*ele* acusativo), natural ao nosso sistema linguístico. Do contrário, caso encontrassem espaço nas salas de aula, essas variantes poderiam contribuir para uma aproximação entre o aluno e sua língua como objeto de estudo, facilitando e abrindo o caminho para o aprendizado de formas mais distantes do vernáculo brasileiro, como o clítico acusativo.

Vejamos, então, quais as variantes utilizadas pelos alunos das docentes entrevistadas em sua produção textual escrita e como se deu a avaliação explícita de suas respectivas professoras na correção de seus textos.

## **2.2. O QUE REVELAM OS DADOS DE REDAÇÕES ESCOLARES?**

Os resultados da análise quantitativa das redações em questão, em geral, corroboraram o que a literatura vem evidenciando acerca da escrita de estudantes brasileiros: à medida que o nível de escolaridade aumenta, diminui a taxa de uso da variante pronome lexical (“encontrei ele”) e cresce a ocorrência do pronome clítico (“encontrei-o”). Considerando a análise de produção escrita do último ano do Ensino Fundamental, verificou-se o baixo índice da variante estigmatizada e a frequência mais significativa da variante considerada padrão, tal como mostra o Gráfico 1 abaixo, com a distribuição geral dos dados encontrados no *corpus* analisado:

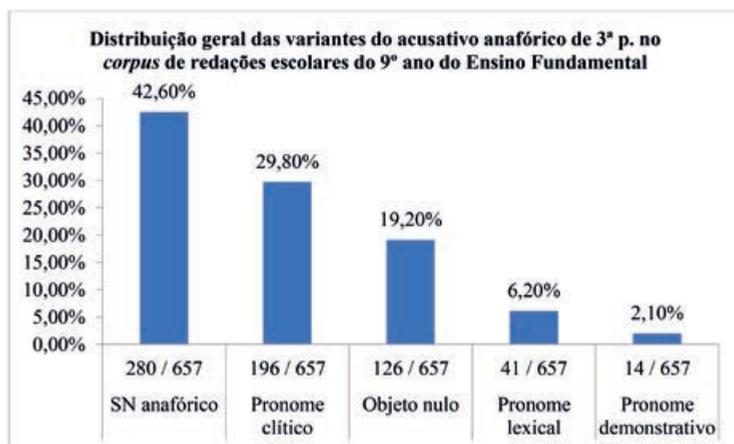


Gráfico 1. Distribuição geral dos dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, com base em Santana (2016, p. 141).

De um total de 657 dados de acusativo anafórico de terceira pessoa encontrados nas redações, 42,6% representam usos de sintagma nominal anafórico. O clítico acusativo, embora distante do vernáculo brasileiro, foi a segunda estratégia mais utilizada pelos alunos cursando o último ano do Ensino Fundamental (29,8%). O objeto nulo, com uma frequência de uso também significativa, aparece em terceiro lugar com 19,2% dos dados. Excluindo-se a variante pronome demonstrativo, somente utilizada na retomada de antecedentes proposicionais (2,1% dos dados), o pronome lexical seria a forma menos utilizada, em apenas 6,2% do total de acusativos anafóricos, confirmando seu caráter de pouco prestígio.

Dessa forma, o Gráfico 1 acima evidencia a frequência majoritariamente expressiva do SN anafórico, que alcançou quase metade do total de ocorrências de acusativo anafórico encontradas, corroborando o uso dessa variante como uma estratégia de esquiva às variantes mais “marcadas” socialmente – o prestígio do clítico acusativo e o estigma do pronome lexical. No entanto, há uma questão relevante acerca do predomínio do SN anafórico no *corpus* analisado. Foram verificadas três formas distintas de uso do sintagma nominal, quais sejam: o *SN idêntico* – expressão nominal exatamente igual ao termo antecedente, como mostra o exemplo em (6); o *SN semelhante* – com apenas o núcleo do sintagma idêntico ao do antecedente, como em (7); e o *SN sinônimo* – expressão nominal totalmente modificada, como exposto em (8), a seguir:

- (6) Lucas entrou na água para salvar as meninas; seus colegas vieram e ajudaram ele a salvar **as meninas**;

(7) Ele morava sozinho e tinha vários amigos<sub>i</sub>. Quando eles precisavam de ajuda, Ivo sempre dava um jeito de ajudar os seus amigos<sub>i</sub>;

(8) O pai da menina<sub>i</sub>, no passado, teve um caso com a fada Malévola, que não estava contente em ver seu amado<sub>i</sub> com outra.

