

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

DISSERTAÇÃO

**ESTUDO E USO DE TER, HAVER E EXISTIR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

FLAVIO COSME ROCHA DE LIMA

Seropédica, RJ

2021



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

**ESTUDO E USO DE TER, HAVER E EXISTIR NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

FLAVIO COSME ROCHA DE LIMA

Sob a orientação da Professora Dr.^a

Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de **Mestre em Letras**, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias de Linguagens e Ensino diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ

Novembro de 2021

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

Ficha catalográfica elaborada com os dados
oferecidos pelo autor

L732e LIMA, FLAVIO COSME ROCHA DE, 1972-
ESTUDO E USO DE TER, HAVER E EXISTIR NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA /FLÁVIO COSME ROCHA
DE LIMA.- SEROPÉDICA, 2021.
129 f.:il.

Orientadora: ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS, 1965.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS,
2021.

1. ENSINO DOS VERBOS EXISTENCIAIS. 2. GÊNEROS TEXTUAIS. 3.
APRENDIZAGEM COLABORATIVA. 4. PRODUÇÃO TEXTUAL.I. DOS SANTOS,
ANGELA MARINA BRAVIN, 1965, 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 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

FLAVIO COSME ROCHA DE LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/11/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)

Orientadora

Prof. Dr. Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)

Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)

Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 1221/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 17/11/2021 18:55)
ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1735678

(Assinado digitalmente em 18/11/2021 13:04)
GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1328759

(Assinado digitalmente em 18/11/2021 06:40)
KAREN SAMPAIO BRAGA ALONSO
ASSINANTE EXTERNO CPF: 052.917.797-80

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:

1221, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/11/2021** e o código de verificação: **9116350899**

**“Portentosas são as obras do Senhor, Dignas de
profunda meditação para quem as aprecia!”
Sl. 111.2**

DEDICATÓRIA
Dedico à minha esposa Bianca
Graziela, amor da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por poder completar essa etapa apesar de passar um período hospitalizado por ter contraído o vírus da COVID-19. Havia momentos em que pensei que não voltaria para casa.

À minha amada esposa, Bianca Graziela, pelo suporte no período de aprendizado, ajudando, aconselhando, discutindo as teorias e fortalecendo ideias! Como também ao meu filho Pedro Hugo, por entender os momentos em que eu não estava presente.

Agradeço a minha estimada orientadora, professora Ângela Bravin, desde a graduação, agora, no mestrado. Seu incentivo e amizade nunca serão esquecidos.

A todos os colegas de turma, pois lutamos juntos em todas as etapas! Por nossos lanches, trufas e companheirismo! Vencemos!

Aos excelentes professores do Mestrado Profissional da UFRRJ, meu sincero obrigado!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001.

RESUMO

LIMA, Flavio Cosme Rocha de. **ESTUDO E USO DE TER, HAVER E EXISTIR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**. 2021, 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta dissertação apresenta uma proposta de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004; TORRES e IRALA, 2014) para o estudo e uso dos verbos *ter*, *haver* e *existir* no 7º ano do Ensino Fundamental. Os estudos linguísticos apontam para a preferência da forma *ter* nas construções existenciais na oralidade (CALLOU e AVELAR, 2000; DUTRA, 2000; DUARTE, 2003; VITÓRIO, 2010), mas, na escola, o aluno passa a conhecer o uso dos verbos *haver* e *existir* com base na descrição das gramáticas normativas. Sugere-se uma mediação didática que facilite o estudante entrar em contato com as várias possibilidades de construções existenciais e aprenda a usá-las em contextos de oralidade e escrita. Parte-se do contínuo oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a) através de um circuito com os gêneros textuais *fanfic*, *meme*, *charge* e conto. O objetivo principal da proposta, portanto, foi apresentar uma proposta de ensino que leve os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao emprego consciente das formas verbais *ter*, *existir* e *haver* distribuídas em um contínuo de variação linguística que contemple oralidade e escrita do português como língua materna. A hipótese que direciona o circuito é que o estudo e uso desses verbos, no Ensino Fundamental, devem estar associados à linguagem do aluno e aos gêneros textuais da oralidade e da escrita. Relacionou-se a abordagem de aprendizagem colaborativa a aspectos da metodologia ativa de ensino de línguas (MORAN, 2015) para sustentar a ideia de que o professor de língua materna pode atuar como um agente de mediação do aprendizado dos verbos mencionados, apresentando as possibilidades de usos na escrita e na oralidade. O aluno será o agente desta ação pedagógica por meio da qual constrói e aplica o saber aprendido.

Palavras-chave: Ensino dos verbos existenciais; gêneros textuais; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

LIMA, Flavio Cosme Rocha de. **Study and use of *ter*, *haver* and *existir* in Elementary School: a collaborative learning proposal.** 2021, 129 p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This dissertation presents a collaborative learning proposal (BEHRENS, 2004; TORRES and IRALA, 2014,) for the study and use of the verbs *ter*, *haver* and *existir* in the 7th grade of Elementary School. Linguistic studies point to a preference for the form *ter* in existential constructions in orality (CALLOU and AVELAR, 2000; DUTRA, 2000; DUARTE, 2003; VITÓRIO, 2010), but at school, the student comes to know the use of the verbs *haver* and *existir* based on the description of normative grammars. A didactic mediation is suggested that facilitates the student to get in touch with the various possibilities of existential constructions and learn to use them in oral and written contexts. It starts with the continuous orality-literacy (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a) through a circuit with the textual genres fanfic, meme, cartoon and short story. The main objective of the proposal, therefore, was to present a teaching proposal that leads students in the 7th year of Elementary School to consciously use the verb forms *ter*, *existir* and *haver* distributed in a continuum of linguistic variation that contemplates orality and writing of Portuguese as mother tongue. The hypothesis that guides the circuit is that the study and use of these verbs, in Elementary School, must be associated with the student's language and the textual genres of orality and writing. The collaborative learning approach was related to aspects of the active methodology of language teaching (MORAN, 2015) to support the idea that the mother tongue teacher can act as an agent of mediation of the learning of the mentioned verbs, presenting the possibilities of uses in writing and orally. The student will be the agent of this pedagogical action through which he builds and applies the knowledge learned.

Keywords: Teaching existential verbs; textual genres; collaborative learning.

ÍNDICE DE GRÁFICOS, IMAGENS E FIGURAS

Figura 1 – Figura capturada de Langacker (2009, p.83)	pág. 24.
Gráfico 1 – Esquema de gramaticalização do verbo <i>Haver</i> (adaptação: BAGNO, 2012, p.606)	pág. 31.
Quadro 1 – Atividade sobre o uso de <i>Ter</i> e <i>Haver</i> de Faraco (2013)	pág. 45.
Gráfico 2 – Resultados obtidos por Martins dos Santos (gráfico capturado de MARTINS DOS SANTOS, 2028, P.61)	pág. 56.
Quadro 2 – Contínuo de urbanização (adaptação: BORTONI-RICARDO, 2004, p.52)	pág. 63.
Quadro 3 – Contínuo oralidade-letramento (adaptação: BORTONI-RICARDO, 2004, p.26)	pág. 65.
Quadro 4 – Contínuo de monitoração estilística (adaptação: BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)	pág. 65.
Quadro 5 – Contínuo fala-escrita de Marcuschi (2001, p.41)	pág. 66.
Quadro 6 – Ter, Haver e Existir no contínuo oralidade-letramento (Fonte: criação do autor com base em BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26 e 62)	pág. 67.
Quadro 7 – Contínuo de gêneros textuais selecionados para mediação (Fonte: criação do autor)	pág. 68.
Quadro 8 – Gêneros textuais considerados pelos PCNs para o trabalho com oralidade e escrita (imagem capturada de BRASIL/MEC/PCN in BRASIL, 1998, p.54)	pág. 69.
Quadro 9 – Adaptação, pelo autor, de Fávero <i>et al</i> (2003, p.90)	pág. 72.
Quadro 10 – Cruzamento entre meio e concepção relacionados à oralidade e escrita (adaptação: MARCUSCHI, 2008, p.173)	pág. 73.
Imagem 1 – Imagem 1: Contextualização da série Crepúsculo. Imagem capturada de https://www.spiritfanfiction.com/categorias/saga-crepusculo ? Acesso em: 12 de junho de 2021.....	pág. 78.
Imagem 2 – Imagem 2: Trecho da <i>fanfic</i> Anoi-tecer: O despertar. Imagem capturada https://www.spiritfanfiction.com/categorias/saga-crepusculo ? Acesso em: 12 de junho de 2021.....	pág. 79.
Imagem 3 – Capturada de Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 (spiritfanfiction.com) em 24/09/2021	pág. 80.
Quadro 11 – Aprendizagem Ativa	pág. 89.

Quadro 12 – Áreas de ação da Metodologia Ativa	pág. 91.
Quadro 13 – Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004, p.108)	págs. 92.
Quadro 14 – Trecho do inquérito 0011, capturado de ::::: NURC - RJ ::::: (ufrj.br) em 27/09/2021.....	pág. 99.
Quadro 15 – Trecho do inquérito 001, capturado de OC-B-70-2m-001 (ufrj.br) , em 27/09/2021	pág. 99.
Figura 2 – Capturada de: http://umbrasil.com/charges/entrevista-lira-neto/ Acesso em 27/09/2021	pág. 100.
Quadro 16 – Enunciado de direcionamento da atividade <i>De trás pra frente</i> . (Criação do autor)	pág. 101.
Texto 1 – O mistério da casa mágica, capturado de https://atividadesdownload.net/contos-de-misterio/ (acesso em 28/09/2021)	pág. 103.
Figura 3 – Capturada de https://www.bing.com/videos/search? q=aulas+sobre +haver+e+existir&ru =%2fsearch%3fq%3daulas%2520sobre%2520haver%2520e% 2520existir % Acesso em 04/10/2021.....	pág. 105.
Imagem 4 – Exemplos de exercícios para as aulas teóricas. Disponível em: Exercícios sobre o verbo haver. Questões com o verbo haver (uol.com.br) Imagem capturada em: 04/10/2021	pág. 105.
Imagem 5 – Meme 1. Meme com <i>ter</i> Capturada de: https://vejasp.abril.com.br/blog/vejinha/os-5-bordoes-ou-memes-mais-famosos-do-twitter/ Acesso 14/10/2021	pág. 107.
Imagem 6 – Meme 2. Meme com <i>ter</i> , Capturada de https://www.bombounowa.com/imagens/professor-a-aula-vai-ser-normal-hoje-nao-foi-para-aparecer -o-batman-montando-num-dinossauro-correndo-atras-do-papaleguas/ Acesso 14/10/2021.....	pág. 108.
Imagem 7 – Meme 3: Meme com verbo <i>haver</i> . Capturada de https://pbs.twimg.com/media/FA3-mazX0AkppaX?format=jpg&name=small . Acesso em: 05/10/2021	pág. 108.
Imagem 8 – Charge 1. Charge com o verbo <i>haver</i> Capturada em http://umbrasil.com/charges/ . Acesso em 05/10/2021	pág. 109.
Imagem 9 – Charge 2. Charge com verbo <i>ter</i> . Disponível em: https://www.facebook.com/Charges-Atuais Capturada em 05/10/2021	pág. 109.
Imagem 10 – Explicação sobre a diferença entre <i>ter</i> e <i>haver</i> disponível na <i>internet</i> . Em: http://hinative.com/pt-BR/questions/16204928 . Acesso em 04/10/2021	pág. 110.

- Imagem 11 – Palavras direcionadoras [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Imagem capturada em 05/10/2021.
..... pág. 111.
- Quadro 17 – Gêneros das *fanfics* [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Imagem capturada em 01/10/2021.
..... pág. 112.
- Quadro 18 – Aulas de português para escritores de *fanfics* Disponível em: [Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 \(spiritfanfiction.com\)](#). Acesso em 01/10/2021.
..... pág. 114.
- Texto 2 – Ter, o Divergente pág. 117.
- Imagem 12 – Capturada em <https://www.papodecinema.com.br/filmes/divergente/> Acesso 14/10/2021..... pág. 118.
- Imagem 13 – Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 06/10/2021..... pág. 120.
- Imagem 14: Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 01/01/2021..... pág. 120.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pág. 17.
CAPÍTULO 1 – “HAVER”, “TER” E “EXISTIR”	pág. 21.
1.1 PERSPECTIVA DAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS	pág. 26.
1.2 PERSPECTIVA DAS GRAMÁTICAS LINGUÍSTICAS	pág. 28.
1.2.1 Bagno (2012)	pág. 28.
1.2.2 Castilho (2010)	pág. 33.
1.2.3 Mateus <i>et all</i> (2003)	pág. 35.
CAPÍTULO 2 – TER, HAVER E EXISTIR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	pág. 38.
2.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL	pág. 38.
2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE FARACO (2003, 2009, 2013)	pág. 40.
CAPÍTULO 3 – SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E ESTUDOS RECENTES SOBRE TER, HAVER E EXISTIR	pág. 47.
3.1 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONESITA	pág. 47.
3.2 ESTUDOS VARIACIONISTAS SOBRE HAVER/TER E SOBRE HAVER/TER/EXISTIR	pág. 48.
3.3 MEDIAÇÃO DIDÁTICA DE MARTINS DOS SANTOS	pág. 55.
CAPÍTULO 04 – CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS	pág. 58.
4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA À EDUCAÇÃO	pág. 60.
4.1.1 Os contínuos de variação linguística	pág. 62.
4.1.2 Desdobramentos do contínuo oralidade –letramento.....	pág. 66.

4.2 ORALIDADE E ESCRITA	pág. 69.
4.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA	pág. 75.
4.3.1 <i>As fanfics</i>	pág. 75.
4.3.2 Charge	pág. 80.
4.3.3 Memes	pág. 81.
4.3.4 Contos	pág. 82.
4.4 O ENCONTRO COM A BNCC E AS DIRETRIZES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAGUAÍ	pág. 82.
CAPÍTULO 05 – REFERENCIAL METODOLÓGICO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA	pág. 86.
5.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E METODOLOGIA ATIVA	pág. 87.
5.2 PÚBLICO-ALVO	pág. 93.
5.2.1 A Escola Municipal Professora Severina dos Ramos de Sousa e o corpo discente	pág. 93.
5.2.2 A comunidade	pág. 95.
5.2.3 Análise do processo educacional	pág. 95.
CAPÍTULO 6 – CIRCUITOS DIDÁTICOS PARA ESTUDO E USO DOS VERBOS EXISTENCIAIS	pág. 97.
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA	pág. 98.
6.2 AULAS TEÓRICAS E EXPLORATÓRIAS	pág. 104.
6.3 PESQUISA E PRODUÇÃO INDIVIDUAL	pág. 111.
6.4 DISCUSSÃO COLETIVA, CRÍTICA E REFLEXIVA	pág. 116.
6.5 PRODUÇÃO COLETIVA	pág. 119.
6.6 AVALIAÇÃO COLETIVA E PRODUÇÃO FINAL	pág. 121.

CONCLUSÃO	pág. 122.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 125.

INTRODUÇÃO

As sentenças existenciais no português brasileiro (PB), representadas pelos verbos *ter*, *haver* e *existir*, apresentam uma complexidade de realização por conta não apenas do número de formas verbais que veiculam o sentido de existência, mas também pela atuação de aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos em interface. Cita-se como exemplos

Segundo Castilho (2010), esses verbos realizam-se como impessoais e funcionais. Nesse caso, são semanticamente pobres, não exercendo a predicação sentencial, que é estabelecida pelos adjuntos adverbiais locativos e temporais que os acompanham. Discursivamente, colocam em proeminência um de seus constituintes para introduzir no discurso um tópico novo.

Os vários aspectos envolvidos nas sentenças com tais verbos apontam para um estudo também complexo. Considerando a ausência de questionamentos sobre essa variação nas escolas brasileiras, onde as orações existenciais são estudadas, deduz-se que o professor de Português se depara com questões para as quais não encontra respostas pertinentes. Este trabalho propõe uma mediação didática¹ para ensinar tais estruturas no Ensino Fundamental, tendo por base conhecimentos científicos.

Escolheu-se *ter*, *haver* e *existir* por três motivos. Primeiro: por considerar a interface entre os aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos, no uso desses três verbos, uma motivação para atividades didáticas; segundo, por *haver* e *existir* serem os mais estudados pelos alunos como verbos existenciais e, *ter*, por ser o mais usado nesse contexto; terceiro: por serem considerados formas em competição e não haver maior aprofundamento do tema e a clara falta de exercícios (VITÓRIO, 2016), o que permite a inserção da pesquisa no conjunto das investigações baseadas em contribuições da Sociolinguística para o ensino de português (MARTINS, TAVARES, 2013), além de poder estabelecer uma relação com as habilidades e competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) associadas à variação linguística.

O primeiro motivo levou à busca por respostas a indagações sobre contextos linguísticos e sociodiscursivos de uso de *ter*, *haver* e *existir*, além do percurso histórico

¹ As atividades não foram aplicadas em consequência das medidas de biossegurança tomadas pelos governantes para evitar a Covid-19.

por que passaram: quais são os sentidos desses verbos? São polissêmicos? Se assim se comportam, qual é o impacto morfossintático dessa polissemia, sobretudo em relação à concordância verbal e à ordem sintática das palavras na sentença? Quais são os contextos sociodiscursivos de uso? Em que situações podem ser considerados em competição? O segundo direcionou a uma investigação sobre a descrição desses três verbos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como as atividades apresentadas por eles. As observações suscitaram as estratégias didático-metodológicas desta proposta. Perguntas a guiar essa investigação: como se apresentam as atividades sobre as sentenças existenciais? Levam em conta os diferentes aspectos envolvidos em sua realização? O terceiro conduziu à busca por pesquisas sociolinguísticas sobre os referidos verbos, bem como por mediações didáticas que se basearam em seus resultados. Indagou-se: as pesquisas dialogam entre si? Que reflexões esses trabalhos ofereceram para as atividades aqui propostas?

Em função desses motivos e de seus desdobramentos, este trabalho teve por objetivo geral apresentar uma proposta de ensino que leve os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao emprego consciente das formas verbais *ter*, *existir* e *haver* distribuídas em um contínuo de variação linguística que contemple oralidade e escrita. Para tanto, tomou-se como base textos que tratam da contribuição da Sociolinguística para o ensino de português, além da Teoria dos Contínuos de Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Trata-se de uma abordagem que se preocupa com o ensino de português como língua materna, propondo o abandono da distinção língua padrão e não padrão, por carregar forte carga de preconceito. Para não ocorrer essa oposição, o uso da língua deve ser considerado em três contínuos: um de urbanização, outro relacionado à oralidade e letramento e o último à monitoração estilística. Em Bortoni-Ricardo (2005a), esses contínuos passaram a ser inseridos em um modelo de análise sociolinguística do português brasileiro. Para esta pesquisa, focaliza-se o contínuo oralidade-letramento, que favoreceu a organização das atividades propostas na mediação com base em diferentes gêneros discursivos distribuídos entre +oralidade e +escrita.

Em consequência dessa escolha, foi traçado outro objetivo: articular atividades que levem os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a usar *ter*, *haver* e *existir* em diferentes gêneros discursivos de acordo com o contínuo oralidade-letramento. Para compor esse contínuo, foram selecionados *memes*, *fanfics*, *contos* e *charges*. A organização das

atividades sustentou-se em pressupostos de base pedagógica da Aprendizagem Colaborativa (BEHRENS, 2004) e Metodologia Ativa (MORAN, 2015). A fim de organizar o referencial teórico anunciado e a mediação didática propriamente dita, este texto dissertativo divide-se da seguinte maneira:

No capítulo I, trata-se dos aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos na realização das sentenças existenciais, buscando responder as perguntas elaboradas em função do primeiro motivo de escolha dos verbos em questão. Apresenta-se o percurso histórico de *ter*, *haver* e *existir* com base em Mattos e Silva (1992) e estabelece-se um intercâmbio com Langacker (2009) a fim de se compreenderem as extensões de sentido que se relacionam nesse percurso histórico. Ainda nesse capítulo, demonstra-se e discute-se a realização de tais verbos sob a perspectiva tradicional, com base nas principais gramáticas normativas do português brasileiro, e sob a perspectiva das gramáticas linguísticas, com destaque para Bagno (2012), Castilho (2010) e Mateus *et all* (2003).

No capítulo II, procedeu-se à investigação com base em livros didáticos para responder as perguntas suscitadas pelo segundo motivo. Foram resenhados dois livros didáticos do 7º ano, ambos de 2012, que, curiosamente, tratam do uso impessoal de *ter*, o que motivou a escolha deles para as resenhas. Ainda nessa etapa, tratou-se também dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Faraco e Tezza (2003, 2009) e Faraco (2013). São livros destinados ao Ensino Médio e pós Ensino Médio. Esse procedimento justifica-se, porque essas obras permitiram uma discussão entre os conceitos de norma linguística considerados na teoria e na prática.

As reflexões provocadas pelo terceiro motivo direcionam o terceiro capítulo, que trata, assim, de pesquisas sociolinguísticas sobre *ter*, *haver* e *existir* e a mediação didática de Martins dos Santos (2018), com base em contribuições da Sociolinguística. Articulam-se informações básicas da Sociolinguística Variacionista com resultados de pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva. Este procedimento justifica-se em função da ideia de associação entre o modelo dos contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) e os princípios da Sociolinguística Variacionista (BORTONI-RICARDO, 2005b).

No quarto capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que sustentam a proposta didática. Articulam-se, para tanto, princípios do modelo dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a) às relações entre eles e dados que permitem associá-los a contribuições da Sociolinguística para o ensino do português

brasileiro. Como o contínuo selecionado é o de oralidade-letramento, será dedicada uma seção aos aspectos dessas duas situações de uso da língua, além de mostrar como eles se relacionam nos gêneros discursivos escolhidos. Discutiu-se, ainda, a relação entre as habilidades e competências descritas pela BNCC, variação linguística e linguagem em uso.

No capítulo V foram apresentados os pressupostos teóricos de base pedagógica que fundamentaram a mediação. Na verdade, essa parte deveria ser dedicada à metodologia da pesquisa, que, inicialmente, havia sido pensada para ser uma pesquisa-ação no molde etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2005^a). Por exigir um contato mais próximo entre pesquisador e público-alvo, não foi possível lançar mão de suas estratégias, mas seus princípios coadunam-se com os da aprendizagem colaborativa e metodologia ativa. Por isso, esse capítulo desenvolve os pressupostos da pesquisa-ação, bem como os da aprendizagem colaborativa (BHERENS, 2004; TORRES e IRALA, 2014) e da metodologia ativa (MORAN, 2015).

A proposta didática está desenvolvida no capítulo VI. Como não pôde ser aplicada, não há possibilidades de serem apresentados os resultados do desenvolvimento das atividades. Em relação, contudo, à dissertação na íntegra, o resultado demonstrou-se positivo, uma vez que as descobertas sobre os verbos existenciais sob as perspectivas da metodologia ativa e abordagem colaborativa ampliaram o conhecimento do pesquisador-professor, que, a seguir, se coloca em primeira pessoa: esta pesquisa mostrou-me como é possível relacionar pressupostos teóricos e ensino de fenômenos variáveis estudados pelos alunos. Fica a frustração de não ter podido transitar com eles pelos contínuos. Espero que as reflexões contribuam para o trabalho dos professores de Português. Agora, volto à terceira pessoa para apresentar o texto dissertativo.

CAPÍTULO 1 – HAVER, TER E EXISTIR

Os verbos *haver*, *ter* e *existir* seguem percursos históricos distintos, se forem levadas em conta as fases por que passaram: enquanto *ter* e *haver* são considerados plenos, como em (1) e (2), e auxiliares, em (3) e (4), *existir* só recebe estatuto de verbo pleno, ilustrado em (5) e (6)², entendendo pleno como o verbo que tem papel de núcleo sentencial e, por isso, seleciona argumentos e papeis temáticos³, e auxiliar como os que atribuem categoria de pessoa e número, além de indicar aspecto, tempo, voz e modo (CASTILHO, 2010).

- (1) João tem uma bola.
- (2) Os fiéis pediram aos santos que houvessem piedade deles na terra.⁴
- (3) João tem falado comigo todos os dias.
- (4) Os fiéis haviam pedido piedade.
- (5) Existem rumores silenciosos na praça.
- (6) Tinha/havia existido rumores na praça.

Para chegar a auxiliar, um verbo passa por um processo de gramaticalização que consiste, segundo Castilho (2010), na migração de pleno para funcional e, por fim, a auxiliar. Esse processo consiste em transformações por que passa uma palavra no sentido de que ela pode ganhar novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas, além de poder transformar-se em forma presa ou até mesmo desaparecer do sistema.

No latim clássico, *habere*, de onde se originou *haver*, comportava-se como um verbo estativo, ou seja, indicava uma relação entre sujeito e predicado em que não havia controle do sujeito sobre o estado de coisas emanado pelo predicado. Em outras palavras, o sujeito de *habere* não praticava ações. Os exemplos de mostram que esse verbo possuía quatro

² Exemplos criados por mim.

³ Argumentos é o termo usado por teorias linguísticas, o gerativismo, por exemplo, para designar relações sintáticas entre verbo, sujeito e complementos. A configuração sintática do verbo é que seleciona argumentos externo, que pode ser o sujeito, e interno, os complementos. Papéis temáticos designam as relações de significado expressas pelos argumentos. Assim, um argumento externo pode ter um papel temático de agente e um interno, o de paciente.

⁴ No sentido de *ter*, é raríssimo o uso de *haver* na sincronia atual.

sentidos: 1) habitar, 2) estar com, 3) estar em e 4) posse. Curiosamente, não designava sentido de *existir*.

