



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**O USO DE *TER* E *HVER* EXISTENCIAIS NA ESCRITA DOS ALUNOS
DO PROJETO ACELERAÇÃO 8: DO DIAGNÓSTICO À
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

IGOR MARTINS DOS SANTOS

Sob a Orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na área de concentração Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237u Santos, Igor martins dos , 1981-
O uso de ter e haver existenciais na escrita dos
alunos do projeto aceleração 8: do diagnóstico à
intervenção pedagógica / Igor martins dos Santos. -
2018.
100 f.
Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
Profletras, 2018.
1. Sociolinguística. 2. Contínuos. 3.
Retextualização. I. Freire, Gilson Costa, 1975-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - Profletras
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

IGOR MARTINS DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22 / 02 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ
Orientador

Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima - Uerj
Avaliador externo

Prof.^a Dr.^a Ângela Marina Bravin dos Santos - UFRRJ
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Isabel, que tomou muito mais lições da vida do que dos livros, mas nem por isso deixou de vislumbrar os estudos como a melhor maneira de investir em seu filho, dessa maneira, incentivou-me desde a infância a trilhar o caminho da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me dar saúde e sabedoria para desenvolver este trabalho. Depois, e não menos importante, à minha família, minha esposa Luciana, que sempre me incentivou e abdicou de tempo e conforto para me apoiar e meus filhos Tiago e Isabela que, mesmo crianças, compreenderam o que é abrir mão da minha companhia para permitir a realização de um sonho pessoal. Agradeço também aos amigos que fiz durante o curso, que não apenas me incentivaram e não me deixaram desistir, como estiveram ao meu lado sanando e resolvendo dificuldades encontradas no percurso. Agradeço a meu orientador, Gilson Freire, que demonstrou ser não somente um mestre na minha jornada, mas um verdadeiro amigo, e com seu incrível senso de responsabilidade e competência me guiou até tornar um projeto idealizado uma realidade escrita. Finalmente, agradeço à CAPES, pelo suporte financeiro dado.

RESUMO

SANTOS, Igor Martins dos. **O uso de *ter* e *haver* existenciais na escrita dos alunos do Projeto Aceleração 8: do diagnóstico à intervenção pedagógica.** 2018. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Baseada nas contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), esta pesquisa desenvolve uma mediação pedagógica para o trabalho com o uso de <ter> e <haver> existenciais numa turma do Projeto Acelera do Ensino Fundamental, por meio de atividades de produção de textos de diferentes gêneros, distribuídos num contínuo de oralidade-letramento. Dois foram os objetivos traçados: (a) mapear as ocorrências de <ter> e <haver> nos textos dos alunos ao longo da mediação pedagógica, descrevendo o seu comportamento linguístico em cada gênero trabalhado; (b) levar esses mesmos alunos ao emprego consciente das duas variantes nos diferentes gêneros textuais, de acordo com o contínuo de oralidade-letramento. Para compor o contínuo, foram selecionados os seguintes gêneros: HQ (histórias em quadrinhos), memorial e reportagem. De modo geral, os resultados mostram que os alunos conseguiram manifestar o uso das variantes de acordo com o praticado pelo brasileiro letrado em cada ponto do contínuo: nos textos situados no polo de [+ oralidade], houve emprego predominante de <ter>; nos do ponto intermediário, apareceram as duas variantes; nos do polo de [+ letramento], prevaleceu o uso de <haver>, conforme a prescrição das gramáticas normativas para os textos que representam eventos de comunicação mediados pela escrita. Tais resultados, por um lado, corroboram o que as pesquisas sociolinguísticas descrevem sobre o emprego de <ter> e <haver> existenciais no Português Brasileiro (cf. AVELAR, 2006); por outro, revelam como a escolarização é determinante para a aprendizagem de estruturas típicas da variedade de prestígio, como a variante <haver> (cf. VITÓRIO, 2008), requeridas pela sociedade letrada em determinados contextos de uso da língua.

Palavras-chave: Produção textual, Variação, Verbos existenciais, Letramento

ABSTRACT

SANTOS, Igor Martins dos. **The use of existentials *ter* and *haver* in the writing of the students of the Acceleration 8 Project: from the diagnosis to the pedagogical intervention.** 2018. 100 p. Dissertation (Master Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Based on the contributions of Variationist Sociolinguistics to teaching, in special to the theory of continuums of linguistic variation (BORTONI-RICARDO, 2004), this research develops a pedagogical mediation for the work with the usage of <ter> and <haver> in a class of the Accelerates Project of the Primary Education, through production activities of texts of different genres, distributed in a continuum of orality-literacy. Two were the traced objectives: (a) to map the occurrences of <ter> and <haver> in the students' texts over the pedagogical mediation, describing their linguistic behavior in each worked genre; (b) to take these same students to the conscious employment of the two variants in the different textual genres, according to the orality-literacy continuum. In order to constitute the continuum, the following written genres were selected: CB (comic books), memorial and reporting. In general, the results show that the students were able to manifest the use of the variants according to the one practiced by the literate Brazilian in each point of the continuum: in texts placed on the pole of [+ orality], there was predominant employment of <ter>, in the ones of the intermediate point, it appeared both variants; in the ones of the pole of [+literacy], the use of <haver> prevailed according to the prescription of normative grammars to the texts that represent communication events mediated by the writing. Such results, on the one hand, corroborate what the sociolinguistic researches describe about the employment of existentials <ter> and <haver> in the Brazilian Portuguese (AVELAR, 2006); on the other hand, they reveal how schooling is decisive for the learning of structures typical to the variety of prestige, like the variant <haver> (VITÒRIO, 2008), required by the literate society in certain contexts of the language's use.

Keywords: Textual production, Variation, Existential Verbs, Literacy

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICO

Figura 1. Folha de atividade da etapa 3 com respostas dos alunos BC, YG, JV e WR.....	52
Figura 2. HQ com espaços das falas em branco preenchida pelo aluno JC.....	52
Figura 3. Memorial produzido pelo aluno LA.....	54
Figura 4. Memorial produzido pelo aluno CS.....	55
Figura 5. HQ produzida por LC.....	56
Tabela 1. Resultados gerais das variantes encontradas na atividade diagnóstica.....	47
Tabela 2. Distribuição dos verbos apresentacionais com o sentido de “ocorrer” na produção inicial.....	48
Tabela 3. Distribuição das Variantes no gênero memorial.....	55
Tabela 4. Distribuição das variantes na retextualização de HQ para reportagem.....	59
Quadro 1. Cartaz com o esquema didático do contínuo oralidade-letramento.....	51
Quadro 2. Roteiro de perguntas para a produção da reportagem Os jovens e as redes sociais.....	57
Quadro 3. Texto produzido pelo aluno YG.....	58
Quadro 4. Texto produzido pelo aluno JH.....	59
Gráfico 1 Distribuição das variantes ao longo do contínuo oralidade-letramento.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. DA DESCRIÇÃO TRADICIONAL ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS.....	13
1.1. As gramáticas tradicionais.....	13
1.2. As gramáticas com finalidade pedagógica.....	16
1.3. As gramáticas descritivas de base linguística.....	18
1.4. As pesquisas sociolinguísticas.....	19
2. ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS À DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS.....	23
2.1. PCN.....	23
2.2. Orientações curriculares SME para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e para as turmas Aceleração 8.....	25
2.3. A descrição das construções existenciais em livros didáticos.....	26
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	33
3.1. Fundamentação teórica.....	33
3.1.1. As contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino.....	33
3.1.2. O processo de retextualização.....	35
3.2. Metodologia.....	39
4. APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
4.1. Etapa 1 – Apresentação do assunto e produção inicial.....	46
4.2. Etapa 2 – Módulo sobre o uso dos verbos <ter> e <haver> em construções existenciais.....	49
4.3. Etapa 3 – Módulo sobre o gênero História em Quadrinhos.....	51
4.4. Etapa 4 – Módulo sobre o gênero memorial.....	53
4.5. Etapa 5 – Retextualização – Do memorial para HQ.....	55
4.6. Etapa 6 –. Módulo sobre o gênero reportagem.....	57
4.7 – Etapa 7 – Produção do jornal-mural.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

Embora os documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa sugiram a descrição dos fatos gramaticais como um meio e não como um fim, observam-se ainda dois equívocos cometidos pelos professores: por um lado, há os que pregam a manutenção da metalinguagem, privilegiando a nomenclatura desvinculada do uso efetivo da língua; por outro, há aqueles que abandonam a descrição gramatical em nome de um estudo massivo de gêneros textuais que prevê eventuais reflexões sobre o uso da língua, escrita ou falada, em variados contextos, caracterizando uma abordagem epilinguística, todavia sem uma sistematização que deixe claras para os alunos as diferentes variedades da língua que se manifestam nessas situações, o que acaba contribuindo para a não aprendizagem daquela socialmente prestigiada, a chamada variedade culta.

Determinar o equilíbrio entre essas duas abordagens é um desafio constante em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que serve como referência para a educação básica no Brasil, propõem para a área de língua portuguesa um ensino organizado em três vertentes: (i) leitura e produção de textos orais; (ii) leitura e produção de textos escritos; (iii) análise linguística. Embora sejam descritas no documento habilidades e competências para cada uma das vertentes, estas não constituem caminhos dissociados.

Seguindo essa linha, os descritores da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro propõem um aprendizado de língua que parta do texto (leitura e produção oral ou escrita) para uma análise da língua.

Os PCN, por sua vez, defendem o ensino da chamada língua padrão como objeto privilegiado de ensino:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p.30).

Não obstante tais orientações, o ensino de língua praticado na escola parece não surtir o efeito esperado, já que o aluno, de modo geral, não se torna capaz de transitar de estruturas típicas de sua variedade a outras representativas da variedade socialmente prestigiada, nos diferentes contextos de uso da língua. Ainda mais grave é o fato de que a capacidade de

comunicar-se que ele tem é desprestigiada dentro da própria sala de aula em correções e avaliações que apontam justamente para a inabilidade em lidar com estruturas representativas da chamada norma culta.

Diante de tal quadro, apresenta-se o seguinte desafio: como desenvolver no aluno a habilidade de transitar de estruturas de sua variedade linguística para estruturas da variedade privilegiada em registros cultos? Pensando nisso, esta pesquisa pretende realizar um trabalho pedagógico com um fenômeno variável em português: a alternância entre <ter> e <haver> com sentido existencial, conforme é ilustrado a seguir:

(01) **Tem** muitos desempregados no Brasil.

(02) **Há** muitos desempregados no Brasil.

Em construções que expressam existência, a variante empregada em (02), prescrita pela tradição gramatical, não costuma aparecer na fala espontânea brasileira, sendo preterida pela usada em (01). Por sua vez, o verbo <existir>, embora seja emblemático nessas construções a ponto de ser apontado nos compêndios gramaticais como equivalente das variantes acima exemplificadas (“*Existem* muitos desempregados no Brasil”), nem sempre cabe para substituí-las como sinônimo. Observe:

(03) **Teve** um acidente feio na estrada.

No exemplo acima, o emprego de <existir> em lugar de <ter> é nitidamente artificial (“***Existiu** um acidente feio na estrada”), ao contrário do verbo <ocorrer>, que cabe perfeitamente nesse contexto (“**Ocorreu** um acidente feio na estrada”). Por outro lado, o verbo <ocorrer> já não cabe nos contextos existenciais (cf. “***Ocorrem** muitos desempregados no Brasil”). Diante disso, optou-se por trabalhar especificamente com a alternância <ter> e <haver>, visto que essas duas variantes são intercambiáveis em qualquer contexto, ao contrário do que se verifica com outros verbos apresentacionais.

O fenômeno variável focalizado nesta pesquisa reflete uma polarização entre fala e escrita no português do Brasil (doravante PB), uma vez que a variante representada pelo verbo <haver> é a preferida no registro escrito representativo da cultura de letramento, enquanto a representada pelo verbo <ter> constitui um traço típico da modalidade oral espontânea da língua, conforme registram trabalhos sociolinguísticos sobre o tema (cf. AVELAR, 2006).

Para lidar com essas duas variantes, escolheu-se trabalhar com gêneros textuais representativos de eventos de comunicação mediados pela fala e pela escrita organizados ao longo de um contínuo oralidade-letramento, tal como a proposta de Bortoni-Ricardo (2004), conforme será explicitado no capítulo sobre os aspectos teórico-metodológicos que nortearam este trabalho.

A presente pesquisa será desenvolvida com os alunos do projeto aceleração 8, correspondente aos 8º e 9º anos do EF, da SME do Rio de Janeiro, os quais têm acesso a um caderno pedagógico que aborda exatamente os gêneros textuais indicados acima. A escolha do fenômeno variável aqui focalizado se deveu ao fato de que o estudo dos chamados verbos impessoais e da concordância verbal a eles relacionada está previsto no conteúdo programático de língua portuguesa do 7º ao 9º ano do EF, conforme registram muitos livros didáticos, porém numa perspectiva ainda muito normativa, ou seja, sem considerar a variação existente no PB. Em outras palavras, percebe-se que o ensino de gramática, quando não ausente da sala de aula, tem se mostrado descontextualizado (mera metalinguagem), de modo que uma proposta que trabalhe a descrição linguística a partir do uso efetivo da língua com foco num fenômeno variável (*ter vs. haver*) pode contribuir para o letramento do aluno no sentido de levá-lo à aprendizagem de estruturas de outras variedades linguísticas para além da que ele já conhece.

Além disso, uma abordagem descontextualizada acaba por refletir em uma produção artificial dos alunos, gerando, inclusive, problemas de hipercorreção, como a concordância do verbo <haver> no plural em estruturas da norma culta¹ em que ele se apresentaria como verbo impessoal, o que pode ser ilustrado em “**Haviam** muitas pessoas na fila”. A propósito, com relação à impessoalidade de <ter> e <haver> com acepção existencial, optou-se aqui por não trabalhar com possíveis casos de hipercorreção relacionados à concordância verbal por dois motivos: (i) não seriam tão frequentes esses casos, o que acabou se confirmando, já que não se obteve nenhum dado com esse fenômeno; (ii) tal discussão excederia os limites deste trabalho, uma vez que demandaria a abordagem de outro fenômeno variável, a concordância verbal.

Quanto à orientação teórico-metodológica, este trabalho está ancorado nas contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa (cf. ANTUNES, 2007;

¹ Segundo FARACO (2008) entende-se norma culta como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita (p. 73). O autor acrescenta que tal norma corresponde à “variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas monitoradas de fala e escrita” (p.75)

COAN; FREITAG, 2010; BAGNO, 2013; VIEIRA; FREIRE, 2014), em especial na aplicação da teoria dos contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004).

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é trazer uma contribuição ao ensino de língua portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística na descrição de fenômenos sintáticos, o que ainda não se percebe de forma efetiva em muitos materiais didáticos de língua portuguesa, conforme demonstra a seção 2.3 deste trabalho. Quanto aos objetivos específicos, tenciona-se o seguinte: (a) mapear as ocorrências de <ter> e <haver> nos textos dos alunos ao longo da mediação pedagógica, descrevendo o seu comportamento linguístico em cada gênero trabalhado; (b) levar esses mesmos alunos ao emprego consciente das duas variantes nos diferentes gêneros textuais, organizados num contínuo de oralidade-letramento.

Este trabalho traz a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, serão apresentadas as descrições tanto das gramáticas normativas quanto das de orientação linguística acerca dos usos de <ter> e <haver> com sentido existencial, além dos resultados de trabalhos acadêmicos representativos sobre o mesmo fenômeno; no segundo, serão analisados os documentos oficiais (PCN e orientações curriculares da SME do Rio de Janeiro) e os livros didáticos no que diz respeito à abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa; no terceiro capítulo, serão apresentados o arcabouço teórico que dá suporte a esta pesquisa e a metodologia utilizada para que sejam atingidos os objetivos aqui propostos; no capítulo quarto, será apresentada a aplicação da mediação pedagógica desenvolvida com os alunos com a análise dos resultados encontrados em cada etapa; por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre o trabalho realizado.

Em linhas gerais, espera-se que a presente pesquisa possa fornecer pistas aos professores no que diz respeito a um ensino de língua portuguesa que aborde o fenômeno da variação linguística. Para tal, há a necessidade de deixar de lado algumas práticas tradicionais que privilegiam meramente as estruturas da gramática normativa em detrimento das de outras variedades. Isso só se torna possível mediante uma abordagem mais sistemática dos fenômenos variáveis em sala de aula, tal como propõe esta pesquisa.

1. DA DESCRIÇÃO TRADICIONAL ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Este capítulo pretende fazer um levantamento da descrição dos usos de <ter> e <haver> com sentido existencial desde as gramáticas tradicionais de língua portuguesa, passando pelas gramáticas produzidas para fins didáticos, até chegar às gramáticas descritivas de base linguística. Do mesmo modo, serão aduzidos resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre essas mesmas estruturas no PB, a fim de evidenciar a realidade linguística brasileira no que diz respeito a esse fenômeno variável.

1.1. As gramáticas tradicionais

Via de regra, as gramáticas tradicionais de língua portuguesa costumam tratar das construções que expressam ideia de existência a partir de três aspectos sintáticos: a predicação verbal, a classificação do sujeito e a concordância verbal prescrita para tais construções. A fim de investigar como tais obras tratam desse assunto, serão analisadas três gramáticas: a *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (2001 [1999])², a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008 [1985]) e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2005 [1972]).

Bechara (2001, p. 562) só trata do assunto dos verbos impessoais no capítulo de concordância verbal, prescrevendo o uso do verbo <haver> na expressão da ideia de existência. A descrição feita por ele indica que tais verbos, por constituírem oração sem sujeito, devem ficar na 3ª pessoa do singular. Vejam-se os exemplos:

- (01) **Há** vários nomes aqui.
Deve **haver** cinco premiados.

Cabe observar que os dois exemplos ilustram a situação do sentido existencial do verbo <haver>, seja como único elemento, seja como locução verbal, em que aparece como principal.

² Embora a referida gramática não seja propriamente tradicional, é inegável que seu autor sempre se destacou na defesa da tradição gramatical, figurando ao lado de Celso Cunha e Rocha Lima como uma das figuras referenciais no país acerca dessa mesma tradição, de maneira que esta acaba se refletindo de alguma forma na descrição que ele faz dos fatos da língua. Em vista disso, considerou-se a obra desse autor no mesmo plano das demais resenhadas nesta seção.

Logo a seguir, o mesmo autor também faz, numa perspectiva tradicional, uma observação a respeito de exemplos literários, em que se encontram desvios do padrão proposto por ele, isto é, casos em que o verbo está pluralizado: “os exemplos literários que se encontram de tais verbos no plural não ganharam foros de cidade. ‘Houveram alguns que aluminados da graça do Espírito Santo abraçaram o culto e a fé de Cristo’ [*apud* FE.1, I, 20]” (p.562).