Em vista disso, verificou-se que, do total de SN anafóricos encontrados, apenas 8,7% se referem ao uso de SN sinônimos, estando em primazia, assim, o uso de SN idênticos e semelhantes, conforme evidencia a Tabela 1 a seguir, com os dados de cada tipo de SN anafórico:

<b>Estratégias de retomada do OD de 3ª p.</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>Valor percentual</b>
SN anafórico	280 / 657	42,6%
• SN idêntico	125 / 280	19%
• SN semelhante	98 / 280	14,9%
• SN sinônimo	57 / 280	8,7%
Pronome clítico	196 / 657	29,8%
Objeto nulo	126 / 657	19,2%
Pronome lexical	41 / 657	6,2%
Pronome demonstrativo	14 / 657	2,1%
<b>TOTAL</b>	657	100%

**Tabela 1.** Distribuição geral dos dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, com base em Santana (2016).

Os percentuais de SN idênticos e semelhantes, se somados, atingem 33,9% contra apenas 8,7% de SN sinônimos do total de sintagmas anafóricos (42,6%). Se a contribuição para uma coesão textual mais produtiva e variada, objetivada no trabalho com a escrita escolar, presume evitar a repetição do termo antecedente na retomada anafórica, esse intuito, portanto, não foi alcançado pelos alunos. Ainda assim, sua taxa de correção ou tentativa de substituição nas redações corrigidas pelas docentes foi mínima, o que observaremos mais adiante (ao final desta seção).

Conforme mencionado no início deste capítulo, há fatores internos e externos à língua que motivam a escolha por uma das formas em variação. Tendo em vista que as variantes clítico acusativo e pronome lexical se manifestam como as formas mais “marcadas” socialmente e, portanto, mais salientes à observação e avaliação dos falantes, faz sentido analisar os fatores condicionantes de maior

relevância para seu uso, o que foi possível a partir da análise de rodadas multivariadas com os dados das redações, computados e examinados por meio do programa estatístico de análise linguística *Goldvarb X*<sup>4</sup>. Desse modo, antes de passar às considerações sobre a correção, vejamos quais foram as motivações ao uso de uma ou outra variante pelos estudantes em questão.

A Tabela 2 a seguir apresenta quais foram as variáveis mais relevantes ao emprego do pronome clítico (selecionadas pelo programa *Goldvarb X*), em ordem decrescente de relevância. Destacados em azul, estão os contextos mais favoráveis a seu uso, com peso relativo (PR.) acima de .50, para cada uma das variáveis selecionadas.

<b>Variáveis relevantes ao emprego do pronome clítico</b>				
		<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>PR.</b>
<b>Animacidade do antecedente</b>	Animado	179 / 394	45,4%	.66
	Inanimado	16 / 185	8,6%	.19
<b>Antecedente do acusativo anafórico</b>	Sintagma nominal	195 / 574	34%	.62
	Oração	1 / 83	1,2%	.03
<b>Distância entre o antecedente e o acusativo anafórico</b>	Perto	168 / 495	33,9%	.58
	Longe	28 / 162	17,3%	.26
<b>Escola</b>	Escola 2	112 / 352	31,8%	.59
	Escola 1	84 / 305	27,5%	.39
<b>Função sintática do antecedente</b>	Diferente	153 / 384	39,8%	.58
	Igual	43 / 273	15,8%	.38
<b>Estrutura sintática da frase</b>	S V OD	142 / 458	31%	.55
	S V OD + Oblíquo	38 / 142	26,8%	.39
	S V OD + Pred.	8 / 23	34,8%	.37
	S V OD + V (inf.)	8 / 27	29,6%	.29

Tabela 2. Variáveis relevantes ao emprego do clítico acusativo, com base em Santana (2016).

<sup>4</sup> Trata-se de um programa elaborado em prol de análises estatísticas de dados linguísticos. Utilizado por pesquisadores da área da Sociolinguística, o *Goldvarb X* permite medir a frequência de uso de determinadas variantes linguísticas, ou seja, quais são mais ou menos utilizadas em determinados contextos linguísticos e/ou extralinguísticos (indicando resultados em porcentagem) e, além disso, pode selecionar as variáveis mais ou menos relevantes a seu uso, isto é, quais contextos mais influenciam ou menos influenciam a ocorrência de uma ou outra variante (indicando resultados em peso relativo – PR.).