(7) *Qui Syracacensis habet* (Quem habita em Siracusa)

(8) *Bene habet* (Está bem)

(9) *Habere vestem* (Estar com um vestido)

(10) *Habere fundum* (Estar em um sítio)

(11) *Habere aliquid* (Ter dinheiro).⁵

Haver, desde o Latim Clássico, já apresentava, assim, polissemia de sentido, mas semelhança de combinação sintática, uma vez que, em todos os sentidos apresentados, se comporta como verbo estativo mesmo em *Habere aliquid*, em que significa possuir alguma coisa. No Dicionário essencial do latim, entretanto, são apresentados outros sentidos para *habere*: *conter*, *trazer*, *conhecer*, *tratar*, *experimental*, *considerar*, *avaliar*, *executar*, que, em alguns casos, não se mostram estativos. Esse aspecto aumenta ainda mais a complexidade da história desse verbo, que chega até os dias de hoje com reflexos dessa mistura de aspectos semânticos e sintáticos, além dos morfológicos, como será visto adiante. Sendo, portanto, compreensível, atualmente, a dificuldade de os alunos, sobretudo do Ensino Fundamental, entenderem as explicações dos professores de Português acerca do sentido de *haver* e da combinação sintática que lhes é ensinada: o verbo *haver*, com sentido de existir, fica sempre no singular, porque é impessoal. Dessa forma, a expressão que o acompanha não é sujeito, mas objeto direto. A situação complica-se caso se leve em conta que, em latim, *habere* era o verbo mais usado para exprimir posse. Em Mattos e Silva (1992), a autora mostra que o seu significado primeiro era o de *ter em sua posse*, *guardar* e, por extensão de sentido, *ter na mão*.

Ter na mão, curiosamente, era o sentido prototípico de *tenere*, origem de *ter*. Dessa forma, com base em Mattos e Silva (1992), podemos dizer que, na história desses dois verbos, o sentido *ter na mão* parece ser o traço semântico que estabelece a interseção entre eles. A autora mostra ainda que, nesse sentido, desde o latim, tais verbos já se realizavam em variação. *Ter* apresentava também sentidos secundários, como *manter*, *reter*, *segurar*, *conter*, *ganhar*, *adquirir*, *conservar*, *obrigar*, *compreender* e *afirmar*. Essa

⁵ Exemplo de Viotti (1998, p 44). *Aliquid*, na verdade, é um pronome substantivo indefinido. Não significa dinheiro.

polissemia de sentido, de acordo com Medeiros (2014), pode ter sido a causa para *ter* e *haver* terem se gramaticalizado. Esse aspecto será retomado em seções adiante. Mas requer atenção o fato de a noção de existência não estar presente em *habere e tenere*. Embora o dicionário citado não explicita tal noção, parece que ela está inerente às relações de posse e localização que, como já foi visto, aparecem em contextos semânticos de *habere*.

Seguindo esse raciocínio, é pertinente estabelecer um *link* com Langacker (2009), a partir da pergunta elaborada pelo autor: *Qual é a relação entre posse, localização e existência?* (LANGACKER, 2009, p.81). Em relação ao conceito de posse, Langacker mostra-se cético. Para ele, essa noção é restrita, não dando conta da gama de interpretações emanada de verbos, substantivos, e outros elementos, aos quais se atribui esse sentido. Até mesmo o de propriedade não cobre a realidade. A análise de alguns estudiosos de que a relação linguística de posse consiste apenas na associação entre possuidor e coisa possuída não o convence. Ele propõe uma explicação que parte da Gramática das Construções (CG):

that certain fundamental and universal grammatical notions – among them noun, verb, subject, object, and possessive – can be characterized semantically at both the prototype level and the schema level. The prototype is based on an experientially grounded conceptual archetype. The schematic characterization (claimed to be valid for all instances) invokes a basic cognitive ability which is immanent in the archetype (i.e. “lies within it”). First manifested in the archetype, this cognitive ability is later extended to other cases. (LANGACKER, 2009, p. 82) ⁶

Langacker (2009) concebe, assim, um processo de extensão de sentido que parte de um arquétipo e se estende para outros casos. Ele argumenta que parece que existem relações de posse mais prototípicas que outras, como a de propriedade, parentesco, relação todo/parte, sendo a primeira, a de propriedade, a mais prototípica. Para o autor, arquétipos conceituais revelam aspectos fundamentais de experiências cotidianas que se relacionam a aspectos cognitivos básicos apreendidos como *gestald*, embora haja uma

⁶....que certas noções gramaticais fundamentais e universais - entre elas substantivo, verbo, sujeito, objeto e possessivo - podem ser caracterizadas semanticamente tanto no nível do protótipo quanto no nível do esquema. O protótipo é baseado em um arquétipo conceitual baseado na experiência. A caracterização esquemática (reivindicada como válida para todas as instâncias) invoca uma capacidade cognitiva básica que é imanente no arquétipo (ou seja, "está dentro dele"). Manifestada pela primeira vez no arquétipo, essa capacidade cognitiva é posteriormente estendida a outros casos. (Minha tradução)

complexidade analítica. Para ilustrar sua percepção dos fatos, idealiza o seguinte esquema:

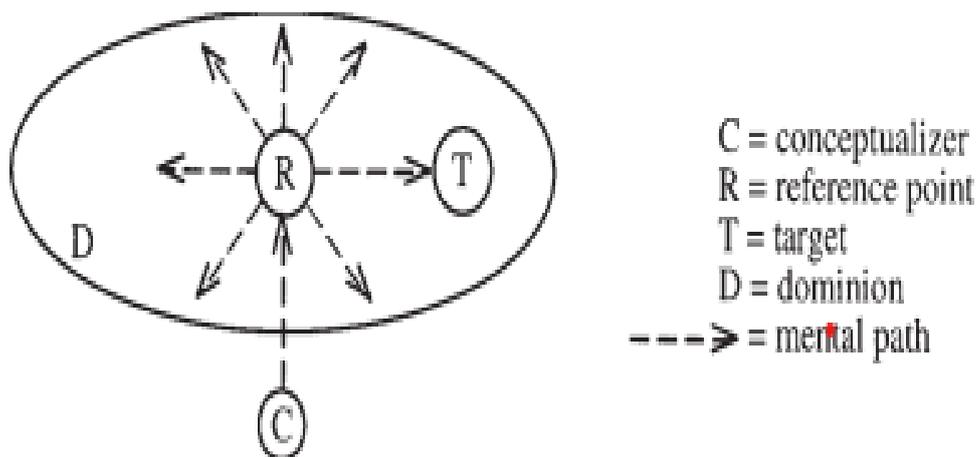


Figura 1: Figura capturada de Langacker (2009, p. 83)

Esse esquema mostra que existe, nas relações semânticas entre os elementos linguísticos, um ponto de referência $R = \textit{reference point}$, que se configura na capacidade de acessarmos uma entidade⁷ concebida por meio da qual se pode acessar, mentalmente, outra. Esse ponto está ligado a um conceitualizador, $C = \textit{conceptualizer}$ que direciona a atenção à entidade que está no ponto de referência, associando-se a várias outras entidades, as quais formam um domínio, $D = \textit{dominion}$. Uma dessas entidades é o alvo, $T = \textit{target}$. Dessa forma, acessando-se um ponto de referência pode-se acessar também esse alvo, formando um mapa mental $\text{-----}\blacktriangleright \textit{mental path}$. Essa relação com o ponto de referência é considerada um conjunto de acessos mentais sequenciado. Parece que as relações semânticas entre *have* e *ter* podem ter feito parte de um mapa mental, em que o sentido de propriedade provavelmente estivesse no ponto de referência. De qualquer forma, trata-se de operações muito complexas para as quais, até aqui, só temos suposições. Quanto ao inglês, Langacker (2009) mostra que as relações de posse se manifestam de várias formas, dentre as quais as dos verbos *have* e *be*.

Have em *He has a house*, indica que uma casa é possuída por alguém, representado na frase pelo pronome de 3ª pessoa. Essa realidade expressada linguisticamente leva à inferência da existência da casa. Assim, de maneira bem simples, pode-se estabelecer uma relação entre posse e existência, o que suscita a ideia de transpor

⁷ Adotou-se o termo *entidade* em tradução de *entidy*, palavra usada por Langacker (2009, p. 82).

esse raciocínio para o uso de *ter* existencial no português. Além disso, pode-se estender o raciocínio para a transformação de *haver*, com sentido de posse, para *haver* existencial. No caso das orações com o verbo *be*, como em *There is a book on the table*,/ *Há um livro sobre a mesa*, ocorre correspondência com *The table has a book [on it]*/ *A mesa tem um livro[sobre ela]*. Em Latim, conforme mostra Langacker (2009), o verbo *ser*, em frases do tipo *Est Johanni liber*/ *John tem um livro*, há um sentido de posse em que o verbo apresenta transitividade, de forma parecida com *A mesa tem um livro [sobre ela]*. Nessas relações, chama a atenção que o sentido de locação as perpassa. Langacker (2009, p.98, citando Lyons (1967, p. 390), mostra que as expressões locativas são consideradas fonte para a derivação de outras expressões. Embora seja uma hipótese considerável, apesar de o próprio Langacker apresentar alguns argumentos contrários, não será discutida aqui. O que importa a este trabalho é o fato de que ocorre uma íntima relação entre posse, locação e existência, o que permite entender o fenômeno da variação, em contextos existenciais, entre *haver*, *ter* e *existir*.

No caso de *existir*, essa rede de interconexões de *links* semânticos que entrelaçam posse, locação e existência entre verbos distintos parece não ocorrer. Se *existir* compete, em tais contextos, com *haver* e *ter*, é em função, provavelmente, do seu sentido original de existência. Assim, pode-se sugerir que, em relação a esses três verbos, no português, há dois tipos com sentido existencial: 1) *haver* e *ter*, que não surgiram com sentido de existência, passando a carregar essa noção por meio das interconexões semânticas, e 2) *existir*, que surgiu originalmente com esse sentido, por isso não compete com *ter* e *haver*. Essa divisão também pode ser aplicada às combinações sintáticas que, como veremos nas seções seguintes, cada perspectiva de estudo, tradicional, gerativista, funcionalista e variacionista, apresenta uma explicação baseada em seus respectivos princípios fundamentais.

Para o primeiro tipo, por exemplo, tradicionalmente, com base nas gramáticas normativas (ROCHA LIMA, 1997; CUNHA & CINTRA, 1985; BECHARA, 1999), em relação a *haver*, a explicação é que, como verbo existencial, ficará sempre na terceira pessoa do singular, porque consiste em um verbo impessoal, sem sujeito, portanto. A descrição tradicional considera o sintagma nominal que o acompanha um objeto direto. Em relação a *ter*, apesar de Cunha e Cintra (1985, p 127) o reconhecerem como impessoal, exibindo, como em orações com *haver*, apenas o objeto direto, esses autores

deixam claro que seu uso faz parte da linguagem coloquial. Bechara (1999, p. 32) também compartilha dessa opinião: “Constitui incorreção, na língua culta, o emprego do verbo *ter* em lugar de *haver* em orações como: *Tem livros na mesa* por *Há livros na mesa.*”.

Essas explicações revelam os contextos de uso desses verbos: enquanto *haver* se realiza em situações de +letramento, segundo o contínuo de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), sendo o prescrito pela norma gramatical, nos moldes de Faraco (2008)⁸, *ter* mostra-se mais frequente em contextos de +oralidade, seja em eventos linguísticos em que há mais monitoração da fala, como em uma conferência, seja em situações bem espontâneas, como em um diálogo entre dois amigos. O segundo tipo, representado por *existir*, é considerado pelas gramáticas normativas um verbo intransitivo, apresentando, por isso, sujeito oracional com o qual concorda. Tal descrição é questionada por Bagno (2012) e Castillho (2010), que o inserem entre os verbos apresentacionais, os quais apresentam a impessoalidade como uma de suas propriedades. Em relação ao uso, ele é considerado, tal como *haver*, uma forma da norma gramatical. Seguem as seções que desenvolverão os aspectos até aqui apresentados, além de outros que se mostraram necessários para a compreensão do percurso de *haver*, *ter* e *existir*.

1.1 PERSPECTIVA DAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Como visto anteriormente, as gramáticas normativas consideram o verbo *haver* impessoal, sem sujeito. Conjuga-se, então, na 3ª pessoa do singular, conforme o exemplo “*Há trovoadas em toda a parte... (M. Torga V, 158)*” (CUNHA & CINTRA, 1985, p.527). Os autores mostram que o verbo *haver* é construído de modo diverso do *existir* “*haver* não tem sujeito e é transitivo direto, sendo seu objeto o nome da coisa existente (...). *Existir*, ao contrário, é intransitivo e possui sujeito, expresso pelo nome da coisa existente.” (CUNHA; CINTRA, 1985; p.528). Assim, segundo os autores, *ter-se-ia há/existem tantas folhas pelas calçadas*. Quando acompanhado de verbos auxiliares como *ir*, *dever* e *poder*, a locução que se forma com o verbo *haver* é também impessoal, como em *deve haver leis /podia haver complicações*.

⁸ A norma gramatical foi idealizada por filólogos renomados e codificada em manuais tradicionais, como gramáticas e dicionários. Trata-se do “conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p. 81). Entre esses autores, Faraco cita Rocha Lima, Celso Cunha e Lindley Cintra, Evanildo Bechara (gramáticos) e os dicionaristas Aurélio Buarque de Holanda, Antônio Houaiss e Celso Luft.

Discutindo sobre a concordância com os verbos impessoais, Bechara (1999, 2002) apresenta os exemplos *há vários nomes aqui* e *deve haver cinco premiados* em que o verbo assume a forma de 3ª pessoa do singular nas orações sem sujeito. (BECHARA, 1999, p. 562 e 2002, p. 438). No entanto, o que quer se destacar é que o autor não faz referência ao uso do verbo *ter* em substituição ao *haver*, o que reforça a suposição, mencionada na seção anterior, de que *ter*, no contexto existencial, consiste em uma forma de +oralidade e -letramento, não sendo, conseqüentemente, um fenômeno que devesse ser considerado por uma gramática normativa. Segundo o autor, usa-se o *existir*, como verbo pessoal ou o *haver*, impessoal. Rocha Lima (1997) acompanha o autor, mencionando o sentido de *existir* do verbo *haver* e aponta que a impessoalidade se estende aos auxiliares que com ele formam perífrase como se vê no exemplo: *Então convosco também, senhores meus, pode haver pactos?*

Observa-se que, pela perspectiva tradicional, o verbo *ter* não consta entre os impessoais, o que indica um uso não reconhecido pelas gramáticas normativas, com exceção do que ocorre em Cunha e Cintra (1985), como visto na seção anterior. Essa impessoalidade de *ter* é tratada por outros pontos de vista, como o de Azeredo (2010), que o insere no tratamento dos verbos impessoais, destacando o fato de que se trata de uso coloquial brasileiro.

Na verdade, em relação a esse uso de *ter* impessoal, os limites entre sua realização coloquial, espontânea, na conversação, e em gêneros orais não coloquiais, como em palestras proferidas por professores,⁹ ocorre em um contínuo. Callou (2008) comparou a fala culta do Rio de Janeiro com a popular, de dois momentos: o da década de 70 e 90, em relação à culta; o dos anos 80 e 2000, quanto à popular. Ela verificou que *ter* existencial está presente tanto em uma quanto em outra, diferenciando apenas na frequência. Nas duas sincronias relacionadas à fala culta, os percentuais ficam entre 60 e 70%, enquanto nos da fala popular, ficam entre 92 e 94%. A diferença não se mostra tão significativa, portanto.

Embora a pesquisa de Callou não seja com base em gêneros orais não coloquiais, como o citado, o resultado a que ela chegou permite a compreensão do uso de *ter* impessoal nesses gêneros, apesar de não constituir um evento de comunicação tão isento de monitoramento, pois há a presença de um entrevistador que inibiria a plena

⁹ Esses gêneros serão apresentados na seção sobre oralidade e escrita.

manifestação do vernáculo (o paradoxo do observador, descrito por LABOV, 1972), além de sinalizar para a distância entre a realidade desse uso e o que apresenta a norma gramatical, que, segundo Freire (2020), reflete regras da norma considerada padrão. A gramatical (ver nota 8), segundo Faraco (2008), apresenta regras mais condizentes com o uso, ainda que culto do português, da realidade linguística a partir da segunda metade do século XX. Parece, contudo, que, no caso de *ter* impessoal o que se verifica é a prescrição de regras dessa norma padrão idealizada. Se, de fato, essa realidade linguística fosse descrita pela norma gramatical, o uso de *ter*, nesse contexto, talvez, figurasse entre as estruturas existenciais, por isso, em Freire (2020), defende-se que a norma gramatical não se distingue da norma-padrão imposta em fins do século XIX. A prescrição de *haver e existir* em tais estruturas revela não uma norma-padrão estabelecida com as regras do português brasileiro, como deveria acontecer, mas com regras importadas do português de Portugal, haja vista que, em relação às construções existenciais nessa variedade, não se verifica variação entre *ter* e *haver* com valor existencial. Só o uso de *haver e existir*. Assim, fica claro que as gramáticas normativas citadas anteriormente ou não se referem a *ter* impessoal ou deixam claras as restrições ao seu uso em situações mais monitoradas de fala e escrita. Essas gramáticas perpetuam, pois, em função desse comportamento, um projeto político das elites brasileiras (PAGOTTO, 1998), com atenção, segundo esse autor, sobre “o papel exercido pela literatura e pelo discurso científico (PAGOTTO, 1998, p. 49), que ajudaram a forjar uma norma padrão brasileira com base na do português de Portugal.

1.2 PERSPECTIVAS DAS GRAMÁTICAS LINGUÍSTICAS

1.2.1 Bagno (2012)

Esta seção se abre com referência ao processo de gramaticalização envolvido no percurso histórico de *ter e haver*, que aciona uma série de aspectos, principalmente os semânticos e sintáticos, levando-os a passar de verbos plenos a funcionais até chegar a auxiliares. Inicia-se aqui uma explicação sobre esse processo nos verbos citados do ponto de vista da *Gramática Pedagógica* de Bagno (2012). O estudo da gramaticalização tem se desenvolvido nas últimas décadas. Os linguistas percebem, gradualmente, as

complexidades e as consequências profundas desse processo na vida das línguas e de seus falantes. Bagno o define como “a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamento cognitivos, por parte do falante, impostos aos recursos gramaticais já existentes” (2012, p.170).

O autor ressalta que a língua não é uma espécie de entidade autônoma, que não leva em conta os falantes e suas interações sociocomunicativas, porque sem falantes não há língua, que, por sua vez, só existe em uso, na forma de discurso. Então, a gramática da língua se forma a partir dos usos que os falantes fazem dos recursos verbais que estão à sua disposição no sistema. Com a insuficiência desses, criam-se novos recursos, quase sempre, através das reestruturações, ressignificações, reinterpretções e reanálises dos que já existem. A gramática e o discurso estão em íntima conexão, pois cada um traz dentro de si “germes” ou as “sementes” do outro.

A função primordial das línguas humanas é permitir a interação de seus falantes através da produção de sentidos. Os recursos linguísticos estão ligados a todos os campos da semântica que é o campo da significação. Falar é dar sentido ao mundo real, ao mundo virtual e ao mundo do discurso. Simboliza, então, a experiência vivida ou imaginada. Organiza a interação sociocomunicativa com foco ao compartilhamento dos significados construídos conjuntamente. Contudo, os conjuntos linguísticos, vistos isoladamente, ficam confinados dentro de um universo de potencialidades abstratas, ou seja, de significação virtual. Bagno (2012), com maestria, parafraseia Carlos Drummond de Andrade no texto “Procura da Poesia”:

Poderíamos dizer que, no domínio da semântica, os recursos linguísticos se encontram em estado de dicionário”, latentes, imóveis, à espera: cada um deles “tem mil faces secretas sob a face neutra”. Quando ativados pelo falante, no entanto, quando trazidas para dentro do discurso – que é a única manifestação verdadeira da língua -, essas faces secretas assumem um rosto definido, dão cara a tapa, essa neutralidade se dissipa e dá lugar a uma força direcionada; a uma tomada de partido, que permite a produção de sentido em contextos reais de interação. Gramática e discurso se conectam e se interconectam contra o “pano de fundo” da semântica, ativadas pelos motores da pragmática. (BAGNO - 2012, p. 171)

A gramaticalização, então, segundo o autor, consiste em um ciclo (que pode levar séculos ou até milênios para se concluir e, em seguida, começar de novo), pois formas plenas vão aos poucos se transformando em formas presas, ou seja, elas migram do léxico para a gramática, ou da sintaxe para a morfologia. Segundo a divisão gramatical entre léxico e gramática, há uma captação apenas de um determinado momento da história da

língua, enquanto a noção de gramaticalização (ampliando o foco para um tempo mais dilatado) anula essa divisão e sempre considera a língua como um processo (não como um produto), sempre a emergir de dentro de si mesma, por obra e graça dos falantes.

A gramaticalização do verbo *haver*, em relação a outros verbos, como *ir*, seria mais radical, pois o seu étimo latino *habere* tinha o sentido de ter; conter; encerrar; oferecer; possuir; ocupar; tomar posse de; alcançar; obter; guardar; ter em si, entre outros, como visto anteriormente. Bagno discute que esse verbo foi aos poucos perdendo o conteúdo semântico e tornou-se um verbo instrumental, que tem por função introduzir no discurso um tópico novo. Ao se observarem as etapas no esquema abaixo, percebeu-se que se tornou puramente uma desinência de modo, tempo e pessoa (*falarei*), e, por outro, em verbo auxiliar que contém as desinências de modo, tempo e pessoa para um verbo principal (**havíamos** falado). Outra gramaticalização do verbo *haver* mencionada foi uma transformação num advérbio (*há*), segundo nomenclatura do autor, empregado com referência ao passado. Um aspecto importante a se mencionar é que a Tradição Gramatical do Português (TGP), inapropriadamente, estabelece uma correlação com *haver* no sentido de tempo decorrido: *c – Pedro mora há 20 anos X Pedro morava aqui havia 20 anos*. Essa correlação não é feita há bastante tempo, nem no Português do Brasil nem no Português Europeu, como será visto nos exemplos citados por Bagno (2012, pág. 607).

Exemplos¹⁰:

- (13) Quis passear ao quintal, mas as pernas **há** pouco tão andarilhas, pareciam agora presas ao chão - (Machado de Assis, Dom Casmurro, 1899, cap. XIII)
- (14) Padre Cabral estava esperando **há** muito tempo? (id, ibid, cap. XXXVII)
- (15) **Há** um instante tinha eu o desejo de lhe perguntar o que havia entre Capitu e os peraltas do bairro [...] (id, ibid, cap. LXXIV)
- (16) Inexperiente, inábil, Marçal tinha querido dar uma ajuda na alimentação do forno, fazer boa figura perante a rapariga que **há** poucas semanas namorava, talvez mais ainda perante o pai dela (...) – (Saramago, 2000. 107)

Esquema sobre gramaticalização do verbo *haver*

¹⁰ Trata-se dos exemplos 308, 309, 310 e 311 (p.607). Para deixar este texto mais claro, atribuímos os números 13, 14, 15 e 16, seguindo a ordem iniciada em 1.

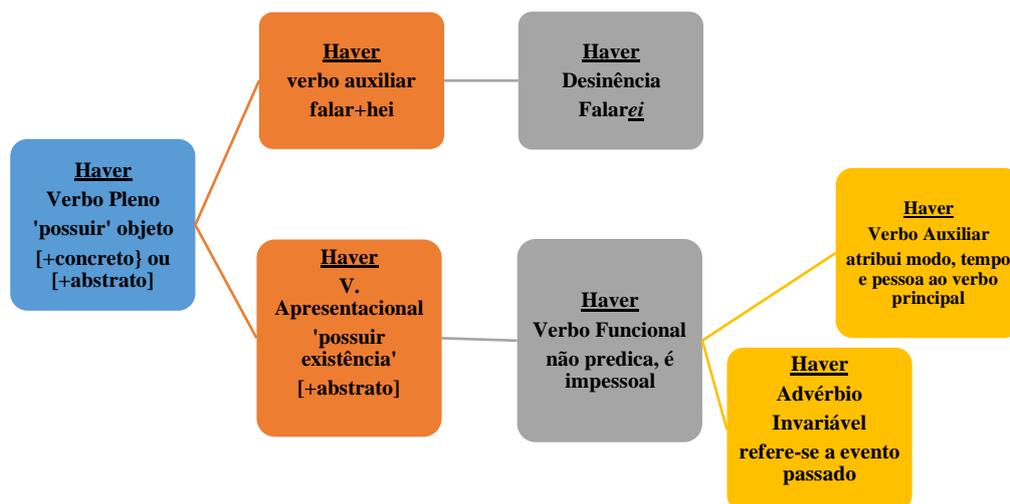


Gráfico 1: Esquema sobre gramaticalização do verbo *haver* (adaptado - BAGNO 2012, pág. 606)

Bagno (2012, p.607), quanto ao *haver* na forma invariável, declara:

A manutenção de *haver* numa forma única, invariável (não-pessoa do presente do indicativo), revela que a consciência de sua transformação em palavra gramatical já se incorporou plenamente na intuição linguística dos falantes há muito tempo. Querer cobrar a correlação temporal é querer fazer a língua voltar ao passado, restituir a *haver* sua extinta qualidade de verbo pleno. (BAGNO, 2012, P.607)

Como já mencionado, em vários sistemas linguísticos, ocorre a relação entre posse e existência. Bagno mostra que, nas línguas românicas ibéricas (galego, português e espanhol), essa relação ocorreu, via metaforização, com *habere*, que, nessas línguas, perdeu o sentido de ‘possuir’ para o verbo *ter*, oriundo do verbo *tenere*, ‘segurar, reter, deter, manter, subsistir, perdurar’ etc., sentidos mostrados na seção anterior. Nas demais línguas da família românica, contudo, os descendentes de *habere* continuam a expressar a ideia de posse de coisas concretas e/ou abstrata. Para Bagno, *haver*, no Português do Brasil, não só perdeu o sentido de posse, mas também a sua própria existência, já que se encontra praticamente extinto no Vernáculo Geral Brasileiro, sendo conservado pela gramática normativa e pelos textos dos puristas nos gêneros textuais mais monitorados situados no campo de [+ letramento].