Já em Cunha e Cintra (2008), pode-se encontrar a descrição sobre as construções existenciais em três capítulos distintos: no de classificação do sujeito, no de concordância verbal e no de apresentação dos verbos impessoais. Nos três casos prevalece a ideia de que o verbo <haver> na acepção de “existir” caracteriza-se como verbo impessoal, devendo permanecer na 3ª pessoa do singular, o que resulta na classificação de oração sem sujeito. Para ilustrar, os autores citam alguns exemplos aqui transcritos:

(02) Ainda **há** jasmins, ainda **há** rosas,

Ainda **há** violões e modinhas

Em certas ruas saudosas (Ribeiro Couto, *PR*, 315)

(03) Na sala **havia** ainda três quadros do pintor. (F. Namora, *DT*, 206)

Os autores fazem duas observações sobre esses casos. A primeira refere-se ao uso da locução verbal e a transmissão da impessoalidade do verbo <haver> para o verbo auxiliar que compõe a locução, mantendo-se dessa maneira no singular nas questões de concordância verbal.

(04) Como **podia haver** tantas casas e tanta gente? (G. Ramos, *VS*, 114)

A segunda observação descreve a construção sintática mais comum no Brasil para expressão da ideia de existência. Dizem os autores que “na linguagem coloquial do Brasil é corrente o emprego do verbo *ter* como impessoal, à semelhança de *haver*. Escritores modernos – e alguns dos maiores – não têm duvidado em alçar a construção à língua literária” (p. 144). Para comprovar isso, Cunha e Cintra (2008) exemplificam textos de dois dos poetas mais representativos da literatura brasileira:

(05) Hoje **tem** festa no brejo. (C. Drummond de Andrade, *R*, 16.)

- (06) Em Pasárgada **tem** tudo,
É outra civilização. (M. Bandeira, *PP*, 222.)

Ainda que os autores ora citados reconheçam a utilização de <ter> com sentido existencial, o que é determinado por eles como padrão é o uso do <haver> na 3ª pessoa do singular em casos como esse. O uso do <ter>, como afirmado pelos próprios autores, seria representativo da linguagem coloquial do Brasil, dessa maneira não teria atingido *status* de padrão.

Seguindo a mesma linha, Rocha Lima (2005), trata do assunto relacionado às construções existenciais sob uma perspectiva inteiramente tradicional. O tema é tratado no capítulo dedicado à concordância verbal (pp. 401-402) e nele não há nenhuma menção à construção com o verbo <ter>.

Define o autor como caso de verbo impessoal “haver, seguido de objeto direto, significando a existência de pessoa ou coisa.” Vejam-se os exemplos dados pelo autor:

- (07) “Se não *houvesse* ingratidões, como *haveria* finezas? (Manuel Bernardes)
- (08) “Mas, sem dúvida *haveria* algumas noites para o amor.” (Jorge Amado)

De modo geral, as gramáticas aqui analisadas, representativas da tradição normativa da língua portuguesa, ou descrevem tão somente a variante <haver>, ignorando o uso de <ter>, ou chegam a comentar a ocorrência deste, porém salientando que a forma do “padrão culto” é a primeira.

Dessa maneira, é perceptível que a utilização de <ter> com sentido existencial deveria ser entendida, de acordo com as gramáticas tradicionais, como erro e, por isso, ser descartada, visto que não representaria a linguagem “exemplar”. O próprio Said Ali (1957), expoente da tradição gramatical no país, já explicitava tal visão ao comparar as utilizações de <ter> e <haver>:

O mais conhecido caso de conflito entre a explicação e a realidade é o da oração existencial. Insiste-se em assegurar, com os olhos abotoados, que **há homens** é exatissimamente o mesmo que **tem homens**. Só não se recomenda, como o pediriam a justiça e a coerência, o uso da segunda dicção por tão boa como a primeira. Na genuína oração existencial não há lugar para **possuir** nem ainda para **ter**. Levará

sempre a marca de erro crasso a oração existencial no qual o discípulo, por ignorância ou inadvertência, puser **tem** por **há**. (p.117-18)

1.2 As gramáticas com finalidade pedagógica

O propósito desta seção é tratar da descrição das gramáticas produzidas para fins pedagógicos, isto é, para uso no ensino de língua portuguesa, já que, além da descrição dos fatos gramaticais, contêm exercícios de fixação. Para isso serão analisadas duas obras: *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa* (1991), de José Nicola e Ulisses Infante; *Gramática – Teoria e Exercícios* (2001), de João Domingues Maia.

Nicola e Infante (1991), quando tratam do tema “oração sem sujeito”, reproduzem a tradicional observação quanto à concordância do verbo <haver>, afirmando que, quando este tem o sentido de “existir” ou “ocorrer”, deve estar sempre na 3ª pessoa do singular (p.171):

(09) **Há** mundos mais evoluídos que o nosso.

(**Existem** mundos...)

(10) Deve **haver** mundos mais evoluídos que o nosso.

(Devem **existir** mundos...)

Os autores lembram em seus exemplos que, na concordância feita com o verbo <existir>, ocorreria a pluralização do verbo, por não corresponder a um verbo impessoal.

Nos exercícios propostos do compêndio gramatical ora analisado, aparece uma tirinha da qual se extrai o trecho “Tem alguma coisa no seu olho?”. No enunciado, os autores observam o seguinte: “O uso do verbo *ter* para a indicação de existência é muito comum em nossa fala. Na escrita, deve-se empregar o verbo *haver*, a fim de seguir o padrão culto da nossa língua” (p. 172). Ao afirmarem isso, os autores, por um lado, deixam claro que a variante <ter> não faria parte do padrão culto da língua; por outro, parecem indicar que a escrita deve necessariamente seguir o “padrão culto”, como se não fosse possível a ocorrência de <ter> também no registro escrito, a qual é inegavelmente demonstrada em trabalhos sociolinguísticos (cf. AVELAR, 2006).

Além disso, os dois gramáticos, ao excluírem <ter> do “padrão culto”, confundem os conceitos de norma culta e norma padrão, que são distintos. Se a norma culta para Faraco (2008) está no plano da realização, a norma padrão está no plano da idealização. Para esse

último autor, a norma padrão não é uma variante da língua, e, sim, “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 73).

A partir da exposição feita pelos autores da gramática ora em foco, o referido exercício da tirinha ainda solicita que o aluno modifique as frases ilustradoras da forma oral, a fim de obter uma forma mais adequada à língua escrita, como mostram alguns exemplos (p.172):

- (11) a) *Tem* muita gente que gosta de discutir problemas gramaticais.
b) *Tem* um menino triste naquele canto.
c) *Tem* problemas sérios neste país.

O que se observa nessa atividade é que há uma percepção equivocada de que a língua escrita se sobreponha à língua falada, como se nesta houvesse variação e naquela não. Há ainda uma demonstração de preconceito linguístico na medida em que se orienta o aluno a escolher uma variante em detrimento da outra sem uma reflexão maior a respeito do contexto de uso de cada uma delas.

Por sua vez, Maia (2001), ao tratar do tema *oração sem sujeito*, não faz qualquer menção ao uso do verbo <ter>. Segundo esse autor, a oração sem sujeito ocorre quando não existe um ser a quem a ação verbal pode ser atribuída. Nos casos específicos das construções existenciais, cita <haver> como sinônimo de <existir> apenas:

- (12) **Havia** ali muita ordem e muita paz. (Érico Veríssimo)

Além de limitar-se apenas ao sinônimo de <existir> e não reconhecer a possibilidade do uso de <ter> nos mesmos contextos de <haver>, Maia (2001) tampouco comenta sobre os casos de locuções verbais. Numa das atividades propostas (p. 186), o autor, ao tratar dos casos de oração sem sujeito, pede que sejam identificadas as justificativas para cada caso em que a oração é sem sujeito, como descrito abaixo:

- (13) Todas as orações abaixo não possuem sujeito. Relacione-as ao seguinte código:
I – verbo haver com sentido de existir
II – verbo que indica fenômeno da natureza
III – verbo ser ou fazer exprimindo tempo cronológico ou meteorológico

Dentre as opções, encontravam-se como exemplos de construção existencial duas orações:

(14) Em nosso passado **há** muitas mortes. (Moacyr Scliar)

(15) **Havia** rosas em todo o canto. (Graciliano Ramos)

A julgar pelo exposto, as gramáticas com finalidade pedagógica, via de regra, não passam de cópias das gramáticas tradicionais, haja vista a rejeição que manifestam quanto ao uso de <ter> em lugar de <haver> com sentido existencial.

1.3. As gramáticas descritivas de base linguística

Passa-se agora à análise das gramáticas descritivas de base linguística ou científica no que diz respeito ao uso de <ter> e <haver> existenciais. Nelas, os autores apresentam conceitos que procuram refletir a realidade linguística do PB em oposição à perspectiva das gramáticas tradicionais. Serão aqui aduzidas duas dessas obras: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2012), de Marcos Bagno; *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (2014 [2010]), de Ataliba T. de Castilho.

Bagno (2012) categoriza os verbos <haver> e <ter> como verbos apresentacionais. Para ele, tais verbos são “meros instrumentos, operadores gramaticais – tanto que podem ser omitidos sem que se perca o conteúdo do enunciado” (p.621).

No que diz respeito ao uso de <haver> como sinônimo de <existir> utilizado no PB, Bagno apresenta uma postura bem radical. Para o autor, o verbo com essa acepção “está praticamente extinto no VGB (vernáculo geral brasileiro)”. Segundo ele, só há ainda a utilização dessa variante “graças sobretudo ao policiamento normativo e ao patrulhamento purista” (p.609).

No tocante ao verbo <ter> nessa mesma acepção, o autor afirma que seu emprego só é considerado errado e condenado pelos puristas pelo fato de não ser utilizado no português falado em Portugal. Do mesmo modo, ele afirma que tal construção era utilizada pelos portugueses, mas foi se perdendo com o tempo, diferentemente do que aconteceu aqui no Brasil e também na África. Para comprovar sua teoria, cita exemplos de casos com <ter> no português antigo, provindos do século XVI, época da colonização do Brasil pelos portugueses (p. 625):

- (16) Na frontaria deste pátio, onde estava a escada por onde subiam para cima, **tinha** hum grande arco lavrado. (Fernam Mendez Pinto)
- (17) No mais alto desses arcos **tem** sinos de vigia. (Fernam Mendez Pinto)
- (18) Dentro do castello não **tem** armas. (Frei Pantaleão Aveiro)

O autor ora em análise chama a atenção ainda para o fato de que em todos os exemplos aparecem expressões locativas, como as usadas no PB falado atualmente, de modo que o emprego de <ter> existencial não deveria provocar tanta censura por parte dos gramáticos tradicionais.

Por sua vez, Castilho (2014) traz o termo *absolutivo* para tratar de estruturas que envolvem um grupo de verbos, entre os quais se incluem <ter> e <haver> existenciais, que ele categoriza como *apresentacionais*, cuja função saliente é introduzir participantes do discurso.

Diferentemente de Bagno (2012), Castilho (2014) não apresenta uma postura tão radical quanto ao uso do verbo <haver>, tanto que o descreve, colocando-o na mesma categoria do verbo <ter> como apresentacional. Vejam-se os exemplos (p. 286):

- (19) *Tinha um gato preto perto dela.*
- (20) *Ali havia uns eucaliptos sendo plantados lá, não.*

Esse último autor ainda comenta que, quando as sentenças compostas com os verbos <haver> e <ter> são complementadas por sintagma nominal de núcleo nominal, a concordância de número gera oscilações, inclusive havendo casos de hipercorreção, levando ao plural um verbo que, de acordo com as normas gramaticais, ficaria no singular, como em (21). Vejam-se os exemplos:

- (21) *Existem muitos meios de transporte.*
- (22) *Tinham trinta gatos naquela casa.*

1.4. As pesquisas sociolinguísticas

Os estudos sociolinguísticos têm um papel importante na descrição da variação <ter>/<haver> no PB, tanto na modalidade oral quanto na escrita, evidenciando a norma brasileira quanto a esse fenômeno variável.

Em se tratando da realização das construções existenciais, observa-se que a norma de uso efetiva no PB não é tal qual a norma gramatical: a construção com <ter> já foi comprovada por estudos sociolinguísticos como muito mais ocorrente do que a construção com <haver>, conforme será mostrado a partir dos resultados de estudos sociolinguísticos representativos sobre o fenômeno.

Santos e Ramos (2012) analisaram a substituição do verbo <haver> pelo <ter> em estruturas existenciais no português do Maranhão, utilizando os dados pertencentes ao banco de dados do projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA). Os dados obtidos pelas autoras evidenciaram o favorecimento do uso do verbo <ter> mais do que o do verbo <haver> para a construção de estruturas existenciais, fato que, considerando a crença de que "no Maranhão se fala o melhor Português do Brasil", desfaz essa falácia e contribui para a construção da identidade linguística maranhense, ou seja, no Maranhão não é a variante prestigiada pela tradição gramatical <haver> (a do "bom português") que aparece em larga escala, mas a variante alternativa <ter>.

Em outra pesquisa, Silva (2004; *apud* BORTONI-RICARDO, 2014) ao analisar a utilização das variantes <ter> e <haver> na fala dos moradores de João Pessoa procurou buscar evidências para as seguintes hipóteses:

- A existência do *ter* existencial é maior do que *haver* existencial na fala pessoense;
- Os fatores sociais influenciam significativamente essa variação;
- Os fatores sintático-semânticos e/ou semântico-discursivos também influenciam a ocorrência de *ter/haver*.

A autora levou ainda em consideração para esse estudo não só variáveis linguísticas como posição, realização e concordância do SN objeto em relação ao verbo, mas também variáveis sociais como ano de escolaridade, faixa etária e sexo. Os resultados de sua pesquisa, com dados de mais de 1000 informantes, apontaram uma ocorrência de quase 90% de enunciados estruturados com o verbo <ter> em oposição ao baixo emprego do verbo <haver>. Identificou-se, ainda, que o fator social mais influente para a escolha da variante prestigiada pela tradição foi a escolarização.

Avelar (2006) também realizou uma pesquisa sobre o fenômeno da variação <ter>/<haver>, tendo analisado dados de fontes escritas (140 construções existenciais) e de fontes faladas (511 construções existenciais). Os dados de língua falada foram obtidos de entrevistas concedidas por indivíduos com e sem nível superior, respectivamente do projeto Nurc-RJ (com amostras da década de 1990) e do projeto Peul (com amostras da década de 1980), tendo sido levadas em conta as variáveis idade e sexo. Já os dados de língua escrita foram retirados de jornais e revistas de grande circulação e de algumas obras literárias variadas, como artigos científicos, crônicas, romances, livros de autoajuda e piadas.

Os resultados do autor apontam que as duas modalidades da língua são diametralmente opostas no que diz respeito às construções existenciais: enquanto na fala <ter> representou a maioria dos dados, na escrita a variante majoritária foi <haver>, com 86% das ocorrências

Considerando dados de fala do PB, Leite e Callou (2002) revelaram a realidade de cinco capitais brasileiras na década de 70 e demonstraram o alto índice de uso de *ter* sobre *haver* em estruturas existenciais: *ter* chega a 73% em Porto Alegre e Salvador, a 68% em Recife, a 63% no Rio de Janeiro e a 56% em São Paulo. Em vista desses resultados, as autoras concluíram que a variante <haver> ainda se manteria no PB graças sobretudo ao aprendizado via escolarização.

Sobre a influência do processo de escolarização no uso das variantes, o trabalho de Vitória (2008) é revelador: a autora realizou pesquisa com alunos do ensino fundamental e médio de Maceió, mostrando que

os alunos do ensino fundamental (representados pela 8ª série) apresentam um percentual maior de uso de *ter existencial* – 79% versus 45% das ocorrências dos alunos do ensino médio (representados pelo 3º ano). (p.95)

Ou seja, os alunos concluintes do ensino médio manifestaram uma frequência maior de <haver> (55%), o que contrasta com os índices dessa mesma variante entre os estudantes concluintes do fundamental (21%).

Todas essas pesquisas evidenciam que há grandes diferenças entre a recomendação normativa e o uso efetivo de <ter> e <haver> existenciais. Vitória (2010) destaca a importância de estudos sociovariacionistas para o ensino de língua materna e condena a mera metalinguagem ainda presente na prática pedagógica de muitas escolas ao afirmar que

o tipo de ensino prescritivo-normativo, baseado na Gramática tradicional, que considera a língua como entidade homogênea e estável e que tenta substituir o vernáculo do aluno considerado “errado/inaceitável” por uma língua

“correta/aceitável”, ainda impera nas escolas brasileiras, fazendo com que as aulas de língua se reduzam às aulas de gramática normativa, ou seja, às aulas de reconhecimento e classificação das classes gramaticais e funções sintáticas. (p. 96)

De modo geral, os resultados acima apresentados das pesquisas sociolinguísticas sobre a variação nas construções existenciais com <ter> e <haver> revelaram que a realidade linguística do PB vai de encontro às prescrições meramente normativas, que ainda se fixam na variante <haver>: a utilização de <ter> ocorre tanto em registros orais como em escritos, e tal uso só vem aumentando nos últimos anos. Por conseguinte, o professor de língua portuguesa não pode negligenciar a variante típica do PB em sala de aula ao tratar das construções existenciais, seja no que diz respeito à descrição do tópico “oração sem sujeito”, seja na abordagem do tema “concordância verbal” envolvendo essas construções.

2. ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS À DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, procede-se a um levantamento dos documentos oficiais que norteiam o ensino no que diz respeito ao tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, bem como se verifica como isso se dá nos livros didáticos de língua portuguesa, especialmente na abordagem das construções existenciais que envolvem <ter> e <haver>, foco deste trabalho.

2.1. PCN

Com a intenção de apontar direções para o ensino na educação básica do Brasil, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento surgiu a partir de discussões com diversos profissionais da educação e considerou as diferenças culturais e regionais existentes no país. Segundo o próprio documento,

os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (p.14)

Os Parâmetros são divididos em áreas curriculares, dentre as quais nos interessa a de língua portuguesa. Dentro de cada área curricular há, ainda, a divisão em quatro ciclos do ensino fundamental e médio. No documento, os ciclos terceiro e quarto abrangem o segundo segmento do EF, interessando a este trabalho o quarto ciclo, já que trata dos dois anos finais do segundo segmento, exatamente aqueles correspondentes aos anos de escolaridade atendidos pelo projeto de correção de fluxo, aceleração 8 da SME do Rio de Janeiro.

No volume dedicado à língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos, há algumas críticas feitas à maneira como essa área de conhecimento era até então trabalhada na escola, seja pela “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”,

seja pelo “ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (p. 18).

Os PCN citam a questão da competência discursiva, que, segundo o texto, consiste em “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (p.23)

Ainda sobre a competência linguística, o documento afirma que

a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (p.30)

O desenvolvimento dessa competência deve ser trabalhado oferecendo ao aluno o maior número possível de textos pertencentes aos diversos gêneros e correspondentes às mais variadas situações comunicativas, daí a importância de trabalhar a variação linguística na escola.