O contexto mais favorável ao emprego do clítico acusativo foi a retomada de antecedentes animados, com peso relativo .66, como ilustra o exemplo (9) abaixo. Em seguida, aparece a retomada de sintagmas nominais, ao invés de antecedentes oracionais, com um favorecimento de .62 ao uso do clítico. A retomada de antecedentes oracionais, por sua vez, desfavoreceu o emprego dessa variante com peso relativo .03, o que bem corrobora o fato de que o uso do clítico com referência a antecedentes proposicionais, como exemplificado em (10) – único dado representativo desse contexto encontrado no *corpus* – foi o primeiro a praticamente desaparecer no português brasileiro (cf. CYRINO, 1996, 1997):

(9) Quando a menina<sub>i</sub> se aproximou, a bruxa a<sub>i</sub> puxou pelo braço e foi com ela para sua casa (a casa 23) (Redação 142, escola 2, sexo masculino);

(10) Frustrado por ter seu nome sujo, Jack sabia que ninguém jamais [o contrariaria de novo]<sub>i</sub>. E não o<sub>i</sub> fizeram (Redação 159, escola 2, sexo masculino).

A curta distância<sup>5</sup> estrutural entre o antecedente e o acusativo anafórico favoreceu em .58 o uso do clítico (exemplo (11)), enquanto a distância mais extensa entre os termos dificulta que a retomada seja feita por um pronome clítico (12). De igual maneira, a retomada de um antecedente que exerce a mesma função sintática do acusativo anafórico (13) é mais favorável do que a referência a um antecedente com função sintática diferente (14). Já a última variável selecionada pelo programa revelou que a única estrutura favorável ao clítico acusativo é a construção simples S V OD, com peso relativo .55, como em (15):

(11) Achou que o lencinho<sub>i</sub> era dele e guardou-o<sub>i</sub>, cumprimentou as moças e voltou a ler o seu livro (Redação 152, escola 2, sexo masculino);

(12) Então foi à procura de novas flores<sub>i</sub> que estavam no planeta *terra*. / Ao chegar em seu destino, o Pequeno Príncipe não ficou muito feliz. Quando olhou ao seu redor, ele viu as flores<sub>i</sub> que tanto queria, mas não como imaginava... (Redação 079, escola 1, sexo feminino);

(13) Toda vez que alguém ousava em pedir pra ler o diário<sub>i</sub>, Mia dizia que não

---

<sup>5</sup> Para a definição de “perto” e “longe” adotada nesta pesquisa, tomou-se como medida a distância estrutural de cinco orações entre o termo antecedente e o acusativo anafórico. Embora um critério mais preciso de controle de distância fosse a contagem do número de sílabas entre um e outro termo, a opção por utilizar o critério de número de orações decorre da distância no encaminhamento das informações no texto do aluno: um novo conteúdo proposicional, nova grade argumental, remete a certa dispersão do raciocínio informativo, o que direciona a uma distância mais acentuada.

e que isso era muito importante pra ela e que não queria que ninguém *o<sub>i</sub>* tocasse (Redação 006, escola 1, sexo feminino);

(14) Com o passar do tempo, Sheldon<sub>i</sub> foi melhorando, achou uma fazenda aonde podia achar ouro. O homem negro que socorreu *ele<sub>i</sub>* trabalhava lá. (Redação 220, escola 2, sexo masculino);

(15) Com 4 meses de namoro David fala que ainda gosta dela e que nunca a traiu e pede para voltar (Redação 161, escola 2, sexo feminino).

Curiosamente, a variável escola – que, no caso, refere-se às professoras 1 (Professora/Escola 1) e 2 (Professora/Escola 2), entrevistadas na Seção 2.1 – foi o quarto fator selecionado pelo programa, o que demonstra que o ensino exerce influência bastante relevante ao uso do pronome clítico, distanciado do vernáculo brasileiro. As redações da Escola 2 suscitaram mais dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no geral (352), sendo 112 destes referentes à variante clítico acusativo (112/352), ao passo que nas redações da Escola 1 foram levantados 305 dados de acusativo anafórico, número um pouco menor, dentre os quais 84 corresponderam a dados de clítico (84/305). Entretanto, a razão pela qual a Escola 2 apareceu como favorável ao emprego dessa variante, com peso relativo .59, provavelmente, relaciona-se ao fato de que a professora da Escola 2 tenha demonstrado uma preocupação mais incisiva em prol do uso da variante considerada padrão, conforme observamos anteriormente na análise das entrevistas<sup>6</sup>.