Segundo o autor, como verbo auxiliar na formação dos tempos compostos, o verbo *haver* já cedeu o espaço a *ter* faz muito tempo. Para ele, os verbos existenciais são, na verdade, apresentacionais, porque apresentam as coisas para que, mais para frente, possa-se *falar delas*. Eles introduzem tópicos novos ao discurso, que não desempenham nenhum

dos principais papéis sintáticos pertinentes aos sintagmas nominais, ou seja, não são sujeitos nem objetos. Trata-se de poucos verbos desse tipo: *ser*, *ter*, *haver*, *fazer*, *estar*, *existir* e a combinação *tratar-se de*. Não realizam a função primordial que é a predicação, não atribuindo, pois, nenhum papel a nenhum elemento contido na sentença. Em *Tem café na garrafa* (BAGNO, 2012, p 347), por exemplo, *ter* não apresenta nada substancial sobre o café, somente menciona sua existência. O fato de existir é o mínimo que se espera sobre qualquer coisa da qual se pode falar ou dizer, mesmo que a existência seja no campo da ideia, seja no da percepção mental, seja no da sensação. Bagno declara que tais verbos não são verbos, são meros introdutores das coisas no mundo do discurso, sendo, portanto, meros instrumentos, operadores gramaticais, por isso podem ser omitidos sem se perder o conteúdo do enunciado.

Como ilustração, Bagno sugere que se apaguem todas as ocorrências de *ter* existencial no poema de Drummond, *No meio do caminho*, para ser percebida essa característica. Embora seja uma argumentação plausível e compartilhada com outros autores, como Castilho (2010), em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tal explicação parece não ser indicada, já que pode levar o aluno a confundir até mesmo o conceito de verbo. Em relação a *haver*, a tradição gramatical ainda está muito presente nas atividades didáticas da disciplina de Língua Portuguesa. Já está cristalizada a regra de que *haver* é um verbo existencial, sendo, portanto, impessoal. Discutir esse caráter de ser ou não uma forma verbal seria impropriedade. É claro que se trata de uma descrição linguística, não tendo o autor apresentado nenhuma sugestão para o ensino do português. Entretanto, como a obra de Bagno (2012) consiste em uma gramática pedagógica, deduz-se que se trata de um aspecto a ser ensinado.

Essa possibilidade fica mais inviável se considerarmos *existir*, que se conjuga em todos os tempos e pessoas verbais, sendo considerado, tradicionalmente, um verbo pessoal e difere de *haver* existencial em função desse caráter. A significação talvez seja até um aspecto a favorecer o entendimento de ser um elemento apresentacional, um não verbo, mas a força da tradição gramatical é uma realidade a ser levada em conta. Talvez fosse viável estimular o aluno a refletir sobre essa questão em um nível mais avançado, não no Ensino Fundamental. De qualquer forma, a posição de Bagno (2012) e de Castilho (2010) mostra-se fundamental para este trabalho, porque acrescenta uma outra perspectiva de entendimento sobre os verbos em análise. Quanto a *ter* existencial, o fato

de ser desconsiderado pela tradição gramatical não implica uma possibilidade de considerá-lo não verbo, mesmo em outros níveis de escolaridade. Por manter-se bem produtivo, no português, com o sentido de *possuir*, apresentando todas as pessoas e tempos, ficaria muito difícil encontrar argumentos para negar seu estatuto de verbo em contexto existencial.

No ensino de Português, seria também difícil discutir a função sintática dos sintagmas nominais que acompanham esses não verbos. Se assim são considerados, como classificar, por exemplo, *uma pedra* em *No meio do caminho, tinha uma pedra?* Bagno (2012) recorre a Castilho (2010, p.288): “Seria necessário postular uma nova função para os sintagmas nominais únicos, sensível à tipologia dos verbos com que eles aparecem”. Então, com essa afirmação, Castilho propõe o termo *Caso absoluto* para classificar esses novos tópicos discursivos introduzidos pelos verbos apresentacionais. Essa classificação foi inspirada sob o conceito de caso gramatical que é o caso dos sintagmas nominais não predicados, da mesma forma que o nominativo é o caso do sujeito, o acusativo é o caso do objeto direto e o dativo é o caso do objeto indireto.

O caso absoluto, então, é o caso não-marcado, ou seja, de uso mais amplo e dominante como o tempo presente nos tempos verbais; o indicativo quanto ao modo; a voz ativa; a forma não-pessoa no singular na indicação de pessoa (o verbo na forma não-pessoa é um forte candidato à gramaticalização, além de servir para expressar os fenômenos da natureza); nas sentenças declarativas e afirmativas. Pode-se dizer que é a palavra em um “estado de dicionário”, ou seja, apenas “citada” na sintaxe.

1.2.2 Castilho (2010)

Segundo Castilho (2010), o verbo *ter* vem substituindo o verbo *haver* nas estruturas existenciais. Quando trata *ter* e *haver* como verbos plenos, o autor mostra que esses verbos selecionam um sujeito – possuidor – e constroem-se com objeto direto. Apresenta o verbo no latim *tenere* (em português, *ter*) que significava “ter em suas mãos, possuir”, e *habere* (em português, *haver*), “ter em sua posse, ser dono, guardar), como foi apresentado no início deste capítulo. No que diz respeito à estrutura possessiva sintagma nominal + *ter/haver* + sintagma nominal, o autor cita Mattos e Silva (1994), que ensina que

No período arcaico, *(h)aver* e *ter* não estavam, no princípio, em variação livre nas estruturas de posse: *(h)aver* ocorria com complemento de qualquer valor semântico: a) bens materiais adquiríveis, como em “*(h)aver pan, remédio, horto*”, b) qualidades intrínsecas adquiríveis, como em “*(h)aver fé, graça e poder*” e c) qualidades intrínseca ao sujeito, como em “*(h)aver barvas, cegueira, cinquenta aos, enfermidade*”. Do século XIV para o XV, se pode observar que *teer* [primeiro nasalado] só ocorria comutado com *(h)aver* com atributos do tipo a) e, menos frequente, do tipo b); na primeira metade do século XV aparece *teer* nos “três tipos de posse”, sendo ainda *(h)aver* mais frequente; já na segunda metade do mesmo século se evidencia o recesso de *(h)aver* e o avanço do *teer* com os três tipos de atributo. (MATOS E SILVA, 1994 *apud* CASTILHO, 2010; p. 402)

Castilho (2010) cita os seguintes exemplos da autora, que dão base à discussão apresentada por ela: a) *Mig'ouve eu a que queria bem.* (= Eu tive comigo aquela a que queria bem) e b) *Tal sazom foi, mas já'migo non ei.* (= Essa estação [do ano] já passou, e não tenho mais meu amigo), ambos exemplos de *haver* como verbo pleno indicando posse. Ele mostra que, a partir do século XV, *ter* predominou nas estruturas possessivas, afastando *haver*. Quanto à estrutura existencial, verbo + sintagma nominal, deslocado por *ter* nas estruturas possessivas, Castilho descreve que *haver* especializou-se nas construções existenciais, deslocando, por sua vez, o verbo *ser* existencial. Contudo, segundo o autor, o embate entre *ter* e *haver* voltaria a ocorrer e o *ter* vai afastando *haver* nas estruturas existenciais.

Castilho (2010) articula os vários aspectos, já mostrados anteriormente, envolvidos na trajetória de *haver* e *ter*, destacando o processo da gramaticalização desses verbos, além de considerá-los, como Bagno (2012) apontou (ver 1.2.1), apresentacionais, incluindo, inclusive, o verbo *existir*. A gramática dele, diferentemente da de Bagno, tem por base princípios funcionalista-cognitivistas, o que o leva a fundamentar o percurso de *haver* e *ter*, e o comportamento de *existir*, na interface do que ele chama de sistemas linguísticos: léxico, semântica, discurso e gramática (p.32). Essa perspectiva justifica sua posição quanto a esses três verbos. No capítulo destinado à estrutura funcional da sentença, capítulo 7, Castilho (2010), para defender o processo apresentacional dos verbos existenciais, mostra que *apresentar* e *predicar* são dois processos distintos. Segundo ele, se assim for entendido, fica mais fácil a compreensão sobre o estatuto do caso absoluto, apresentado aqui na seção anterior, e a realização dos referidos verbos na terceira pessoa do singular, conforme exemplos do autor (CASTILHO, 2010, p. 287):

- (17) *Havia uns eucaliptos.*
(18) *Existe muitos outros meios de transporte*¹¹.

A concordância, contudo, ocorre, de acordo com Castilho, na língua escrita¹²:

- (19) *Existem muitos outros meios de transporte.*
(20) *Tinham trinta gatos naquela casa.*

A explicação dada pelo autor é que ocorre uma assimilação dessa combinação sintática à das sentenças com sujeito e complementos (biargumentais), mais frequentes no português. Trata-se de uma argumentação convincente e fundamental para que o professor de português compreenda o que ele ensina quanto à realização de *haver e existir*. Em relação a *ter*, ainda há resistência ao seu uso em situações monitoradas sob a perspectiva da norma culta da escrita, o que, portanto, leva o docente a não incluí-lo entre os existenciais. Apesar dessa importância, levar para a escola a discussão de que não existe sujeito nem objeto nas sentenças com tais verbos, ainda que seja em nível de escolaridade mais avançado, não parece ser pertinente em função não só da complexidade do fenômeno como também da tradição que envolve o uso prescritivo de *haver e existir*. Assim, em relação à sintaxe desses verbos, a mediação aqui proposta seguirá a norma gramatical e apresentando a variação.

1.2.3 Mateus *et all* (2003)

Em Mateus *et all* (2003), no capítulo sobre verbos, cap. 10, de base gerativista, praticamente não há referências ao comportamento de *haver, ter e existir*. Em relação ao primeiro, há uma nota de rodapé que mostra ser *haver* considerado diferente dos verbos impessoais, como *chover e nevar*, que apresentam 0 argumentos, ou seja, sem sujeito e sem complementos¹³. Para Duarte, autora do capítulo, *haver* constitui-se em um verbo de um lugar ocupado pelo objeto direto, não sendo, pois, nem de 0 lugar nem de um lugar

¹¹ Exemplos 29c e 29 e.

¹² Exemplos 29e e 29b.

¹³ Inês Duarte (2003, p. 302) usa os termos argumento externo e interno para designar os argumentos de um verbo. Para facilitar a leitura, está sendo utilizado aqui sujeito, substituindo argumento externo, e objeto direto, substituindo argumento interno, apesar de, em certos casos, não haver essa correspondência.

ocupado pelo sujeito. Assim, se, por um lado, não seleciona sujeito, por outro, seleciona objeto direto.

Essa perspectiva destoa da de Castilho (2010), o que sugere a complexidade da realização de *haver* existencial, uma vez que, para cada perspectiva de estudo, há uma interpretação. Quanto a *ter*, a referência encontrada nessa gramática diz respeito ao comportamento desse verbo como verbo-suporte, cuja significação se esvaziou, não apresentando mais o sentido de posse. O exemplo também não ilustra um contexto existencial: **Eles têm bastante influência na comissão**. Trata-se de construções em que o verbo e seu objeto formam um significado global, cuja semântica recai sobre o sintagma nominal. Como se vê, não é o caso tratado neste trabalho.

Para concluir o capítulo, retomam-se as perguntas suscitadas pelo primeiro motivo que levou ao desenvolvimento desta dissertação: quais são os sentidos desses verbos? São polissêmicos? Se assim se comportam, qual é o impacto morfossintático dessa polissemia, sobretudo em relação à concordância verbal e à ordem sintática das palavras na sentença? Quais são os contextos sociodiscursivos de uso? Em que situações podem ser considerados em competição?

O capítulo mostrou que a trajetória de *haver e ter* envolve vários sentidos, porém os que se entrelaçam mais fortemente por um processo de gramaticalização são os de posse e existência. *Haver* ganha, inicialmente, espaço no campo semântico de existir para perdê-lo para *ter* depois de um período de variação linguística. Porém, a tradição gramatical, até hoje, reconhece *haver* como o verbo prototípico na indicação de existência, ao lado de *existir*. A diferença é que um não nasceu com esse sentido, enquanto o outro, sim. *Ter* também foi recebendo traços do sentido de existência, por um lado, e, por outro, os da morfossintaxe de *haver* existencial: ambos costumam ficar no singular, porque não se combinam com um sujeito sentencial. Já *existir* continua a ser considerado tradicionalmente pessoal, mas, para Bagno e Castilho, apresentam o mesmo comportamento de *ter e haver* existenciais, devendo ficar no singular. Como são semelhantes, a ordem sintática na sentença fica sendo a mesma: verbo existencial + sintagma nominal. No caso de *existir*, há um impacto na concordância verbal, já que ele deveria também se realizar na terceira pessoa do singular, mas a força da norma

gramatical ainda prevalece. Assim, quem desconhece a regra de concordância com esse verbo acaba praticando um “erro de português”. Quanto aos contextos de uso, pelo que os textos resenhados mostraram, pode-se chegar à conclusão de que *haver* e *existir* eram os preferidos pelos contextos monitorados sob perspectiva da norma gramatical, enquanto *ter* ia ocupando seu espaço na oralidade em situações menos monitoradas. Os estudos sociolinguísticos mostram, porém, que *ter* existencial vem ganhando lugar em vários contextos sociodiscursivos, como se verá.

CAPÍTULO 2: HAVER, TER E EXISTIR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na seção 1. 1, do capítulo 1, ficou claro que as gramáticas normativas ainda não prescrevem o verbo *ter* como existencial nos contextos na chamada língua exemplar. Cunha e Cintra (1985) o situam no plano da oralidade menos monitorada. Como essa perspectiva de estudo do português se mantém como fonte para os livros didáticos de Português, esperava-se que tal forma sofresse alguma restrição, mas os livros analisados tratam do uso impessoal de *ter* o que não é. E foi justamente por isso que os livros descritos a seguir foram selecionados para uma breve resenha. Trata-se de dois livros do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Livro 1) *Jornadas. Port: Língua Portuguesa (7º ano): Ensino Fundamental*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2012), publicado pela editora Saraiva e Livro 2) *Projeto Teláris – Português (7º ano): Ensino Fundamental*, de Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin e Ana Maria Trinconi Borgatto, (2012). Além desses, apresentamos também a perspectiva de Faraco (2003, 2009 e 2013) em obras didáticas.

2.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Livro 1, em uma proposta de reflexão sobre a língua, as autoras apresentam os verbos impessoais na seção sobre concordância verbal. Propõem uma atividade para ser desenvolvida a partir da frase “Hoje tem apresentação em Itajaí”, sobre a turnê de uma companhia de balé pelo Estado de Santa Catarina, presente no olho da notícia “Hoje acontece o primeiro espetáculo da turnê Santa Catarina. A cidade que recebe a companhia Jovem da Escola Bolshoi é Itajaí. [...]”. As autoras propõem três questões, cujo objetivo é levar o estudante a refletir sobre o sentido de existência de *ter*, a forma como se realiza no singular e por que assim se realiza. Elas tratam, pois, da semântica e da morfossintaxe envolvendo *ter* em contexto existencial. Na primeira, pergunta-se sobre o sentido de *ter*; na segunda, sobre o sujeito a que *ter* se refere e, na terceira, se foi usado de forma pessoal ou impessoal. As autoras mencionam a seguinte observação referente ao exercício:

Na linguagem informal, é comum o verbo *ter* ser apresentado com sentido de “existir”. Nesse caso, ele funciona como verbo impessoal e permanece na 3ª pessoa do singular. Exemplos: Por aqui, tem muitas árvores. / tinha muitas folhas espalhadas na calçada. Na linguagem formal, é recomendável empregar o verbo *haver* em vez de *ter*. (CARVALHO e DELMANTO, 2012; p.306)

Como resposta para as questões, elas esperavam que o aluno respondesse, na questão (1), que *ter* possui o sentido de *existir*. Já na (2), que não há sujeito e na (3), que *ter* foi usado de forma impessoal. Nesse exercício, percebe-se que a intenção das autoras é trabalhar a interpretação do uso, pois não tiveram como objetivo a reconstrução da estrutura para os moldes da variedade padrão. Os questionamentos acerca dessa explicação são: “O verbo *ter* com sentido de existir só ocorre na linguagem informal?”. Não poderia figurar em um texto formal? E o *haver* só aparece na linguagem formal? Não ocorre em nenhum contexto de informalidade? Embora o referido livro esteja mais avançado em relação à maioria dos materiais didáticos sobre o ensino de português, contudo, poderiam ter explorado melhor a variação, pondo em relevo o uso brasileiro, os quais apresentam apenas a diferença morfossintática entre *haver e existir*, ele revela uma posição parecida com a de Cunha e Cintra (1985). Foi visto, na seção destinada às gramáticas normativas, que esses autores reconhecem o estatuto de *ter* existencial, mas o restringem ao uso coloquial, prescrevendo *haver* para situações formais. Martins dos Santos (2018) mostra que, em relação a *ter* impessoal, é um mito dizer que ocorre na linguagem informal. Sua pesquisa mostrou que na formal também pode se realizar, variando com *haver*. Segundo o autor, há variação na norma culta do brasileiro entre *ter* e *haver* em contextos existenciais.

O livro 2 apresenta o uso dos verbos impessoais no tópico “tipos de sujeito”. As autoras descrevem a estrutura da oração sem sujeito, focalizando o verbo *haver* com sentido de *existir* e como verbo impessoal, na 3ª pessoa do singular. Deixam claro que se trata de uma regra da variedade padrão da língua. Porém, tal como no livro 1 e em Cunha e Cintra (1985), ressaltam que na linguagem do cotidiano, mais coloquial, é comum o emprego do verbo *ter* no lugar do verbo *haver*, exemplificando com “*Tem* maus exemplos contagiosos na sociedade”. Tanto no livro 1 quanto no livro 2, o tratamento atribuído a *existir* é praticamente o mesmo das gramáticas normativas e da maioria dos livros didáticos de LP: trata-se de um verbo com sujeito, pessoal. A proposta didática desta

dissertação busca desfazer a polaridade: *ter* existencial está para contextos informais de uso da língua assim como *haver*, nesse contexto, está para situações mais formais.

Além das perspectivas linguísticas, normativas e didáticas, apresenta-se a de Faraco (2003, 2013), que não se encaixa nessa seção por tratar de um nível de escolaridade mais avançado: ensino médio e pós-ensino médio. Essa última denominação deve-se ao fato de o livro analisado preparar alunos para a escrita acadêmica. Em consequência, será aberta outra seção para que seja estabelecido um diálogo entre a perspectiva de Faraco e os demais pontos de vista.

2.2. OS LIVROS DIDÁTICOS DE FARACO (2003, 2009, 2013)

A escolha dos livros do professor Carlos Alberto Faraco deve-se à possibilidade de discussão entre o que o autor propõe em seus livros didáticos, o que ele discute sobre normas em Faraco (2008) e os pontos de vista dos autores apresentados anteriormente. A seleção também é em função de o autor pautar seus trabalhos na diferença entre fala e escrita, o que para esta dissertação se mostra importante, já que a mediação didática a ser desenvolvida se baseia nessas duas modalidades da língua. Entretanto, diferentemente da proposta de Faraco, as atividades sugeridas na mediação, como ainda será visto, organizam-se no contínuo oralidade-escrita, nos moldes de Bortoni-Ricardo (2004,2005a), e não em suas diferenças. Assim, a perspectiva de Faraco pode levar a contrapontos em relação a tal contínuo, o que os livros didáticos do Ensino Fundamental analisados não permitem. Foram selecionados três livros: 1) *Oficina de texto*, de Faraco em coautoria com Cristovão Tezza, publicado em 2003, pela Editora Vozes, 2) *Prática de Texto para estudantes universitários*, de 2009, também em parceria com Tezza e publicado pela Editora Vozes. 3) *Português: língua e cultura: Língua Portuguesa, 3º Ano: Ensino Médio*, publicado em 2013, pela Base Editorial.

Faraco e Tezza (2003, p.7) assumem que *Oficina de texto* é um livro destinado “aos estudantes que estão se preparando para ingressar na universidade ou que nela acabaram de chegar; pretende trabalhar o domínio da linguagem escrita a partir de uma perspectiva linguística, em particular da oposição entre a fala e a escrita”. Dessa forma, fica explícita, nesse livro, uma perspectiva dicotômica de ensino de português moldado entre dois lados opostos: o da oralidade e o da escrita, ficando claro que existem distinções fundamentais

da convenção da escrita em relação à fala. Sendo essas distinções o objeto de descrição de cada tópico apresentado na referida obra. Ora, essa oposição é o que justamente se pretende desconstruir neste trabalho. Por isso, uma mediação didática que desfaz a polaridade entre fala e escrita mostra-se pertinente, como será visto na seção sobre os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005a). O curioso é que Faraco e Tezza, nesse livro, conduzem as atividades de um ponto de vista bem diferente do que o próprio Faraco apresenta em Faraco (2008), onde se posiciona a favor dos contínuos de variação linguística.

Na realidade, o que os autores propõem é mostrar ao aluno que alguns aspectos presentes na *gramática da oralidade*, como os autores denominam os fenômenos linguísticos da fala, ou são excluídos da *língua padrão escrita* ou são substituídos por outras formas. Essas expressões destacadas também provocam um certo estranhamento quando se levam em conta os conceitos de norma gramatical, culta e padrão diferenciados por Faraco em Faraco (2008). Já foi mencionado que por norma padrão, reflete a norma de Portugal, a culta seria a norma usada, de fato, em eventos de mais monitoração e a gramatical refletiria as regras selecionadas pelos gramáticos para figurarem nas gramáticas normativas do PB. Como será visto no parágrafo a seguir, *haver e existir* fazem parte dos fenômenos da língua padrão, segundo Faraco e Tezza. Logo, levando em conta Faraco (2008), parece que esses verbos estão bem distantes da norma de uso dos alunos brasileiros. Provavelmente, os autores ainda não tinham pensado sobre esses conceitos, baseando-se apenas no conceito de língua padrão.

Quanto a *ter, haver e existir*, os autores excluem o primeiro verbo da lista de aspectos da língua padrão, inserindo apenas *haver e existir* em *Tópicos da escrita* que aborda “as principais dificuldades técnicas por que passam os estudantes, nos pontos em que a gramática da língua padrão escrita mais se distancia da linguagem oral, informal, cotidiana, do Português do Brasil.” (FARACO e TEZZA, 2003; p. 8). Essa seção, *Tópicos da escrita*, tem como objetivo estimular a reflexão sobre a variedade linguística, mostrando a convenção escrita diante da oralidade. Deduz-se, a partir dessa citação, que Faraco e Tezza (2003) situam fala e escrita em polos opostos.

Na seção *Haver, fazer, existir: dúvidas de concordância* (FARACO e TEZZA, 2003, p.142), *haver* é apresentado como um verbo que gera dificuldades de concordância. Os autores ilustram essa informação com os exemplos: *Não há cálculos muito confiáveis*

sobre o número de crianças de rua no Brasil. e Em julho do ano passado, houve cinco crimes desse tipo. Faraco e Tezza atribuem uma atenção especial à concordância de *haver* no sentido de *existir*, porque deve ser sempre usado no singular, pois é impessoal. Eles chamam a atenção para a concordância com o verbo *existir*, que é pessoal, tendo de concordar, pois, com o sujeito. Trata-se, portanto, da mesma perspectiva das gramáticas normativas. O curioso é que os autores comentam o fato de, na oralidade, ocorrer a concordância no plural, mas citam apenas a forma do passado *houveram*, considerando um excesso de concordância. A ideia não é desenvolvida, suscitando alguns questionamentos: em que situação de oralidade essa concordância exagerada (hipercorreção) ocorre? Só há exagero em verbos do passado? Seria mais difícil uma hipercorreção com o verbo no presente: *não hão cálculos*?

Os autores dizem que a dificuldade com o verbo *haver* está presente no fato de a linguagem oral brasileira ter universalizado o verbo *ter* no sentido de *haver*. Mas, não se referem a casos de hipercorreção com *ter*: *tiveram cálculos*. Segundo eles, as gramáticas normativas repudiam esse uso universal, pois, para elas, o uso do *haver*, nesse contexto, é obrigatório. E acrescentam que “é curioso como esse emprego é vigiado – na escola, nas provas, nos concursos, na avaliação dos textos, há como que uma “caça” a qualquer “ter” popular que se aventure no lugar do ‘haver’.” (FARACO e TEZZA, 2003; p. 144). Os autores não levaram em conta que existe uma prática da sociedade letrada que privilegia o uso de *haver* com sentido existencial, principalmente em eventos de comunicação marcados com traços de letramento. Já em textos escritos ou orais, não representativos de eventos de -letramento, é perfeitamente comum o uso de *ter*.

Assim, os autores fecham essa questão, reforçando a necessidade de uma atenção especial em relação a *haver* e *existir*, porque há uma demanda em eventos comunicativos com traço de letramento principalmente na escrita, através desses usos ocorrerem segundo a praxe tradicional. Quanto a *haver*, o problema recai sobre o uso da concordância, porque seu uso no singular pode contrariar a lógica aparente do falante; quanto a *existir*; sobre a não concordância, motivada pelo uso desse verbo após o sujeito: *existia, no Brasil, indígenas letrados*. Essa realização é frequente no PB.

Faraco e Tezza (2009) retomam a questão em uma obra intitulada *Prática de Texto para estudantes universitários*, cujo objetivo é dar suporte aos universitários que dependem do domínio da escrita como parte fundamental de sua formação. Considera-se

importante abordar essa obra para dialogar com a de 2003, pois se observa que ocorrem mudanças de interpretação dos fenômenos abordados sobretudo em relação a *ter*. Assim, como na obra de 2003, em que apresentaram Tópicos da escrita para discutir a oposição entre fala e escrita, Faraco e Tezza (2009) apresentam os Tópicos de língua padrão retomando o estudo dos verbos *haver* e *existir*, porém, agora, com a inserção do verbo *ter* no título da seção.