No caso das construções existenciais, o que se percebe é que os materiais de apoio didático insistem em supervalorizar as formas condizentes com a norma prestigiada pela tradição gramatical, não valorizando as construções trazidas pelos alunos e mais comuns no cotidiano.

Embora a escrita dos brasileiros cultos costume manifestar, em contextos de [+letramento], maior frequência da forma <haver>, o uso da variante <ter> não chega a ser estigmatizado nos demais contextos de escrita. É preciso, pois, tomar cuidado para que não haja a estigmatização de nenhuma variante. Como contraponto ao ensino tradicional de língua portuguesa, os PCN apontam o seguinte:

para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (p.31)

Dentre todos os objetivos gerais dos PCN, aqueles que vão diretamente ao encontro da proposta deste trabalho são os seguintes (p. 33):

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Se essas orientações fossem associadas ao caso das construções existenciais, poder-se-ia perceber que o ensino apropriado desse conteúdo é aquele que fará com que o aluno perceba que tanto a construção com <haver> quanto a com <ter> ocorrem efetivamente na língua e que é importante que ele saiba as duas, de maneira que seja capaz de escolher, de acordo com a situação comunicativa, entre uma e outra.

2.2. Orientações curriculares SME para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e para as turmas de aceleração 8

As orientações curriculares do município do Rio de Janeiro correspondem ao documento que norteia o planejamento docente para o ano letivo. Esse documento é dividido em áreas de conhecimento e abrange as séries dos dois primeiros segmentos escolares atendidos pela rede de ensino.

O documento é dividido em objetivos, conteúdos e habilidades, bem como indica os bimestres em que isso deve ocorrer e sugere atividades. Além de apontar o planejamento dos professores, esse documento embasa a produção dos cadernos pedagógicos, que são recebidos bimestralmente na escola. Esse material didático é dividido por disciplina e compõe junto com o livro didático o aporte teórico para o aluno.

A partir do estudo e da aplicação desses cadernos, traçam-se descritores que são cobrados em avaliações oficiais da rede. No caso de língua portuguesa, há duas avaliações por bimestre, uma de leitura e outra de produção textual. Tais avaliações juntam-se a outras propostas de avaliação do professor tanto qualitativas quanto quantitativas.

As turmas de aceleração 8 recebem cadernos pedagógicos bimestrais sem estarem divididos por disciplina. Esse caderno único propõe uma interdisciplinaridade. Todo bimestre, a partir de um texto norteador, os alunos estudam todas as disciplinas.

Os descritores que servem ao 8º e 9º anos foram condensados em descritores para a turma de correção de fluxo, visto que os alunos estudam em um ano letivo as duas séries. Para isso, foi criado um documento específico para as turmas do projeto, divididos em disciplinas e com o mesmo propósito de orientar o planejamento do professor.

Dentre essas orientações, há algumas que são estritamente relacionadas ao estudo de variação linguística como as seguintes (p. 3-5):

- Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender, nos contextos de produção dessa diversidade.
- Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.
- Reconhecer a diversidade nas formas de falar e na compreensão dos contextos de produção dessa diversidade, das implicações de produção e reprodução destes contextos diferenciados.

O documento traz, inclusive, sugestões de atividades pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa como audições de músicas com registros distintos, formal e informal, e reconhecimento, com mediação do professor, dessas escolhas ou leitura de textos com os dois registros para o reconhecimento da coloquialidade como recurso estilístico.

É importante observar duas questões sobre as orientações curriculares propostas pela SME do Rio de Janeiro: a primeira é que elas, não se distanciando do que sugerem os PCN, têm sua fundamentação na linguística textual, de maneira que o estudo sempre parte dos mais variados gêneros textuais sem fazer metalinguagem, mas valorizando a epilinguagem; a segunda é que essas orientações são norteadoras e não cerceadoras do planejamento, de forma que as escolhas de como trabalhar os conteúdos são dos professores. Em vista dessa liberdade de escolha, muitos deles acabam fazendo uso da metalinguagem, apoiados, principalmente, nos livros didáticos que compõem o material do aluno na rede de ensino.

2.3. A descrição das construções existenciais em livros didáticos

A fim de verificar até que ponto os livros didáticos observam as orientações dos documentos oficiais sobre a abordagem da variação linguística em suas descrições sobre os fatos gramaticais, esta seção tratará de analisar três coleções de livros didáticos destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental no que tange às construções existenciais: *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015); *Singular e Plural – Leitura, produção*

e estudos da linguagem, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2014); *Língua Portuguesa*, de Pereira, Barros e Mariz (2015).

Todas as coleções analisadas são aprovadas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e, por isso, podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos. As escolhas dos livros didáticos variam entre as redes de ensino.

A coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), apresenta, por ano de escolaridade do segundo segmento, um livro organizado em quatro unidades, cada uma delas subdividida em três capítulos. As unidades apresentam um tema amplo, o qual é trabalhado nas subseções, envolvendo o estudo de variados gêneros textuais. Vale ressaltar que esta coleção foi a escolha da SME do Rio de Janeiro para o ano de 2017, o que significa que ela compõe o suporte didático do aluno desta rede.

Cada capítulo da unidade é dividido em partes como “estudo do texto”, “produção de texto”, “a língua em foco”, “de olho na escrita” e “para escrever com expressividade”. A parte “a língua em foco” é a que trata de assuntos gramaticais. Os temas são apresentados a partir de uma conceituação e verificados em gêneros textuais diversos.

Encontra-se no livro do 8º ano, no capítulo 2 da unidade 1, na seção “língua em foco”, o tema “A oração sem sujeito”. O assunto é iniciado com a leitura de uma tirinha e questões a ela referidas. As perguntas pressupõem um conhecimento prévio do aluno sobre identificação de sujeito e abordam o assunto por meio de uma visão tradicional, conforme mostra o seguinte exemplo com as respostas, por se tratar de exemplar do professor (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p.47):

- (01) 3 – No primeiro quadrinho, a personagem diz “Vem, chuva!”
- a) Escreva, no caderno, uma expressão equivalente ao que a personagem disse, empregando:
 - uma locução verbal vai chover
 - apenas um verbo choverá
 - b) Na expressão empregada pela personagem, qual é o sujeito? chuva
 - c) Nas expressões equivalentes (as utilizadas nas respostas dos alunos às questões anteriores) à usada pela personagem, a ação indicada pelos verbos refere-se a algum sujeito?

Aqui cabem duas observações: a primeira é que o verbo que se apresenta na oração enunciada pelo personagem está no imperativo, o qual, portanto, possui sujeito elíptico (tu) e

não o sugerido pela resposta dos autores, que na verdade é vocativo; a segunda é que há, neste caso, uma incoerência, na qual os próprios autores misturam conceitos sintáticos (o sujeito formal da oração) com questões filosóficas (o “agente causador” da chuva).

Após essas atividades motivadoras, a conceituação de oração sem sujeito é apresentada: “oração sem sujeito é aquela em que a declaração expressa pelo predicado não é atribuída a nenhum ser”. Há ainda a definição de verbo impessoal como sendo aquele que não se refere a nenhum sujeito e empregado na 3ª pessoa do singular.

Logo depois, os verbos impessoais são apresentados. Dentre eles, o exemplo da construção existencial: (p.48)

(02) Havia alunos por toda a escola (havia = existiam)

Observa-se aqui a possibilidade de uma concordância distinta quando o verbo da construção for <existir> no lugar de <haver>.

Seguem à teoria os exercícios, entre os quais se propõe a análise de uma expressão, extraída de uma publicação em revista, com um exemplo de estrutura representante das construções existenciais (p.48-49):

(03) 2. Em relação à oração “Tecnicamente, não há diferença alguma”, responda:

a) Como ela ficaria, caso substituíssemos o verbo **haver** por **existir**?

b) Na nova oração, que função sintática a expressão **diferença alguma** passaria a ter?

Na questão seguinte, há uma tira de onde se extrai a sentença: “Não tem alguma mobília velha que você não queira mais” (p.49). Vê-se que o gênero textual tirinha é mais propício à construção existencial representada pelo <ter> em substituição ao <haver>, o que permitiria ao professor fazer uma reflexão sobre essas duas construções, de maneira a discutir com os alunos questões de variação linguística, tal como proposto pelos PCN. Entretanto, a questão que segue no livro didático em questão é meramente de ensino da tradição gramatical:

(04) c) Passando-se para o plural, na fala de Hagar, a expressão **alguma mobília velha**, como ficariam os verbos **existir** e **haver**, se fossem empregados no lugar da forma verbal **tem**?

Fica claro que a construção existencial com <ter>, recorrente na língua e comumente apresentada nas tirinhas, não mereceu sequer uma consideração na abordagem do tema. Ao contrário: foi proposto somente que fosse substituída por formas canônicas como <haver> e <existir>.

A mesma situação é observada em outra questão. O gênero utilizado é o poema e nele encontra-se o seguinte verso: “vai ter uma festa”.__A questão trata a variação como uso particular do verbo <ter> para em seguida convertê-lo na estrutura prestigiada pela tradição e trabalhar com questões de concordância e classificação do sujeito como se pode verificar a seguir:

- (05) 1 – No primeiro verso do poema, observa-se um uso particular do verbo **ter**
- Qual é esse uso?
 - Reescreva o verso, substituindo a locução **vai ter** pelo verbo **haver** no futuro.
 - Passe para o plural a oração que você escreveu no item anterior. Depois responda:
O verbo haver sofre modificação?
O verbo haver concorda com algum termo da oração?
Logo, há oração sem sujeito?

Ainda sobre o poema, e no tocante à variação *ter/haver* nas construções existenciais há outro exercício que tratará da justificativa da escolha de uma forma em lugar da outra. Observe:

- (06) 3 – O poema lido tem uma linguagem simples, muito próxima da de uma conversa.
- Explique a relação entre o emprego do verbo *ter*, e não de *haver*, no primeiro verso, e esse tipo de linguagem.

A sugestão de resposta encontrado no livro do professor é: “O emprego de *ter* com o sentido de *haver* não é recomendado pela norma-padrão, mas é de uso corrente no cotidiano em situações informais”

Os autores dão a entender que a construção com <ter> não seria possível em situações menos informais, o que não se sustenta como verdade de acordo com os resultados das pesquisas sociolinguísticas sobre as modalidades oral e escrita do PB, conforme mostrado no capítulo precedente. Além disso, essa sugestão de resposta evidencia a postura condenatória,

antes citada, em relação à construção existencial com <ter>, visto que esta não é aceita pela tradição gramatical.

O tema das construções existenciais é retomado no livro do 9º ano, quando vai tratar dos casos especiais de concordância verbal. Nessa seção, são apresentados os casos de verbos impessoais, entre os quais <haver> na acepção de <existir>, mas sem mencionar a utilização de <ter> nesse mesmo contexto, não havendo também nenhum exercício sobre o assunto.

A segunda coleção analisada, “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), é dividida para cada ano de escolaridade em três partes as quais os autores denominam cadernos: caderno de leitura e produção; caderno de práticas de literatura; caderno de estudos de língua e linguagem.

No livro do 7º ano, o caderno de estudos de língua e linguagem subdivide-se em três unidades: a primeira, intitulada língua e linguagem, trata de semântica e estilística; a segunda, denominada língua e gramática normativa, aborda assuntos gramaticais; a terceira, sob o título ortografia e pontuação, trata especificamente desses dois temas.

Na segunda unidade, no capítulo dedicado à classificação do sujeito, é que vai ser encontrado o tema das construções existenciais, sob as três abordagens: a identificação do sujeito inexistente, a classificação do verbo impessoal e a concordância prevista pela gramática tradicional nesses casos.

A estrutura em que o tema é apresentado é semelhante à que foi descrita na coleção anterior. Há um texto do qual se extrai uma frase para o exercício ilustrado abaixo (FIGUEIREDO; BALTHAZAR; GOULART, 2015, p.266):

(07) 3. Releia o trecho e converse com um colega sobre as questões a seguir:

“Mas já havia um certo respeito no tom do delegado.”

a) Qual é predicado da oração?

b) Qual é o sujeito a que esse predicado se refere?

A partir desse exercício que, em princípio, propõe uma reflexão, define-se oração sem sujeito como “aquela que traz um verbo impessoal e, portanto, o predicado não se refere a nenhum ser.” Logo em seguida são apresentados os verbos impessoais, fazendo-se a observação sobre sua utilização na 3ª pessoa do singular, dentre os quais encontra-se o verbo <haver> com sentido de *existir*.

(08) *Havia* um gato parado na esquina.

Uma das observações feitas a respeito dessas construções é a transmissão da impessoalidade para o verbo auxiliar:

- (09) Os bombeiros acreditam que *pode haver* novas explosões.

E a outra é sobre o fato de o verbo <existir> não ser impessoal e por isso concordar com o sujeito ao qual se refere:

- (10) *Havia* uma saída de emergência.
Existia uma saída de emergência.
Havia duas saídas de emergência.
Existiam duas saídas de emergência.

Para fixação do tema proposto na explanação do tópico gramatical, só aparece um único exercício, cujo enunciado é reproduzido abaixo (p.273):

- (11) 5 – As frases a seguir estão em desacordo com as regras que a gramática normativa estabelece para a concordância verbal. Reescreva-as no caderno de acordo com a gramática normativa e explique o motivo da mudança.

Dentre as frases apresentadas, há apenas uma que ilustra as construções existenciais, sendo ela representada por <existir> em uma situação de não concordância em razão da posposição do sujeito, fenômeno muito comum na fala e na escrita até de indivíduos cultos, especialmente quando não monitoradas:

- (12) e) Devem fazer dias ensolarados esta semana, e **existe** até chances de a temperatura subir.

Nessa coleção, portanto, não se observa menção, seja na explanação do tópico gramatical abordado, seja nos exercícios, à possibilidade do uso de <ter> nas construções existenciais. O assunto não é retomado nos livros dos outros anos de escolaridade.

Por fim, na coleção “Língua Portuguesa”, de Pereira, Barros e Mariz (2015), os capítulos são assim divididos: *Antes da leitura*, parte correspondente à ativação de

conhecimentos prévios para o trabalho com o gênero textual selecionado, como meios de circulação do gênero, seleção de vocabulário, adequação da linguagem; *Durante a leitura*, parte que propõe atividades a serem desenvolvidas para uma leitura direcionada; *Texto*, com um ou mais textos selecionados representativos do gênero estudado; *Depois da leitura*, parte que contempla a interpretação dos sentidos do texto e aborda um tópico gramatical; por fim, *Oficina de textos*, seção que consiste em levar o aluno a uma produção textual própria, prevendo reescrituras do texto inicial submetidas à avaliação do professor até chegar à versão definitiva. No final do livro de cada ano de escolaridade, há uma parte dedicada à revisão dos conteúdos gramaticais.

Ainda que muitos capítulos finalizem com uma seção dedicada à variação linguística, o que se observa são casos relacionados à teoria da Variação como adequação vocabular, variação histórica ou variação regional, sem propriamente uma descrição de um fenômeno morfossintático variável. Dessa forma, os assuntos gramaticais são pinçados a partir das escolhas do gênero, como a concordância verbal, a identificação do sujeito e o estudo dos verbos, no entanto, tudo numa perspectiva tradicional. Sobre o fenômeno variável focalizado neste trabalho, registre-se que não há menção em nenhuma dessas partes às construções existenciais, nem com <haver>, como prescreve a norma gramatical, tampouco com o <ter>.

A julgar pelas coleções aqui aduzidas, pode-se dizer que o tratamento das construções existenciais nos livros didáticos está longe de contemplar o fenômeno da variação linguística proposto pelos documentos oficiais, ou seja, tais obras seguem o que é determinado pelas gramáticas normativas: trazem <haver> como forma representativa do “padrão culto” e, quando não ignoram a ocorrência da construção com <ter>, consideram-na como uma variante de menor valor.

Acerca do tratamento da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental, Lima (2014) observa que o tema deva ser, como sugerem os documentos, efetivamente trabalhado, todavia, de acordo com as exigências para a elaboração do material, isso acaba não sendo valorado. O que ocorre, via de regra, é o tema da variação ser citado em algum capítulo ou seção, mas não retomado na descrição morfossintática dos fatos da língua, como foi observado na abordagem das construções existenciais presente nos livros didáticos aqui analisados.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados o aporte teórico e a metodologia que orientaram esta pesquisa, além do perfil da escola e dos alunos envolvidos na mediação pedagógica aplicada.

3.1. Fundamentação teórica

A mediação pedagógica desenvolvida por esta pesquisa-ação está ancorada nas contribuições da Sociolinguística ao ensino, como a aplicação da teoria dos contínuos de variação proposta por Bortoni-Ricardo (2004), e no processo de retextualização descrito por Marcuschi (2010).

3.1.1. As contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino

A Sociolinguística é definida por Bortoni-Ricardo (2014) como uma ciência nascida de pensadores, dentre os quais se destaca Willian Labov, que “levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante” (p.11). Assim, o material de estudo da Sociolinguística — principalmente da Variacionista — considera o contexto em que se dá essa fala e os diversos fatores que a influenciam.

Vieira e Freire (2014) acrescentam que interessa especificamente à Sociolinguística Laboviana “ocupar-se, em primeiro plano, não dos padrões normativos que se configuram a partir da ‘norma gramatical’ e/ou da ‘norma-padrão’, mas dos padrões normais, os das realizações concretas, de modo a descrever as variedades ou normas em uso” (p. 82).

Conforme Labov (1978 *apud* COAN; FREITAG, 2010), dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável (regra variável). No caso das construções existenciais do PB, tanto <ter> como <haver> expressam a mesma noção, possuindo apenas uma distribuição diferente quanto aos contextos de uso. Para a análise desses contextos de uso, Coan e Freitag (2010) acrescentam que a Sociolinguística Laboviana considera tanto fatores externos — idade, sexo e nível de escolaridade —, quanto fatores internos ou elementos estruturais da língua.

Via de regra, o professor de língua portuguesa na escola tem por objetivo que o aluno aprenda uma variedade linguística que em muito se diferencia daquela que este leva de casa à sala de aula. Assim, a Sociolinguística Variacionista procura contribuir para o entendimento de que, em primeiro lugar, para aprender essa nova variedade, o aluno não precisa nem deve necessariamente abandonar a sua própria, mas, dotado do conhecimento de mais de uma variedade, perceba em que situações comunicativas deve usar uma ou outra.

Bortoni-Ricardo (2004) destaca a importância dos professores e da escola nesse processo de aprendizagem ao dizer que

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores. (p.180)

Dessa maneira, é preciso considerar a pluralidade linguística que se encontra na sala de aula, para que assim o aluno aprenda variedades linguísticas para além da que ele traz de casa, ampliando sua competência discursiva como sugerem os PCN.

Uma das contribuições dos estudos sociolinguísticos ao ensino é a teoria dos contínuos de variação linguística, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), que constitui o aporte teórico da mediação pedagógica construída e aplicada nesta pesquisa. Segundo a referida autora, o fenômeno da variação linguística na variedade brasileira pode ser visto a partir de três linhas imaginárias, às quais ela denomina *contínuos*, que são os seguintes: contínuo de urbanização; contínuo de monitoração estilística e contínuo de oralidade-letramento.