A seguinte tabela expõe as variáveis mais relevantes ao emprego do pronome lexical, variante de menor prestígio social, posta em contraste com a forma padronizada, o clítico acusativo.

---

<sup>6</sup> A esse respeito, informo que o número de clíticos foi maior dentre os dados da Escola 2 mesmo ao contabilizar apenas parte de suas redações (conferindo, em um primeiro momento, apenas a produção referente ao primeiro bimestre do ano letivo), quando havia um número menor de dados, no total, para a Escola 2. Na ocasião, havia um total de 305 dados para a escola 1 e apenas 173 para a escola 2 (total geral de 478 dados) e, ainda assim, o programa havia selecionado a variável Escola como relevante e o favorecimento ao clítico foi verificado pela Escola 2 com peso relativo .61, enquanto a Escola 1 já o “desfavorecia” com peso relativo .43 (SANTANA, 2016, p. 147). Isso mostra que a diferença entre o total de dados de OD anafórico encontrados nas escolas não inviabiliza os resultados e atesta a atuação das referidas docentes como influência distintiva na produção de seus estudantes (já que não há diferenças expressivas entre as circunstâncias em que se inscrevem as respectivas escolas).

<b>Variáveis relevantes ao emprego do pronome lexical</b>				
		<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>PR.</b>
<b>Grupo de controle: correção</b>	Corrigido	27 / 45	57,8%	.97
	Não corrigido	14 / 612	2,5%	.43
<b>Animacidade do antecedente</b>	Animado	39 / 394	9,9%	.61
	Inanimado	2 / 185	1,1%	.26
<b>Estrutura sintática da frase</b>	S V OD + V(infinitivo)	7 / 27	25,9%	.84
	S V OD + Predicativo	4 / 23	17,4%	.75
	S V OD OI	1 / 34	2,9%	.73
	S V OD + Oblíquo	17 / 108	15,7%	.61
	S V OD	12 / 458	2,6%	.41

Tabela 3. Variáveis relevantes ao emprego do pronome lexical, com base em Santana (2016).

Não por acaso, o “fator” selecionado como mais relevante ao emprego do pronome lexical foi o grupo de controle correção, haja vista o mais alto índice de “favorecimento” do contexto “corrigido” apontado pelo programa, com peso relativo .97. Ressalto que este não configura um fator condicionante real, já que a correção é posterior ao uso, não podendo condicionar ou não determinada variante. Tal grupo de controle, portanto, foi incluído dentre as variáveis apenas em função do controle mais concreto sobre a correção das professoras, de modo a averiguar quais foram as variantes por elas mais ou menos corrigidas. No entanto, não surpreende que o programa o tenha selecionado, uma vez que se trata da forma socialmente estigmatizada, marcada negativamente e, por conseguinte, menos aceita pelas docentes.

Apesar disso, há contextos em que seu uso se torna menos saliente em razão de um real favorecimento a seu emprego. É o caso das variáveis animacidade do antecedente e estrutura sintática da frase. Nesta, os contextos de estruturas S V OD + Verbo no infinitivo e S V OD + Predicativo foram os mais favoráveis à realização do pronome lexical, com pesos relativos .84 e .75, respectivamente. Trata-se de construções de “dupla função”, em que o objeto direto acumula ainda a função de sujeito da oração seguinte (também chamadas *miniorações*), conforme mostram, em ordem, os exemplos (16) e (17). As estruturas que agregam outros complementos também favoreceram o uso do pronome lexical, tal como o exemplo (18) com uma construção S V OD + Complemento Oblíquo. Ou seja, apenas a construção simples S V OD desfavoreceu o emprego dessa variante, a qual não

dispõe de nenhum complemento além do objeto direto, deixando sua saliência mais proeminente (19).

(16) Caroline<sub>i</sub> fazia coisas absurdas, botava o dedo na garganta para poder vomitar, tomava remédios que fazia ela<sub>i</sub> passa mal e desmaiar (Redação 010, escola 1, sexo feminino);

(17) Thomas<sub>i</sub> morava no Rio de Janeiro com seus pais. Seus amigos chamavam ele<sub>i</sub> de nerd, porque ele não conseguia viver um segundo sem internet (Redação 051, escola 1, sexo masculino);

(18) A tia ficou com o dinheiro todo até ela<sub>i</sub> completar 21 anos. Sua tia mandou ela<sub>i</sub> para o internato, sopra fica com o dinheiro dela (Redação 001, escola 1, sexo feminino);

(19) Istephany<sub>i</sub> fala que está muito feliz com seu namorado mas David continua a perturba ela<sub>i</sub> (Redação 161, escola 2, sexo feminino).