Os autores propõem uma atividade com a seguinte sugestão: “para fixar o padrão do verbo *haver*, quando impessoal, reescreva as orações abaixo substituindo as palavras sublinhadas pela forma adequada do verbo *haver*.” (FARACO e TEZZA, 2009; p. 162). Reproduzem, assim, a praxe tradicional de ensino de gramática. Dentre as frases propostas, destaca-se “*Existiam tantos problemas que eles nem sabiam por onde começar*”. Essa proposta de atividade veio depois de uma reflexão sobre a tendência dos falantes, na linguagem oral, de flexionar o verbo *haver* em vez de considerá-lo impessoal com o sentido de *existir*. Vê-se, pois, que a hipercorreção também pode aparecer na escrita dos estudantes. A atividade seguinte propunha a passagem para a linguagem padrão escrita de algumas ocorrências da literatura ou da linguagem oral. Embora até aqui não tivessem abordado o verbo *ter*, as frases propostas foram:

1. ***Tinha*** uma pedra no meio do caminho.
2. ***Tem*** uns problemas que ninguém resolve.
3. Era bem aqui que ***tinha*** uma casa comercial.
4. ***Tinha*** horas que era melhor não ter nascido.
5. Aqui nessa região ***tem*** jabuticaba de dar com o pé.

Mais adiante, ao retomar o assunto desses verbos nas construções sem sujeito, Faraco e Tezza (2009) apontam que, na prática, a oração sem sujeito significa que os verbos impessoais vão aparecer sempre no singular e fazem o alerta:

Lembrete: é preciso considerar aqui um detalhe importante da oralidade. Na língua real cotidiana, o verbo “ter” é universalmente usado no sentido de “haver”, em construções como: 1. Tem problemas que ninguém resolve; 2. Tem dias que dá vontade de fazer nada; 3. Tinha uns caras estranhos no bar; 4. Exceção à regra: sempre tem uma!. Por incrível que pareça, a gramática escolar considera essas formas erradas. Portanto, nas situações em que você vai ser avaliado ou em textos mais formais, prefira sempre o verbo *haver*: *Há problemas, Há dias, Havia uns sujeitos, Sempre há uma exceção na vida da gente* etc. (FARACO, C.E. e TEZZA, 2009; p.276)

Embora essa postura diferente em relação a *ter* apareça em um lembrete, já se percebe uma mudança na postura dos autores em relação a (2009). Faraco (2013) agrupa os tópicos acerca do que ele chama de língua padrão e reflete sobre essa variedade mostrando que os gramáticos que são excessivamente conservadores tendem a ter grandes dificuldades em reconhecer que a língua padrão não é uniforme, ou seja, que é variável, podendo mudar com o tempo e que o padrão falado é diferente do padrão escrito. Se em relação a *ter* houve uma mudança de compreensão, em referência aos conceitos de norma, Faraco continua baseando-se no conceito de norma padrão, apesar de reconhecer a variação nesse registro. Parece que ele está usando língua padrão com o sentido que atribuiu à norma culta em Faraco (2008). O autor ainda aponta que na maioria dos fenômenos linguísticos há pouca certeza do que constitui o padrão. Por isso, pode-se encontrar autores condenando radicalmente certas construções, enquanto outros podem considerá-las como próprias do padrão. Esse fato, segundo o autor, complica o estudo da língua padrão.

Em sequência, apresenta o primeiro tópico sobre o que ele denomina língua padrão: a concordância verbal. Depois de apresentar as discussões do *haver* como impessoal, o autor reserva uma página inteira de discussão sobre *Ter x Haver*. Segundo ele, no padrão falado, há normalmente a preferência do uso do verbo *ter* em lugar do *haver*, apresentando os exemplos mostrados a seguir:

- **Teve** muitos casos estranhos.
- Não **terá** alunos suficientes para abertura do curso.
- **Tem** coisas de que até Deus duvida.
- **Vai ter** alguns novos editais de concurso.
- **Estava tendo** duas apresentações da peça todos os dias.
- **Poderá ter** filas no guichê do teatro.
- **Deve ter** muitos casos semelhantes a este.

O autor, em seu livro, afirma que alguns gramáticos, como os apresentados anteriormente, Cunha e Cintra, Bechara e Rocha Lima, condenam esse uso do verbo *ter*, com sentido de *existir*. Segundo ele, não há justificativa para tal condenação, pois, a substituição de *haver* por *ter* já ocorria em textos portugueses do século XVI. O autor lamenta que, no mundo da gramática, ainda haja condenações, infundadas e arbitrarias, de fatos normais do que ele chama de língua padrão. Ele percebe que há uma necessidade de um estudo científico da língua considerando a observação e descrição objetiva dos

fatos entre todos os gramáticos. Conclui suas reflexões apresentando o que seria uma orientação adequada aos alunos leitores:

Para evitar dissabores, não use o verbo *ter* em lugar de *haver* (no sentido de existir) ao redigir textos nos exames de escolaridade (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares etc.). Em outras situações, fique à vontade e imite, se assim o desejar, nosso grande poeta. (FARACO, 2013; p.190).

Nosso grande poeta é uma referência que o autor faz a Carlos Drummond de Andrade no poema “No meio do caminho”, em que Drummond repete várias vezes, em diferentes ordens, a expressão “*Tinha* uma pedra no meio do caminho...”, um exemplo do uso do *ter* no lugar do *haver* (= *Havia* uma pedra no meio do caminho). Por fim, o autor propõe a seguinte atividade para seu público alvo (FARACO, 2013; p. 190):

ATIVIDADES

Transcreva em seu caderno as sentenças abaixo substituindo o verbo *ter* por *haver*:

Nesta época do ano, tem dias mais quentes e dias mais frios.
Tinha muitos produtos importados à venda. Vai ter mais duas novas apresentações na peça neste fim de semana.
Os geólogos acreditam que poderá ter novos tremores de terra na região.
Deve ter cinquenta pessoas na fila
Se ainda tiver muitos lugares vagos, escolha as poltronas perto do palco.
Durante a reunião, teve ainda muitas sugestões para a montagem do cenário.

Quadro 1: Atividade sobre uso dos verbos *Ter* e *Haver* de Faraco (2013)

Nessa atividade, o autor propõe a reestruturação de orações a partir da substituição da forma considerada coloquial para a forma que representa a língua padrão. Ele acaba reproduzindo a praxe tradicional ao levar o educando a fazer substituições em exercícios estruturais.

Retomam-se, neste final de capítulo, as perguntas apresentadas na introdução: como se apresentam as atividades sobre as sentenças existenciais? Levam em conta os diferentes aspectos envolvidos em sua realização? Acrescenta-se a pergunta: em que essa investigação pode favorecer a mediação didática aqui proposta? Observam-se que as atividades ainda situam o uso de *haver*, *ter* e *existir* em polos opostos: de um lado, *haver* e *existir* sendo considerados formas indicadas para fala e escrita em contextos de formalidades ou de escrita dita padrão. O *ter*, não encontra lugar em eventos de

comunicação formal e na escrita. Apesar disso, nota-se a preocupação com os aspectos relacionados, sobretudo, a *ter*. Faraco e Tezza (2013, 2009) chamam a atenção para os usos reais das sentenças existenciais, embora continuem a indicar *haver e existir* para a escrita de textos moldados sob a perspectiva da formalidade, sobretudo em textos escritos. De qualquer forma, as reflexões dos autores apontam caminhos para a mediação a ser proposta, como, por exemplo, mostrar a distribuição dessas variantes num contínuo oralidade-escrita, e não em termos de formalidades.

CAPÍTULO 3: SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E OS ESTUDOS RECENTES SOBRE *TER, HAVER E EXISTIR*

Este capítulo articula informações básicas da Sociolinguística Variacionista com resultados de pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva de investigação. Este procedimento justifica-se em função da proposta desta dissertação de estruturar a mediação didática sugerida com base no modelo de contínuos de variação linguística, especificamente, o de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a), além de considerar os princípios básicos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005b). Esse modelo dialoga com a Sociolinguística Variacionista. Julga-se fundamental, pois, estabelecermos pontes entre os estudos já desenvolvidos sobre a variação de *haver, ter e existir* e alguns pressupostos básicos dessa abordagem teórica.

3.1 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968]) consiste em uma abordagem que toma por princípio básico a heterogeneidade linguística. Uma língua está, pois, sujeita à alternância de dois ou mais elementos linguísticos que, embora sejam diferentes, “dizem a mesma coisa”, segundo Tarallo (1985:8), ou seja, têm o mesmo valor de verdade. Essa alternância de formas é o que se considera variação linguística, fenômeno fundamental para a compreensão do processo de transformação das línguas. As formas em alternância são denominadas variantes, que compõem uma variável linguística, as quais podem coexistir em um sistema linguístico em determinado período de tempo. São condicionadas por aspectos linguísticos e extralinguísticos. Quando uma das variantes desaparece ou é substituída por outra, ocorre o fenômeno da mudança linguística, que é precedida de um período de variação entre as formas em competição. É aí que entram os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, que procura fornecer princípios teóricos e procedimentos metodológicos para avaliar o caráter progressivo das variações dentro de um sistema. Assim, uma língua só muda porque existe variação linguística, sendo, por isso, heterogênea.

A metodologia de pesquisa sociolinguística variacionista é de base quantitativa. Para o linguista chegar à conclusão de que houve uma mudança na língua, faz-se

necessário submeter o fenômeno em variação à codificação de um grande número de ocorrências controladas por grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos. Essas ocorrências são codificadas no programa computacional de regra variável GoldVarb X, versão do antigo VARBRUL¹⁴. Esse programa fornece o número exato de dados coletados, além dos percentuais e pesos relativos¹⁵ para cada fator dentro de um grupo de fatores. Também permite ao pesquisador cruzar os grupos para obter mais informações a fim de interpretar os resultados com mais precisão. Sem esse tratamento dos dados não se pode dizer que se procedeu a uma pesquisa sociolinguística propriamente dita.

O referido programa só executa a codificação se o fenômeno em análise for variável, ou seja, se houver duas ou mais variantes em competição. Para esse tipo de pesquisa, a constituição de uma amostra bem organizada consiste na etapa fundamental do trabalho, pois sem um *corpus* consistente não há como desenvolver o passo a passo metodológico da investigação sociolinguística. No caso dos verbos aqui em análise, a variável linguística considerada consiste na realização de verbos existenciais no português e as variantes: *haver, ter e existir*. Contudo, observa-se que há mais pesquisas sobre a variação entre *ter e haver*, sem a inclusão de *existir*, porque esse verbo não está em variação com *ter e haver* em todos os contextos. Para este trabalho, articulam-se investigações sociolinguísticas que se relacionam diretamente com a variação entre *haver e ter* na fala e escrita, entre *haver, ter e existir* na fala e na escrita. Em relação a *haver e ter*, serão resenhadas as pesquisas sociolinguísticas de Avelar (2006) e Vitória (2010). Quanto a *existir*, competindo com *ter*, reporta-se ao trabalho de Viana e Araújo (2019), além de Vitória (2015).

3.2 ESTUDOS VARIACIONISTAS SOBRE *HAVER/TER E SOBRE HAVER/TER/EXISTIR*

Avelar (2006), em uma amostra de fala e escrita, discute sobre a existência de variação entre os verbos *ter/haver*. Para a fala, ele analisou 1010 dados obtidos de entrevistas concedidas por indivíduos com e sem nível superior. Em relação à fala de

¹⁴ Há outras versões desse programa. O leitor pode receber mais informações em SHERRE (2012)

¹⁵ Nome técnico que indica, em forma de número, como .75, .80, relação entre os fatores e entre os grupos. Segundo SHERRE (2012) “*Θ*[o]s pesos relativos são calculados tomando a média de uma dada variante como referência, o seu input, e são grandezas que se situam entre zero e um.

pessoas com nível superior, as ocorrências fazem parte do projeto NURC-RJ, com amostras da década de 1990. Quanto à fala de indivíduos sem nível superior, as entrevistas partem do projeto PEUL, com amostras da década de 1980. A escrita foi investigada com base em 511 dados provenientes de jornais, revistas e livros, publicados entre 2003 e 2005. Trata-se de uma pesquisa variacionista nos moldes labovianos, mas que articula princípios da gramática gerativa.

O autor aponta três questões principais: (a) quão reveladores de propriedades de uma gramática internalizada podem ser os padrões de distribuição, na fala e na escrita, envolvendo formas em variação; (b) em que medida a observação desses padrões pode contribuir para precisar a variação como um efeito proveniente de uma mesma gramática ou de gramáticas distintas; e (c) que lição teórica a compreensão desses padrões pode trazer para a análise de estágios da língua dos quais dispõem apenas de fontes escritas, sem acesso à intuição dos falantes. Avelar (2006), explorou também, juízos de agramaticalidade ou gramaticalidade, sugerindo que a variação dos verbos *ter* e *haver* é desencadeada pela “alimentação” da *gramática periférica* no processo de escolarização em oposição à *gramática nuclear* construída no processo natural de aquisição da linguagem.

As expressões *gramática nuclear* e *gramática periférica* foram introduzidas por Chomsky (1981) para mostrar a diferença entre a gramática que resulta da aquisição natural da língua e a gramática que é fruto do aprendizado de empréstimos linguísticos, resíduos de mudanças já finalizadas e até mesmo de invenções. Dessa forma, pessoas de uma mesma comunidade podem ou não aprender elementos que não fazem parte da sua gramática nuclear, mas que ficam à margem dela. Kato (2005) retoma o conceito de *gramática periférica* e amplia-o para o de *gramática do letrado*. Segundo essa autora, o conhecimento do adulto letrado se desenvolve como regras estilísticas, aprendidas e não adquiridas naturalmente.

Parece que, em relação a *haver* existencial, é exatamente o que os professores de português como língua materna ensinam: uma regra que já não faz parte da gramática nuclear dos alunos. Na realidade, para Avelar (2006), *haver* não se configura mais em um verbo pleno, sendo por ele considerado um verbo apresentacional, não sendo um elemento gramatical que expressa a impessoalidade no vernáculo brasileiro. Em vista disso, esse verbo se tornou um item lexical equivalente aos “valores” ou significados de *ter*

impessoal: existir, surgir, ocorrer, acontecer. O autor trata o caso como a distinção *funcional/substantivo*, contudo, ele mostra que, nos dois verbos estudados, não há equivalência absoluta de distribuição. Neste tocante, percebe-se que fica claro quando diz que, no Português do Brasil em relação ao de Portugal, o verbo *haver* deixou de ser uma categoria funcional, sendo, então, reanalisado como “um verbo existencial substantivo”, passando a pertencer ao “grupo de itens como acontecer, ocorrer, surgir, existir, etc”. Quando o autor mostra os exemplos em (1)¹⁶, percebe-se que a equivalência não é entre o verbo *haver* e outros existenciais lexicais, mas entre o verbo *ter* e esses verbos. Veja os exemplos do autor:

- (1) a. **Teve/aconteceu** um acidente horrível na estrada.
b. Sempre **tem/acontece** alguma confusão nas festinhas da universidade.
c. Não **tem/existe** vida em outros planetas do sistema solar.
d. Nunca **teve/existiu(ram)** partidos políticos totalmente confiáveis no Brasil.

Segundo o autor, além disso, há contextos em que o verbo *haver* é inaceitável, ocorrendo somente o verbo *ter*. Outros de seus exemplos têm a ver com a coocorrência de termos meramente coloquiais, o que seria estranho, pois o *haver* é o item conservador. Observam-se os exemplos apresentados pelo autor em (09), aqui (02) nos itens *b* e *c*.

- (02) b. **Tem/*Há** gente na festa que odeia cheiro de cigarro.
c. **Teve/??houve** muitos docinhos na festa que a Maria deu.

O autor levanta uma questão bem séria em analisar o *ter* como verbo funcional e o verbo *haver* como um existencial não-funcional. Refletindo sobre essa análise, se o *haver* não atua, ambos poderiam estar na gramática nuclear, constituindo uma variação interna a ela, portanto haveria a necessidade de atribuir o *haver* à gramática periférica. Mas ao usar a evidência externa, poderia considerar o *haver* como periférico. De qualquer forma, Avelar analisa, sob perspectiva variacionista, a realização desses verbos, alcançado os seguintes resultados: quanto à oralidade, os percentuais para o uso de *ter* são altíssimos, chegando a quase 100% na fala de pessoas mais jovens, seja na amostra da fala coloquial, seja na amostra da fala culta. No comportamento dos indivíduos acima de 56 anos, o percentual mais baixo fica em torno de 70%, o que indica preferência em todos os

¹⁶ Exemplos em (11), no texto do autor. Reinicia-se a numeração em cada capítulo desta dissertação.

contextos pelo *ter*. Parece que *Haver*, de fato, fica bem à margem das realizações linguísticas naturais dos brasileiros, realizando-se apenas em 30% das ocorrências observadas na amostra da fala culta. Por outro lado, a preferência por *haver* aumenta significativamente na escrita que não busca reproduzir a fala: 100%. Em textos como os humorísticos, esse índice cai para 40% justamente porque reflete a oralidade. Avelar chega à conclusão de que *haver* é de uso mais conservador, sendo preferido na escrita pelas faixas mais escolarizadas, e *ter* mais inovador, sendo seu uso bastante frequente na fala.

Esses resultados revelam um contínuo oralidade-letramento subjacente ao uso de *ter* e *haver*, sendo, portanto, uma fonte importante para a mediação didática aqui apresentada, já que esse contínuo, nos moldes de Bortoni-Ricardo (2004, 2005a), consiste na base para as atividades propostas. A amostra da escrita usada por Avelar (2006) suscita também, para a mediação, a apropriação do contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2002). Avelar (2006) investigou as ocorrências em gêneros mais próximos da escrita mais monitorada, como artigos de jornais considerados elitistas, e em gêneros que ficam entre oralidade e escrita, como piadas. Dessa forma, embora o autor não tenha investigado o uso de *existir*, trata-se de um trabalho que inspira atividades didáticas sobre o uso de *ter* e *haver* existenciais.

Vitório (2010), baseando-se na conclusão de Avelar (2006), de que *haver* existencial é aprendido, estando na gramática periférica do indivíduo, desenvolve uma análise dos verbos existenciais *ter/haver* na fala de 64 crianças, de sete (07) aos doze (12) anos, do Projeto LUAL, Língua Usada em Alagoas, com finalidade de conferir se, de acordo com algumas pesquisas, há o uso quase nulo do verbo *haver* existencial. A autora apresenta a mesma opinião de Avelar (2006): o verbo *haver* não faz mais parte do processo natural de aquisição da linguagem, indicando, com isso, que a variação não ocorre na gramática nuclear dos falantes do Português do Brasil.

A autora levanta as seguintes questões: “qual a frequência de uso dos verbos *ter* e/ou *haver* existenciais no *corpus* analisado? Está diante de uma variação a ser capturada como um fato de gramática nuclear? *Haver existencial* faz parte da gramática internalizada dos falantes do PB, sendo, portanto, resultado da fixação da gramática natural de aquisição da linguagem? Supondo que haja variação, que fatores linguísticos e/ou sociais condicionam o uso de *ter* e/ou *haver* no *corpus* analisado?”. O resultado

obtido, 96% de uso de *ter*, confirmou, na verdade, a suposição de Avelar (2006). Trata-se de um índice que ultrapassa os 95%, sendo, portanto, o uso de *ter* praticamente categórico, o que sugere uma realização muito rara de *haver* no período, ainda, de aquisição do PB.

Vitório (2010) apresenta respostas provisórias para as questões acima. Ela acredita não só que a variação *ter/haver* existenciais somente ocorre a partir do instante em que a criança entra em contato com a aprendizagem da língua escrita, através das análises das produções linguísticas, mas também que ela reflete a gramática adquirida durante o processo natural da aquisição e que há a preferência do verbo *ter* em tal contexto. Esse trabalho revela o quanto deve ser difícil para os alunos do nível fundamental aprender o uso de *haver* para contemplar o que a escola considera importante ensinar, sobretudo em relação à concordância com verbos impessoais. Chama a atenção o fato de que esses resultados obtidos para a fala de crianças de Alagoas destoam dos obtidos por Callou e Avelar (2000) para a fala culta carioca, das décadas de 70 e 90, com base no Projeto NURC-RJ, estudo citado por Vitório (2010) para ela mostrar que a competição entre *ter* e *haver* existenciais ainda não terminou.

Callou e Avelar (2000) ressaltaram que o avanço de *ter* no campo de *haver* ainda não se completou, pois há 69% do verbo *ter* contra 31% do *haver*, embora o percentual de *ter* salte de 63%, nos anos 70, para 76% nos anos 90. Apontam, assim, uma mudança em progresso. Há de se levar em conta, contudo, que se trata de fala de pessoas adultas com nível superior, de uma cidade diferente da investigada por Vitório (2010) e produzida em épocas bem anteriores ao do Projeto LUAL. Talvez os dados de Vitório já apontassem para a finalização da mudança, o que sugere estar sendo mais difícil ensinar o verbo *haver* existencial. Essa autora aponta os fatores linguísticos favoráveis ao uso de *haver*, dos quais se destaca o tempo verbal, demonstrando que construções no passado favorecem o uso do *haver*. Por outro lado, as do presente favorecem o uso do verbo *ter*. Esse resultado, relacionado ao de Vitório (2010), mostra-se significativo para esta pesquisa, porque suscitou ideias para a mediação didática aqui proposta. Vitório (2010) mostra que o *haver*, praticamente, não existe na amostra por ela investigada, mas revela, ao citar Callou e Avelar (2000), dois contextos que podem ser trabalhados nas atividades didáticas: tempo verbal no passado e no presente.

Vitório (2015) procede a uma investigação sociolinguística sobre o comportamento de *haver*, *ter* e *existir* com base em textos escritos por alunos do ensino fundamental, médio e superior da cidade de Maceió- AL. Esse trabalho para esta pesquisa também se mostra importante, uma vez que, além de tratar de *existir*, volta-se para situações de letramento em diferentes níveis de escolaridade. Os resultados a que Vitório chegou revelam uma realidade em relação a *existir* que, ao ser pensada a mediação aqui apresentada, não se esperava: o baixo número de ocorrências de *existir*, 21 e o número bem significativo de ocorrências de *haver*, 97, dos 207 dados investigados pela autora. Essas 97 ocorrências ultrapassam até mesmo o número obtido para o uso de *ter*: 89.

Em percentuais: *existir*: 10 %, *ter*: 43% e *haver*: 47%. A distribuição por níveis de escolaridade aponta para um comportamento estável de *existir*: 7%, 9% e 12%, Ensino fundamental, médio e superior, respectivamente. Julgou-se estável, porque a diferença entre a taxa para o ensino superior e a obtida para o ensino fundamental é apenas de 5 pontos percentuais. Em relação ao ensino médio, apenas de 3 pontos. Quanto a *ter*, ocorre uma diminuição no seu uso à medida que aumenta o grau de escolaridade: de 71%, para o ensino fundamental, o valor percentual cai para 47%, em relação ao ensino médio, chegando a 28%, no nível superior. Em uma direção praticamente oposta de *ter*, tem-se o resultado de *haver*: (22%) ensino fundamental, (47%) ensino médio e (60%) ensino superior.

A diferença entre o uso desses verbos nos três níveis de escolaridade deixa clara a atuação da escola na realização de *haver* existencial. Os resultados de Vitório indicam que existem estratégias didáticas atuando no ensino-aprendizagem desse verbo. Essa é mais uma evidência de que *haver* tem sido ensinado nas escolas, talvez, por isso, seu uso ainda persista na escrita, sendo exigido em eventos de mais letramento. Contudo, o resultado obtido para *ter* existencial, sobretudo em relação ao ensino médio, mostra que essa forma também se espalha por esses eventos, indicando a competição entre ele e *haver* na escrita. O pouco uso de *existir* em situação de oralidade e de letramento se dá pelo fato de ser original quanto ao sentido de existência, mas há contextos que entra em concorrência com verbo *ocorrer*. Em relação à primeira, à forte tendência ao uso de *ter* existencial no português brasileiro, ocupando quase todos os contextos e, por isso, *existir* perde espaço de realização na fala; quanto à segunda, ao fato de *haver* ser indicado insistentemente como o verbo existencial prototípico. Por parecer óbvio que *existir* indica

existência e que se trata de um verbo pessoal, não se faz necessário ensiná-lo. Quanto a *haver*, que não tem por origem o sentido de existir nem é considerado pessoal, há de se buscar estratégias didáticas para ensiná-lo. Talvez, por isso, *haver* ainda seja usado na escrita de alunos com mais escolaridade. Ensinam-se os contextos de uso de *haver*, mas não se ensinam os de *ter e existir*.

Araújo (2019), diferentemente de Avelar (2006), analisa apenas a variação entre *ter* e *existir*. Usou para tanto uma amostra de oralidade de falantes de Fortaleza, Ceará, do Projeto PORCUFORT. Trata-se da fala de pessoas entre 22 e acima de 56 anos, com curso superior, o que tecnicamente se considera fala culta. O interessante para este trabalho é o fato de Araújo levar em conta os tipos de registros do *corpus*: Diálogo entre dois Informantes, D2, Diálogo entre Informante e Documentador, DID, e Elocução Formal, EF: conferência, aula, palestra, etc. De certa forma, esse desenho da amostra revela a ideia do contínuo oralidade-letramento, no qual a mediação didática se baseia. O resultado geral apontou um total de 2.199 dados, sendo 392 de existir (17,8%) e 1.807 de ter (82,2%). Embora a diferença entre os percentuais seja bastante significativa, 64,4 pontos, não se pode dizer que *existir* não compete com *ter* na fala culta de Fortaleza. Em relação aos grupos de fatores condicionadores do uso de *existir*, desataca-se a posição do sintagma nominal anteposto a sua realização:

(3) alguns fundamentos que *existe* também... (PORCUFORT, D2, 34, Inf. 01)

Esse exemplo ilustra o sintagma nominal antes de *existir*, mas ocorre em uma oração relativa, estrutura diferente de

(4) MARX nos mostra que existe um movimento na história esse movimento na história seria o seguinte (PORCUFORT, EF, 18)

Conforme a autora, o segundo exemplo consiste na estrutura prototípica do uso de *existir*: V+SN. Ela considera o exemplo em (3) como estrutura de tópico, que colabora para a conservação de *existir* entre os dados pesquisados. Embora sejam achados importantes, parece que não se deveria controlar o uso dos dois verbos em questão no mesmo grupo: posição do SN. Consistem em duas estruturas bem diferentes. De qualquer

forma, esses dois contextos mostram-se importantes para a preparação de atividades sobre o uso de *existir*.