O contínuo de urbanização apresenta em uma das pontas de sua linha os falares rurais mais isolados e na outra os falares urbanos, estes últimos tendo sofrido a influência de agentes normatizadores da língua, como a escola, além de estarem em um ambiente social onde predominam culturas de letramento, como hospitais, comércios, cartórios etc. Há ainda, neste contínuo, um espaço intermediário, ao qual se denomina área rurbana. Nela, há a presença de migrantes de origem rural que preservam grande parte de seus antecedentes culturais, principalmente no repertório linguístico. Em nenhum dos contínuos existem fronteiras rígidas, havendo, pois, sobreposição de falares, por isso mesmo a autora optou por tal denominação.

Nesta pesquisa, não se percebeu a aplicabilidade desse primeiro contínuo em razão de os alunos pertencerem a um mesmo grupo social urbano, de maneira que não caberia falar de polo rural.

O contínuo de monitoração estilística, por sua vez, é aquele que apresenta em uma de suas pontas as interações totalmente espontâneas e na outra ponta as interações previamente planejadas que exigem mais atenção do falante. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), de modo geral, os três fatores que mais fazem o falante monitorar o estilo são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Este contínuo também não daria conta de analisar as variantes produzidas pelos alunos, visto que o uso de estruturas linguísticas típicas da norma culta (como <haver> em construções existenciais) depende de um processo de letramento, tanto que um indivíduo que não domine tais estruturas usará somente as que conhece independentemente do nível de formalidade (cf. DUARTE; SERRA, 2015).

Optou-se, então, pelo contínuo oralidade-letramento. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), neste contínuo, encontram-se em uma das pontas os eventos mediados pela língua escrita, chamados eventos de letramento por possuírem compromisso mais direto com a norma socialmente prestigiada que preside à escrita; e; na outra ponta, os eventos de oralidade, em que não há a influência direta da tradição gramatical que incide sobre a língua escrita. Entre os extremos, haveria um nível intermediário em que se situam os textos que mantêm pontos de contato com a tradição da escrita, mas com traços de eventos mediados pela modalidade oral.

3.1.2. O processo de retextualização

Nesta seção será apresentada a teoria proposta por Marcuschi (2010) para atividades de retextualização. Tal teoria serviu de base para a etapa 5 da mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa, etapa que envolveu habilidades de transição de um gênero a outro.

Para o autor, a retextualização “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.” (p. 46)

Marcuschi argumenta que a passagem da fala para a escrita envolve quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para fala, da escrita para fala e da escrita para a escrita (p. 48). Esta última foi a que interessou a este trabalho, já que a atividade proposta na etapa 5 se dá entre dois gêneros textuais escritos: do memorial para a HQ.

O que se propôs com esse processo foi que os alunos pudessem retextualizar um texto representativo de um evento intermediário para um gênero representativo de [+oralidade],

conforme indicado no planejamento da etapa 5 da mediação pedagógica a ser explicitado na próxima seção.

Ainda que Bortoni-Ricardo (2004) tenha proposto o contínuo oralidade-letramento com o intuito de compreender o fenômeno da variação linguística no PB, pode-se estabelecer uma relação desse contínuo com o de gêneros textuais do oral para o escrito formulado por Marcuschi (2010), visto que ambos os contínuos situam textos desde o polo da fala até o da escrita. Assim, os gêneros textuais selecionados para a mediação pedagógica aplicada foram organizados no contínuo seguindo a distribuição proposta por esse último autor, bem como o processo de retextualização descrito por ele serviu de suporte às atividades de passagem de um gênero textual escrito a outro também escrito, previstas na etapa 5 da mediação.

Segundo Marcuschi (2010), a fala não compreende um processo desorganizado e caótico, assim como a escrita não representa o oposto disso. Por conseguinte, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (p.47).

Para a realização da retextualização, o autor sugere um modelo de operações textuais-discursivas que compõem a passagem do texto oral para o texto escrito, mas que podem ser aplicadas na passagem de um gênero escrito situado no polo de [+ oralidade] para outro situado no polo de [+ letramento], ou vice-versa. São nove as operações por ele explicitadas, as quais são divididas em dois grandes conjuntos: (i) regras de regularização e idealização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e inserção sem alteração do texto; (ii) regras de transformação, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, sendo estas as que efetivamente caracterizarão o processo de retextualização, já que envolvem mudanças no texto base.

Do primeiro conjunto, que envolvem operações de regularização e idealização, as operações a seguir são descritas pelo autor:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras

Segundo o autor “só estas eliminações já somam cerca de 10% a 20% do material fônico do texto falado, dependendo do gênero textual e de seu grau de espontaneidade” (p. 77).

2ª operação: Introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas

Tal operação, quando utilizada na retextualização da escrita para escrita, no caso de uma passagem de um gênero textual HQ para outro gênero textual narrativo, pode envolver,

por exemplo, atividades relacionadas à construção de discurso direto e indireto, pois nas HQ as falas são apresentadas com os balões. Na mediação pedagógica proposta neste trabalho, os alunos precisaram converter em balões situações de fala apresentadas no memorial, assim se dando o processo inverso.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos

Sendo a repetição uma das características marcantes da fala, esta operação caracteriza-se pela eliminação de elementos desnecessariamente reduplicados, assim como a dos pronomes de primeira pessoa que na escrita aparecem suprimidos e marcados pelas formas verbais. Segundo Marcuschi, isso pode chegar a 20% do texto global em conversações espontâneas, assim como em exposições orais como as aulas.

4ª operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificações da ordem dos tópicos discursivos

Para o autor, tanto esta operação como a anterior já apresentam aspectos de transformação e dessa forma poderiam pertencer ao grupo seguinte. Isso não se dá apenas por não implicarem estas operações uma reordenação tópica. Tanto a paragrafação quanto a pontuação constituem-se em inserções, mas o predomínio neste primeiro conjunto é das eliminações.

Na passagem do memorial para HQ foi preciso haver a eliminação da paragrafação, para constituir-se a história em diálogos apresentados em balões. Marcuschi chama a atenção para a similaridade entre esta operação e a segunda por ele descrita. Por essa razão, na retextualização feita pelos alunos, pode-se concluir que ambas as operações foram realizadas.

Do segundo conjunto, as operações de transformação, o autor elenca outras cinco operações, as quais divide em dois subconjuntos. No primeiro deles estão as operações 5 e 6, de natureza pragmática e morfossintática, respectivamente, e que se encontram descritas a seguir:

5ª operação: Introdução de marcas linguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico

Esta operação consiste em reformular contextos em que na fala se faz uso do contexto físico para referenciação ou orientação espacial. Segundo o autor, a estratégia de utilização de elementos extralinguísticos para referenciação é muito comum em textos orais como depoimentos no Judiciário ou na Polícia, por exemplo.

Elementos como “ele” e “lá” devem ser preenchidos com um nome e um local, para que se evite a ambiguidade referencial. Vale observar que o autor chama a atenção para o fato

de que, em um gênero textual escrito, permite-se entender referentes como “eu” ou “ontem”, por exemplo, se estes estiverem atrelados a informações já presentes na construção do gênero, como é o caso de uma carta.

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos

Esta operação, conforme afirma o autor, “envolve ações bastante diversificadas e de grande importância, pois aqui se acha o peso da normatização da escrita” (p. 84). Marcuschi lembra que prevalece ainda a ideia de que determinados desvios gramaticais permitidos na fala não são permitidos na escrita. Ainda que isso não se constitua como verdade, esta operação trata de resolver problemas semântico-sintáticos encontrados na fala quando transpassados para a escrita. No caso específico da retextualização realizada neste trabalho, do memorial para a HQ, esperava-se dos alunos que em suas produções prevalecesse o uso de <ter> em lugar de <haver>, visto que a primeira variante faz parte do uso espontâneo da língua, sobretudo em eventos de comunicação situados no polo da oralidade, como o gênero HQ.

O segundo conjunto é composto das outras três operações restantes. Para sua realização são envolvidos processos de acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos. Tais operações exigem do falante um maior domínio da escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio, além de uma maior variedade vocabular. As operações que fazem parte deste subgrupo são as seguintes:

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas operações léxicas;

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias

Cada uma das três operações exige, como afirma o autor, alto domínio da escrita, consciência da diferença entre *resumir* e *transformar*, noções profundas de compreensão. Todas essas etapas constituem-se como aspectos muito aprofundados que não foram trabalhados nas retextualizações produzidas pelos alunos para esta pesquisa, muito em função do grau de maturidade dos envolvidos no processo. Conforme afirma Marcuschi “o modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente” (p. 74). Por esta

razão, neste trabalho não se manifestaram todas as etapas no processo de retextualização praticado pelos alunos.

3.2. Metodologia

A presente pesquisa buscou desenvolver o letramento dos alunos por meio do trabalho com textos organizados num contínuo de oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), abordando a variação <ter> e <haver> com sentido existencial. Essa proposta surgiu da constatação da dificuldade manifestada pelos alunos no manejo das variantes supracitadas, sobretudo na produção de gêneros textuais representativos do polo de [+ letramento] do contínuo, ou seja, os alunos não conseguiam transitar de textos típicos da oralidade para aqueles representativos da cultura de letramento, que prestigiam estruturas previstas pela tradição gramatical. Por outro lado, a intenção não foi suplantiar uma variante em benefício de outra, mas levar os alunos à percepção dos pontos do contínuo em que elas cabem, seja simultaneamente, seja exclusivamente.

A pesquisa desenvolvida pode ser enquadrada como pesquisa-ação, uma vez que representou um conjunto sistemático de ações para resolução de um problema coletivo no qual o pesquisador e os participantes da situação-problema (manejo das estruturas de <ter> e <haver> existenciais) estavam envolvidos, de modo cooperativo ou participativo (cf. THIOLENT, 2011). A pesquisa-ação apresentou dois momentos: o diagnóstico e a ação propriamente dita, os quais serão detalhados mais à frente.

Quanto ao *locus* da pesquisa, esta foi desenvolvida com uma turma de alunos do Projeto Aceleração 8 da Escola Municipal Presidente Médici, localizada no bairro de Bangu, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A escola atende um total de 823 alunos, divididos em dois turnos (manhã e tarde), todos matriculados no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), além de duas turmas de projeto de aceleração. Na unidade escolar, trabalham 34 professores, incluindo duas diretoras e uma coordenadora pedagógica, além de 17 funcionários de apoio, divididos em secretaria, apoio à direção, agentes educadores, merendeiras, porteiros e agentes de limpeza. A escola possui 18 salas, dentre as quais há um laboratório, uma sala multimídia com TV, DVD e projetor, além de uma sala de leitura. Há também um auditório e uma área externa, onde se encontra uma quadra poliesportiva.

O projeto de aceleração, inicialmente desenvolvido em uma parceria público-privada, pretende devolver alunos com defasagem idade-série ao ensino regular o mais próximo possível da idade escolar adequada. Esse projeto se iniciou em 2010 com a capacitação de professores para trabalhar com a metodologia da telessala, desenvolvida pela fundação Roberto Marinho. Hoje, o projeto é desvinculado da parceria, sendo a metodologia desenvolvida em um caderno pedagógico que pretende trabalhar a interdisciplinaridade, bimestralmente, a partir de um texto motivador.

A turma de aceleração 8 é equivalente ao 8º e ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e atendeu, em 2017, os alunos nascidos no ano de 2001, advindos do ano letivo de 2016 com aprovação no 7º ano ou reprovação no 8º ano, ou ainda os alunos aprovados no projeto aceleração 6, nascidos em 2002 ou 2001.

A escola está inserida em uma área de grande desigualdade social. Os alunos, em sua maioria, são advindos das comunidades situadas no entorno da UE e são atendidos pelos programas de assistência social do governo federal, como o bolsa-família.

Como o foco deste trabalho foi a modalidade escrita num contínuo oralidade-letramento, foram selecionados os seguintes gêneros cuja distribuição no contínuo foi inspirada em Marcuschi (2010): como representante do polo de [+ oralidade], elegeu-se a *história em quadrinho* (HQ), uma vez que constitui uma tentativa de reprodução da fala na escrita; para o ponto intermediário do contínuo, trabalhou-se com o *memorial*, visto que se trata de um registro escrito com pontos de contato com o registro oral, dado o seu caráter mais leve em relação à observância das prescrições da tradição gramatical; como representativa do polo de [+ letramento], abordou-se a *reportagem*, gênero normalmente comprometido com a tradição gramatical, haja vista a imprensa ser uma das agências padronizadoras da língua (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Tomando por base os resultados das pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno variável aqui focalizado, esperou-se levar os alunos a transitar entre os polos do contínuo, de maneira que nos textos representativos do polo de [+ oralidade] prevalecessem as construções existenciais com <ter>, enquanto nos situados no polo de [+ letramento] predominassem as construções com <haver>, aproximando assim os mesmos alunos dos usos linguísticos dos brasileiros cultos nesses últimos contextos.

A seguir apresentam-se cada uma das etapas da mediação pedagógica:

Etapas 1: Apresentação do assunto e produção inicial

a) Objetivos

- Verbalizar, por meio de conversas sobre o tema, os conhecimentos sobre as construções usadas na língua para exprimir a noção de existir.
- Reconhecer as ocorrências de <ter> e <haver> em um texto na expressão da noção de existência.

b) Atividades

- Aplicação de uma dinâmica de adivinhação sobre o conteúdo de objetos e de gravuras com registro de respostas em folha de papel.
- Leitura silenciosa e posteriormente coletiva da crônica “Espinha de Peixe” de Fernando Sabino.
- Identificação no texto das variantes usadas para a expressão da noção de existência.

c) Material

- Texto impresso para leitura
- Datashow (para leitura coletiva do texto)

d) Duração

- Três tempos de aula

Etapa 2: Módulo sobre uso dos verbos <ter> e <haver> em construções existenciais

a) Objetivos

- Revisar o tópico oração sem sujeito partindo da perspectiva da gramática tradicional e dos livros didáticos voltados ao 8º ano do EF.
- Identificar o uso de <ter> e <haver> representando oração sem sujeito com a noção de “existir” ou “ocorrer” em efetivos textos da variedade brasileira, organizados num contínuo oralidade-letramento.
- Operar a concordância verbal no emprego de <ter> e <haver> em comparação com <existir> e <ocorrer> conforme a prática textual dos brasileiros letrados.

b) Atividades

- Exposição em *datashow* sobre o tópico tipos de sujeito, com enfoque para os casos de oração sem sujeito na expressão das noções de “existir” e “acontecer”.

- Leitura individual e coletiva de textos de gêneros diversos, organizados num contínuo oralidade-letramento, para levantamento das ocorrências de <ter> e <haver>.
- Aplicação de exercícios estruturais de substituição dos verbos <ter> e <haver> por <existir> ou <acontecer> (e vice-versa) para manejo da concordância típica dos textos representativos da variedade urbana culta brasileira.

c) Material

- *Datashow*
- Folha impressa de atividades

d) Duração

- Três tempos de aula

Etapa 3: Módulo sobre gênero HQ

a) Objetivos

- Identificar as características de uma história em quadrinhos e os recursos utilizados em sua produção.
- Reconhecer a variante <ter> como a mais frequente nesse gênero.

b) Atividades

- Divisão da turma em 5 grupos, cada qual recebendo uma HQ diferente da Turma da Mônica para leitura e preenchimento de uma folha de atividade sobre a HQ para atribuição de um título à história e identificação dos pontos de enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
- Transcrição de todos os casos de construções existenciais encontrados na segunda parte da folha de atividade, separando o verbo <ter> do verbo <haver>.
- Socialização com o restante da turma da folha de atividade preenchida pelo grupo.
- Produção de uma HQ que apresente trechos descritivos que propiciem o aparecimento de construções existenciais.

c) Material

- Cinco HQs da Turma da Mônica
- Folha impressa para atividades coletiva e individual

d) Duração

Quatro tempos de aula

Etapa 4: Módulo sobre o gênero memorial

a) Objetivos

- Reconhecer as características de um memorial.
- Identificar a variação existente entre <ter> e <haver> em construções existenciais presentes nesse gênero

b) Atividades

- Leitura dos trechos dos memoriais construídos pelos alunos ao longo do ano
- Exposição de um memorial em *datashow* apresentando a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão
- Identificação e transcrição das variantes usadas nas construções existenciais presentes nos memoriais lidos, para posterior discussão coletiva sobre essas ocorrências.
- Produção de um memorial contendo descrição que propicie ocorrência de construções existenciais

c) Material

- Folhas impressas com os textos e as atividades
- *Datashow*

d) Duração

Quatro tempos de aula

Etapa 5: Retextualização do memorial para HQ

a) Objetivos

- Operar os mecanismos de retextualização de um gênero a outro.

- Empregar as variantes candidatas à expressão de construções existenciais de acordo com o contínuo oralidade-letramento em que se situa cada gênero proposto.

b) Atividades

- Retextualização de uma passagem da produção do memorial para uma HQ.

c) Material

- Folhas de atividades

d) Duração

- Três tempos de aula

Etapa 6: Módulo sobre o gênero reportagem

a) Objetivos

- Levantar as características e os recursos utilizados na produção de uma reportagem.
- Identificar a prevalência do verbo <haver> sobre o verbo <ter> em casos de construções existenciais

b) Atividades

- Leitura de uma reportagem extraída do Jornal *O Globo*
- Identificação e transcrição para uma ficha dos verbos <ter> e <haver> representando as construções existenciais, para posterior discussão sobre as variantes usadas, observando as situações de ocorrência de cada uma (fala do entrevistado/texto do redator).
- Coleta de dados para a produção de uma reportagem com o tema “A utilização pelos alunos da internet sem a supervisão dos pais”, observando a variante prestigiada nesse gênero para expressão da construção existencial.
- Produção de uma reportagem a partir dos dados coletados.

c) Material

- Folhas impressas com a reportagem e as atividades
- Datashow

d) Duração

Quatro tempos de aula

Etapa 7: Produção do jornal-mural

a) Objetivos

- Organizar coletivamente um jornal-mural com os textos produzidos pelos alunos.

b) Atividades

- Escolha de um título para o jornal
- Seleção dos textos produzidos pelos alunos para exposição.
- Digitação, formatação e impressão dos textos
- Seleção de imagens para compor os textos
- Diagramação dos textos em cartolina
- Exposição do jornal-mural na escola para socialização com os demais alunos.

c) Material

- Computador
- Impressora
- Folhas com os textos impressos
- Cola
- Tesoura

d) Duração

- Quatro tempos de aula

A soma de todos os tempos utilizados para o desenvolvimento da mediação pedagógica foi de 25 tempos de aula. Entende-se que, em uma turma regular do ensino fundamental, o professor não disponha de tantos tempos assim para dedicar-se exclusivamente a um tema. Isso só foi possível por se tratar de uma turma de projeto, em que há um único professor generalista, que trabalha com os alunos todas as disciplinas, em todos os dias da semana. Dessa maneira, pôde-se adequar o horário para aplicação do trabalho.