A variável animacidade revelou que os contextos de antecedentes animados favoreceram também o uso do pronome lexical, esta vez, com peso relativo .61. Nesse caso, é válido recordar que ambas as variáveis foram também selecionadas como relevantes ao emprego do clítico acusativo. No entanto, a estrutura sintática da frase apontou quatro construções de forte favorecimento ao pronome lexical (com pesos relativos .85, .75, .73, .61) e apenas uma favorável ao clítico (com PR. .55, cf. Tabela 2). Acerca da animacidade, o desfavorecimento ao clítico (.19, cf. Tabela 2) também foi mais expressivo do que ao pronome lexical (.26). Isso remete à constatação de que os índices de contextos não favoráveis ao clítico foram bem mais significativos do que os favoráveis, ao passo que para o pronome lexical sucedeu o contrário.

Em outras palavras, embora a variante pronome lexical demonstre valores mais altos de condicionamento, sendo uma forma bastante natural ao sistema do PB, seu desprestígio social faz com que seja também a forma menos aceita. Enquanto o clítico, variante mais distante do vernáculo brasileiro, porém considerada padrão, apresentou a variável Escola como relevante, evidenciando a influência escolar em prol de seu uso, o pronome lexical indicou a Correção como grupo de controle de maior relevância, comprovando seu caráter de variante marcada negativamente.

Em vista disso, o Gráfico 2 abaixo expõe o percentual de correção ao uso das variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* em análise.

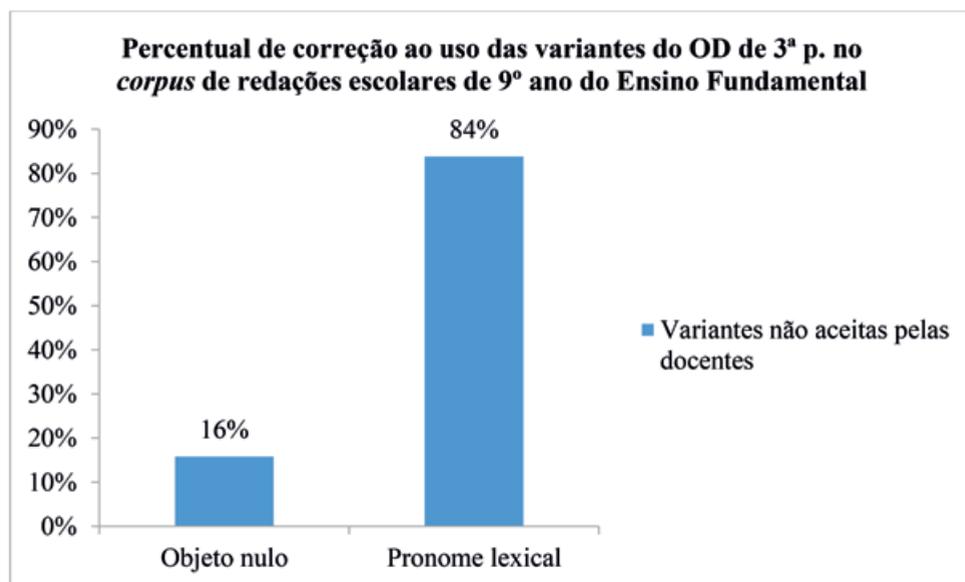


Gráfico 2. Percentual de correção ao uso das variantes do OD anafórico de 3ª p., com base em Santana (2016, p. 157).

Como se pode notar, as únicas estratégias não aceitas foram o pronome lexical, predominantemente (84%), e o objeto nulo (apenas 16%), ambas corrigidas com a substituição pelo clítico acusativo. Desse modo, o predomínio de SN idênticos e semelhantes em contraste com a baixa ocorrência de SN sinônimos, mencionados anteriormente (cf. Tabela 1), não acarretou resistência por parte das professoras. O contraste entre a não aceitação do uso do pronome lexical e a aceitação da simples repetição do termo antecedente com SN idênticos, portanto, sugere que o estigma social de determinada forma é mais saliente à avaliação docente do que uma escrita, de certa forma, menos elaborada, com o uso de SN idênticos (estratégia não marcada socialmente) que não contribuem para uma coesão textual mais produtiva e econômica.