3.3 MEDIAÇÃO DIDÁTICA DE MARTINS DOS SANTOS (2018)

Martins dos Santos (2018) empreende uma pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), com base na contribuição dos estudos sociolinguísticos para o ensino de português, sobre o uso de *ter e haver* existenciais. Embora seja quantitativa, não segue rigorosamente os procedimentos da investigação variacionista, pois isso se deve em razão de se tratar de uma pesquisa-ação, cujo propósito maior era o desenvolvimento de uma mediação didática para fins de aprendizagem sobre o fenômeno variável. O público-alvo consistiu em uma turma de um Projeto de aceleração do Ensino Fundamental, que corresponde aos 8º e 9º anos desse nível de escolaridade, da SME do Rio de Janeiro, com a qual foi desenvolvida uma mediação didática baseada no contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004).

Esse referencial é o mesmo usado para a mediação aqui apresentada. Assim, essa pesquisa de Martins dos Santos teve muito a contribuir com este trabalho, embora não trate do uso de *existir*. Nesse sentido, a mediação a ser apresentada difere da do autor. É certo que *existir* nem sempre varia com *haver* e *ter*. Avelar (2006), por exemplo, argumenta que não conhece uma pesquisa em que *existir* fosse analisado como variante: *haver, ter e existir*. Vitória (2015) e Araújo (2019), entretanto, empreendem, como visto, uma pesquisa sociolinguística na íntegra, considerando *existir* como forma em competição. Araújo (2019), porém, procede diferentemente de Vitória (2015), ao não controlar *haver* por falta de ocorrências, ficando, pois, sua análise variacionista com base em *ter e existir*. Incluir *existir* na presente proposta se justifica pelo fato de que o sentido de existência perpassa toda a pesquisa.

Martins dos Santos (2018), além de desenvolver as atividades didáticas com *ter e haver* existenciais, procede a um levantamento das ocorrências de tais verbos em uma atividade diagnóstica, ou seja, antes de iniciar a mediação propriamente dita, e durante o desenvolvimento da proposta. Trata-se de um levantamento quantitativo que consistiu nessa atividade diagnóstica. Os resultados obtidos na atividade diagnóstica demonstraram

a preferência por *ter*, o que já era esperado por ser o ponto de partida, a produção inicial: das 184 ocorrências, 133 (92%) são de *ter*, 8 (5%), de *haver* e 4 (3%) de outros verbos.

Nesse levantamento inicial, supôs-se que os sentidos de *existir* e de *ocorrer* inerentes a *ter* e *haver* poderiam fazer a diferença para a opção do aluno. Em função disso, procedeu-se a um desmembramento dos dados de acordo com cada sentido. Foi observado que, na acepção de *existir*, além de o uso de *ter* ser categórico, sua realização nas sentenças ocorre no presente do indicativo. Essa constatação do autor sinalizou contextos linguísticos para as atividades didáticas apresentadas, nesta dissertação, no capítulo da mediação propriamente dita, incluindo, é claro, possibilidades de uso do verbo *existir*. Uma ideia interessante seria levar os alunos a perceberem essa diferença de sentido, oferecendo-lhes, dentro do contínuo oralidade-letramento, situações de uso com os três verbos em questão.

Quanto às atividades do desenvolvimento da mediação aplicada por Martins dos Santos, destacam-se a produção de textos situados dentro do contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004) e com base no contínuo de gêneros de Marcuschi (2010). Foram considerados três gêneros: história em quadrinhos, memorial e reportagem. Em um primeiro momento, os gêneros foram tratados separadamente; em um segundo, relacionou-se história em quadrinhos à reportagem por meio do processo de retextualização. Em relação aos contínuos, tanto de variação quanto de gêneros, os textos foram considerados em três pontos: o de +oralidade, a história em quadrinho, o do meio do contínuo: o memorial e o de +letramento: a reportagem. Depois de desenvolver atividades de leitura, reflexões gramaticais e produção textual, procedeu-se novamente a um levantamento quantitativo das ocorrências de *ter* e *haver*, obtendo os seguintes resultados:

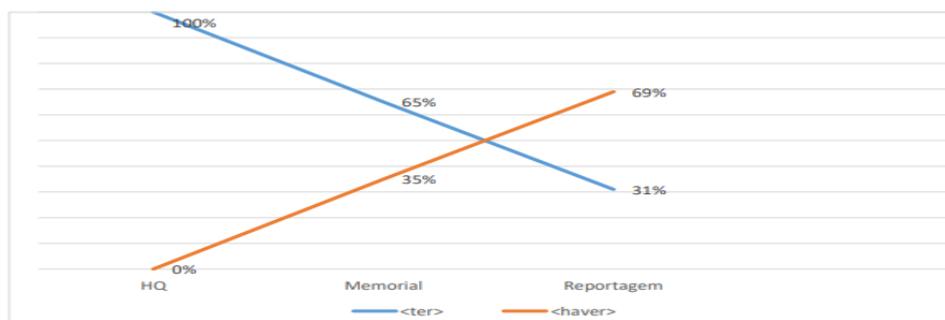


Gráfico 2: Resultados obtidos por Martins dos Santos
(Gráfico capturado de MARTINS DOS SANTOS, 2018, p. 61).

Como se verifica, nas histórias em quadrinhos, não ocorre *haver*; no memorial, há menos de 50% do uso desse verbo, que, de 35%, sobe para 69% nas reportagens. Esse resultado levou o autor a concluir que os alunos aprenderam o uso consciente de *haver*, sem, contudo, desconsiderar o emprego de *ter* em eventos comunicativos em que os traços da oralidade se apresentam com mais frequência. Esse aspecto foi muito bem trabalhado com a retextualização da reportagem para a história em quadrinhos.

As apreciações apresentadas neste capítulo permitem a elaboração de respostas às perguntas feitas no texto introdutório desta dissertação: as pesquisas dialogam entre si? Que reflexões ofereceram para as atividades aqui propostas? Sem dúvida, Avelar (2006) tornou-se a base para a articulação entre Vitório, (2015), Araújo (2019) e Martins dos Santos (2018). Parte da pesquisa de Avelar, neste capítulo, o entendimento de que *haver*, não faz mais parte da gramática nuclear do brasileiro, sendo necessário aprender suas regras de uso. Eventos de +letramento ainda fazem uso dessas regras, o que justifica uma proposta didática para ensiná-las. Por outro lado, as pesquisas de Vitório (2015) e Araújo (2019) oferecem motivos para justificar a inserção de *existir* na mediação a ser apresentada, já que é considerado pelas autoras uma variante a competir com *ter e haver*. A pesquisa de Martins dos Santos acabou por suscitar reflexões sobre essa inserção de *existir* em atividades para o ensino das construções existenciais. A posição tomada é que se considera importante ensinar também o uso desse verbo. Além disso, como a base da mediação consiste no contínuo oralidade-letramento, o uso de *ter* existencial, forma preferida no português brasileiro falado, mostra-se com o mesmo grau de importância atribuído ao ensino dos outros dois verbos. O próximo capítulo desenvolve um raciocínio que relaciona a contribuição da Sociolinguística para os estudos escolares à teoria dos contínuos de variação linguística. Busca-se também relacionar essas abordagens ao que propõe a BNCC.

CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Na década de 60 do século XX, Labov, paralelamente ao desenvolvimento da Sociolinguística, empreendeu pesquisas sobre o *black English* vernacular da cidade de New York (LABOV, 1969) para defender a ideia de que as crianças negras moradoras em guetos demonstravam competência linguística como qualquer outra. O autor buscava desconstruir o mito de que o fracasso escolar das crianças negras tinha como causa uma privação verbal que lhes impedia de alcançar sucesso na escola. Muitas teorias surgiram para explicar esse fracasso, cujo efeito era percebido no uso da linguagem. Labov argumentou contra várias pesquisas que tentaram provar que o *deficit* linguístico subjazia ao fracasso escolar. Para ele, as investigações não levavam em conta o contexto sociocultural em que as crianças se desenvolviam, estando, portanto, equivocadas ao concluírem que tais alunos eram incapazes de desenvolver uma linguagem. Essa preocupação de Labov, de certa forma, coloca-o dentro do contexto inicial que relaciona pesquisas sociolinguísticas ao ensino de língua materna.

Suas reflexões acerca dos estudos sobre códigos linguísticos mais e menos elaborados (*elabored code e restricted code*) muito têm a contribuir para esta dissertação, porque reflete exatamente a necessidade de se discutir sobre o que de fato se deve considerar e como considerar no ensino de língua materna. Labov (1984) já discutia a ineficácia da separação entre código elaborado e restrito. Essa separação foi defendida por Bernstein (1986) estabelece entre *elabored code* (código elaborado) e *restricted code* (código restrito). Segundo esse autor, o código elaborado estaria associado a realidades socioculturais presentes em famílias de classe média e alta; o restrito, à classe baixa, mais especificamente à classe trabalhadora. As crianças das classes média e alta receberiam mais estímulos e, por isso, desenvolveriam uma linguagem menos dependente do contexto extralinguístico, com um vocabulário mais amplo, menos períodos simples, mais diversificação no uso das conjunções e ampliação dos paradigmas associativos, entre outras características. Inversamente, as crianças da classe trabalhadora, receberiam menos estímulo e estariam condicionadas ao contexto extralinguístico, apresentando, pois, deficiência relacionadas a tais características.

Labov (1984) critica essa dicotomia, mostrando que, para ele, o código elaborado seria apenas um estilo mais pomposo e não um sistema elaborado. Opor os códigos e associá-los à diferença entre as classes simplifica a complexidade da linguagem. De acordo com Labov, devem se verificar os obstáculos socioculturais que dificultam a aprendizagem e a incapacidade da escola em resolvê-los. Na verdade, a posição laboviana se impõe contra uma proposta de explicação para o fracasso escolar preconceituosa que não só não o explica como perpetua comportamentos discriminatórios contra a apropriação dos registros linguísticos das crianças nas escolas e a favor de uma norma linguística padronizada. Aqui, no Brasil, onde a diversidade linguística se mostra bastante significativa, ainda hoje há vestígios dessa polarização.

Esta pesquisa coloca-se, pois, como uma proposta de ensino de português que, por um lado, valoriza o registro linguístico do aluno, e, por outro, busca desenvolver habilidades linguísticas que, como, por exemplo, ampliação de vocabulário e de estruturas sintáticas. Dessa forma, propõe-se uma mediação didática que considera não polos opostos entre um discurso mais monitorado sob a norma idealizada pela escola e sim um que leva em conta a realidade linguística do aluno. De maneira geral, o primeiro relaciona-se a eventos de +letramento; o segundo, de +oralidade. Consideram-se, nesta proposta, as relações linguísticas em um contínuo. É aqui que entra a contribuição propriamente dita da Sociolinguística para o ensino do português língua materna, pois esse princípio do contínuo (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a) é apresentado como uma possível solução para os problemas de aprendizagem do português.

Trata-se de uma abordagem que se sustenta em alguns pressupostos da Sociolinguística Laboviana e na apropriação de resultados de pesquisas variacionistas para o trabalho em sala de aula de Português, sem, contudo, proceder-se a uma investigação sociolinguística propriamente dita. Um dos pressupostos principais é o do reconhecimento de que dois ou mais de dois elementos linguísticos podem variar em determinados contextos linguísticos e extralinguísticos, o que permite, inclusive, a proposta dos contínuos. A realização de tais elementos pode ocorrer em pontos fixos, mas podem também, justamente por conta do caráter variável das línguas, figurar em diferentes situações a depender de aspectos sociais e linguísticos que os influenciam. Bortoni-Ricardo (2005b) mostra como a variação sociolinguística insere-se na matriz social e como as regras variáveis influem em estilos mais monitorados. Nesse artigo, a

autora apresenta seis princípios que se relacionam com as preocupações de Labov delineadas nos parágrafos anteriores.

Em função disso, este capítulo apresenta os pressupostos teóricos de base linguística que embasam a mediação didática já mencionada anteriormente: a contribuição da Sociolinguística à educação (BORTONI-RICARDO, 2005b) e a abordagem dos contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a), com ênfase de oralidade-letramento. Como esse contínuo envolve escrita e fala, além dos gêneros discursivos, entram nesta etapa características das duas modalidades e dos gêneros escolhidos para a mediação. Optou-se, ainda, por inserir, nesta parte, as considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA À EDUCAÇÃO

Bortoni-Ricardo (2005b, p. 130-133) apresenta e discute seis princípios que devem ser considerados no desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional. Primeiro princípio: “A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernacular dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos formais, monitorados” (BORTONI-RICARDO - 2005b, p. 130-133). Esse princípio reflete a realidade do ensino de português língua materna nas escolas brasileiras que é a de excluir a norma linguística de uso do aluno das atividades de sala de aula. Cabe-lhes exatamente o papel de facilitar o acesso a recursos comunicativos que permitem ao falante monitorar a linguagem em momentos de mais atenção e maior grau de letramento. Sem dúvida, a escola não tem de ensinar o vernáculo ao aluno, já que ele o domina, mas também não deveria excluí-lo totalmente das atividades escolares. A ideia deste trabalho consiste em levá-lo em conta para, a partir dele, chegar ao estilo mais monitorado, para usar as palavras de Bortoni-Ricardo, que é aprendido, quase sempre, na escola. Assim, pretende-se criar atividades, com *ter, haver e existir*, que partam da realidade vernacular, com características de +oralidade, para estilos mais monitorados, com marcas de +letramento, sem, contudo, opor as duas modalidades.

O segundo princípio: “Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO - 2005b, p. 131). No

caso de *ter*, *haver* e *existir*, embora não se trate de uma regra estigmatizada em relação ao uso de *ter*, considerada a variante inovadora, a pressão recai sobre a concordância de *haver* e *existir*, aquele deve ficar no singular, com sentido de existir, este, deve concordar com o sujeito. O terceiro princípio relaciona-se à variação linguística na matriz social e, conseqüentemente, na escola. Segundo a autora, o fato de nesse espaço privilegiarem a língua de prestígio, sendo, por isso, fonte de discriminação de falantes de variedades populares, não é fonte de conflito entre etnias. Assim, o que ocorre nas escolas brasileiras, em relação ao uso de variantes estigmatizadas, é bem menos complicado do que acontece em lugares onde esses conflitos são frequentes. Basta que se formem professores sensíveis à variação linguística para criarem estratégias facilitadoras do ajuste do aluno à cultura escolar. É essa direção que segue a proposta didática a ser apresentada.

Na descrição do quarto princípio, Bortoni-Ricardo aponta para oralidade e letramento: “...os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos nos valer de estilos mais casuais.” (BORTONI-RICARDO - 2005b, p. 132). Na verdade, nessa descrição, a autora não trata de uma concepção de contínuo, mas de oposição, como se pode verificar em “Desta forma, em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se na escola uma dicotomia entre oralidade e letramento” (BORTONI-RICARDO - 2005b, p. 132). Em Bortoni-Ricardo (2004 e 2005a), como será visto, essa imagem dicotômica dá lugar à do contínuo, a que interessa a este trabalho. De qualquer forma, esse princípio aponta para a importância da oralidade em sala de aula.

O quinto princípio postula que, na sociolinguística educacional, a descrição da variação deve estar associada à análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. Assim, essa descrição não é, na verdade, o ponto principal da sociolinguística educacional, mas o desvelar dos significados que a variação, e os padrões de emprego, tem para os falantes em um processo interacional. As análises etnográficas baseiam-se na organização dos modos de falar de uma comunidade. Dessa forma, para um ensino de língua materna com base na sociolinguística educacional ser bem-sucedido, os professores devem conhecer a realidade linguística de seus alunos para levá-los a alcançar estilos de acordo com a norma culta, porque entendem como eles se processam em meio aos vários significados da variação em sala de aula.

O último princípio, o sexto, consiste na meta de um ensino de língua materna que leva em conta a variação linguística: “a conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade que ela reflete” (BORTONI-RICARDO, 2005b, p.133). A autora, nessa frase, aponta para um ponto problemático nas aulas de português que é, às vezes, negligenciado nas escolas. Trata-se da sensibilidade de o professor perceber que a fala e escrita dos alunos estão sob influência do contexto sociocultural em que eles estão inseridos. Subjaz a esse ponto, como já foi visto, o pressuposto teórico da Sociolinguística Variacionista de que as realizações linguísticas sofrem influência de fatores externos e internos à língua. Ora, para o professor de língua materna alcançar tal sensibilidade é preciso considerar o espaço da escola como espelho da comunidade onde ela se encontra. Segundo Bortoni-Ricardo, para tanto, é preciso que ele esteja em constante diálogo com as pesquisas sobre variação, que o torne apto a promover autorreflexões e análise crítica de suas ações e dos alunos. Assim, não corre o risco de considerar que crianças com menos estímulos socioculturais tendem a apresentar dificuldade de aprendizagem de registros linguísticos mais monitorados.

Nesse sentido, a autora sugere trabalhos baseados na pesquisa etnográfica colaborativa nos moldes de Magalhães (1994). Assim, em relação à metodologia de pesquisa, a mediação aqui desenvolvida se encontra também com a perspectiva de Bortoni-Ricardo. Como se verá no capítulo dedicado à proposta, as atividades se organizam com base na metodologia colaborativa da aprendizagem e na metodologia ativa, que apresentam praticamente os mesmos princípios básicos da etnografia colaborativa. Essas três abordagens consideram os professores sujeitos e parceiros na condução da pesquisa e das ações, o que, para Bortoni-Ricardo, facilita o processo de aprendizagem dos recursos comunicativos para a interação oral e escrita. Ela finaliza os seis princípios, deixando clara a sua preocupação com estratégias pedagógicas que considerem a influência da variação linguística na aprendizagem de estilos monitorados da língua.

4.1.1. Os contínuos de variação linguística

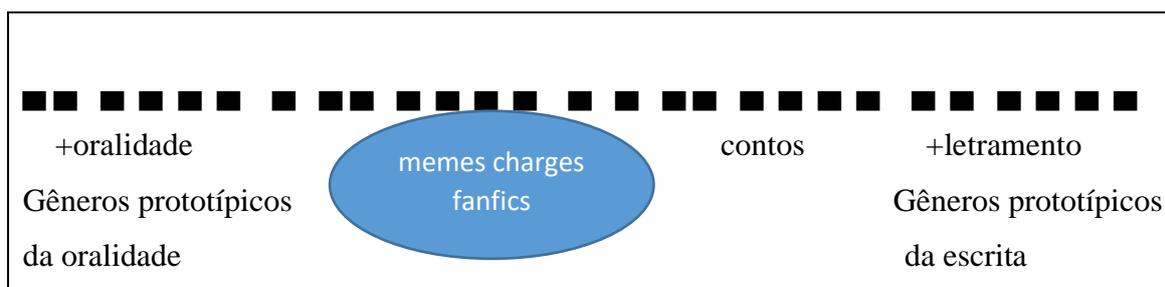
Em Bortoni-Ricardo (2004), a autora desenvolve um material didático em que põe em prática esses princípios. Tal material foi direcionado a professores de alunos em início

Na ponta onde aparece *variedades rurais isoladas*, situam-se os falares brasileiros mais isolados; na das variedades urbanas, os falares que sofreram influência dos recursos padronizadores do português. No meio do contínuo, situam-se falares de grupos migrantes das áreas isoladas, que, por um lado, preservam sua cultura e seu comportamento linguístico rurais, e, por outro, entram em contato com elementos culturais e linguísticos oriundos da urbanização. Para Bortoni-Ricardo, pode-se usar esse contínuo como metodologia de análise por meio da qual se situa qualquer falante do português brasileiro em um dos pontos dessa linha imaginária. Como uma das atividades, a autora propõe para os professores que eles solicitem aos alunos que se situem no contínuo de urbanização e situem também os pais. Além disso, sugere a escrita de uma autobiografia para o estudante verificar a transição rural-urbana na família dele. Para tanto, ele pode lançar mão de histórias contadas por seus pais, tios e avós. Trata-se, na verdade, de uma estratégia para mostrar-lhe que ocorrem usos linguísticos diferentes a depender da região geográfica em que o indivíduo nasceu e vive. Essa metodologia de análise não daria conta do trabalho aqui proposto, uma vez que o fenômeno variável em jogo será estudado em variedades urbanas.

No contínuo oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo dispõe os eventos de comunicação, que podem ser mediados pela escrita, considerados eventos de letramento, ou que podem ser espontâneos, sem influência dessa modalidade da língua, considerados eventos de oralidade. A metáfora do contínuo, representada visualmente no quadro 2, foi usada por Bortoni-Ricardo (2004) para explicar que não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento, sendo fluidas e com sobreposições. Ela exemplifica essa sobreposição com uma aula, que pode acontecer permeada por minieventos de oralidade. Assim, se o professor ler um texto em voz alta, estará apropriando-se de estratégias da escrita, mas, se parar a leitura para chamar a atenção de um aluno, estará inserido em um minievento de oralidade. Segue a representação do contínuo oralidade-letramento pelo viés de Bortoni-Ricardo, levando em conta um tipo de aula da década de 90 do século XX, exemplo apresentado pela autora. A representação foi adaptada de Bortoni-Ricardo (2004, p.26 e 62):

contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004) ao da fala-escrita de Marcuschi (2001) a fim de criar uma metodologia mais abrangente para o trabalho com *ter, haver e existir* na oralidade e escrita. Leva-se em conta a sobreposição entre as modalidades, porque as realizações das formas linguísticas ocorrem preferencialmente em um ou outro evento, mas não são exclusivas de determinado evento, principalmente se se levar em conta o uso da oralidade e da escrita nesta década de 20 do século XXI, em que os recursos tecnológicos têm influenciado significativamente o uso da língua, já que permitem a sobreposição dessas duas modalidades de maneira mais imbricada, já antes do século XXI, sendo difícil separar o que é de um domínio e o que é de outro. No quadro 4, reproduzido de Marcuschi (2001), o círculo intermediário que envolve comunicados, convocações, avisos, noticiário de TV e de rádio, além de anúncios classificados, sugere exatamente essa sobreposição. Marcuschi denomina esses gêneros de mistos ou híbridos.

Para o trabalho aqui proposto, será usada essa ideia do contínuo oralidade-letramento a fim de embasar o circuito didático, mas os gêneros textuais utilizados situam-se nesse espaço híbrido intuído por Marcuschi, quando existiam menos gêneros mistos do que em 2021. Além desses gêneros, atualizados, é claro, e descritos adiante, entrarão nas atividades textos narrativos, mais especificamente contos, que pelo quadro 4, não alcançam a ponta dos textos prototípicos da escrita. Assim, não entrarão nas atividades gêneros prototípicos da oralidade nem da escrita. Também não serão usados os híbridos indicados por Marcuschi, pois não atingiriam o público-alvo, adolescentes do ensino fundamental, que hoje tem acesso a textos digitais mais complexos no que se refere às características da fala e da escrita. Os gêneros mistos presentes no contínuo de Marcuschi serão substituídos por *memes e fanfics*. Segue um quadro que ilustra os gêneros escolhidos.



Quadro 7: Contínuo dos gêneros textuais selecionados para a mediação
(Fonte: criação do autor)

Passa-se ao desenvolvimento das características da oralidade e da escrita e à descrição dos gêneros textuais apresentados nesse contínuo. Termina-se o capítulo relacionando esta pesquisa aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do governo brasileiro que regulamenta as habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino básico nas escolas públicas e privadas.

4.2 ORALIDADE E ESCRITA

Bortoni-Ricardo (2004,2005a), embora conceba o segundo contínuo com base nas características da oralidade e da escrita, não as desenvolve de maneira a permitir uma descrição mais apurada das duas modalidades. Em função disso, recorre-se a outros referenciais teóricos para a apresentação dessas características. Justifica-se esse procedimento por conta também das orientações tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial que precedeu a BNCC, quanto dessa base. O primeiro documento, implementado na década de 90 do século XX, avançou bastante no ensino de Língua Portuguesa no que se refere, principalmente, à consideração da oralidade no currículo escolar e à apropriação de princípios da Linguística textual na prática de interpretação e produção de textos. Segue o quadro dos gêneros privilegiados exposto no PCN de Língua Portuguesa.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	cordel, causos e similares textos dramáticos canção	LITERÁRIOS	conto novela romance crônica poema texto dramático
DE IMPRENSA	comentário radiofônico entrevista debate depoimento	DE IMPRENSA	notícia editorial artigo reportagem carta do leitor entrevista charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição seminário debate palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	verbete enciclopédico (nota/ artigo) relatório de experiências didático (textos, enunciados de questões) artigo
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	propaganda

Quadro 8: Gêneros textuais considerados pelos PCNs para o trabalho com oralidade e escrita. (Imagem capturada de Brasil/MEC/PCN (Brasil, 1998b, p. 54)

Esse quadro revela, na verdade, a oralidade considerada apenas como texto veiculado sonoramente. Comparando esse conjunto de gêneros, das duas modalidades, com o contínuo de Marcuschi (ver quadro 4), observa-se que os da linguagem oral não se situam no ponto dos gêneros +prototípicos da oralidade: as conversações, que se caracterizam pela interação face a face. Conclui-se, portanto, que o avanço considerado anteriormente não foi tão significativo, porque se esperava que os alunos simplesmente ouvissem textos previamente produzidos. Resgatando o contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), a maioria dos gêneros dispostos na primeira coluna do quadro 7 estaria no meio dessa linha imaginária, já que tem um texto escrito como base. As metas do PCN de Língua Portuguesa, para o trabalho com oralidade, giravam em torno de:

- . compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não verbal;
- . identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- . emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- . identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (Brasil/MEC/PCN (Brasil, 1998, p. 55)

A BNCC incluiu a oralidade entre os quatro eixos norteadores das habilidades e competências do componente Língua Portuguesa a saber: *leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica*. De acordo com esse documento

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de games, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf (mec.gov.br) pag. 78-79.