Em uma turma regular, as etapas podem ser mais sucintas ou desmembradas, de acordo com a possibilidade de tempo para sua aplicação, permitindo, assim, o sucesso da mediação pedagógica.

4. APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo será apresentada cada etapa da mediação pedagógica desenvolvida com a turma, bem como a reação dos alunos às atividades propostas e a análise dos resultados obtidos. À medida que as etapas forem sendo comentadas, será mostrado o comportamento linguístico dos alunos quanto ao uso de <ter> e <haver> com sentido existencial ao longo do contínuo oralidade-letramento.

4.1. Etapa 1 – Apresentação do assunto e produção inicial

O objetivo inicial desta primeira etapa foi explicar aos alunos o projeto de estudo que seria desenvolvido com eles. Ressaltou-se que as atividades trabalhadas comporiam parte de seu currículo e deveriam ser encaradas como quaisquer outras praticadas em sala de aula. Inicialmente ocorreu um debate oral, superficial, sobre a prática linguística e o que se propõe nos manuais didáticos. Os alunos comentaram sobre tópicos com os quais já estavam acostumados, como linguagem formal e informal, a ideia de certo *vs.* errado e de preconceito linguístico. Eles ficaram empolgados ao saber sobre a publicação de seus trabalhos, de maneira que se envolveram rapidamente com a proposta inicial do projeto.

Para fins de diagnose, foi realizada uma atividade com eles na forma de uma dinâmica. Esta atividade serviu como produção inicial dos alunos. Em sua primeira parte, eles deveriam adivinhar o objeto contido em um determinado recipiente ilustrado em gravura a partir de dicas: uma caixa com uma televisão, uma mochila com um lápis, uma garrafa com suco e uma geladeira com ovos foram os exemplos utilizados (anexo B). Em seguida, eles preencheram orações, iniciadas com adjuntos adverbiais, que suscitariam de forma espontânea o uso de <ter> ou <haver> com sentido de “existir”.

Na segunda parte da dinâmica, os alunos observaram imagens com distintos fatos ocorridos: uma confusão no estádio, um acidente na estrada, uma festa junina na praça e uma festa de aniversário na casa do Sílvio Santos (anexo C). Os alunos deveriam preencher as sentenças iniciadas com os adjuntos adverbiais que suscitariam a escolha entre <ter> e <haver> com sentido de “ocorrer”.

Toda a turma compreendeu o comando das questões e ficou à vontade para respondê-las, o que levou um tempo de dez minutos. Na aula, havia 18 alunos, tendo sido obtido um total de 72 sentenças, como as seguintes:

(01) Dentro da caixa, **tem** uma televisão. (D.B.)³

(02) Depois do jogo, no estádio, **houve** briga. (L.O.)

A tabela a seguir mostra a distribuição geral das variantes encontradas:

Tabela 1. Resultados gerais das variantes encontradas na atividade diagnóstica

Variantes	Quantidade	Percentual
ter	133	92%
Haver	8	5%
Outros verbos	4	3%

Como se tratou de atividade em que os alunos não monitoraram a produção das sentenças, os resultados gerais exibidos pela tabela acima apontam a tendência natural do PB no que diz respeito ao uso das variantes, ou seja, a inegável preferência por <ter> em vez de <haver>, o que corrobora a descrição de muitos trabalhos sociolinguísticos (cf. AVELAR, 2006; VITÓRIO, 2008, 2010, entre outros), não obstante a prescrição das gramáticas tradicionais ainda tão presente nos livros didáticos, conforme mostrado na seção 2.3 deste trabalho.

Na busca por uma análise mais refinada sobre os usos de <ter> e <haver> encontrados na produção inicial, procurou-se também averiguar se faria diferença para a opção do aluno os sentidos de “existir” e de “ocorrer” que os referidos verbos apresentacionais podem assumir. Para isso, fez-se o desmembramento dos dados de acordo com as duas acepções da variável. Na primeira acepção, o emprego de <ter> foi categórico. Cabe observar que, com esse sentido, a maioria das sentenças foi preenchida com o verbo no presente do indicativo:

(03) Na garrafa, **tem** um saboroso suco de uva. (B.F.)

Tais resultados revelam que, na acepção de “existir”, a variante <ter> é a que caracteriza a variedade vernácula, comprovando o que Bagno (2012) afirmou sobre essa variante ser a estrutura prototípica do PB. Segundo o autor “o verbo **ter** é, de longe, no PB, o verbo apresentacional mais empregado de todos” (p.625).

³ Após cada exemplo, serão apresentadas somente as iniciais do aluno que o produziu, a fim de preservar sua identidade, conforme o termo de compromisso firmado com os participantes da pesquisa (anexo A).

Por outro lado, foi no sentido de “ocorrer” que se observou variação nas sentenças dos alunos, conforme ilustra a próxima tabela:

Tabela 2. Distribuição dos verbos apresentacionais com o sentido de “ocorrer” na produção inicial

Variante	Quantidade	Percentual
ter	61	85%
Haver	8	11%
Outros verbos	3	4%

Embora também se verifique o emprego majoritário de <ter> na acepção de “ocorrer”, percebe-se que tal contexto é o que pode abrir espaço para o uso de <haver> no PB espontâneo:

(04) Depois do jogo, no estádio, **houve** uma confusão. (A.S.)

Esse índice de 11% de uso de <haver> muito provavelmente foi favorecido por sentenças com o pretérito perfeito (66 dados em oposição a 6 com o presente do indicativo). De todo modo, não há dúvida de que o contexto de “ocorrer” certamente contrasta com o de “existir”, em que a variante preconizada pela tradição nem sequer apareceu entre os dados obtidos. Além disso, foi também na acepção de “ocorrer” que apareceram outros verbos concorrendo com os apresentacionais <ter> e <haver>:

(05) Na casa do Silvio Santos, **rolou** a festa de aniversário dele. (I.G.)

(06) Sexta-feira passada, na rodovia **estava** engarrafado. (A.S.)

Sobre (05), observe-se que o verbo utilizado na sentença do aluno cabe perfeitamente como sinônimo de <ocorrer> e é uma variante típica do contexto social no qual o jovem está inserido. Quanto ao verbo usado em (06), este se deu pelo fato de que a atividade não obrigava o aluno a utilizar <ter> ou <haver>, apenas sugeria, de maneira que estava aberta a possibilidade de ocorrência desse verbo, que não deixa de ser também apresentacional. No entanto, como se percebe pela tabela, a presença de outros verbos apresentacionais foi muito pontual na amostra.

A etapa inicial prosseguiu com a leitura da crônica “Espinha de peixe” de Fernando Sabino (anexo D). Foi distribuído um texto a cada aluno, tendo a leitura se dado de forma

coletiva, porém sem comentar inicialmente com os componentes da turma o uso de <ter> ou <haver>, a fim de que eles próprios pudessem perceber a variação no texto. A ideia foi utilizar um texto com a presença das duas variantes, por isso a escolha de um gênero textual situado no ponto intermediário no contínuo oralidade-letramento.

Ao final da leitura, foi pedido aos alunos que identificassem todas as ocorrências de <ter> e <haver>. Depois de um tempo, houve a correção oral da atividade, quando então se observou que alguns alunos marcaram verbos que haviam deixado de marcar.

Em uma discussão oral, foram feitas as seguintes perguntas:

- 1 – O verbo <ter> poderia ser substituído em cada ocorrência pelo verbo <haver>?
- 2 – Que outro verbo poderia ser utilizado em lugar dos verbos <ter> e <haver>?

O objetivo de tais perguntas foi apenas para reafirmar a ideia de que tanto <ter> quanto <haver> podem aparecer com o sentido de “existir”. Não houve no texto casos de equivalência com <ocorrer>, mas ela foi mencionada, retomando a atividade da dinâmica.

Por fim, cabe esclarecer por que nesta etapa se fez a opção de não trabalhar também com um texto representativo do polo [+ letramento], mas somente com o de [+ oralidade]. Na verdade, a intenção na dinâmica era fazer uma radiografia da fala espontânea do aluno – representativa da variedade adquirida naturalmente no seio familiar – sobre o fenômeno variável focalizado nesta pesquisa, para daí desenvolver a mediação pedagógica, partindo de eventos de comunicação mediados pela língua oral para os mediados pela língua escrita (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

4.2. Etapa 2 – Módulo sobre uso dos verbos <ter> e <haver> em construções existenciais

O objetivo da segunda etapa foi revisar o assunto “oração sem sujeito”, de acordo com a proposta dos livros didáticos voltados para o 8º ano do ensino fundamental, enfatizando as construções existenciais.

A aula começou com uma apresentação de *slides* sobre definição e classificação de sujeito. Em seguida foram mostrados os casos em que há oração sem sujeito. Foi mostrado o caso do <haver>, impessoal, como sinônimo de “ocorrer” e “existir”. Chamou-se a atenção dos alunos para o fato de que a construção com o <ter> não ser citada nos livros didáticos ou ser tratada como desvio da norma padrão da língua portuguesa.

Na sequência, foi entregue aos alunos uma folha de atividades para verificação dos conteúdos estudados com dois exercícios: no primeiro, os alunos deviam retirar de uma tirinha exemplos de construções com sujeito simples, oculto e indeterminado (ver anexo E).

No segundo exercício (anexo F), os alunos tiveram que identificar uma construção, em outra tirinha, representativa de oração sem sujeito com o verbo <haver>. Além disso, deveriam substituir <haver> em um primeiro momento por <existir>, e em um segundo momento por <ter>. A oração era “Sempre há alguém em situação pior do que a nossa”.

O objetivo da atividade era que os alunos percebessem que o verbo <ter> cabe em muitos contextos, pois possui o mesmo valor que <haver> para representar construções existenciais, ainda que isso não seja relatado nos livros didáticos, como visto no início da aula.

Na segunda parte desta etapa, os alunos receberam seis textos representando gêneros textuais distintos: piada, conto, *e-mail* profissional, relato de viagem (publicado *on-line*), tirinha e notícia (ver anexo G). Cada um deles apresentava a ocorrência de pelo menos uma construção existencial com <ter> ou <haver>. A primeira parte da tarefa constituiu-se na identificação das ocorrências das variantes.

Nesse momento, foi evidenciado para os alunos o fenômeno do contínuo, ou seja, os diferentes gêneros textuais, como prática social, dispostos didaticamente a partir de uma linha imaginária, que vai desde os mais espontâneos, situados no polo da fala, até os mais representativos da cultura letrada, como os eventos de comunicação mediados pela escrita, que se aproximam mais das prescrições das gramáticas normativas de língua portuguesa (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Em seguida, foi pedido aos alunos que preenchessem a tabela, de acordo com o gênero textual: *ocorrência exclusiva ou predominante do verbo <haver>; ocorrência tanto de <ter> quanto de <haver>; ocorrência exclusiva de <ter>*. Os alunos se saíram bem e identificaram as variantes mais adequadas a cada ponto do contínuo.

Houve uma discussão oral sobre as respostas, principalmente sobre aquelas nas quais ocorreram divergências. Quanto ao gênero notícia, as respostas divididas apareceram, porque os alunos questionaram o suporte em que seria veiculada. Segundo os próprios alunos, há jornais em que o <ter> prevalece sobre o <haver>.

Ao final da atividade, a partir dos que foi discutido, foi montado um cartaz, em que os textos foram recortados e colados em uma linha do contínuo oralidade-letramento, de acordo com a maioria das respostas.

Para atender ao nível de compreensão dos alunos, os gêneros textuais elencados no cartaz foram dispostos ao longo de uma linha imaginária com dois polos, representados por eventos de oralidade e letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), fazendo uma aproximação didática com o contínuo também proposto por Marcuschi (2010, p. 41).

Assim, o cartaz com o seguinte esquema ficou exposto na sala de aula:

Quadro 1. Cartaz com o esquema didático do contínuo oralidade-letramento

+ oralidade -----		----- + letramento
Piada	Conto	Notícia
Tirinha		Relato de viagem
		E-mail profissional

4.3. Etapa 3 – Módulo sobre o gênero História em Quadrinhos

Nesta etapa, a turma foi dividida em quatro grupos, tendo cada qual recebido uma HQ diferente da Turma da Mônica para leitura e preenchimento de uma folha de atividade sobre a HQ recebida. Os alunos atribuíram um título à história e identificaram os pontos do enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Após reconhecidos esses pontos, na segunda parte dessa atividade, os alunos foram levados a reconhecer as ocorrências do verbo <ter> nas HQ lidas, listando as ocorrências encontradas, conforme o exemplo preenchido (anexo H):

ATIVIDADE COLETIVA

Título da história: Cartaz

Situação Inicial	Eles recebem a notícia e a notícia fazenda todos me KTB.
Conflito	Eles fazem de tudo para a notícia
Clímax	Quando o cartaz começa a falar a Rise e o debate na grava
Desfecho	Quando todos eles se juntam e começam a ler

Ocorrências das construções existenciais encontradas

Com o verbo TER	Com o verbo HAVER
<p>Hoje ter residência</p> <p>Não vai ter muito mais</p> <p>Se tem um, um momento.</p>	

Figura 1. Folha de atividade da etapa 3 com respostas dos alunos BC, YG, JV e WR

Os resultados encontrados foram socializados com a turma em pequena apresentação de cada grupo, oportunizando o reconhecimento de como o gênero HQ, embora escrito, se

aproxima da oralidade nas construções existenciais, com predomínio do verbo <ter> no lugar de <haver>.

Depois disso, foi distribuída aos alunos uma HQ com os espaços das falas dos personagens em branco, tendo sido solicitado a eles que os preenchessem construindo uma história coerente, conforme o exemplo a seguir preenchido por um dos alunos:



Figura 2. HQ com espaços das falas em branco preenchida pelo aluno JC

A partir das treze produções dessa atividade, foram obtidos 23 dados, tendo sido o emprego de <ter> categórico. Tal resultado, porém, já era esperado: os alunos priorizaram

uma escrita mais próxima da oralidade inclusive envolvendo outras construções típicas da fala, o que está perfeitamente de acordo com o gênero textual produzido, a HQ. Fato é que o uso da variante <haver> neste gênero soaria muito artificial para representar a fala, de modo que a variante <ter> acaba constituindo, na prática, a única opção.

4.4. Etapa 4 – Módulo sobre o gênero memorial

O Projeto Acelera tem como metodologia o registro, pelos alunos, de memórias pessoais e experiências ao final de cada aula. A etapa 4 foi iniciada com a leitura de alguns desses textos produzidos pelos próprios alunos - sem identificá-los - como atividade de introdução ao gênero memorial.

Depois disso o professor pesquisador projetou para a turma, através de um *datashow*, trechos de memoriais escritos por outros alunos do Projeto Acelera (anexo I), fazendo para a turma uma leitura comentada, que destacou as principais características sociais e estruturais do gênero. Nessa leitura, o gênero memorial foi exemplificado como intermediário no contínuo oralidade-letramento, ou seja, nesse gênero as construções existenciais aparecem ora com <ter>, ora com <haver>, diferentemente do gênero HQ, em que predomina a primeira variante, típica do polo de [+ oralidade].

Em seguida à leitura comentada e à discussão dessas questões, foi solicitado aos alunos que produzissem um memorial. Eles escreveram um rascunho e produziram a versão final, entregue ao professor, conforme os exemplos destacados:

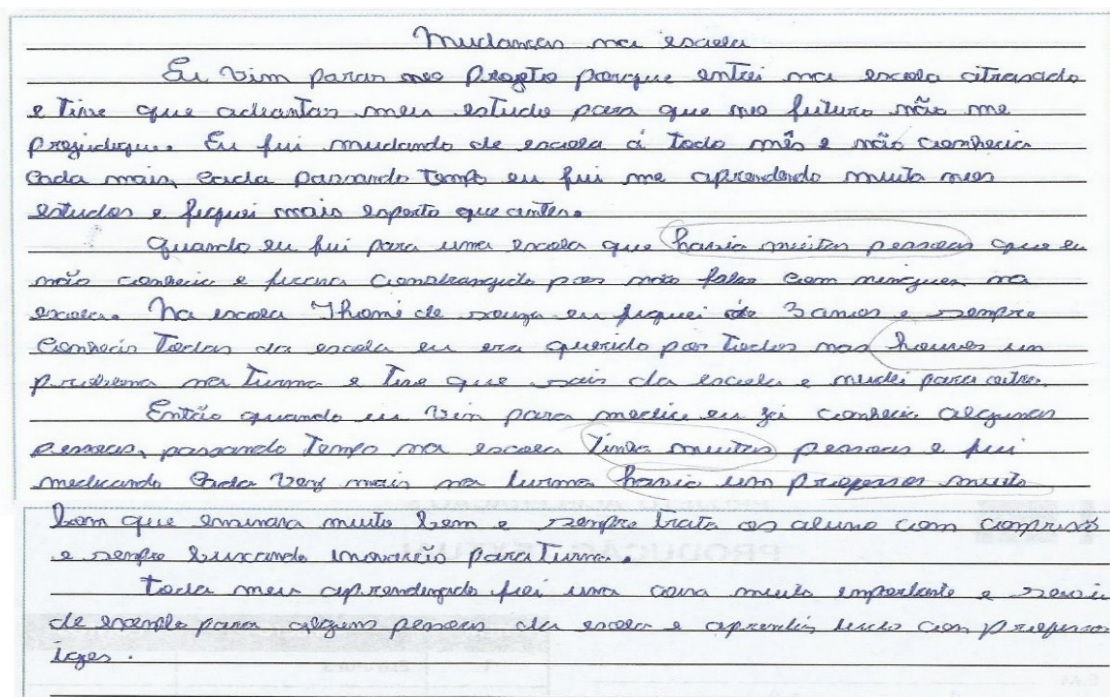


Figura 3 Memorial produzido pelo aluno LA

mineiros mudanças
no começo do ano eu
comecei pensar coisas diferentes, mais eu já esquecia
algumas coisas e me dava muita
muita eu era muito colada mais
eu comecei qui e mudli um pouco
eu sempre fui quieta, sempre na
minha, e nunca pensei que isso
teria mudar.

terei mudanças em mineiros
notas, eram muito ruins, até
muito mudli, mineiros notas nos
materias eram todas baixas e o
professor me chamava muito
atenção mais isso tudo mudou,
e para melhor, fiz mineiros
amizades, me "salti" e isso me
ajudou mais na escola,
ajudou em minha vida também
entrei nessa sala começo do
ano pensando que eu não
conseguiria.

terei mudanças em todos
meu comportamentos. sou grata
aos meus amigos e principalmente
aos professores.

Figura 4 Memorial produzido pelo aluno CS

A partir dos memoriais produzidos, foram obtidos 31 dados, tendo ocorrido ambas as variantes, ilustradas nas seguintes sentenças:

- (07) Esse ano também arrumei muitas amizades, mas **teve** pessoas que se afastaram. (E.S.)
- (08) **Havia** muitas pessoas que eu não conhecia (L.A.)