No que tange ao uso do objeto nulo, apenas 5 do total de seus dados (126, cf. Tabela 1) não foram aceitos pelas professoras (5/126). Estes se referiam a antecedentes humanos e específicos, contextos em que o objeto nulo é menos frequente no PB, como mostra o exemplo (20):

(20) Ela começou a pedir para a menina parar, mais ela nunca parava, deu um tempo na verdade anos e achou que nunca mais ia ver a menina; novamente mais viu  $\emptyset$ ; no shopping, mais sozinha e encarando ela (Redação 052, escola 1, sexo feminino; corrigido para “a viu”).

Já acerca do pronome lexical, embora o total de ocorrências dessa variante tenha sido pequeno (41, cf. Tabela 1), houve, inversamente, 14 dados não corrigidos (14/41). Destes, a maioria ocorreu em estruturas de “dupla função”, contexto que mais favorece seu uso, seja com um predicativo, como em (21), seja com um verbo no infinitivo (22), ou em construções em que o predicador verbal seleciona um complemento oblíquo além do objeto direto (23):

(21) Thomas<sub>i</sub> morava no Rio de Janeiro com seus pais. Seus amigos **chamavam ele**<sub>i</sub> **de nerd**, porque ele não conseguia viver um segundo sem internet (Redação 051, escola 1, sexo masculino).

(22) Ele<sub>i</sub> apanhava e não podia fazer nada, porque seu pai não **deixava ele**<sub>i</sub> **praticar** violência (Redação 131, escola 1, sexo masculino).

(23) Até que a avó de Joana<sub>i</sub> **escreveu ela**<sub>i</sub> **em um concurso de nataçã**o (Redação 097, escola 1, sexo masculino).

As demais ocorrências não corrigidas, ainda que apresentadas em estruturas S V OD, nas quais a saliência do *ele* acusativo fica mais evidente, referiam-se a antecedentes não só animados como também humanos, contexto que também favorece o uso do pronome lexical, como no exemplo (24):

(24) Hazel<sub>i</sub> começou a chorar e ficou muito triste, nada alegrava **ela**<sub>i</sub> (Redação 105, escola 1, sexo feminino).

Apesar de a não aceitação de variantes ficar restrita ao pronome lexical, principalmente, e ao objeto nulo, houve ainda correções estruturais ao modo como foram utilizadas certas estratégias. Não se trata da rejeição à variante em si, mas sim da rejeição à forma estrutural como determinada variante foi expressa. Nesse caso, o pronome clítico assume uma posição de correção significativa, com dados que expõem o que Freire (2005) denominou “usos irregulares do clítico acusativo”, tal como mostram os exemplos abaixo:

(25) Caroline encontrou sua tia Fátima e ela percebeu que Caroline<sub>i</sub> não estava bem. **Levou-la**<sub>i</sub> ao médico e Caroline estava com anemia (Redação 010, escola 1, sexo feminino; corrigido para “levou-a”);

(26) A mãe de Léo trabalhava concertando carros, construindo coisas, etc. Às vezes ela<sub>i</sub> o deixava a<sub>i</sub> ajuda la<sub>i</sub> (Redação 039, escola 1, sexo masculino; corrigido para “ajudá-la”);

(27) No sonho ela era bela, formosa e ele<sub>i</sub>; se via nela foi então que ela encher o<sub>i</sub> de conselhos (Redação 247, escola 2, sexo masculino; corrigido para “encheu-o”);

(28) Era uma vez um lobo<sub>i</sub>; meio *mal* cujo *seu* nome *ja* começa estranho Alexandre T. Lobo, mas pode chama lo<sub>i</sub> de Alex (Redação 057, escola 1, sexo masculino; corrigido para “chamá-lo”);

(29) Então ela<sub>i</sub> tomou coragem e entrou, ao chegar dentro da casa dona Matilda vendo a<sub>i</sub>, colocou a mão em seu ombro (Redação 007, escola 1, sexo feminino; corrigido para “vendo-a”).