Esse fragmento aponta para um avanço significativo em relação à apropriação da oralidade pelas práticas didáticas de Língua Portuguesa. Não se espera somente que o aluno oralize e interprete textos previamente produzidos. Nota-se que a ponta do contínuo oralidade-letramento, tanto de Marcuschi quanto de Bortoni-Ricardo, está contemplada bem como o meio desse contínuo. Veja que há referência a situações de conversação

espontânea e não espontânea, além de situações em que a oralidade se apoia em textos escritos. Deduz-se que a BNCC busca ampliar os contextos relacionados à oralidade, sugerindo, portanto, diversas possibilidades de trabalho em que o professor pode se basear no contínuo oralidade-letramento, nos moldes de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), para fugir da oposição simplificada entre texto informal e formal, em que aquele se relaciona sempre à oralidade enquanto este, à escrita. Antes da BNCC, esses aspectos já eram discutidos por renomados autores.

Fávero, Andrade e Aquino (2003) discutem sobre o tratamento da oralidade no ensino de língua materna. Marcuschi (1986, p.62) aponta para as diferenças entre a modalidade escrita e a falada concluindo que a escola não vai ensinar a fala aos alunos, uma vez que já sabem falar, mas precisa lhes mostrar a variedade de usos dessa modalidade, conscientizando-os de que a língua não é homogênea. A proposta, então, consiste em um trabalho em diferentes pontos do contínuo entre oralidade e escrita. Segundo Castilho (1998, p.13; *apud* FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. O. AQUINO, Zilda G. O., 2003),

“(...) não se acredita mais que a função deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p.13; *apud* FÁVERO *et al*, 2003)

As autoras dedicam às características da oralidade, a partir das quais sugerem atividades com oralidade e escrita, apresentando sugestões que não contemplariam, atualmente, a proposta deste trabalho justamente porque não consideram oralidade e escrita em um contínuo de variação linguística. Elas argumentam que as condições de produção de textos falados são distintas da do texto escrito, atribuindo-lhes, por isso, características distintas. A principal sugestão de atividades para o trabalho com a oralidade na escola consiste em levar o aluno a operar transformações da fala para a escrita. Dessa forma, segundo as autoras, ele alcançaria o domínio da escrita. Nas sugestões de atividades, Fávero *et al* (2003) propõem que o professor, em trabalho efetivo com textos, inicie a atividade com textos orais produzidos com os próprios alunos, mostrando como se estruturam, suas especificidades, unidades de construção e, em

seguida, eles desenvolveriam atividades escritas partindo dos mesmos temas tratados na atividade oral na busca de evidenciar a estruturação do texto escrito.

Para as autoras, citando Marcuschi (1993, p.16), trata-se

de trabalhar integralmente as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Este aspecto tem a ver com o tratamento dado a língua, principalmente nos exercícios propostos aos alunos em sala de aula. (MARCUSCHI, 1993, P.16)

Na análise de um exemplo, elas demonstraram a comparação entre um texto oral, texto A, e duas versões escritas desse texto: texto B, primeira versão, e texto C, segunda versão. O quadro 8 apresenta parte do texto oral e as duas versões escritas dessa mesma parte.

Parte do texto A-oral	Parte do texto B-escrita	Parte do texto C-escrita
ela se agarrou no cara quase se afogou todo mundo	ela se agarrou neles e quase todos se afogaram	agarrou-se a eles e quase todos se afogaram

Quadro 9: Adaptação, pelo autor, de Fávero, Andrade e Aquino (2003, pág. 90).

Esse exemplo do quadro 8 ilustra a última etapa, operação V, das operações que as autoras propõem para as atividades com produção de texto, partindo da oralidade para a escrita. Segundo elas, no texto falado, o tratamento estilístico é distinto do da escrita, porque a seleção lexical, bem como a escolha da estruturação sintática, efetiva-se com construções mais informais. Elas atribuem esse procedimento ao fato de o texto oral ser produzido em situação espontânea, em que o interlocutor e locutor mantêm uma relação com certo grau de intimidade. Quanto ao texto escrito, a explicação gira em torno da possibilidade de os interlocutores poderem fazer “escolhas mais sutis” (pág. 89), já que dispõem de tempo para o planejamento e editoração do texto, além de poderem refletir sobre algum aspecto não pensado no momento da fala.

Em relação ao exemplo do quadro 8, nota-se que as autoras esperam que os alunos alcancem o entendimento de que, na escrita mais monitorada, o ideal é que eles aprendam a selecionar e combinar pronomes anafóricos, além dos oblíquos átonos, em uma clara evidência de que há limites entre textos da oralidade e da escrita, os quais a escola espera ensinar os alunos. As perguntas que se colocam a partir dessa dedução levam a alguns

questionamentos: a escrita é sempre formal? Os procedimentos sugeridos vão contra a concepção de contínuo oralidade-escrita, revelando-se a visão dicotômica de que a fala é informal e a escrita formal? No caso, do uso de *ter existencial*, *haver*, *existir*, o *ter existencial* estaria excluído da escrita? Será que para aprender as estratégias da escrita é necessário partir da fala?

Como já dito anteriormente, Marcuschi (2001) encontra um caminho para explicar que a correspondência biunívoca entre formas da fala e formas da escrita não existe. Trata-se, exatamente, da representação do contínuo entre fala e escrita. Marcuschi (2008) retoma suas reflexões (MARCUSCHI, 2001). Para este trabalho, interessa a proposta de 2008: de que não se trata de dizer que um texto é escrito ou oral, mas de entender a natureza do meio em que o texto foi originalmente exteriorizado. Por isso, segundo o autor, um poema declamado não se torna texto da oralidade no ato da declamação. Trata-se de um texto escrito oralizado, porque foi concebido no formato escrito. Por isso, Marcuschi (2008, pág. 192) defende que “o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada.” Ele consiste apenas em uma das condições necessárias para ocorrer a oralidade, mas não a principal. Daí a dificuldade de separar o oral do escrito. O autor, para tentar mostrar uma possível separação, distingue o meio em que o texto foi originariamente produzido da concepção de oralidade e escrita, conforme descrito no quadro adaptado de Marcuschi (2008, pág. 173):

Gênero textual	Meio		Concepção	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversa espontânea	X		X	
Texto científico		X		X
Noticiário de TV	X			X
Entrevista publicada na Veja		X	X	

Quadro 10: Cruzamentos entre meio e concepção relacionados à oralidade e escrita (adaptação: MARCUSCHI, 2008, pág. 173)

Marcuschi (2010) trabalha a questão da *oralidade* e do *letramento*, explicando que a oralidade condiz com a prática social que é interativa e que tem como finalidade a comunicação apresentando-se de formas variadas ou gêneros textuais fundados na

realidade sonora. Ela vai da mais informal para a mais formal nos mais variados contextos de uso. Já o letramento seria a escrita em suas mais diversas práticas e nas mais variadas formas dentro da sociedade. Sua abrangência vai desde o indivíduo analfabeto (que tem mínima apropriação da escrita), que não escreve cartas nem lê regulamentos, mas é letrado quando identifica dinheiro e valores, faz cálculos e distingue mercadorias, até o indivíduo com mais apropriação da escrita, que desenvolve tratados acadêmicos e escreve romances. Então, segundo o autor, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento.

Marcuschi (2010), resgata a proposta de 2008 (ver quadro 9) para mostrar que a fala é uma forma de produção textual-discursiva com finalidade de comunicação oral (plano da oralidade – sonoro). Já a escrita (plano do letramento – gráfico) é uma forma de produção textual-discursiva para fins também de comunicação, mas com especificidades materiais e com característica gráfica. Esses conceitos do autor podem ser facilmente aplicados ao contínuo oralidade-escrita que se quer demonstrar nesse trabalho: o verbo *ter* está ligado à oralidade e à fala; os verbos *haver e existir*, ao letramento e à escrita.

Castilho (2002), numa discussão sobre a língua falada no ensino de Português, defende a inclusão dessa modalidade nas aulas de gramática, considerando a experiência do aluno de ver o seu falar levado em consideração na escola e a capacidade de escolha da modalidade adequada a cada situação que esse ensino promoverá aos estudantes. O autor propõe um plano de atividades a serem desenvolvidas pelo professor e seus alunos em conjunto. Nesse plano, o primeiro passo seria gravar uma conversa livre na escola ou fora dela, transcrever essa gravação considerando as peculiaridades da conversa e, por último, examinar as transcrições formulando questões ordenadas numa sequência. Nesse ponto da atividade, seria possível “fazer observações de caráter interacional, depois textual chegando finalmente às questões sintáticas” (CASTILHO, 2002, p.31). Depois de pontuar como trabalhar esse texto, ele propõe ao professor as seguintes atividades em relação aos alunos:

Proponha-lhes refazer essas conversações, transpondo-as para situações mais formais. Depois, peça que eles reescrevam os trechos narrativos contidos nas transcrições exercitando sua língua escrita. Confronte a versão falada com a escrita e debata com a classe sobre as diferenças e as similitudes entre uma modalidade e a outra. (CASTILHO, 2002, p.50)

Essa fala de Castilho responde ao questionamento: a oralidade é sempre informal? Deduz-se, pelo trecho apresentado, que não. Pode ser formal também.

Segue a descrição dos gêneros escolhidos para a mediação. Neles, pode-se considerar a mescla de traços da oralidade e da escrita, daí se leva em conta os contínuos de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) e de oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2001, 2008).

4.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Para a mediação didática a ser apresentada no capítulo 6, foram escolhidos gêneros textuais que ora apresenta-se de forma breve, considerando, em alguns casos, descrições de autores didáticos e *sites* informativos. O objetivo é apresentar informações básicas dos gêneros antes de aplicá-los na mediação.

4.3.1 As *fanfics*

É necessário reconhecer que a sociedade na qual o educando está inserido está cada vez mais tecnológica e que se precisa ter a consciência da necessidade de inclusão nos currículos escolares das habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. A sociedade está inserida nesse contexto de conhecimento. A educação tem de atender às exigências dessa nova realidade e criar uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não possa ser ignorado.

Segundo Mercado (2002, p. 11 e 12):

As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida econômica.

Diante disso, um novo paradigma está surgindo e o papel do professor, frente as novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias, pode-se desenvolver um conjunto de atividades de interesse didático-pedagógico como: intercâmbios de dados científicos e culturais de diversa natureza; produção de texto em língua estrangeira; elaboração de jornais inter-escola permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividades dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia dos alunos. (MERCADO, 2002, p. 11 e 12)

Segundo a afirmação acima, podem-se usar textos digitais para que os alunos desenvolvam as habilidades e competências necessárias para potencializar seu lado leitor letrado. Bagno (2001, p.57) observa que, além de transmitir conhecimentos básicos, a escola tem como função principal colaborar com o estudante para que ele possa produzir seu próprio conhecimento. De acordo com o autor, a escola não pode fechar-se em si mesma e para o mundo; ela deve tornar-se dinâmica, deve constituir-se em uma rede de circulação do saber. E essa circulação deve dar-se dentro dela mesma, projetando-se para fora e gerando frutos que possam ser úteis para a sociedade como um todo.

Ao trabalhar com textos digitais, o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, pode criar um ambiente propício ao ensino da gramática, como, por exemplo, um *quiz* ou enquete em um blogue criado e alimentado pelos próprios alunos, sob a supervisão do professor, que sirva também para a pesquisa de outros alunos de outras séries. Nesse tipo de atividade, o professor pode compartilhar informações sobre conteúdos curriculares de um determinado período escolar, além de poder relembrar conteúdos outrora aprendidos.

Nesta pesquisa, para o ensino de *ter, haver e existir*, a mediação toma como base o gênero textual *fanfic* que, segundo Alencar e Arruda (2017), parece ser um dos gêneros textuais mais apreciado pelo público jovem. Essa característica consiste em um dos motivos para a escolha de tal gênero, já que se planejam atividades para o 7º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos possuem aproximadamente doze anos. Além disso, trata-se de um gênero que, como visto no quadro 6, pode ser situado no meio do contínuo oralidade-escrita, pois carrega traços de ambas as modalidades. No contínuo de variação, oralidade-letramento, também se encaixa no meio da linha imaginária, porque as três formas variantes podem ocorrer nesse gênero.

Alencar e Arruda (2017) mostram que

As fanfictions, fanfics, ou ainda apenas fics, são histórias produzidas por fãs, baseadas em livros, filmes, seriados, quadrinhos, dentre outros. Geralmente envolvem os cenários, os personagens e as tramas da obra original, ou ainda fazem o cruzamento de duas ou mais obras, misturando de forma harmônica seus enredos e personagens, para compor uma nova história. Sem intenção comercial, a criação das fanfictions é um passatempo dos fanfiqueros, ao qual dedicam horas de seu tempo livre para ler e produzir essas histórias. Investigando na internet, foi encontrado um grande número dessas criações em Língua Portuguesa. (ALENCAR e ARRUDA, 2017, p. 89)

Segundo Vargas, (2005 *apud* ALENCAR e ARRUDA, 2017), as primeiras manifestações da prática foram detectadas nos Estados Unidos nos meados da década de 30, do Séc. XX, dentro dos grupos de fãs denominados *fandoms*, que têm por tradução “fã unido”. *Fandom*, então, é uma reunião de pessoas que gostam de obras divulgadas pelos meios de comunicação em massa, como séries de televisão. Quem participava desses grupos demonstrava um desejo de ampliar o contato com essas obras de ficção.

Ainda segundo Vargas, as *fanzines* eram publicações que continham as *fanfics* e circulavam nos pequenos grupos de fãs leitores. Os autores das publicações discutiam e trocavam ideias sobre a obra que apreciavam, podendo ser filmes, livros, seriados e história em quadrinhos. Eram editadas de forma caseira, em tiragens pequenas e eram vendidas com preços simbólicos ou distribuídas gratuitamente em seus encontros. Mais tarde, esses encontros se tornaram grandes convenções de fãs. O que as tornou mais conhecidas foi o cancelamento da renomada série “Jornadas nas Estrelas” – *Star Trek*, no ano de 1967. Os fãs sentiram a carência dela, dedicaram-se a escrever sobre as possibilidades de finais. Os *sites* e *blogues* foram os principais veículos que possibilitaram a expansão das *fanfics*, promovendo a maior interação entre as pessoas. Aqui no Brasil, essa prática ampliou-se com a publicação da série “Harry Potter” (1997-2007), de J. K. Rowling, que foi seguida pela série ficcional “Crepúsculo” da autora Stephenie Meyer (2005-2008). Essas obras fascinaram os fãs de tal forma que houve um aumento significativo na quantidade que disponibilizaram as *fanfics* e uma grande quantidade de histórias sobre as séries.

A leitura das *fanfics* consiste em um mundo novo que está sendo descoberto pelos leitores jovens. O *fanwriter*, autor de *fanfic*, tem o poder de mudar destinos e de criar possibilidade de variados fins. Por isso, escreve com dedicação, pois é conhecedor profundos da obra original e pode discutir com outros fãs a fim de terem mais informações e pontos de vista para produzirem suas *fanfics*. Outra característica desse gênero diz respeito à liberdade de o *fanwriter* escrever e ler sobre o que realmente gosta, sem julgamentos e sem preconceitos. Para ele, não basta somente a história publicada, mas existe a necessidade de saber como as personagens seguem após o desfecho. Com isso, as asas da imaginação são abertas e essa nova escrita torna-se o universo real. Outro ponto importante é a necessidade de retratar acontecimentos da vida real de autores de *fanfics*.

Há mescla da realidade e ficção, pois, através das personagens, os *fanwriters* podem expressar suas angústias, preocupações e tristezas, problemas tais que algumas vezes nem as pessoas próximas a eles conhecem.

Alguns *fanwriters* tornaram-se escritores profissionais. Eles estimulam muitos jovens a produzirem esse tipo de gênero, levando-os a ler mais e conseqüentemente a cuidarem da sua escrita. Esse aspecto consiste em outro motivo para a escolha da *fanfic* como um dos gêneros textuais a embasar a mediação didática aqui proposta. Seguem fragmentos de um *site* com sinopses de *fanfics* relacionadas à série *Crepúsculo*, cuja contextualização se encontra no início da página da *web*, imagem 1. Em seguida, aparecem as sinopses, das quais se destacou apenas uma, apresentada na imagem 2.

Spirit Fanfics > Saga Crepúsculo

Saga Crepúsculo

+ Adicionar nesta Categoria + Adicionar aos Favoritos 9.345

Crepúsculo (Twilight, em inglês) é uma série de histórias de fantasia e romance sobre vampiros escrita por Stephenie Meyer, contando uma visão mais afeminada sobre as histórias de vampiros. A saga conta a história de Bella (Isabella Swan), uma adolescente que se muda de Phoenix para Forks, em Washington, experimentando um mundo totalmente novo para si ao apaixonar-se por Edward Cullen, um vampiro.

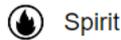
Tipo(s): Filmes, Livros



Fanfics de Saga Crepúsculo - Mais populares

Mais Recentes | Mais populares | Mais comentadas

Imagem 1: Contextualização da série Crepúsculo. Imagem capturada de <https://www.spiritfanfiction.com/categorias/saga-crepusculo?> Acesso em: 12 de junho de 2021.



Anoitecer: O Despertar

escrita por **eu_anonimata**



Em andamento

Capítulos **5**

Palavras **4.173**

Atualizada 19 horas atrás

Idioma **Português**

Categorias **Saga Crepúsculo**

Gêneros **Ação, Magia, Violência**

{Livro 3- Último}

E tudo que Morgana havia dito se concretizou, os Volturi ficaram irados, e apenas não armaram uma guerra por um único motivo. Tinham outras coisas acontecendo.

Com a descoberta sobre a criança imortal, uma revolta tomou o mundo sobrenatural. A maior guerra já vista iria começar, assim como dizia no livro da profecia, e infelizmente, Lilyth já tinha um spoiler de tudo o que iria acontecer. Muitos morreriam, inclusive ela.

Imagem 2: Trecho da *fanfic* Anoitecer: O despertar. Imagem capturada <https://www.spiritfanfiction.com/categorias/saga-crepusculo/>? Acesso em: 12 de junho de 2021.

Essa imagem indica que o *fanwriter* pode disponibilizar seu texto sob um pseudônimo: *escrita por eu_anonimata*. Essa possibilidade permite-lhe mais interação com os internautas que, inclusive, podem interferir não só na história mas também no processo da escrita no que se refere ao uso das normas linguísticas. Tal procedimento deve-se ao fato de a história estar sempre se atualizando antes de ser finalizada. Essa sinopse, na verdade, é um trecho da referida *fanfic*. Foi escolhida para contextualizar o processo de escrita desse gênero justamente porque aparece uma ocorrência do verbo *ter existencial*: *Tinham outras coisas acontecendo*. A realização, contudo, ocorre como se fosse um verbo pessoal, pois se usa a flexão da 3ª pessoa do plural. Parece que se trata de uma hipercorreção com clara tendência de o *fanwriter* forçar a concordância com o sintagma nominal *outras coisas*, o que seria uma maneira de o texto se adequar ao que é idealizado como norma culta do português.

Curiosamente, um dos sites que abriga *fanfics* – [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) – oferece aulas de norma culta escrita para o *fanwriter*. Trata-se de 58 aulas: a primeira versa sobre o Novo Acordo Ortográfico; as seis últimas, sobre pontuação. Em relação ao uso de *ter*, *haver* e *existir*, não há nenhuma aula, mesmo em relação à concordância verbal, mas há uma aula acerca de *ter que ou ter de; ter a haver ou ter a ver.*:

Imagem 3: Capturada de [Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 \(spiritfanfiction.com\)](#) em 24/09/2021.

Essa iniciativa desse site revela o caráter de +letramento das *fanfics*.

4.3.2 Charge

Segundo Mouco (2008), a Charge, de modo geral, é definida como um gênero que trabalha a crítica humorística de um fato ou até mesmo de algo específico. Ela é a imagem de uma notícia de domínio público, passando pela ótica do desenhista e desembocando na obra apenas com imagem ou combinando imagem com texto. Absorve a forma caricaturista por causa de sua composição. Com a raiz etimológica francesa *charger* que pode ser carregar, exagerar, tem por objetivo focalizar a realidade, quase sempre de cunho político, para sintetizar em determinado acontecimento. Para este trabalho, o aluno precisa decodificar a mensagem contida, deixando-se levar pelo contexto sócio-político em que foi inserida. Compete ao professor munir o aluno com fatos e acontecimentos relacionados ao momento que está acontecendo, isso faz do texto um portador da efemeridade tão importante para o entendimento desse texto.

A charge, apesar de humorística, é um instrumento de conscientização, pois traz diversão, informação, crítica e denúncia, carregada de ideologia e discursividade. Por ser um texto de amplo aspecto, ela pode propiciar a interdisciplinaridade, que para os alunos do sétimo ano, pode funcionar como um recurso de consciência no ensino e prática da cidadania. A escolha desse tipo de texto se torna importante, porque contribui para desenvolver a competência leitora, estabelece relações com contextos sociais e facilita a compreensão dos conteúdos gramaticais.

Os conceitos da atualidade para se ensinar a Língua Portuguesa orientam que se deve expor o educando ao maior número de gêneros textuais possíveis. A inclusão nesta proposta de *charge*, *fanfic*, *meme* e *conto* lhe possibilitará ler além das aparências contidas nesses textos, além de levá-lo a perceber os sentidos implícitos através de uma minuciosa

e atenta análise dos discursos empregados. Cada texto traz em sua essência, uma intencionalidade e deve ser interpretado observando cada nuance; então, o aluno perceberá qual a intenção do autor e compreenderá o sentido do texto.

4.3.3 Memes

O *meme*, foi criado em 1976, por Richard Dawkins, em “*O Gene Egoísta*” é refletido muito bem na frase: “Quando morremos há duas coisas que podemos deixar para trás: os genes e os *memes*”. Recuero (2007) discute profundamente como foi construído o conceito que é baseado em três princípios que, aqui, serão apresentados de forma sintetizada. O primeiro é a “fidelidade” à ideia, ou seja, o *meme* tem a capacidade de reter os atributos originais do objeto imitado. O segundo é a “longevidade” que está relacionado com o tempo que o objeto sobrevive em relação ao ambiente no qual se replicará. Já o terceiro é a “fecundidade” que irá retratar a quantidade e a velocidade da replicação de um *meme*. (RECUERO, 2007).

A intenção do uso desse tipo textual parte da orientação dos textos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular que designa as tecnologias digitais como componente curricular. É importantíssimo que o aluno seja orientado a utilizá-las com o intuito de complementar suas competências e habilidades. Fecha-se o assunto com Sales (2010, p.16) que aponta que:

Se a subjetividade juvenil é hoje constituída na vivência de situações tecnologicamente mediadas, nas mais diversificadas esferas e instituições sociais, a escola continua atuante nesse processo. No campo educacional, o currículo escolar se destaca como artefato de grande importância na produção de subjetividades, pois as/os jovens vivenciam os currículos escolares em boa parte de seu tempo, e esses currículos ensinam, entre outras coisas, modos de ser e de viver no mundo. O currículo escolar, na contemporaneidade, é também atravessado por muitos outros discursos que circulam em vários artefatos tecnológicos. Vivemos em um tempo de presença marcante da cibercultura, composta por bytes e bits, que cruza os discursos curriculares e, certamente, leva aos currículos escolares outras práticas, outros problemas, outras demandas, outros modos de subjetivação. (SALES, 2010, p.16)

4.3.4 Conto¹⁷

O gênero textual *Conto* é marcado por uma curta narrativa, de menor complexidade em relação aos romances e escrito em prosa. A sua origem provém da tradição oral de contar histórias que foram transcritas para uma trama única e concisa para ser lido de forma rápida. Uma tradução inglesa *Tale* pode ter motivado o uso do termo *conto* por se tratar de texto curto com abordagem, na maioria das vezes, temas folclóricos, épicos ou fantasiosos e, por esse motivo, ficou por muito tempo ligado a esses.

O termo adquiriu um sentido mais amplo com o surgimento de novas técnicas e estilo de escrita. Esse sentido pode ser expresso pela palavra *short story*, ou seja, textos com traços únicos obrigatórios como uma curta extensão da escrita feita em prosa. O conto, através da variedade literária, permite que se divida em diversas formas. Ele pode, então, seguir qualquer gênero ou estrutura sem que isso mude a sua classificação. Porém, por ser uma narrativa curta em relação aos romances, os contos apresentam alguns elementos peculiares que são: enredo único; simplicidade; curto espaço de tempo; início próximo do fim; poucas personagens; final súbito; objetivo único. Esses elementos não são obrigatórios e pode haver ausência de um ou mais.

4.4 O ENCONTRO COM A BNCC E AS DIRETRIZES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAGUAÍ

Geraldi (2015) declara que a perspectiva de linguagem da BNCC segue a mesma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que considera a linguagem como interação de acordo com a perspectiva de Bakhtin. Esse fundamento é o orientador principal dos livros didáticos, dos documentos oficiais e do ensino de língua materna no Brasil há alguns anos. Segundo Bakhtin (1992), a língua é uma realidade viva e não pode ser desassociada de seu contexto ideológico sobre a verdadeira natureza da língua:

1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2 - A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

¹⁷ Fonte: <http://www.significados.com.br/conto/>

3 - As leis da evolução linguística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. São leis essencialmente sociológicas.