A tabela seguinte mostra a distribuição desses dados entre as variantes:

Tabela 3. Distribuição das variantes no gênero memorial

Variantes	Quantidade	Percentual
ter	20	65%
Haver	11	35%

Os resultados demonstram que o uso do <haver> aconteceu de maneira mais robusta que na produção inicial, embora ainda em menor escala que o verbo <ter>. No entanto, o levantamento mostra que os alunos compreenderam que, em gêneros textuais situados no ponto intermediário do contínuo, é possível a coexistência das duas variantes. Por outro lado, como a opção espontânea do PB é o apresentacional <ter>, o memorial produzido pelos alunos acabou trazendo maior frequência dessa variante. Em todo caso, percebe-se que eles já ampliaram seu repertório linguístico com o uso de <haver>.

4.5. Etapa 5 – Retextualização – Do memorial para a HQ

Nessa etapa foi proposto aos alunos o processo de retextualização do memorial produzido por eles na etapa anterior para uma HQ.

Os alunos foram orientados às adaptações necessárias na conversão de um gênero a outro, como a necessidade da construção da história a partir de diálogos expressos em balões, retirando-se, assim, a estrutura de paragrafação (o que corresponde à 4ª operação descrita por Marcuschi (2010) no modelo apresentado pelo autor para retextualização). Além disso, em casos de discursos diretos, eliminaram a pontuação (2ª operação) e inseriram, quando necessário, marcas estritamente interacionais, típicas da fala (1ª operação).

Cabe observar que o processo se deu ao inverso do que foi sugerido por Marcuschi (2010), já que se tratou aqui de uma retextualização de um gênero representativo do ponto intermediário do contínuo de letramento para um gênero representativo do polo de [+oralidade].

Veja-se a seguir um exemplo de retextualização produzida por um dos alunos:

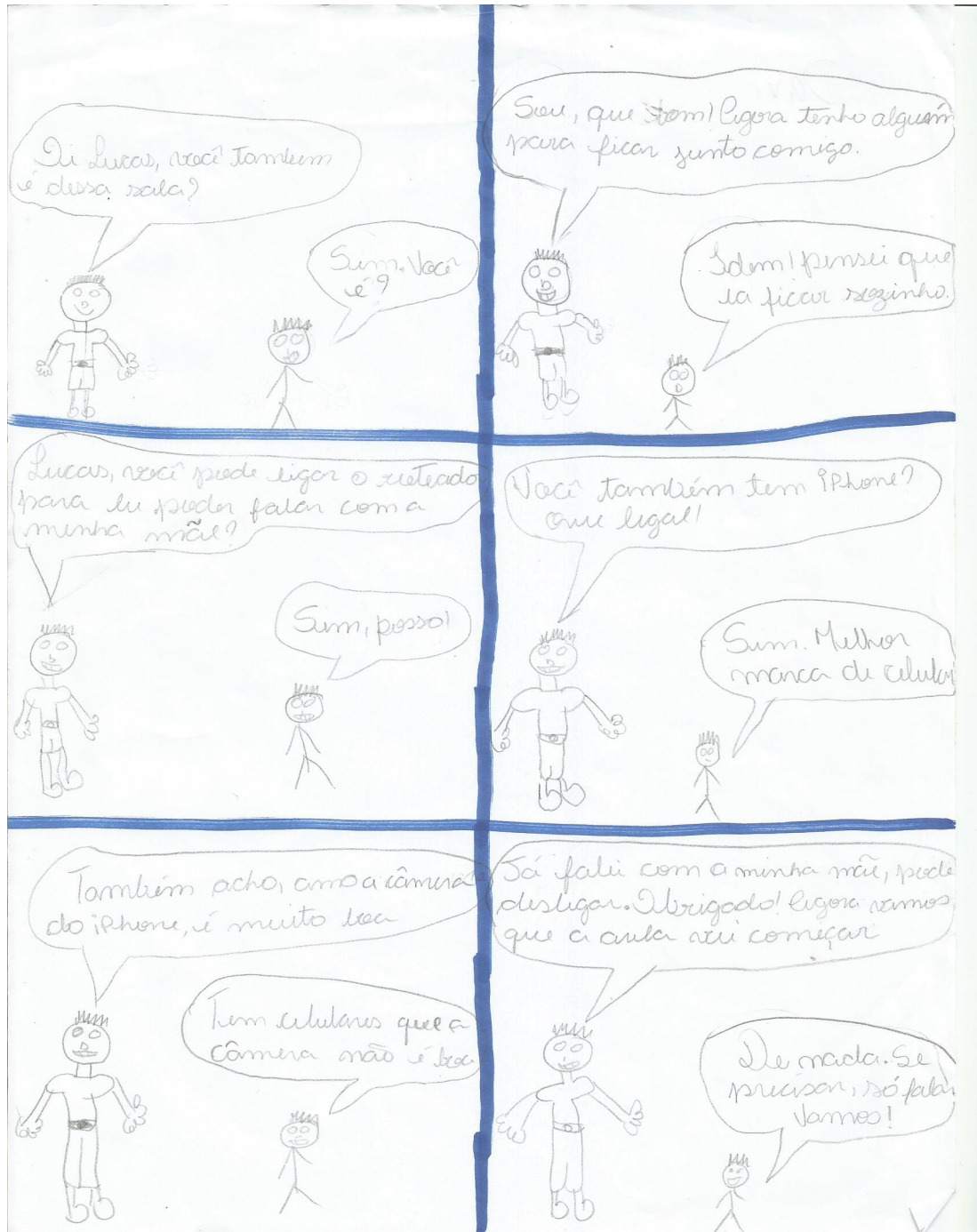


Figura 5. HQ produzida por LC

Dos 12 casos identificados como exemplos de construções existenciais, todos se deram com o emprego de <ter> em vez de <haver>, como demonstra a fala de um dos personagens do penúltimo quadrinho da retextualização apresentada acima, de modo que ficou claro para os alunos que o uso da primeira variante não deve ser estigmatizado, visto que, em eventos de

comunicação mediados pela fala, é ela que deve aparecer, sob pena de a conversação espontânea do dia a dia soar artificial, caso se empregue a variante prestigiada pela tradição gramatical.

4.6. Etapa 6 – Módulo sobre o gênero reportagem

O gênero reportagem, por ser situado no polo de [+ letramento] do contínuo, foi selecionado para mostrar aos alunos o comportamento linguístico do letrado brasileiro em contextos desse tipo, em que o verbo <haver> com sentido existencial prevalece sobre <ter>.

A etapa iniciou com a leitura de uma reportagem do jornal *O Globo* (anexo J) seguida da discussão sobre a propriedade do uso das variantes <ter> e <haver> nesse gênero textual.

Depois disso, os alunos foram divididos em grupos e receberam a ficha a seguir, a fim de coletarem dados sobre o comportamento dos jovens em relação às redes sociais, o que depois seria aproveitado para a produção de uma reportagem:

Quadro 2. Roteiro de perguntas para a produção da reportagem *Os jovens e as redes sociais*

Roteiro de perguntas para a produção da reportagem		
Os jovens e as redes sociais		
Qual turma foi entrevistada?	_____	
Quantos alunos há na sala?	_____	
Qual a média de idade da turma?	_____	
Quantos alunos possuem acesso à <i>internet</i> ? (celular, casa ou <i>lan house</i>)	_____	
Quantos alunos possuem conta no <i>Facebook</i> ?	_____	
Quantas horas por dia os alunos acessam o <i>Facebook</i> ?	_____	
(_____) menos de uma hora	(_____) entre uma e duas horas	(_____) mais de duas horas
Seu responsável controla o que você vê no <i>Facebook</i> ?	(_____) sim (_____) não	

Durante o horário de aula, os discentes, de acordo com sua divisão em grupo, foram às salas de aula das outras turmas para realizar a pesquisa com os colegas, seguindo o roteiro para preenchimento das fichas.

Em seguida, os alunos foram convidados, com base nos dados recolhidos, a realizar a produção de uma reportagem. Para que seus textos simulassem uma reportagem tal qual o exemplo lido no início da atividade, foi sugerido que, além dos dados, os alunos acrescentassem uma fala de um entrevistado. Foi observado que, embora a reportagem seja um texto em que se exige uma formalidade, por isso representativo do polo [+ letramento], no corpo do texto, por aparecerem falas de pessoas entrevistadas pode haver ocorrência de

variantes representativas do polo [+ oralidade]. Tal observação justificaria a presença de <ter> no gênero reportagem, desde que aparecesse na fala do entrevistado.

Após a produção inicial feita na própria sala, os alunos foram levados à sala de leitura e lá digitaram a produção de sua reportagem sobre o tema “A utilização pelos alunos da *internet* sem a supervisão dos pais”.

No total, foram produzidas 12 reportagens, totalizando 16 dados obtidos. Seguem dois exemplos de textos produzidos pelos alunos:

Quadro 3. Texto produzido pelo aluno YG

A facilidade dos jovens de acesso à internet

Os jovens tem muita facilidade para acessar a internet de maneira geral porque os pais não supervisionam

Atualmente, os jovens acessam a internet sem supervisão dos pais e estão diariamente por conta disso expostos a riscos como jogos que arriscam a própria vida.

Numa entrevista com a turma 1806, na qual **havia** 22 alunos com uma média de idade de 15 anos, ficou constatado que todos possuem acesso à internet e desse total 19 alunos passam mais de 2 horas conectados. Apenas dois dos alunos apresentam a supervisão do que fazem nas redes sociais.

Apesar da professora Rebeca sempre avisar os pais para vigiarem seus filhos, uma das alunas afirmou: “**Tem** gente que fica mais tempo que eu, por isso minha mãe não liga”.

A nossa entrevista comprovou que a maioria dos jovens tem fácil acesso à internet sem a supervisão dos pais e é preciso que os responsáveis fiquem mais atentos e observem o que os filhos fazem na internet.

Quadro 4. Texto produzido pelo aluno JH

Os jovens e as redes sociais

Pais não acompanham as redes sociais de seus filhos

Atualmente, os jovens estão muito focados na internet e nas redes sociais, porque o acesso é muito facilitado, seja por tablets, por computadores e principalmente pelos smartphones e o pior de tudo é que isso é feito sem que os pais monitorem o que eles veem.

Numa entrevista feita na turma 1604, **havia** 34 alunos, com uma média de 13 anos. Dos 33 alunos, 30 possuem conta no facebook e acessam a internet mais de 2 horas por dia e na maioria dos casos apresentados na sala sem a supervisão dos pais.

Segundo o aluno Jorge, seus pais nunca tiveram acesso ao que ele vê nas redes sociais. “Meus pais nunca olharam meu telefone, eles confiam em mim”, afirmou o jovem.

A entrevista comprova que os pais não monitoram as redes sociais de seus filhos e por isso eles correm riscos de conversar com pessoas ruins.

Os resultados dessa produção são exibidos na tabela a seguir:

Tabela 4. Distribuição das variantes na retextualização de HQ para reportagem

Variantes	Quantidade	Percentual
<ter>	4	32%
<haver>	11	68%

Observou-se no gênero reportagem a realização da variável de acordo com o eventos de comunicação: no caso, a preferência por <haver>, como mostram os exemplos:

- (09) Numa entrevista com a turma 1806, na qual **havia** 22 alunos com uma média de idade de 15 anos (YG)
- (10) Numa entrevista feita na turma 1604, **havia** 34 alunos, com uma média de 13 anos (JH)

Ainda assim, foram registradas quatro ocorrências de <ter> existencial nas reportagens produzidas: duas com adequação e duas sem adequação ao contexto. O primeiro contexto diz respeito à reprodução de fala do entrevistado, em que se espera essa variante em razão de ser trecho representativo do polo de [+ oralidade] do contínuo, como aparece no texto do aluno YG mostrado acima:

- (11) Apesar da professora Rebeca sempre avisar os pais para vigiarem seus filhos, uma das alunas afirmou: “**Tem** gente que fica mais tempo que eu, por isso minha mãe não liga”

O exemplo (11) demonstra que o aluno teve a habilidade de reconhecer que nesta situação a variante <ter> é mais adequada por reproduzir a naturalidade da fala, de maneira que os dois dados encontrados nesse contexto não constituíram uma falha no objetivo da atividade, ao contrário: demonstraram que o aluno percebeu que o emprego de <ter> e <haver> existenciais no PB se distribui num contínuo oralidade-letramento, ou seja, textos que representam eventos de comunicação mediados pela modalidade oral manifestam <ter>, já os que representam eventos mediados pela escrita representativa da cultura de letramento trazem preferencialmente <haver>.

O segundo contexto em que apareceram as outras duas ocorrências de <ter> foi o corpo da reportagem, o que não se mostrou adequado, já que a imprensa, como agência padronizadora (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), costuma empregar, no corpo das reportagens, preferencialmente a variante preconizada pela tradição gramatical, ou seja, <haver>. Embora se esperasse a completa ausência de <ter> nesse ponto do contínuo, o que de fato não ocorreu, é preciso lembrar que se trata de adolescentes em processo de letramento que, como tal, constitui um processo contínuo, que não se esgota num único ano de escolaridade, muito menos num semestre letivo.

Não obstante esses casos pontuais, comparando a atividade desenvolvida nesta etapa com a atividade diagnóstica, pode-se observar, sem dúvida alguma, que houve uma inversão na frequência de <ter> e <haver>, sinalizando que, de modo geral, os alunos compreenderam a aplicação do contínuo oralidade-letramento no uso das variantes.

4.7. Etapa 7 – Produção do jornal-mural

Na etapa 7, os alunos foram convocados a organizar em um jornal-mural os textos que foram produzidos por eles ao longo da mediação pedagógica. Na sala, havia 16 alunos, que foram divididos em quatro grupos.

O primeiro grupo ficou responsável pela capa. Nela, criaram um nome para o jornal, “Jornal do Acelera”, e diagramaram os assuntos abordados por cada um dos textos expostos: (a) as HQ (produto da retextualização do memorial), que demonstravam uma situação vivida por eles em sala de aula; (b) os memoriais, relatando a experiência passada na turma do projeto no ano de 2017; (c) as reportagens, cujo tema estava relacionado a uma realidade compartilhada por eles e pelos outros alunos da escola.

Os outros três grupos reuniram as produções textuais relacionadas a cada uma das partes descritas e as expuseram em um dos murais da escola. Registre-se que os dados desta pesquisa foram obtidos a partir desses textos que foram expostos.

O trabalho foi elogiado pelos professores e por outros alunos, além da direção. A diretora Rose e a diretora adjunta Arlinda fizeram questão de ir à sala comentar o trabalho e ressaltar a importância da socialização das atividades com o restante da escola.

A última etapa desta mediação correspondeu, portanto, à socialização do trabalho desenvolvido pelos próprios alunos. A exposição e apresentação do trabalho para a direção e para os outros colegas serviu além de tudo para aumentar a autoestima dos alunos, que, de certa forma são estigmatizados por fazerem parte de um projeto destinado a alunos defasados.

Isso provou sua capacidade diante de um tema que igualmente pode ser desenvolvido em uma turma regular de 8º ou 9º anos.

Após o término da aplicação da mediação pedagógica, os resultados obtidos em cada ponto do contínuo podem ser visualizados no gráfico a seguir:

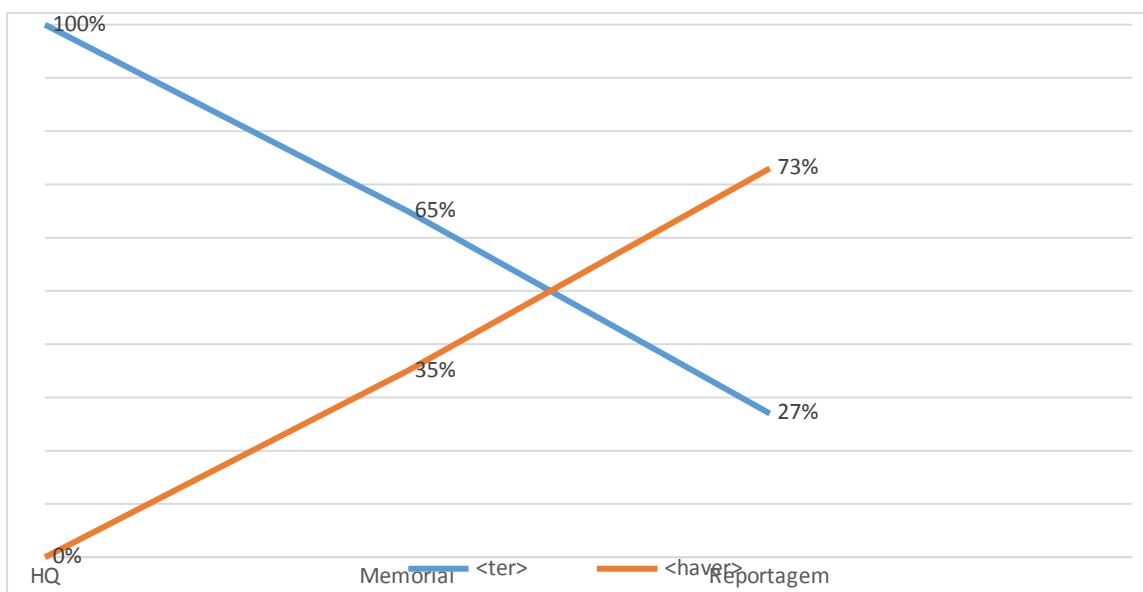


Gráfico 1 Distribuição das variantes ao longo do contínuo oralidade-letramento

Os resultados, nos extremos de [+oralidade] e de [+letramento] do contínuo se aproximam dos de Avelar (2006), que indicou que as frequências de <ter> e <haver> são diametralmente opostas, prevalecendo <ter> nas HQ, polo de [+oralidade], e <haver> nas reportagens, polo de [+letramento].

Como era esperado, nas produções das HQ, gênero que representa o polo de [+oralidade], tanto na etapa 3 (preenchimento dos balões com a fala dos personagens) quanto na etapa 6 (retextualização do memorial para a HQ), a ocorrência de <ter> foi categórica.

Já na atividade desenvolvida na etapa 4, a produção do memorial, gênero que representa o ponto intermediário no contínuo oralidade-letramento, começaram a aparecer ocorrências da variante <haver>. Ainda que a variante prestigiada pela tradição gramatical tenha representado a menor parte dos dados, ela já se mostra presente, diferentemente da etapa anterior, demonstrando, portanto, a conscientização dos alunos acerca da alternância entre as variantes <ter> e <haver> nesse ponto do contínuo.

Na produção do gênero reportagem realizada na etapa 6, o qual representa o polo de [+letramento], ocorreu um emprego majoritário da variante <haver>, demonstrando a compreensão por parte dos alunos de que esse gênero exigia tal uso.

É importante observar que, a julgar pelos resultados obtidos na pesquisa ora dispostos no gráfico, percebe-se que a mediação pedagógica aplicada conseguiu ilustrar o fenômeno da variação linguística na expressão das construções existenciais a partir de um contínuo de oralidade-letramento, segundo a proposta de Bortoni-Ricardo (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa certamente constituiu um meio de trabalhar de forma sistemática a variação linguística em sala de aula, visto que abordou um fenômeno variável – a variação <ter> e <haver> existenciais – em textos de alunos do EF.