Do total de 196 clíticos (cf. Tabela 1), foram apenas 11 os dados estruturalmente corrigidos (11/196). Embora esses dados configurem um índice não tão expressivo quantitativamente, possuem um teor qualitativo relevante, pois refletem o estatuto do clítico acusativo como componente de uma gramática ainda em construção por parte desses estudantes, o que demonstra a pouca familiaridade dos alunos brasileiros com os padrões ortográficos que regem o uso da variante considerada padrão. Se fôssemos incluir esse tipo de correção estrutural ao gráfico de correção efetiva ao uso das variantes do acusativo anafórico, o Gráfico 2 seria modificado para a seguinte distribuição:

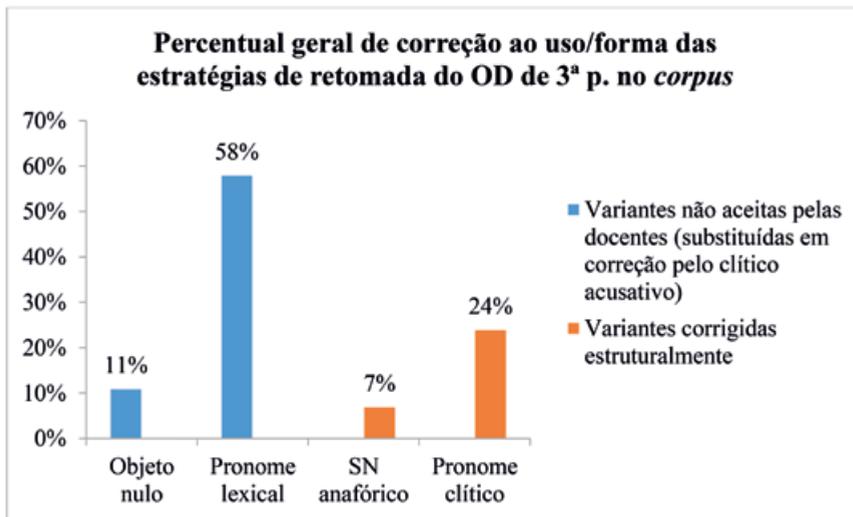


Gráfico 3. Percentual geral de correção às variantes do OD anafórico de 3ª p., com correções à escolha das variantes e correções estruturais, com base em Santana (2016).

Nesse caso, a variante SN anafórico, com o uso majoritário de SN idênticos e semelhantes, continuaria evidenciando um baixo índice de correção (apenas 7%), o qual se resume a três dados em que houve uma repetição exacerbada dos termos, a saber:

(30) Eles marcaram um encontro<sub>i</sub> em uma praça perto da escola, **marcaram o encontro<sub>i</sub>** às 18:00 horas da noite (Redação 130, escola 1, sexto feminino; corrigido com termo anafórico sublinhado);

(31) Ele se despede da amiga e sai correndo até o local da palestra<sub>i</sub>, porém descobre que a sala estava vazia e acaba pensando que **perdeu a palestra<sub>i</sub>**; (Redação 008, escola 1, sexo feminino; corrigido com termos correspondentes sublinhados);

(32) (...) e acaba pensando que perdeu a palestra<sub>i</sub>. Triste, ele caminha para a saída da faculdade porém encontrou um homem que diz que ele estava na sala errada e mostra a ele a verdadeira sala, assim Watson conseguiu **dar a palestra<sub>i</sub>**; (Redação 008, escola 1, sexo feminino; corrigido com termos correspondentes sublinhados).

Como se pode notar, os três dados de SN semelhante (exemplo (30)) e SN idênticos (exemplos (31) e (32)) se apresentam em uma estrutura mais extensamente repetitiva: no primeiro, com a repetição do predicador verbal além do termo anafórico e, nos demais, com a repetição insistente do referente em uma mesma redação. Entretanto, outros usos de SN idênticos e semelhantes acarretaram uma escrita intensamente repetitiva e, ainda assim, não foram assinalados pelas professoras, como os exemplos em (33), (34) e (35). Vale ressaltar que, em alguns casos, o emprego do clítico acusativo realmente contribuiria para um texto mais bem elaborado, como em (34) e (35); em outros, porém, o uso de um objeto nulo poderia ser satisfatório no PB, como em (33). Isso mostra que o clítico acusativo, mesmo sendo a variante considerada padrão, nem sempre é o mais adequado ou a única estratégia eficaz, embora seu uso regular de fato não demande nenhuma correção.

(33) Sua mãe não queria falar o nome da sua avó<sub>i</sub>. Quando ela descobriu o **nome de sua avó**, resolveu fazer uma história para ela (Redação 028, escola 1, sexo feminino);

(34) Ela viu um homem<sub>i</sub> maltratando um filhote de cachorro, desesperada ela ligou pra policia, que prendeu o **homem**<sub>i</sub> (Redação 021, escola 1, sexo feminino);

(35) Ele morava sozinho e tinha vários amigos<sub>i</sub>. Quando eles precisavam de ajuda, Ivo sempre dava um jeito de ajudar **os seus amigos**<sub>i</sub> (Redação 100, escola 1, sexo feminino).