4 - A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

5 - A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma contradição in adjecto. (BAKHTIN, 1992, p. 127)

Essa perspectiva de língua está condizente com esta proposta, que parte da afirmação de que a linguagem é uma interação social e procura garantir, na prática escolar, a aplicação dessa concepção ao ensino. Ela está centrada na leitura e produção de diversos gêneros textuais e, mais do que isso, na relação entre esses aspectos e oralidade, variação linguística e análise linguística. Tal relação, na verdade, subjaz ao processo comunicativo. Na BNCC, aparece na base dos quatro eixos que direcionam as temáticas relacionadas ao componente Língua Portuguesa. Nesse documento, as considerações sobre variação linguística estão abrigadas no eixo *análise linguística/semiótica*, que direcionam as ações relacionadas à variação. Propõe-se que no ensino de Língua Portuguesa proceda-se a

reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81)

O fenômeno escolhido para esta pesquisa insere-se nessa diretriz, porque trata exatamente de formas que passam por mudança linguística, na oralidade, e que, na escrita, ainda competem entre si, conforme já visto. Assim, fica claro que a mediação proposta contempla as diretrizes do referido documento, indo além, porque propõe a interação entre os eixos. As atividades didáticas não se restringem às reflexões sugeridas, mas relacionam-nas à leitura e produção textual, levando o aluno a entender em que modalidade da língua, em que gêneros textuais e em que contextos linguísticos as variantes *ter*, *haver* e *existir* são usadas. A mediação, inclusive, seleciona gêneros propostos pela BNCC: *memes*, *fanfics* e contos.

As diretrizes desse documento estão refletidas no Referencial Curricular do Município de Itaguaí que orienta a prática dos professores dessa cidade, onde está localizada a escola em que a mediação seria apresentada. Seguem as competências descritas nesse Referencial:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- 1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- 2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- 3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- 5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- 6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Referencial Curricular de Itaguaí, p.32

Na parte de Língua Portuguesa para os Anos Finais, para o primeiro e segundo bimestres, esse Referencial propõe o estudo de gêneros textuais, relacionando leitura e compreensão. Propõe também o reconhecimento das variedades linguísticas, da oralidade, e o reconhecimento do conceito de norma padrão, além de produção de gêneros associados aos domínios jornalísticos e midiáticos com circulação no espaço da Web 2.0:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás,

poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (p.165)

Como se pode verificar, a proposta didática desta pesquisa contempla também as diretrizes do Referencial Curricular da Cidade de Itaguaí no que se refere à leitura, à produção textual e à variação linguística. Esse documento também prevê para esse período escolar o estudo de predicação verbal e de regras de concordância nominal e verbal, incluindo a concordância com os verbos existenciais:

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

Em função desses objetivos é que surgiu a ideia da mediação didática desta pesquisa, que vai além das orientações da Secretaria de Educação de Itaguaí em função da complexidade da realização de *ter, haver e existir* para os alunos e a falta de um “novo olhar” para o professor. As discussões apresentadas anteriormente sobre tais verbos conduzem a atividades que ultrapassam o emprego das regras de concordância verbal. O próximo capítulo articula pressupostos da abordagem relacionada à aprendizagem colaborativa aos princípios da metodologia ativa para a preparação das atividades da mediação didática, que também estarão descritas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5 – REFERENCIAL METODOLÓGICO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Este trabalho foi pensado, inicialmente, para ser uma pesquisa-ação no molde etnográfico proposto por Bortoni-Ricardo (2005c). Como essa perspectiva embasa pesquisas desenvolvidas concomitantemente com o pesquisador e o público-alvo em uma relação de interação muito próxima, não foi possível seguir o passo a passo dessa metodologia em função do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Este trabalho apropriou-se, contudo, de seus princípios básicos para associá-los à metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta didática com vistas ao ensino de *haver, existir e ter* existenciais.

A metodologia etnográfica desenvolvida em sala de aula é adjetivada como colaborativa, segundo Bortoni-Ricardo (2005c), porque o objeto da pesquisa é ação-reflexão-ação dos sujeitos participantes da investigação. Enfoca-se a maneira como a interação ocorre e não propriamente o conteúdo. Há um pesquisador, chamado mediador, que observa as ações do docente com ele interagindo durante o período da observação. Trata-se de um trabalho conjunto entre ambos que resulta na construção de uma teoria sobre a interação na sala de aula, o que não ocorreu. Esse procedimento ocorre por meio de a) perguntas exploratórias como: o professor distingue práticas sociais de letramento de práticas sociais de oralidade em sala de aula? b) asserções iniciais do tipo: o conceito de monitoração estilística passará a fazer parte da rotina interacional em sala de aula e c) análise de dados. Em função da possibilidade de interação, Bortoni-Ricardo coloca nessa metodologia uma expectativa de minimização dos problemas gerados pela desigualdade social refletida na variação linguística (2005b).

Nesse último procedimento, lança-se mão de uma diagnose que pode ser uma produção escrita dos alunos, da qual se podem extrair os antecedentes sociodemográficos dos alunos, bem como as características da escrita deles. Com base nas observações, podem se traçar prioridades para o ensino de língua materna em determinada turma. Destaca-se, dessa metodologia, como base para a mediação aqui proposta, o princípio da interação colaborativa em que se atribui aos participantes da investigação um papel de sujeito agente interativo. Para essa mediação, o professor é ao mesmo tempo pesquisador e mediador. Por não haver dados para análise, as atividades propostas, além de serem

criadas por ele, serão também objeto de reflexão. Para tanto, recorre-se a estratégias de metodologias de aprendizagem que preveem articulação de atividades com foco na interação colaborativa. Relaciona-se a abordagem colaborativa da aprendizagem (BEHRENS, 2004; TORRES e IRALA, 2014) a princípios da metodologia ativa.

5.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E METODOLOGIA ATIVA

Behrens (2004) mostra que a parceria entre professores e alunos consiste no ponto fundamental do processo de aprendizagem, porque eles devem encontrar juntos estratégias que os levem a aprender juntos. O foco sai do processo de ensino e recai sobre o da aprendizagem. Daí a denominação aprendizagem colaborativa e não processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

Segundo Torres e Irala (2014), a metodologia colaborativa tem o potencial de aprendizagem, pois é ativada por meio de estímulo em algumas áreas como pensamento crítico, desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, desenvolvimento de autorregulação do processo de aprendizagem. O aluno torna-se mais responsável por sua aprendizagem, assimila conceitos e constrói conhecimentos de maneira mais autônoma. O conhecimento é construído quando professor e aluno interagem e não quando ocorre apenas transferência de conhecimento daquele para este. Essa metodologia leva em conta o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo, não sendo centrada na pessoa do professor, mas na interação estabelecida por ele para desenvolver as habilidades sociais e cognitivas do aluno com base na relação com o outro.

Em Behrens (2004), verifica-se que essa metodologia foi sendo pensada para dar conta do novo paradigma educacional que começava a se configurar, no fim dos anos 90 do século passado e início do século XXI, como consequência do avanço da tecnologia. Percebeu-se que a *Internet* favorecia a construção cooperativa. As evidências vinham dos recursos oferecidos por esse meio de comunicação como os *sites*. Já se propunha um tipo de ensino híbrido, parecido com o que se desenvolve atualmente em função da pandemia de Covid-19. Segundo Moran (2006), a importância dessa nova maneira de ensinar estava exatamente na combinação do que se poderia fazer a distância com o que se poderia fazer melhor em sala de aula. Ele destacava o fato de os alunos poderem acessar materiais

construídos em grupo na hora em que achassem conveniente. Propõe a integração “das dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual.” (MORAN, 2006, pág.50).

A situação de aprendizagem colaborativa se efetua quando duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Torres e Irala (2014), citando Dillenbourg (1999), pontuam sobre o assunto que:

esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. (TORRES E IRALA, 2014, p.65)

De acordo com essa explicação, a prática de aprendizagem colaborativa poderá assumir múltiplas caracterizações, nas quais poderão ocorrer formas dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico. Essa abordagem, por pautar-se nas possibilidades de interação proporcionadas pela tecnologia, está relacionada a uma abordagem mais atual: a da metodologia ativa, que tem sido usada frequentemente pelos professores de línguas estrangeiras e maternas. Parece ser uma continuidade da aprendizagem colaborativa. O próprio Moran (2015) já não se refere à aprendizagem colaborativa, mas à metodologia ativa. O fundamental é que ambas as abordagens se opõem ao método passivo, mais praticado nas instituições de ensino, em que o aluno acompanha a ministração da matéria pelo professor por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos. Já com base na metodologia ativa, como na colaborativa, o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem. Esse modelo incentiva-o a desenvolver a capacidade de absorção dos conteúdos de maneira autônoma e participativa.

Essa descrição, contudo, tende a idealizar essas metodologias de ensino-aprendizagem, levando a uma impressão de que resolveriam muitos problemas de pais e professores. Sem dúvida, os princípios tanto da aprendizagem colaborativa quanto da metodologia ativa são os ideais para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos. Não se pode esquecer, todavia, da realidade socioeconômica precária de grande parte dos estudantes brasileiros, cujos recursos financeiros inviabilizam a realização de

compra dos aparelhos tecnológicos para as atividades remotas. No caso do público-alvo, como será descrito mais para frente, para o qual a mediação aqui proposta foi pensada, a realidade não se afasta desse perfil. Além da dificuldade de os responsáveis conseguirem os recursos tecnológicos necessários para essa modalidade de ensino, a escola esbarra com o desconhecimento da família do aluno quanto a tais recursos. Em função disso, os princípios das metodologias citadas serão a base para a mediação, mas a partir de uma adequação à realidade desse público. Para tanto, busca-se base em Glasser (2020), que mostra como as pessoas geralmente aprendem e qual a eficiência dos métodos nesse processo.



Quadro 11: Aprendizagem Ativa

(Fonte: <https://mvceditora.com.br/2020/07/06/a-importancia-das-metodologias-ativas-para-a-aprendizagem/>)

Analisando o gráfico acima, percebemos que os alunos aprendem mais quando discutem com os outros (70%), quando fazem (80%) e quando ensinam (95%). Almeida e Valente (2012, *apud* MORAN, 2015) declaram que os métodos tradicionais que têm como base a transmissão das informações eram privilegiados porque o acesso às informações era difícil. Já com a expansão da Internet e a divulgação ampla de infinitos e variados conteúdos há, então, uma possibilidade de o aluno aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diferentes. Tal complexidade é necessária e ao mesmo tempo assustadora, pois ainda não há modelos prévios bem-sucedidos para aprender de

forma flexível numa sociedade altamente conectada em que, ao mesmo tempo, há tantas pessoas à margem dessa conexão.

Neste tempo de isolamento social por conta da pandemia, a tecnologia trouxe a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece de forma simbioticamente interligada, profunda, constante entre o que denominamos mundo físico e o mundo digital. É certo afirmar que não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido em uma sala de aula ampliada, que vai se misturando de forma híbrida e constante. Baseado nisso, Moran (2015) afirma que a educação formal é cada vez mais *blended*¹⁸, misturada, híbrida, porque não somente acontece na sala de aula, mas, segundo o autor, nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. Isso faz com que o professor não só possa seguir comunicando-se presencialmente com seu aluno, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando tanto a interação com todos como com cada um. Mas como já visto, esse modelo é elitizado, não alcançando todos os alunos, seus responsáveis e professores. Há de se ter cautela para articular o princípio básico das duas metodologias citadas, a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, com uso da tecnologia. Como já referido, a mediação proposta não foi pensada para o ensino remoto nem foi aplicada, nem será, no período de pandemia, mas a mediação será aplicada quando as aulas presenciais recomeçarem, haja vista a escolha pelas *fanfics*, gênero discursivo genuinamente digital.

Sem dúvida, essa mescla entre ambientes virtuais e sala de aula é de grande importância para conectar o aluno ao mundo e trazer o mundo para a escola. Moran (2015, p.16) propõe que se produza um *blended* no qual haja a inserção de processos de comunicação planejados, organizados e formais com outros mais abertos, da mesma forma como acontece nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, com fluência de imagens, ideias. Por isso, a proposta para ensino-aprendizagem dos verbos existenciais *ter, haver e existir* fará uso também de gêneros digitais, mais especificamente, *fanfics*, como já visto.

Uma das estratégias mais utilizadas por quem lança mão da metodologia ativa é o *flipped classroom*, ou seja, o que se denomina no Brasil de sala de aula invertida, por meio da qual o aluno tem acesso, em um primeiro momento, aos conteúdos *on-line*, para que haja otimização do tempo em sala de aula. Essa forma faz com que o aluno chegue à

¹⁸ Nome atribuído ao ensino que relaciona ensino a distância e presencial.

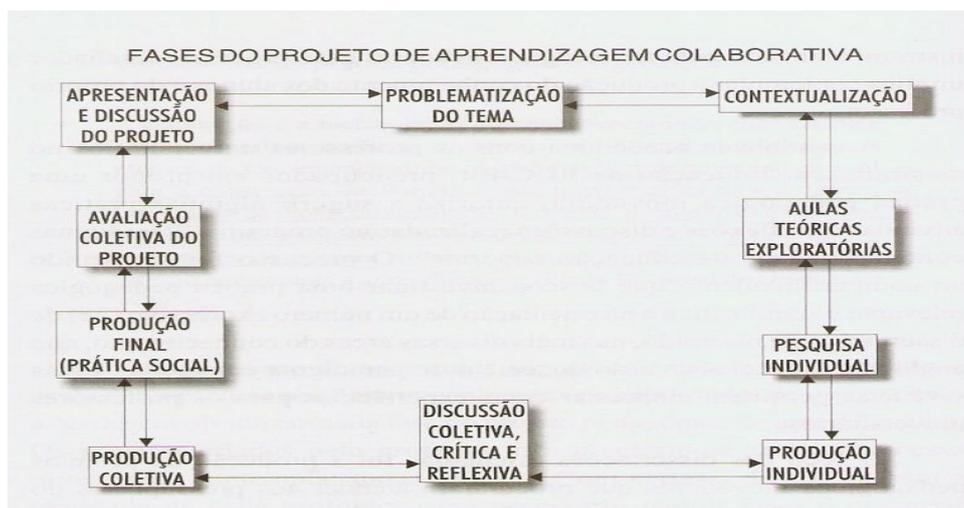
sala com um conhecimento prévio e apenas tire as dúvidas com os professores fazendo com que interaja com os demais colegas para fazer os exercícios, projetos, resolução de problemas ou analisar e refletir sobre o que está se aprendendo. Esse fator incentiva o aluno a ter mais interesse nas aulas e faz com que a turma se torne mais participativa. Os alunos são beneficiados por um planejamento de aula bem mais elaborado, usando recursos variados e em diversos formatos. Esse método promove a individualidade na forma de aprender e pode melhorar consideravelmente a concentração e dedicação dos discentes nas aulas de modalidade presencial, pois ele é o agente da própria aprendizagem. Veja no quadro abaixo:



Quadro 12: Áreas de ação da Metodologia Ativa

(Fonte: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/215/pdf_215.pdf (pág. 10))

Esses fundamentos da metodologia ativa serão a base da mediação e com possíveis adaptações. Foram escolhidos, porque permitem atividades que podem levar o aluno a transitar conscientemente entre os gêneros textuais do contínuo apresentado no quadro 7, no capítulo anterior. Associam-se esses fundamentos dispostos em círculo ao circuito de aprendizagem colaborativa proposto por Behrens (2004):



Quadro 13: Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004, p.108)

Esse quadro foi idealizado por Behrens no início dos anos 2000 para ilustrar como se processa uma mediação didática por meio de um projeto. Atualmente, a mediação por projeto faz parte da lista de estratégias da metodologia ativa. Essa estratégia foi a escolhida para embasar a proposta para o ensino-aprendizagem de *haver, ter e existir*, porque, além da interação já referida, possibilita ao professor-pesquisador a apresentação de aulas teóricas exploratórias. Dessa forma, pode-se inserir na mediação um tipo de aula comum nas escolas: as aulas teórico-expositivas, mas com um diferencial: as aulas devem oferecer ao aluno o conhecimento parcial para que ele consiga desenvolver as demais etapas do projeto, não sendo, portanto, a única via de compartilhamento do assunto ensinado. Trata-se de um artifício para articular estratégias de aprendizagem já conhecidas pelos responsáveis e pelos alunos com as menos conhecidas. Além dessa possibilidade, a mediação por projeto permite várias maneiras de interação entre os participantes, mas permite além disso a atuação individual de cada aluno, o que consiste também em uma estratégia já bem conhecida de ensino-aprendizagem.

O quadro prevê dez fases para o desenvolvimento de um projeto, que podem ser adaptadas à realidade do público-alvo. As setas indicam que não há uma fase exclusiva para o seu início. O professor-pesquisador pode iniciá-lo pela fase que considerar mais adequada aos seus objetivos, além de poder omitir algumas das etapas. No próximo capítulo, a descrição das etapas propostas por Behrens relacionada à mediação para o ensino-aprendizagem de *haver, ter e existir*.

5.2 PÚBLICO-ALVO

Esse trabalho está voltado para os alunos do 7º Ano da Escola Municipal Professora Severina dos Ramos de Sousa, mediante a dificuldade dos alunos e de materiais disponíveis com o conteúdo de verbos existenciais em mediações didáticas com objetivo de compartilhar o ensino através de propostas que serão explanadas abaixo. Essa parte apresenta informações sobre a escola, o alunado e, por fim, a comunidade. É importante conhecer o todo em volta desse corpo discente.

5.2.1. – A Escola Municipal Professora Severina dos Ramos de Sousa e o corpo discente.

A E.M. Prof.^a Severina dos Ramos de Sousa, inscrita no CNPJ: 13.813.117/0001-36, CNAE: 8513900, Associação Privada - Código 399-9 e fundada em: 18/11/2010, sob a jurisdição da Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) e Chefe do Executivo está situada a Rua Evelina Reis e Geny Reis, sem nº - lote 25, 26 e 27 - CEP 23.820 - 000 - Vila Geny – Itaguaí – RJ. Seu corpo diretivo é composto por um diretor geral e um diretor adjunto; seu corpo pedagógico é composto pela coordenação dos anos iniciais, coordenação dos anos finais; supervisão e orientação educacional; seu corpo docente é composto por professores DE-4 (de 6º ao 9º ano) e professores DE-1 (da pré-escola até 5º ano).

A instituição está instalada num prédio de excelente construção e relativamente novo, contudo, precisa passar por uma reforma (pintura, banheiros, portas, alvenaria etc). Conta com salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, biblioteca, laboratório de ciências, sala da direção, sala da direção adjunta, sala para os professores coordenadores, sala para a orientação educacional (adaptada), laboratório de informática, sala de vídeo, sala de educação física, almoxarifado, dispensas, refeitório, cozinha, sanitários para alunos, sanitários para administração e professores, depósito, quadra poliesportiva coberta, áreas livres e cantina.

A maioria das salas é ampla, assim como os corredores, rampas e escadarias. A conservação, em geral, não é boa, necessitando de um trabalho de conscientização de alunos e comunidade visando à preservação do próprio ambiente escolar. Por se tratar de uma construção de grande porte, são muitas as despesas com limpeza, manutenção e

conservação do imóvel; percebe-se que nem sempre há recursos financeiros para todas as intervenções necessárias.

Fazendo parte da comunidade, é fundamental que a escola conheça o contexto social de sua vizinhança e do corpo discente a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pelas unidades escolares, muitas vezes absorvidas na atividade educativa como expressão de um processo burocrático e indefinido. Conhecer a comunidade em que está inserida (e, portanto, seu público-alvo), suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a ele o seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a escola atender às suas finalidades - formar cidadãos, conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social.

O público-alvo, o corpo discente, da Escola Municipal "Professora Severina dos Ramos de Sousa" não difere dos de outras escolas públicas da cidade de Itaguaí: carente de modo geral, muitas vezes desnutrida, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Esse contexto transforma esses alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem. Dentro desse quadro, estudar, para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que levam direção, coordenação e docentes à tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação.

A Escola conta com dois programas singulares: o Projeto MAIS EDUCAÇÃO e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o PROJETO JOÃO DE BARRO. Ambos procuram atender à defasagem idade/série, característica muito presente entre esses alunos.

A instituição oferece cursos de Ensino Fundamental para os anos iniciais (pré-escola até 5º ano) e para os Anos finais (6º ano até 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA – Etapas de I à IV) ministrados em horários diferenciados, nos períodos matutino (07h30min. até 12h20min.) e vespertino (12h40min. até 17h30min).

5.2.2 A comunidade

A Escola Municipal "Professora Severina dos Ramos de Sousa" está localizada em Coroa Grande, um dos muitos bairros de veraneio e históricos da cidade de Itaguaí – Rio de Janeiro, especificamente na região da Costa Verde, e vizinho dos sub-bairros Bicão e Itimirim, marcados pela violência em seu dia a dia, ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos, tudo isso agravado pela pandemia.

Não contando com empresas de grande porte, a população local vê-se obrigada a grandes deslocamentos diários, em busca de trabalho em outros bairros no centro da cidade de Itaguaí, Seropédica e do Rio de Janeiro, despendendo nisso muitas horas e grande sacrifício.

O atendimento médico à região é precário, havendo um posto de saúde, este próximo à escola. Quanto a atendimento hospitalar, somente no Hospital Municipal São Francisco de Assis (distante muitos quilômetros e passando por sérios problemas que já foram noticiados nas mídias).

A Unidade de Ensino mantém um bom relacionamento com a comunidade; apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais, mas conscientes e cooperativos.

5.2.3 Análise do processo educacional

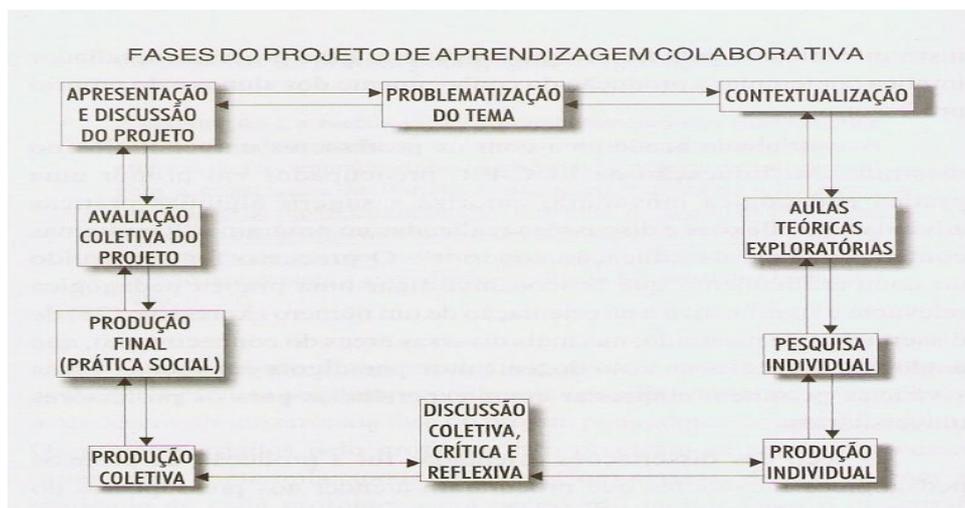
A instituição mantém ativamente sua vida escolar, contudo, sentimos a falta de interesse da comunidade em matricular seus filhos, como também nenhuma iniciativa em valorizar a aprendizagem dos alunos de nono ano. Poderia haver um incentivo em se dedicar, desde o sexto ano, às escolas técnicas na região ou próximas como CEFET, CTUR e FAETEC, potencialmente positivas para a mudança de situação social e profissional desse alunado. Infelizmente, parece haver uma crença de que os estudantes do ensino público no nível fundamental não são preparados para o ensino médio desses colégios, que também são públicos.

Na realidade, os alunos têm potencial suficiente para adentrar e estudar nestas conceituadas instituições. Falta, para tanto, o resgate da finalidade de “Escola Modelo” projetada para essa Unidade de Ensino (UE) desde sua criação e construção. Outro ponto

é o fortalecimento do ensino infantil para conscientizar tanto aos pais como aos alunos da necessidade de dedicação aos estudos e das oportunidades que a escola disponibiliza.

CAPÍTULO 6: ETAPAS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE *Haver, Ter e Existir*

Neste capítulo, estão descritas as etapas da mediação para o trabalho com *haver, ter e existir* tanto na oralidade quanto na escrita. As sugestões de atividades seguem, com adaptações, o esquema disposto no quadro 13, ilustrado no capítulo anterior, que repetimos a seguir para fins de atualização.



Quadro 13: Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004, p.108)

Behrens (2004) sugere um caminho sem ponto de partida específico. Nota-se que as setas apontam para os dois lados. Nesta pesquisa, segue-se o sentido horário, partindo do ponto de contextualização das atividades. Será apresentada a interface entre o contínuo oralidade-letramento e as estratégias da abordagem de aprendizagem colaborativa e ativa. Além disso, intercambia-se a descrição da proposta com comentários reflexivos sobre as atividades, uma vez que elas não foram aplicadas, não havendo, portanto, um capítulo de reflexão sobre os resultados obtidos. Serão distribuídas em aulas de três e dois tempos aplicados em dias distintos. A aula de três tempos será reservada para o compartilhamento do conteúdo e as de dois tempos para os exercícios e produções, tudo aplicado em três semanas de aula (seis aulas: três aulas de conteúdo (gramática e textos) e três aulas de exercícios)

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Na contextualização do projeto, o qual se considera aqui circuito didático, Behrens (2004) propõe que seja uma etapa de apresentação e discussão do trabalho a ser desenvolvido. Segundo a autora, é nessa fase que o professor precisa desenvolver no aluno a consciência de que as atividades escolares devem ser colaborativas e não isoladas, porque conhecimento deve ser compartilhado. É claro que se faz necessário o momento de individualidade para a aprendizagem acontecer. Em relação ao uso de *haver*, *ter* e *existir*, nessa etapa, resgata-se o que foi discutido sobre o contínuo oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005) e oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2001).