Se o objetivo era levar os alunos ao emprego consciente das variantes <ter> e <haver> nos diferentes gêneros textuais, organizados num contínuo de oralidade-letramento, os resultados demonstraram que, em linhas gerais, isso foi alcançado, visto que os estudantes conseguiram, a partir do contato com gêneros textuais pertencentes a diferentes pontos do contínuo, identificar as possibilidades de uso das duas variantes aqui focalizadas. Com isso, puderam transitar de sua variedade linguística adquirida naturalmente no seio familiar, na qual figura essencialmente o uso de <ter>, para a variedade prestigiada pela classe culta, que manifesta o uso de <haver>, sobretudo nos registros escritos representativos da cultura de letramento.

Tendo em vista esse objetivo geral, mapeou-se a ocorrência de <ter> e <haver> ao longo da mediação pedagógica. Na diagnose, confirmou-se o que se supunha sobre o uso espontâneo do <ter> na fala dos alunos, já que se trata da forma adquirida em casa e praticada no dia a dia, inclusive ocorrendo casos que não estavam previstos, como foi o verbo <rolar>, que também constitui uma variante representativa do cotidiano dos alunos.

Nas etapas 3, 4 e 5, o objetivo foi apresentar aos alunos três gêneros textuais distintos, cada um situado em um ponto distinto do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo. O do polo [+ oralidade], a HQ, por ser um gênero escrito que simula a fala, apresentou o uso categórico da variante <ter> nas produções dos alunos. O do polo intermediário do contínuo, o memorial, gênero textual que representa um evento de letramento com traços de oralidade, já manifestou certa presença de <haver>, ainda que tenha predominado <ter> nos textos da turma.

Já na sexta etapa, que tratou da produção do gênero reportagem, esperou-se que os alunos, já tendo consciência da concorrência entre as duas variantes, pudessem identificar o *status* de estrutura prestigiosa que <haver>, variante exclusivamente apontada pelas gramáticas normativas, possui nesse ponto do contínuo, de maneira que pudessem fazer uso consciente desta variante. Isso de fato ocorreu, visto que, na comparação com a atividade diagnóstica, na qual o uso do <ter> foi categórico, houve aqui uma inversão, passando <haver> a ser a maioria das ocorrências.

A etapa da retextualização, do memorial para HQ, além de servir para que os alunos observassem as diferenças entre dois gêneros distintos, cada um deles representativos de pontos diferentes do contínuo oralidade-letramento, contribuiu para desfazer o mito de que a variante <ter> deve ser preferencialmente substituída por <haver>, mito preconizado pela tradição gramatical e ratificado por muitos livros didáticos ao proporem exercícios que pedem apenas a passagem de <ter> para <haver> sem maiores reflexões. A atividade desenvolvida nessa etapa propiciou que todos os casos de ocorrência de <haver> da produção do memorial se convertessem para <ter> no processo de retextualização, de maneira a valorizar usos linguísticos diversos dos prescritos pela gramática tradicional, o que representou, portanto, um ensino de língua portuguesa que leva em conta o respeito às diferentes variedades, tal como orientam os documentos oficiais sobre o ensino no país.

Assim, em linhas gerais, o intuito deste trabalho não foi fazer com que os alunos abandonassem a variante que eles mais utilizam, demonstrada na diagnose, em benefício da prescrita pela gramática normativa, mas sim levá-los a utilizar ambas as variantes segundo o contínuo oralidade-letramento, ou seja, verificando em que contextos cabe a variante vernacular <ter>, em quais cabem as duas e em quais a sociedade letrada emprega a prestigiada <haver>. A julgar pelos resultados obtidos na aplicação da mediação pedagógica, vê-se que esse propósito foi atingido, uma vez que não se pode negar que houve uma evolução na conscientização dos alunos acerca desses usos.

Por conseguinte, pode-se dizer que a mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa constitui uma contribuição para a abordagem consciente e sistemática de fenômenos variáveis do PB nas aulas de língua portuguesa, a fim de superar a descrição linguística tradicional tão presente ainda em materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola. 2007.

AVELAR, Juanito. “Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro.” *Revista de Estudos da Linguagem* 14.2 (2006): 99-143.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.** São Paulo: Parábola. 2013.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico.** Rio de Janeiro: Lucerna, 37ª ed. 2001 [1999].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegamos na escola. E agora?.** Contexto, 2005.

_____. **Manual de sociolinguística.** Contexto, 2014.

_____. (et al.). **Por que a escola não ensina gramática assim?.** São Paulo: Parábola editorial, 1ª ed. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília : MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 6ª ed. 2013 [1985].

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia; SERRA, Carolina Ribeiro. “**Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”**”. Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. pp. 22-36 (2015).

COAN, Marluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino**. Revista Eletrônica de Linguística (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) Volume 4, - nº 2 – 2º Semestre 2010 - ISSN 1980-5799

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, Yone; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português: análises, reanálises e perspectivas. In: MARTINS, M. A. *et al.* (orgs.) **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 115-131.

MAIA, João Domingues. **Gramática Teoria & exercícios**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 10ª ed. 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 44ª ed. 2005 [1972].

SAID ALI, Manuel. **Dificuldades da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

SANTOS, Wendel Silva dos Santos; RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. Estruturas existenciais com ter e haver: variação no melhor português falado no Brasil. III Seminário Linguagem e Identidades: múltiplos olhares.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A. et al. (orgs.) **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 81-114.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: 2011.

VITÓRIO, Elyne. Ter e haver existenciais: gramática versus uso. **Revista Urutágua acadêmica multidisciplinar** – DCS/UEM. 2010.

_____. **Ter/haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Modelo do termo de consentimento encaminhado aos responsáveis dos alunos:



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu, _____, aceito e autorizo a participação voluntária do aluno _____ na pesquisa denominada “Uso de *ter* e *haver* existenciais na escrita dos alunos do projeto de aceleração 8: do diagnóstico à intervenção pedagógica”, desenvolvida pelo mestrando Prof. Igor Martins dos Santos, matriculado no programa de pós-graduação em Letras (Profletras) da UFRRJ. Fui informado dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

- a) a pesquisa consistirá na descrição da alternância <ter> e <haver> na escrita dos alunos, por meio da aplicação de atividades de produção textual, tendo o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico sistematizado com a variação linguística em sala de aula;
- b) como benefícios, a pesquisa busca contribuir tanto para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística segundo dispõem os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto para o processo de letramento dos alunos, qual seja, o desenvolvimento de práticas competentes de uso da escrita para atender a diferentes demandas sociais;
- c) como se trata de pesquisa a partir de textos produzidos em sala de aula, não há riscos à integridade física dos alunos, esclarecendo que o local de realização da pesquisa será na própria escola, no segundo semestre do atual ano letivo;
- d) será garantido total sigilo das fontes, de modo que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa, sendo possível, a qualquer tempo, retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional, ou seja, não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do aluno.

De acordo: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017

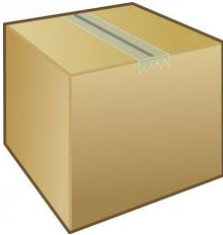
ANEXO B

Etapa I – Atividade 1 – diagnose

Complete as frases, tentando identificar o conteúdo dos objetos abaixo por meio das dicas dadas:

A)

- Presente em quase todas as casas
- Usada em conjunto com outros aparelhos eletrônicos
- Nela assistimos a filmes, novelas e séries



Dentro da caixa, _____.

B)

- Guarda-se em um estojo
- Um erro cometido com ele pode ser reparado
- É um parceiro inseparável da borracha



No interior da mochila, _____.

C)

- Não é alcoólico
- Mata a sede como água.
- Sabor de fruta.



Na garrafa, _____.

D)

- É fornecido por um animal
- É um alimento que pode ser frito ou cozido
- Serve para todas as refeições



Dentro da geladeira, _____.

ANEXO C

Etapa I – Atividade 2 – diagnose

Observando as imagens, identifique as situações mostradas em cada lugar.

A)



Depois do jogo, no estádio, _____.

B)



Sexta-feira passada, na rodovia _____.

C)



No último final de semana, na praça _____.

D)



Na casa do Silvio Santos, _____.

ANEXO D

Espinha de peixe (adaptado para a atividade)

"De repente Dona Carolina deixou cair o garfo e soltou um grunhido. Todos se precipitaram para ela, abandonando seus lugares à mesa: a filha, o genro, os netos:

- Que foi, mamãe?
- Dona Carolina, a senhora está sentindo alguma coisa?
- Fala conosco, vovó.

A velha, porém, só fazia arranhar a garganta com sons estrangulados, a boca aberta, os olhos revirados para cima.

– Uma espinha – deixou escapar afinal, com esforço:

– **Tem** uma espinha de peixe atravessada aqui.

E apontava o gogó com o dedinho seco.

– Come miolo de pão.

– Respira fundo, vovó.

– Com licença – e o marido de uma das netas, que era médico recém-formado, abriu caminho:

– Deixa ver. Abre bem a boca, Dona Carolina.

Dona Carolina reclinou a cabeça para trás, abriu bem a boca, e a dentadura superior se despregou. Constrangido, o moço retirou-a com dedos delicados, deixou-a sorrindo pela toalha da mesa:

– Assim. Agora vira aqui para a luz. Não estou vendo nada... A espinha já saiu, não **há** nada aí. A garganta ficou um pouco irritada, é por isso... Bebe um pouco d'água, Dona Carolina, que tudo já passou.

Todos respiraram aliviados, voltando aos seus lugares.

Dona Carolina, porém, fuzilou o rapaz com um olhar que parecia dizer: 'Passou uma ova!' e continuava a gemer. Como ninguém se dispusesse mais a socorrê-la, acabou se retirando para o quarto, depois de amaldiçoar toda a família. Uma das netas, solícita, foi levá-la a dentadura, que a velha **havia** esquecido sobre a mesa.

– Estou com uma espinha na garganta – queixava-se ela, a voz cada vez mais fraca.

– Já saiu, mamãe. É assim mesmo, a gente fica com a impressão que ainda **tem**, deve **ter** ferido a garganta...

– Impressão nada! Ela está aqui dentro, me sufocando...

Chame um médico para mim, minha filha.

Veio de novo o rapaz que era médico, mas a velha o rejeitou com um gesto:

– Esse não! Eu quero um médico de verdade!

A família, de novo reunida, se alvoroçava, e Dona Carolina, arquejante, dizendo que morria sufocada. Uma das filhas corria a buscar um copo d'água, outra abanava a velha com um jornal. O dono da casa foi bater à porta do vizinho de apartamento, Dr. Fontoura, que, pelo nome, devia ser médico:

– O senhor desculpe incomodar, mas minha sogra cismou, uma espinha de peixe, não **tem** mais nada, cismou que **tem**, porque **tem**...

Dr. Fontoura, que na realidade era dentista, acorreu com uns ferrinhos, uma pinça.

– Abre bem a boca, minha senhora – ordenou, gravemente, e contendo a língua da velha com o cabo de uma colher, meteu o nariz pela boca adentro:

– Assim. Hum-hum... Não vejo nada. Alguém **tem** uma lanterna elétrica?

Um dos rapazes trouxe a lanterna elétrica, e o dentista iluminou a goela de sua nova cliente, sob a expectativa geral.

– É isso mesmo... Está um pouquinho irritada ali, perto da epiglote. Não **tem** mais nada, a espinha já saiu. O que ela está precisando, na minha opinião, é de uma dentadura nova.

A velha engasgou e, em represália, por pouco não lhe mordeu a mão. Todos respiravam, aliviados.

– Eu não dizia? – exclamava o dono da casa, conduzindo o vizinho até a porta. E protestava agradecimentos:

– A velha está nervosa à toa, o senhor desculpe o incômodo...

Dona Carolina pôs-se a amaldiçoar toda a sua descendência, a voz cada vez mais rouca:

– Cambada de imprestáveis! Eu aqui morrendo engasgada e eles a dizerem que não **tem** mais nada! Resolveram fazê-la tomar um calmante e dar o caso por encerrado.

Mas o caso não se encerrou. A velha não pregou olho durante a noite e passou todo o dia seguinte na cama, gemendo com um fio de voz:

– Ai, ai, ai, meu Santo Deus! Estou morrendo e ninguém liga!

A filha torcia as mãos, exasperada:

– Não quis almoçar, agora não quer jantar. Assim acaba morrendo mesmo.

– Minha sogra é uma histérica – explicava o dono da casa a um velho amigo que viera visitá-lo ao terceiro dia.

– Está assim desde quarta-feira, já nem fala mais com ninguém...

O velho amigo resolveu espiá-la de perto. Assim que o viu, Dona Carolina agarrou-lhe a mão, soprando-lhe no rosto uma voz roufenha, quase inaudível, mais para lá do que para cá:

– Pelo amor de Deus, me salve! Você é o único que ainda acredita em mim.

Impressionado, o velho amigo da casa resolveu levá-la consigo até o pronto-socorro.

– Quanto mais não seja, **terá** efeito psicológico – explicou aos demais. Embrulharam a velha num sobretudo, e lá se foi ela, de carro, para o pronto-socorro. Foi só chegar e a esconderam numa mesa, anestesiaram-na, e o médico de plantão, com uma pinça, retirou de sua garganta – não uma espinha, mas um osso de peixe, uma imensa vértebra cheia de espinhas para todo lado, como um ouriço.

– Estava morrendo sufocada – advertiu. – Não passaria desta noite.

Hoje, Dona Carolina, quando quer fazer o resto da família ouvir sua opinião sobre qualquer assunto, exhibe antes sua famosa vértebra de peixe, que carrega consigo, como um troféu.

Fernando Sabino

Disponível em <http://redehumanizaus.net/87557-cronica-espinha-de-peixe-e-reflexao/>.

Acesso em 10/02/2017.

ANEXO E

Leia a tirinha



Disponível em <http://not1.xpg.com.br/sujeito-indeterminado-explicacao-clara-e-dicas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em 12 ago. de 2017.

Nela, há exemplos de tipos de sujeito distintos. Retire o que se pede:

a) Um exemplo de oração com sujeito simples

b) Um exemplo de oração com sujeito indeterminado

c) Um exemplo de oração com sujeito oculto

ANEXO F

Observe agora, esta charge:



Disponível em <https://fatimalp.blogspot.com.br/2012/09/atividades-analise-charge-1-qual-e-o.html>. Acesso em 12 ago. de 2017.

Nela, aparece um exemplo de oração sem sujeito. Reescreva a oração no espaço abaixo:

Dentre os casos lembrados de oração sem sujeito, de qual se trata o caso acima?

Reescreva a oração, substituindo o verbo por seu sinônimo equivalente

Existe outra maneira de se escrever esta oração, substituindo o verbo por outro mais comum no dia a dia. Como ficaria a oração?

ANEXO G

Textos de gêneros variados para análise do emprego das variantes <ter> e <haver> com sentido existencial

Piada

Um menino chamou o pai no meio da noite e disse:

— Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto!

— Apague a luz que eles vão embora!

Logo depois apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez:

— Pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

Disponível em <<http://www.xalingo.com.br/clubinho/piadas/o-mosquito-e-o-vaga-lume#sthash.ILCyIXaj.dpbs>>. Acesso em 12 ago. de 2017.

Conto

Domingo no circo! Não há nada mais divertido.

Quando eu era criança, lembro que desde cedo eu já ficava esperando, o almoço parecia não chegar nunca! Depois vinha a sexta, e lá pela três da tarde meu pai se levantava e dizia:

- Bom, bom, será que alguém quer dar um passeio?

Era o sinal. Eu e minha irmã corríamos para tomar banho, minha mãe nos vestia com as melhores roupas e lá íamos nós, contentes da vida!

O meu número preferido era o dos trapezistas.

Eles voavam de um lado para o outro, parecendo pássaros, e o público todo ficava olhando aqui de baixo, de boca aberta.

Quando o espetáculo terminava, ainda tinha a pipoca a caminho de casa.

Chegávamos cansados, mas felizes. E, de noite, eu sonhava em voar naquele céu de lona.

Disponível em <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=43>. Acesso em 12 ago. de 2017.

E-mail profissional

Rio de Janeiro, 20/09/2016

Para: Global Acessórios

Atenção: ao Departamento Pessoal

Assunto: Interesse em parceria

Prezados Senhores,

Somos uma empresa de representações em vendas e temos em nosso quadro funcional apenas vendedores altamente capacitados e profissionalizados.

Anexamos nesta oportunidade nosso portfólio para análise e manifestamos nossa intenção de representar sua empresa em municípios da região.

Caso haja interesse por parte de sua empresa, nos colocamos à disposição para novos contatos.

Agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

Multimídia José Fontes

José Fontes – Diretor executivo

Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/6438637/av1-de-analise-textual>. Acesso em 12 ago. de 2017.

Publicação na internet de relato de viagem

Pôr-do-sol na barra do Rio Punaú, no RN

O dia passou rápido, preguiçoso e muito bom. Com um casal de novos melhores amigos, tivemos um ótimo almoço, conversamos. Depois, eu e o Fábio fomos dar um passeio. Atravessamos o riozinho, que é um fio de água e fica mais cheio com a chegada da tarde e o avanço da maré, fomos até a praia.

Quando chegamos de volta à duna, nos sentamos perto das palmeiras. Eu fiquei quietinha contemplativa e vi um pôr-do-sol inesquecível. Nem consegui enxergar o pôr-do-sol adequadamente, porque havia muitas palmeiras na frente. Mas esta foi a graça. O sol foi se pondo devagarzinho e se escondendo atrás das árvores, de forma que eu pudesse ver só um pedacinho dele, até que ficou apenas a cor alaranjada do céu.

Foi um momento mágico, de quietude, silêncio, contemplação. Tudo que precisamos de vez em quando para lembrar o quanto é bom viver.

Disponível em https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303518-d3983575-Reviews-Barra_De_Punau-Natal_State_of_Rio_Grande_do_Norte.html

Tirinha



Disponível em <http://blogdoxandro.blogspot.com/2017/07/tiras-n8508-especial-magali-mauricio-de.html>. Acesso em 12 ago. de 2017.

Notícia

Estudo mostra que metade dos municípios do RJ não têm mamógrafos disponíveis pelo SUS

Um levantamento da Sociedade Brasileira de Mastologia em parceria com a UFRJ, mostrou a deficiência do Rio de Janeiro na prevenção ao câncer de mama com a falta de mamógrafos. De acordo com o estudo, em 42 municípios do Estado do RJ as mulheres ainda não têm acesso a esse equipamento tão importante para o diagnóstico da doença.

Para quem vive em Maricá, por exemplo, o equipamento mais próximo fica a quase 100 quilômetros de distância, o que faz muitas mulheres desistirem de procurar o exame. "Eu preciso fazer uma mamografia, eu fiz um exame, uma redução de mama e meu médico falou que eu tenho que fazer de dois em dois anos uma mamografia, e não tem em Maricá", contou Giovana Faria, que lamenta a falta de recursos.