Ao que tudo indica, no entanto, a preocupação escolar acaba por priorizar a diferenciação entre a forma padronizada, aceita e almejada (clítico acusativo), e a forma estigmatizada, majoritariamente recusada (pronomes lexical). Assim, voltamos à indagação primeira deste capítulo: será o uso bem empregado da variante considerada padrão o objetivo das aulas de Português no que se refere ao estudo de fenômenos variáveis? Nosso objetivo seria apenas ensinar formas padronizadas ou prestigiosas da Língua Portuguesa?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover um paralelo entre os resultados da análise das redações escolares e as constatações adquiridas a partir das entrevistas com as professoras, notamos que há um enfoque evidente ao ensino do que se considera como o “Português padrão”, em detrimento das demais formas em variação. Mais do que isso, as entrevistas demonstram ser esse o maior objetivo do trabalho com a gramática na escola: conseguir que o aluno compreenda e saiba utilizar estruturas sugeridas em modelos de norma-padrão. Temos, então, dois pontos problemáticos. Reduzir o ensino de gramática ao ensino da norma-padrão seria (i) dar conta de apenas parte dos objetivos da área ao contemplar tão-somente um componente da observação de fenômenos variáveis e (ii) desconsiderar, no âmbito da variação, toda a riqueza de pluralidade com que nos brinda nossa língua.

Ensinar gramática é ensinar a operar com nossa estrutura linguística, compreender e saber utilizar com propriedade as possibilidades do nosso sistema linguístico. Não se pode confundir o ensino de gramática em geral com o ensino de normas (que é apenas parte do primeiro) e, menos ainda, com o ensino de estruturas idealizadas em modelos de norma padrão apenas. Quando nos propomos tratar o conhecimento de normas e fenômenos variáveis, é preciso mais do que apenas compreender que a variação linguística existe no uso cotidiano da língua, o que pode acabar por deixá-la restrita a uma esfera distante do âmbito escolar (a do cotidiano, “da vida”), como o observado nas entrevistas ora analisadas. A

escola é o ambiente que mais faz parte do cotidiano dos alunos. Como não considerar toda a variação que o próprio ambiente escolar pode oferecer? Incluir no ensino as variantes mais próximas dos alunos (e também dos professores) não significa dizer que devemos ensiná-los a “falarem o que já falam”, mas sim a entender o porquê falam de tal maneira, compreender que há motivos, internos e externos ao sistema linguístico, que os fazem utilizar determinadas formas em determinados contextos, percebendo o modo como as variantes se manifestam naturalmente na língua, embora algumas não gozem do prestígio social de que se valem outras, o que também faz parte do aprendizado. Isso significa elevar o aluno à condição de estudante-investigador, aproveitando sua intuição linguística na busca por novos conhecimentos.

Nesse percurso, já entendemos que nosso objetivo como professores de Português não se resume a promover o aprendizado de formas de maior prestígio consideradas “corretas”, isto é, ensinar uma norma-padrão. Correto é aquilo que é produtivo e eficiente nos mais diversos contextos de uso, o que vai suscitar, por conseguinte, diferentes formas igualmente prestigiosas. Isso significa não negar o valor de prestígio/desprestígio das variantes, mas associá-los às diversas instâncias de uso. Nesse sentido, há de se considerar que as variedades/normas cultas ocupam um lugar especial no ensino, priorizando ainda o domínio sobre formas que exijam maior elaboração e controle linguístico, variantes formais das modalidades orais e escritas. No entanto, nossos objetivos incluem o trabalho com a variação em sua amplitude: o estudo, para além da norma-padrão, das normas linguísticas de uso, que presumem as variantes cultas e também as formas de pouco prestígio social; estas como meio de alcançar estratégias mais distantes dos alunos e evitar a ideia estereotipada de um Português “puro”, “correto” e almejado por ser considerado “melhor” do que o Português real, na verdade tão enriquecido pela diversidade. Com esse entendimento, encontramos um novo desafio pela frente: buscar e desenvolver o modo como atingir esse nosso objetivo, elaborando atividades – como buscaram fazer os autores dos próximos capítulos desta obra em relação a outros temas gramaticais – que contemplem toda essa heterogeneidade, que muito pode atrair e estimular a curiosidade de nossos estudantes a partir da abordagem reflexiva da gramática.