O mês de conscientização pelo combate ao câncer de mama, o outubro rosa, ganhou outro apelido dos moradores: outubro negro. Eles destacam que não há o atendimento necessário para diagnosticar a doença e as mulheres acabam tendo que ir para outros municípios para cuidar da saúde.

Disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/estudo-mostra-que-metade-dos-municipios-do-rj-nao-tem-mamografos-disponiveis-pelo-sus.ghtml>

ANEXO H

Título da história: _____

Situação Inicial	
Conflito	
Clímax	
Desfecho	

Ocorrências das construções existenciais encontradas

Com o verbo TER	Com o verbo HAVER

ANEXO I

Mudanças...

Tudo começa pela mudança. Também se olhar no espelho e falar: "Será que eu estou sendo uma pessoa melhor do que anos atrás?" Sim, estou, pois aprendi a respeitar a mim mesma e às pessoas. Aprendi a ter paciência. Hoje eu mudei sim, claro! Mas mudei pra melhor.

(Rayane S. D., aluna do Aceleração 8/2017)

Mudança em mim

A gente aprende muitas coisas com os erros, com a vida, com os amigos. É sempre bom mudar, ter novas experiências, aprender mais. Eu acho que eu mudei muito e, no decorrer da vida, aprendi com os meus próprios erros.

(Jonas Mateus A. D., aluno do Aceleração 8/2017)

ANEXO J

Condomínios da Barra adotam medidas para superar a crise

Síndicos revisam custos e cortam serviços ou os adaptam ao momento difícil da economia

RIO — A economia, quando os tempos estão bichudos, todo mundo sabe, deve começar dentro de casa. Seguindo esta máxima, administradores dos condomínios da região estão se esforçando para cortar os custos de manutenção das áreas comuns dos edifícios, e estimulando os vizinhos a fazerem o mesmo dentro de seus imóveis — em muitos casos, com alguma supervisão. O objetivo é evitar ou superar a inadimplência, buscando manter a qualidade de vida dos moradores.

No Edifício Port of Spain, do condomínio Village São Conrado, tem sido assim. Quando assumiu o cargo de síndico, em junho, o economista inglês Quentin Lewis constatou que **havia** pouco dinheiro em caixa, o que dificultaria o pagamento do décimo terceiro salário dos funcionários no fim do ano. Decidiu então, junto com o gerente administrativo, Manoel de Paiva, renegociar os contratos com todos os fornecedores do condomínio. O resultado, diz, foram R\$ 200 mil de redução de custos em dois meses.

Segundo Paiva, o contrato de jardinagem, por exemplo, caiu de R\$ 1.900 para R\$ 900. Apesar de mantido o valor de R\$ 8.400 para a manutenção dos elevadores, a empresa responsável concedeu-lhes desconto por cinco meses, até o fim deste ano. As lâmpadas das áreas comuns foram trocadas por modelos de LED, o que reduziu o valor da conta de luz em 15%. Maior gasto do condomínio, as folhas de pagamento tiveram 500 horas extras cortadas, uma economia equivalente ao pagamento de um funcionário e meio por mês, diz o gerente administrativo:

Olhamos todas as possibilidades e tentamos alocar cada empregado em funções essenciais. Nossa filosofia agora é manter a administração enxuta, pensando no futuro, implantando um sistema que possa trazer mais qualidade de vida aos moradores com o menor custo possível. É isso que uma administração moderna deve fazer.

As medidas continuam em curso: as 12 válvulas redutoras de pressão (VRP) do prédio vêm sendo trocadas por outras, com maior capacidade de redução do fluxo da água levada aos apartamentos, o que resulta em consumo menor, explica Lewis. Além disso, toda semana uma equipe visita cada apartamento para orientar os moradores a respeito de desperdícios pouco notados no dia a dia, como torneiras pingando ou descargas mal reguladas: graças a essa iniciativa, em algumas semanas a conta de água do edifício baixou de R\$ 46 mil para R\$ 32 mil. O síndico — que recusou a isenção de cota condominial a que teria direito — costuma

também debater com moradores mudanças de comportamento que possam gerar redução de custos, como combinar horários para uso da sauna.

Acho que o trabalho de síndico passa por um dever cívico. Não é papel nosso dizer o que as pessoas vão fazer, mas **há** algumas práticas que, depois de adotadas, começam a ser compreendidas e apoiadas. A pessoa pensa: “Não vou descer dois andares de elevador; posso ir de escada, fazer a minha parte também”. O consumo de água continua igualzinho a antes, mas diminuimos os gastos com estas medidas simples, o que faz bem para o bolso e para o mundo — observa Lewis.

Medidas nem sempre bem aceitas

Na Associação Bosque Marapendi (ABM), do qual fazem parte 26 prédios, um plano oficial de diminuição de custos foi lançado pela diretoria em abril passado, e permitiu cortar a cota de transporte em 16%, após redução da frota de ônibus que serve aos condomínios. Para isso, verificou-se, por meio dos chips presentes nos cartões usados na hora de embarque, a quantidade de passageiros e a frequência das viagens em cada linha. Dados apurados, definiu-se uma nova grade de horários, o que permitiu reduzir o número de veículos de 29 para 23 e o valor cobrado dos moradores mensalmente pelo serviço, de R\$ 220 para R\$ 185.

Há seis anos, Mônica Lima e Silva é síndica do edifício Itapoã, que integra a ABM. Ela conta que, desde então, vem tomando medidas visando a economizar. Há dois anos, as lâmpadas comuns deram lugar às de LED. O sistema de captação de água para serviços de limpeza e jardinagem, por sua vez, existe desde 2012. Nos corredores, **há** lixeiras para cada tipo de resíduo, e a coleta seletiva é feita duas vezes por dia pelos porteiros, que ganham uma bonificação pelo trabalho. O material selecionado é vendido para cooperativas de reciclagem. Tais ações vêm garantindo algum dinheiro em caixa permanentemente, explica Mônica.

— Estamos educando as pessoas e ajudando o meio ambiente. Para fechar as contas, temos que pensar a longo prazo. Quando você tem boa conservação e manutenção no edifício, por exemplo, isso traz resultados por muito tempo.

Com 17 prédios e cerca de 12 mil moradores, o Parque das Rosas é outro que enfrenta desafios orçamentários. Desde que se tornou síndica, no ano passado, Vera Marquez vem trocando as lâmpadas do condomínio Rosa Maior por outras de LED. A água da piscina, que é limpa toda semana, se perdia: agora, os cinco mil litros necessários para enchê-la, em vez de irem para o ralo, são recolhidos em um reservatório, tratados e voltam à piscina. Há um ano, foi implantado um sistema de captação de água de chuva, usada para a manutenção do jardim e a limpeza das áreas de uso comum. Além disso, de três em três meses, bombeiros são

chamados para verificar as condições de itens como descarga dos vasos sanitários, torneiras e carrapetas.

— Sentimos necessidade de nos mexer, e os moradores entendem que precisam colaborar, mudar de mentalidade. Se **tem** vazamento, eles ligam para a administração e logo mandamos o bombeiro lá. Se for um caso que se possa resolver na hora, como trocar uma carrapeta ou obturador, isso já é feito de imediato.

Manoel Tavares, síndico do Varandas das Rosas, conta que, há oito meses, foram colocadas placas de plástico, que reduzem a pressão da saída de água, nas torneiras de todos os apartamentos: com isso, a conta da Cedae baixou de R\$ 50 mil para R\$ 43 mil. Para este ano, Tavares quer ir além, com projetos que incluem estrutura de captação e reaproveitamento de água de chuva. Já foram comprados os filtros e as tubulações, mas, orçada em R\$ 40 mil, a obra aguarda aprovação em assembleia. **Há** planos, ainda, para implantar um sistema de captação de energia solar capaz de iluminar ao menos os apartamentos e corredores do prédio. Apesar de os custos para tanto serem elevados, o síndico defende que investimentos que levem em conta o meio ambiente se revelam lucrativos com o tempo.

— Nós nos adiantamos muito, e hoje temos uma reserva confortável. A maioria dos moradores é receptiva, porque sabe que o momento é de pensar o futuro — conta Tavares, outro que adotou lâmpadas de LED no condomínio.

Na Associação de Moradores da Rua Aroazes (AMA), também na Barra, o tempo ainda é de ajustes. Embora seja o último item na lista de eventuais cortes orçamentários, está cada dia mais difícil manter a segurança, afirma Luciano Dias, presidente da entidade, cuja existência não é unanimidade entre os vizinhos. Segundo ele, devido à crise, o número de associados tem diminuído nos últimos seis meses: dos 1.800 que **havia**, cem já desistiram de pagar os R\$ 50 mensais, o que baixou a arrecadação de R\$ 60 mil para R\$ 55 mil.

Com as providências tomadas, o que incluiu o corte de horas extras dos funcionários e a suspensão da manutenção preventiva na sede da associação, Dias vem compensando a perda de receita. Ele lamenta, no entanto, que muitos moradores se recusem a contribuir.

— **Tem** gente que participa dos eventos que promovemos e vem elogiar, mas não contribui. Tentamos conversar, mas falta senso de comunidade — opina.

A inadimplência nas taxas condominiais dos prédios da AMA também aumentou, afirma Dias. No Barra Premier, residencial do qual é síndico, o número de apartamentos em atraso saltou de dois para oito no último semestre. Medidas de economia tomadas por Dias incluem a diminuição do tempo de uso da piscina e a substituição dos serviços diários de jardinagem por intervenções pontuais. As ações têm desagradado a alguns moradores.

A Associação de Moradores da Rua Aroazes já pensa em reduzir custos com segurança

— A maioria deles é contra, porque, se você tira, por exemplo, o professor da academia, como fizemos, e a pessoa faz questão de um, tem que contratar um personal trainer, o que aumenta seu custo. Mas você tem que manter essas decisões, em prol do coletivo. Se não, acaba afundando o condomínio — diz.

Como diz Quentin Lewis, do Village São Conrado, gerir um condomínio hoje é como tocar uma empresa:

— Temos nos concentrado em fazer uma administração bem profissional, porque, na situação em que estamos, não **há** espaço para amadores.

Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/condominios-da-barra-adotam-medidas-para-superar-crise-21764915#ixzz4rcPqPcpW>> . Acesso em 23 ago. de 2017.

ANEXO K

Dados obtidos na etapa 1 da diagnose

- Ocorrência de <ter> ou <haver> na aceção de existir

A.S.

- 1) tem um presente
- 2) tem uma borracha
- 3) tem suco
- 4) tem ovos

D.B.

- 5) tem uma televisão
- 6) tem um lápis
- 7) tem um suco
- 8) tem um ovo

L.O.

- 9) tem uma TV
- 10) tem um lápis
- 11) tem suco de fruta
- 12) tem ovo

C.S.

- 13) tem televisão
- 14) tem lápis
- 15) tem água
- 16) tem carne

I.G.

- 17) tem uma televisão
- 18) tem um lápis
- 19) tem um suco
- 20) tem ovos

S.V.

- 21) tem uma televisão
- 22) tem um lápis
- 23) tem leite
- 24) tem ovos

L.A.

- 25) tem uma televisão
- 26) tem um estojo
- 27) tem suco de uva
- 28) tem cartela de ovos

B.F.

- 29) tem uma televisão
- 30) tem um lindo lápis
- 31) tem um saboroso suco de uva
- 32) tem ovo

R.G.

- 33) tem uma televisão
- 34) tem um lápis
- 35) tem suco
- 36) tem carne

M.A.

- 37) tem um Xbox
- 38) tem um estojo de lápis
- 39) tem 1 litro de suco de laranja
- 40) tem uma dúzia de ovos

R.P.

- 41) tem uma televisão
- 42) tem um lápis
- 43) tem suco
- 44) tem ovo

B.C.

45) tem uma televisão

46) tem um lápis

47) tem um suco

48) tem ovos

K.S.

49) tem uma televisão

50) tem um lápis

51) tem suco de uva

52) tem um frango cozido

D.C.

53) tem uma televisão

54) tem um lápis

55) tem leite

56) tem ovo

E.S.

57) tem uma televisão

58) tem uma caneta

59) tem suco

60) tem ovo

T.F.

61) tem uma televisão

62) tem um lápis

63) tem suco

64) tem ovo

T.Fa.

65) tem um presente

66) tem uma borracha

67) tem um suco

68) tem um ovo

J.P.

69) tem um presente

70) tem uma borracha

71) tem suco

72) tem ovo

- Ocorrência de <ter> ou <haver> na acepção de ocorrer

A.S.

1) houve uma confusão

2) estava engarrafado

3) teve uma festa caipira

4) teve uma festa

D.B.

5) tem brigas

6) teve um acidente

7) tem festa junina

8) teve uma festa

L.O.

9) houve briga

10) houve acidente

11) teve uma festa agostina

12) teve uma festa

C.S.

13) teve briga

14) estava tendo acidente

15) estava tendo festa

16) estava tendo festa de aniversário

I.G.

17) tem briga

18) tem um grande engarrafamento

19) teve uma festa junina

20) rolou a festa de aniversário dele

S.V

21) tem briga

22) tem um acidente

23) teve uma festa junina

24) teve festa do Silvio Santos

L.A.

25) estava tendo briga

26) houve um acidente

27) estava tendo festa junina

28) estava tendo o aniversário

B.F.

29) teve um mal entendido

30) teve um carro que cruzou a pista

31) teve uma maravilhosa festa junina

32) teve uma festa

R.G.

33) teve uma briga

34) teve um acidente

35) teve festa junina

36) teve um aniversário

M.A.

- 37) houve uma confusão entre jogadores e torcedores
- 38) houve um acidente
- 39) teve festa junina
- 40) teve aniversário dele

R.P.

- 41) teve briga
- 42) teve um acidente
- 43) teve festa junina
- 44) teve a festa dele

B.C.

- 45) tem brigas
- 46) tem engarrafamento
- 47) tem festa junina
- 48) tem uma festa

K.S.

- 49) tem briga entre os jogadores
- 50) teve acidente
- 51) tem festa julina
- 52) teve aniversário

D.C.

- 53) teve uma briga
- 54) aconteceu um acidente
- 55) teve uma festa julina
- 56) teve uma festa para ele

E.S.

- 57) teve uma confusão
- 58) houve um engarrafamento
- 59) teve festa junina
- 60) teve uma festa

T.F.

- 61) tinha gente brigando
- 62) tinha um engarrafamento
- 63) teve festa junina
- 64) estão comemorando o aniversário

T.Fa.

- 65) tem briga entre os jogadores
- 66) teve acidente
- 67) teve uma festa junina
- 68) teve uma festa de aniversário

J.P.

- 69) teve uma confusão
- 70) teve um acidente
- 71) teve uma festa junina
- 72) teve uma festa

ANEXO L

Dados obtidos na etapa 3 no preenchimento dos balões das HQ

B.C.

1 – tem (suco) de graviola

J.V.

1 – tem suco de limão?

2 – tem macarronada?

3 – tem diversas sobremesas.

B.F.

1 – tem frango também?

R.G.

1 – o que tem pra hoje?

2 – hoje tem todos os tipos de lanche.

C.S.

1 – o que tem pra beber?

2 – tem outra coisa?

M.A.

1 – tem chopp?

2 – tem o que pra acompanhar meu jantar?

D.B.

1 – tem comida?

2 – eu fui em outro restaurante e não tinha comida.

Y.G.

1 – tem sorvete?

2 – tem sim, de uva e de morango.

W.B.

1 – tem um pouco de água

J.H.

1 – tem lasanha?

2 – tem sim.

3 – tem gente que vende coisa ruim.

J.P.

1 – tem um copo de água

K.S.

1 – tem vinho ou suco?

T.F.

1 – tem pudim, sorvete.

2 – tem suco de laranja?

ANEXO M

Dados obtidos nas produções dos memoriais na etapa 4

E.S.

- 1 – Ano passado tinha muitas amizades
- 2 – Esse ano também arrumei muitas amizades, mas teve pessoas que se afastaram.

L.A.

- 1 – havia muitas pessoas que eu não conhecia
- 2 – houve um problema na turma
- 3 – tinha muitas pessoas
- 4 – havia um professor muito bom

C.S.

- 1 – teve mudanças em minhas notas
- 2 – houve mudanças em meu comportamento

Y.G.

- 1 – como tudo na vida tem uma consequência

R.G.

- 1 – quase não tinha aula
- 2 – quando tinha (aula) a professora não dava

J.H.

- 1 – houve muitas mudanças
- 2 – ainda tinha tempo para voltar

A.S.

- 1 – houve acolhidas maneiras

I.G.

- 1 – havia uma força
- 2 – não teria nada esse ano que poderia melhorar

W.B.

1 – tinha muita gente que não acreditava

D.B.

1 – Só tem um problema, aqui eu sou mais quieta

P.D.

1 – teve coisas que me marcaram

D.C.

1 – tive sorte que tinha o Lucas

A.S.

1 – havia pessoas legais

2 – espero que tenha muitas outras pessoas que tenham essa oportunidade

K.S.

1 – houve mudanças em meus estudos.

2 – umas coisas que houve em minha vida

R.P.

1 – houve várias dinâmicas legais

T.F.

1 – teve vários momentos bons e teve vários ruins

M.A.

1 – tinha muita gente que não acreditava em mim

J.C.

1 – tinha muitas dificuldades em entender a matéria

B.F.

1 – teve situações engraçadas em sala

J.V.

1 – tinha as acolhidas, as brincadeiras

ANEXO N

Dados obtidos na retextualização do memorial para HQ na etapa 5

D.C.

1 – Tem celulares que a câmera não é boa.

L.O.

1 – tem um professor só na turma?

2 – tem um só, mãe

C.S.

1 – tem quantos professores lá?

2 – tem um só para todas as matérias.

K.S.

1 – tem consulta nas provas?

R.G.

1 – só tem um professor na tua turma?

P.D.

1 – tem quantos alunos na sua sala?

E.S.

1 – teve outras matérias com nota boa?

S.V.

1 – tem muitos amigos lá?

D.B.

1 – tem sempre alguém pra acreditar em você

J.P.

1 – Só tem aluno dessa idade lá?

ANEXO O

Dados obtidos na produção da reportagem na etapa 6

L.A.

1 – onde havia 42 alunos

2 – não tem necessidade de olhar

J.H.

1 – havia 34 alunos

S.G.

1 – Havia 42 alunos

W.B.

1 – havia, no momento, em sala, 34 alunos

D.B.

1 – lá havia 22 alunos

E.S.

1 – o risco que há na internet

2 – em que havia 22 alunos

P.D.

1 – houve um aumento do uso

2 – em que havia 35 alunos

Y.G.

1 – na qual havia 22 alunos

2 – tem gente que fica mais tempo que eu.

B.F.

1 – havia 7 que acessavam a internet com a supervisão dos pais.

2 – Tem gente que não percebe como isso é prejudicial

J.V.

1 – na sala tinha 22 alunos

J.C.

1 – tinha dez alunos que ficam mais de duas horas por dia.