No primeiro momento da contextualização, em que a aula presencial deve desenvolver mais eventos de oralidade do que de escrita, a ideia é instigar os alunos a descobrirem o tema do circuito didático a partir de narrativas pessoais oralizadas via meio sonoro, que serão gravadas pelos próprios alunos em seus celulares para serem transformadas em oralidade via meio gráfico. É importante esclarecer-lhes que a passagem do meio sonoro para o gráfico deve ocorrer sem juízo de valor. A fim de se conseguirem os contextos com os referidos verbos, propõe-se direcionar a atividade solicitando aos estudantes que narrem um texto pessoal, com foco nos espaços onde as ações acontecem. Para instigá-los, sugerem-se as perguntas: onde vocês estavam quando essa história aconteceu? Como é o cenário? Havia algum elemento que chamou a atenção de vocês? Tinha muitas pessoas na cena? Existia um motivo especial para você estar nesse lugar? Na verdade, o direcionamento leva à descrição, modo discursivo que favorece a ocorrência de *ter*, *haver* e *existir* existenciais. A expectativa é verificar o uso espontâneo e que o aluno use as variantes em seus variados contextos dentro dos textos apresentados com esses verbos para que as perguntas sobre o tema surjam. Essa instigação deve ser feita com base no texto oral via recurso gráfico. Escolhe-se uma narrativa, ou mais de uma, deixando-a disponível no quadro branco. Como não foi possível aplicar o circuito, recorre-se a entrevistas de amostras já constituídas, como a do Projeto NURC-RJ, a fim de este trabalho simular uma possível situação referente ao início da contextualização. Reitera-se: trata-se de uma simulação. A atividade deve ser desenvolvida com os textos dos alunos.

Seguem, assim, as histórias para supostas perguntas que poderiam levar os alunos a descobrirem o tema do circuito. Essa estratégia faz parte de procedimentos da metodologia ativa. O estudante é instigado a perceber problemas para os quais ele, com a parceria dos colegas, deve buscar soluções (LIMA e LOBATO, 2019). A palavra *problema* não carrega carga semântica negativa em relação ao uso dos referidos verbos, apesar de apresentar um embaraço. A problemática a ser discutida recai sobre a distribuição dessas variantes num contínuo de eventos de comunicação (gêneros textuais) da fala e da escrita. É uma realidade a ser mostrada ao aluno.

e nesse corredor comprido saíam três portas de três quartos que era então um quarto do casal... quer dizer... do meu pai e da minha mãe... um quarto meu e depois um quarto dos meus três irmãos que eu só tenho três irmãos homens... né... e... então depois vinha outra sala aí de jantar... mas tudo assim uma coisa atrás da outra... depois da sala de jantar tinha uma copa... que tinha geladeira... pia... sabe... mas pia só pra lavar a mão né... e tinha um armário guardava a louça do diário... sabe... aquela... uma copinha pequena... depois tinha um banheiro... daqueles banheiros antigos que não tem box ainda não... era só banheiro e a pessoa tinha que entrar dentro da banheira pra tomar banho... sabe é desse tipo... depois tinha uma despensa... aí por fim a cozinha... a cozinha depois tinha uma escadinha descia ia dar no quintal ainda não tinha quarto de empregada... banheiro de empregada... o tanque e atrás ainda tinha um galpão que a gen/ que era o lugar da bagunça... guardava bicicleta.

Quadro 14: Trecho do inquérito 0011, capturado de [NURC - RJ \(ufrj.br\)](http://www.nurc-rj.ufrj.br) em 27/09/2021.

bom.. como eu disse... anteriormente... existem as regras do futebol... e... o juiz está alí... para ver se há... qualquer transgressão... se não houver transgressão... e se correr normalmente... muito bem... está ótimo e tal... agora... se... os lances... importantes no lance do gol... geralmente... é o lance... o capital de uma partida... é aquele que... dá a oportunidade do clube... passar a frente do outro... e há os lances de... faltas graves... que justamente... previstas... pela lei do futebol...
- bom... falta... pode ser... dentro de um área... pode haver o pênalti... que justamente a falta... que permite... que o determinado jogador de uma part/... time bata uma falta... dentro de um espaço de dez metros somente com o goleiro... embaixo... das traves.. e:: é praticamente gol... isso... é uma das faltas... existe o impedimento... que é justamente... quando o jogador do... encontra-se em posição irregular... dentro do campo... justamente na área adversária... então... invalida-se...inclusive... gols... e... a partida... é... reiniciada com:: o toque... por parte... do clube... que:: recebeu a falta.. bom isso:: que que eu poderia di/... existe a lateral... que é um lance...

Quadro 15: Trecho do inquérito 001, capturado de [OC-B-70-2m-001 \(ufrj.br\)](http://www.oc-b-70-2m-001.ufrj.br), em 27/09/2021

Possíveis perguntas para a descoberta do problema:

- 1) Quando nós, brasileiros, queremos mostrar que existe algum objeto em determinado espaço, que verbos utilizamos? Identifique essa situação de existência nos textos que vocês escreveram.
- 2) Os verbos encontrados foram muito repetidos?
- 3) Na relação entre esses verbos e o termo sobre o qual ele informa, a combinação entre eles (concordância verbal) ocorre do mesmo jeito? Para responder a essa pergunta, vamos analisar as orações em que eles aparecem.

O primeiro texto oferece margem para perguntas sobre o emprego de *ter* existencial, enquanto o segundo pode direcionar questionamentos sobre a baixa frequência de *existir*. Na comparação da análise da concordância verbal, há possibilidades de mostrar a diferença entre a concordância do sujeito com *existir* e com *ter*, mas não com *haver*. Como se trata de apenas suposições para o trabalho com a produção oral e escrita do aluno, os futuros textos poderão suscitar outras perguntas. Nessa fase da contextualização, é possível também a inserção de *charges*, *memes*, *fanfics* e *contos*, inclusive para a apresentação de *haver* existencial e para a clareza do tema do circuito. Segue uma charge.



Figura 2: Charge capturada de: <http://umbrasil.com/charges/entrevista-lira-neto/> Acesso em 27/09/2021.

Continuando as perguntas oralmente:

- 4) Nessa charge, que verbo foi escolhido para a indicação de existência no lugar de *ter* ou *existir*?
- 5) Levando em conta o gênero charge, haveria alguma diferença se o chargista usasse *ter* ou *haver*?
- 6) Como ocorre a concordância do verbo escolhido?

Nesse ponto da instigação, o problema já deve estar descoberto, sendo possível estabelecer o problema/tema: os usos de *ter*, *haver* e *existir* na oralidade e na escrita. A atividade seguinte, ainda na contextualização, é denominada “De trás pra frente” e pode ser desenvolvida com base em *fanfics* ou contos. A turma deve ser dividida em grupos pequenos, evitando-se a interação entre eles para a atividade proposta ganhar um ar de suspense. Será distribuído um conjunto de perguntas e respostas relativo ao texto escolhido, como se fossem perguntas de interpretação apresentadas depois da leitura. Nesse caso, as perguntas e as respostas vêm antes do texto. Os alunos serão instigados a produzirem juntos uma história com base nas perguntas e respostas. É o momento de explicar a importância do trabalho colaborativo, além de explicar o desenvolvimento do circuito, atribuindo-lhes o papel de agentes do processo de produção dos textos e da escolha de *ter*, *haver* e *existir*. Os grupos não devem saber que há um texto-base, o qual será apresentado em outra etapa da mediação. Segue uma proposta com base no conto *O mistério da casa mágica*, de Ariane Bomgosto.

Atividade de trás pra frente

A tarefa é escrever uma história a partir de deduções suscitadas pelos pares de pergunta e resposta a seguir. Usem as falas dos personagens como estão apresentadas nas respostas. Em relação ao uso de *ter*, *haver* e *existir*, ficarão disponíveis as três formas para vocês escolherem a que considerarem mais adequada ao contexto. Atribuem um título ao texto logo que o finalizarem.

Quadro 16: Enunciado de direcionamento da atividade *De trás pra frente*. (Criação do autor)

Seguem os pares de pergunta e resposta e depois o texto-base.

1- Pergunta: Como todos viviam, há muito tempo, na pequena vila de Águas Claras e como era o relacionamento entre as famílias?

Resposta: Todos viviam na mais perfeita harmonia. As famílias se conheciam umas às outras, as crianças brincavam.

2- Pergunta: Como as crianças brincavam, quando e onde?

Resposta: As crianças brincavam juntas perto do riacho e costumavam se reunir à noite, em frente à casa abandonada, que ficava no alto de uma colina.

3- Pergunta: Como a casa era considerada pela vila e por quê?

Resposta: A casa era o mistério da vila, pois nunca alguém havia entrado lá e voltado para contar como era.

4- Pergunta: Quem tentou entrar na casa e como era essa personagem? O que diziam os pais das crianças? Havia /tinha/ existia gente cozinhando na casa?

Resposta: Molly, uma menina muito curiosa e faminta. Os pais diziam aos filhos que na casinha não morava ninguém, mas ela sabia que era verdade. Saía um cheirinho bom da chaminé e impregnava todo o vilarejo, mas os mais velhos continuavam a dizer que não havia/tinha/existia ninguém cozinhando ali dentro.

5- Pergunta: Como Molly gostava de chamar a casa misteriosa? Ela foi a essa casa? Quem a atendeu?

Respostas: Casinha mágica. Um dia ela tomou coragem e bateu à porta. Uma senhora com voz cansada.

6- Pergunta: Como foi o diálogo entre a menina e a senhora?

Resposta: - Quem é?

- Sou eu, a Molly, disse a pequena. Meus pais dizem que aí não mora ninguém, mas eu sei que a senhora existe/tem/há e gostaria de conversar um pouco.

- Vá embora Molly, nenhum dos pais nunca deixará que seus filhos conheçam a minha velha casa.

- Não vou não, retorquiu Molly. O cheiro que vem daí é muito bom e eu estou faminta. Se abrir, posso comer um pedaço de bolo e depois eu vou embora. Ninguém vai descobrir.

7- Pergunta: Quem abriu a porta? O que havia/existia/tinha na casa?

Resposta: Uma velhinha com cara bondosa. Havia/ tinha/existiam biscoitos em forma de coração por toda a casa, chocolates borbulhando nas panelas e umas bolachas dentro de uns potinhos. Ainda tinha/havia/existia o mel feito na hora.

8- Pergunta: O que Molly fez para o povo da vila aceitar a senhorinha? Como a Vila passou a ser conhecida?

Resposta: Fez uma festa com as comidas dela sem que os moradores soubessem. Todos amaram a comida e passaram a visitar a casinha. A Vila de Águas Claras passou a ser chamada de Casa Mágica.

O mistério da Casa Mágica

(Ariane Bomgosto)

Há muito tempo, na pequena vila de Águas Claras, todos viviam na mais perfeita harmonia. As famílias se conheciam umas às outras, as crianças brincavam juntas perto do riacho e costumavam se reunir à noite, em frente à casa abandonada, que ficava no alto de uma colina. A casa era o mistério da vila, pois nunca alguém havia entrado lá e voltado para contar como era. Uma das meninas de Águas Claras, porém, era muito curiosa e faminta. Seu nome era Molly. E todas as vezes que passava em frente à velha casa, davam uma espiadinha e tinha vontade de entrar.

Os pais diziam aos filhos que na casinha não morava ninguém, mas Molly sabia que não era verdade, pois sempre que passava por ali sentia um cheiro tão gostoso que era impossível não parar e ficar sonhando com o que estava sendo feito naquela cozinha. O cheirinho saía da chaminé e impregnava todo o vilarejo, mas os mais velhos continuavam a dizer que não havia ninguém cozinhando ali dentro.

Molly nunca tinha visto a dona da “casinha mágica” – como ela gostava de chamar -, até que um dia tomou coragem e bateu à porta:

- Quem é?, Respondeu de dentro uma voz cansada.

- Sou eu, a Molly, disse a pequena. Meus pais dizem que aí não mora ninguém, mas eu sei que a senhora existe e gostaria de conversar um pouco.

- Vá embora Molly, nenhum dos pais nunca deixará que seus filhos conheçam a minha velha casa.

- Não vou não, retorquiu Molly. O cheiro que vem daí é muito bom e eu estou faminta. Se abrir, posso comer um pedaço de bolo e depois eu vou embora. Ninguém vai descobrir.

Uma velhinha com uma cara bondosa abriu devagar a porta. Quando a pequena Molly olhou ao redor, ficou maravilhada. Havia biscoitos em forma de coração por toda a casa, chocolates borbulhando nas panelas e umas bolachas dentro de uns potinhos. Ainda tinha o mel feito na hora

que jorrava sem parar de dentro das vasilhas em formato de ursinhos. Mas o que mais surpreendeu Molly foram as árvores no fundo do quintal cheinhas de frutas fresquinhas, que podiam ser tiradas do pé e deliciosas na hora.

- Por que a senhora não abre a sua casa para que todos venham aqui ver todos estes quitutes maravilhosos? Indagou Molly.

- Ah, pequena Molly, infelizmente nem todas as pessoas pensam como você, falou a velhinha. Todos os pais de Águas Claras acham que o ato de cozinhar assim, por puro prazer, é um pecado, e não deixam que seus filhos venham me visitar!

- Pois a partir de hoje, falarei a todas as crianças que no alto deste vale existe uma pessoa com mãos de fadas, falou empolgada a menininha. E todos, crianças e adultos, virão aqui provar todas estas iguarias. E eu garanto, quando entrarem aqui e virem que linda casa você tem, não haverá mais preconceito com a senhora nem com as delícias que faz.

Dentro de poucos dias, Molly organizou uma festa e convidou a todos da vila. Não disse que as comidas seriam preparadas pela senhorinha misteriosa. Todos amaram as comidas e entenderam que é o amor o que dá o gosto especial aos alimentos. Desde então, a “casinha mágica” passou a ser visitada todos os dias por todos que queriam aprender a arte da culinária ou simplesmente comprar alguma das delícias. A pequena vila deixou de se chamar Águas Claras e passou a ter o nome de “Casa Mágica”, em homenagem à senhora que lá vivia. Depois desse dia, o mundo inteiro quis conhecer “Casa Mágica” e a vila ficou pequena para tantos visitantes.

Texto 1: O mistério da casa mágica, capturado de <https://atividadesdownload.net/contos-de-misterio/>
(acesso em 28/09/2021)

Depois de finalizado, o conto é recolhido para ser usado na etapa das aulas exploratórias, quando os grupos serão solicitados a comparar a história produzida com a narrativa original. Finaliza-se, também, a etapa da contextualização com uma sistematização do tema e da metodologia do circuito. Deve ficar claro para o aluno que o uso de *ter*, *haver* e *existir* é ensinado pelos livros didáticos na seção sobre concordância verbal. Por isso, na etapa seguinte, o tema do circuito insere-se na aula sobre concordância verbal.

6.2 AULAS TEÓRICAS E EXPLORATÓRIAS

Nessa etapa, segundo Behrens (2004), o professor desenvolve a temática proposta através de aulas teóricas e exploratórias, estruturando e encaminhando os conteúdos envolvidos no projeto/circuito. O objetivo é fornecer meios para que os estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema abordado. O docente em sua aula pode recorrer a recursos variados de apresentação ou, ainda, apropriar-se de imagens e textos, entre outros, para tornar sua apresentação elucidativa, interessante e crítica. Em relação especificamente a este circuito, as aulas são pensadas para o processo de aula invertida, nos moldes da metodologia ativa. Nessa etapa, o evento é de +letramento, pois a aula teórica recebida pelo aluno via plataforma deve ser com base em material escrito.

Na primeira fase dessa etapa, a ideia é resgatar as estruturas dos verbos citados e focalizar, além do sentido de existência, a forma como eles aparecem nas orações. As regras de concordância devem ser disponibilizadas assincronamente via plataforma *Google classroom* (para quem tem acesso e para quem não tem acesso será disponibilizada fotocópias)oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Itaguaí. Para isso, pode-se utilizar até mesmo o livro didático, caso haja, adotado pela escola. Essa parte da etapa deve ser obrigatoriamente assíncrona e estar inserida nas aulas teóricas. Seguem modelos de videoaulas e de atividades mais tradicionais sobre concordância com *haver e existir*. Ainda não há uma preocupação com o uso de *ter* existencial em materiais didáticos, porque essa estratégia ainda sofre rejeição quando se trata de ensino de gramática, nos moldes de Faraco (2008). Reitera-se: as aulas e exercícios a seguir são apenas exemplos para ilustrar a fase das aulas teóricas. O trabalho com o verbo *ter* existencial é desenvolvido nas aulas exploratórias, que devem ser presenciais, porque é o momento em que se apresentam e se discutem as características específicas desse contexto.



Figura 3: Capturada de

<https://www.bing.com/videos/search?q=aulas+sobre+haver+e+existir&ru=%2fsearch%3fq%3daulas%2520sobre%2520haver%2520e%2520existir%2520> Acesso em 04/10/2021.

As aulas sobre *haver e existir* de maneira geral seguem esse modelo de aula. Trata-se de uma simulação, uma vez que a videoaula para a possível turma assistida ainda não foi preparada, mas não se pretende mudar as explicações, que devem também ficar disponíveis por escrito na plataforma disponibilizada pela escola, as explicações do

conteúdo bem como sobre modelos de exercícios que poderiam servir de apoio para o acompanhamento da videoaula.

Exercitando seus conhecimentos acerca dos casos referentes à oração sem sujeito ou sujeito inexistente, sobretudo dizendo respeito **ao verbo haver**, leia, reflita e registre suas considerações acerca dos enunciados em questão, apontando as diferenças que a eles podem ser atribuídas:

Há alunos se preparando para a Olimpíada de Matemática e Física.

Existem alunos se preparando para a Olimpíada de Matemática e Física.

O verbo haver, em se tratando de algumas circunstâncias, apresenta-se como impessoal. Sabendo disso, procure elucidar suas considerações acerca do que vem a ser "impessoal" e cite exemplos de tal ocorrência.

(SRF) Assinale a opção em que a conjugação do verbo **haver** desrespeita a norma culta:

- a) Naquela situação de tensão, os garotos se houveram com muita discrição e elegância.
- b) Todos eles já haviam vivido situações de tensão semelhantes anteriormente.
- c) Eles sabiam que deviam haver punições para os que violassem as regras.
- d) Mesmo assim, os adultos houveram por bem recomendar cautela a todos.
- e) Dessa maneira, não haveria arrependimentos nem lamentos mais tarde.

Imagem 4: Exemplos de exercícios para as aulas teóricas. Disponível em: [Exercícios sobre o verbo haver. Questões com o verbo haver \(uol.com.br\)](#) Imagem capturada em: 04/10/2021.

As aulas exploratórias são destinadas à comparação do uso de *ter* existencial ao uso de *haver e existir* ensinado na videoaula e nos exercícios postados na plataforma. A ideia é iniciar a atividade de exploração a partir das dúvidas sobre o conteúdo da aula e dos

exercícios. Finalizada essa etapa, resgatam-se os textos produzidos na atividade “De trás pra frente” e são mostrados os trechos com tais verbos presentes nos contos escritos pelos alunos. A discussão deve girar em torno do sentido de *existência* presente neles e da concordância verbal, que é diferente para o verbo *existir*. Nessa fase, podem-se contar curiosidades da história desses três verbos, propondo inclusive levar o aluno a comparar os contextos de uso de *ter existencial*, por exemplo, com contextos em que se realiza com sentido de *possuir*. Além da discussão sobre as formas selecionadas pelos grupos para expressar existência, deve ocorrer a comparação entre as histórias contadas por eles e o conto original. A proposta é levar à descoberta de que grupo chegou mais próximo da ideia do contista.

Nessa etapa, é pertinente mostrar ao aluno, por meio de exercícios com *memes* e *charges*, que, nesses gêneros, o verbo *ter* existencial é bem frequente, porque se trata de textos que tendem a representar graficamente situações de oralidade mais espontâneas. Ser bem frequente, contudo, não significa que seja de uso categórico, pois *haver* pode figurar também nas mesmas situações. Seguem *memes* e *charges* com contextos favoráveis a discussões sobre o uso dos verbos existenciais em análise que, por estarem sendo considerados sob a perspectiva dos contínuos, oralidade-escrita (MARCUSHI, 2001, oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), não leva a nenhum estranhamento o fato de se realizarem em tais gêneros. As imagens serão especificadas por número: Meme 1, Meme 2, Meme 3; Charge 1, Charge 2



Imagem 5: Meme 1. Meme com *ter* Capturada de: <https://vejasp.abril.com.br/blog/vejinha/os-5-bordoes-ou-memes-mais-famosos-do-twitter/> - Acesso 14/10/2021

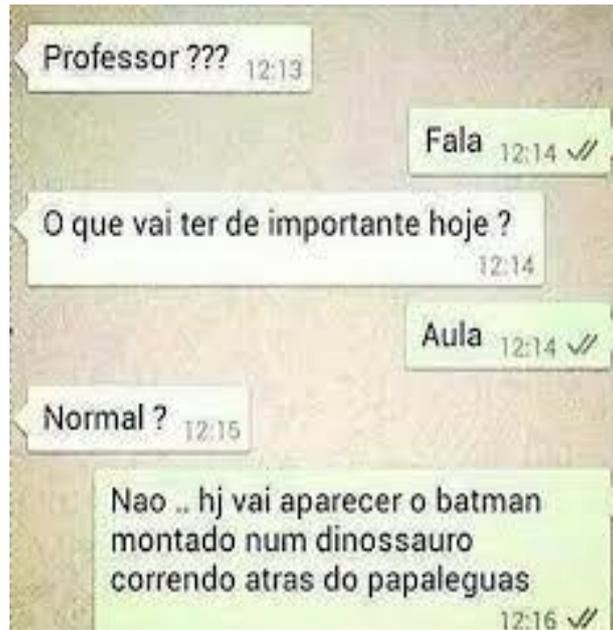


Imagem 6: Meme 2. Meme com ter. Capturada de <https://www.bombounowa.com/imagens/professor-a-aula-vai-ser-normal-hoje-nao-hoje-vai-aparecer-o-batman-montando-num-dinossauro-correndo-atras-do-papaleguas/> Acesso 4/10/2021



3:18 PM · 4 de out de 2021 · Twitter for Android

Imagem 7: Meme 3: Meme com verbo *haver*. Capturada de <https://pbs.twimg.com/media/FA3-mazX0AkppaX?format=jpg&name=small>. Acesso em: 05/10/2021.



Imagem 8: Charge 1. Charge com o verbo haver Capturada em <http://umbrasil.com/charges/>. Acesso em 05/10/2021.



Imagem 9: Charge 2. Charge com verbo *ter*. Disponível em: <https://www.facebook.com/Charges-Atuais> Capturada em 05/10/2021.

Essas imagens podem suscitar discussão sobre o uso de *ter e haver* existenciais em relação aos personagens. Pode-se levar o aluno a comparar a fala da menina do meme 3 com a fala do menino da charge 2 a partir de enunciados do tipo:

Em relação ao uso de *ter e haver*, na charge 01, o autor alcançaria o mesmo efeito de sentido se usasse *ter* em lugar de *haver*? Na charge 2, seria coerente, em relação à situação social apresentada, o garotinho dizer: *Há água ou existe água*? Apresente argumentos para defender sua opinião com base no que estudamos sobre esses verbos.

Em relação ao uso de *ter e haver*, a fala da personagem do meme 1 ficaria engraçada se ela usasse: *Fica, vai haver bolo? Se bolo*, estivesse no plural, como ficaria a concordância nas duas situações: *vai haver e vai ter*?

Na charge 1, *haver* está no singular. Nesse caso, o personagem usa a concordância verbal de acordo com o que se ensina sobre *haver* existencial? Estabeleça uma relação entre as características sociais do personagem que fala na tirinha e o uso de *haver* e responda: o efeito de sentido seria o mesmo se o político usasse o *ter existencial*? Apresente argumentos para defender sua opinião com base no que estudamos sobre esses verbos.

É esperado em cada questão que o aluno reflita e apresente seu uso no contexto proposto.

A fase pode ser concluída com a análise de uma explicação encontrada na *internet*:

[Qual é a diferença entre "Ter" e "Haver" ? | HiNative](#)

Sinônimo de **Ter** Tanto faz so que "**ter**" e mais informal e "**haver**" e mais formal. "**tem** duas crianças aqui" "ha duas crianças aqui" (formal nao falamos assim no dia a dia) se for no sentido de "possuir" ent n pode usar "**haver**" "eu tenho um cachorro" - CERTO "eu havo um cachorro" - ERRADO pq "**haver**" n pode usar assim|@anonops333999 nao pode pra informar localizacao de alguem use "tá ...

Imagem 10: Explicação sobre a diferença entre *ter* e *haver* disponível na *internet*. Em: <https://hinative.com/pt-BR/questions/16204928>. Acesso em 04/10/2021.

Enunciado para a atividade

A partir do que aprendemos sobre os verbos existenciais, responda: Você concorda com a explicação do internauta: *ter* é informal e *haver*, formal?

É esperado em cada questão que o aluno reflita e apresente seu uso no contexto proposto.

6.3 PESQUISA E PRODUÇÃO INDIVIDUAL

Na fase da pesquisa individual, o aluno é o agente de seu próprio conhecimento através de um processo de buscar às informações pertinentes ao equacionamento da proposta apresentada. Neste circuito, essa parte foi dedicada à pesquisa sobre *fanfics* e o uso de *ter, haver e existir*. Trata-se de uma etapa anterior à discussão coletiva. O propósito é levar o aluno individualmente a buscar as características desse gênero para descobrir o contexto de letramento que o envolve. Assim, ele deve ser instigado a descobrir o que os ícones presentes nos *sites* que abrigam as histórias significam, além de ser instigado também a perceber as relações de intertextualidade entre a obra original e as *fanfics*. O início da pesquisa individual levará o aluno a perceber que a linguagem das *fanfics* é controlada pelo próprio *site* que as abriga. Para tanto, ele será direcionado a um *site* específico denominado www.spiritfanfiction.com.

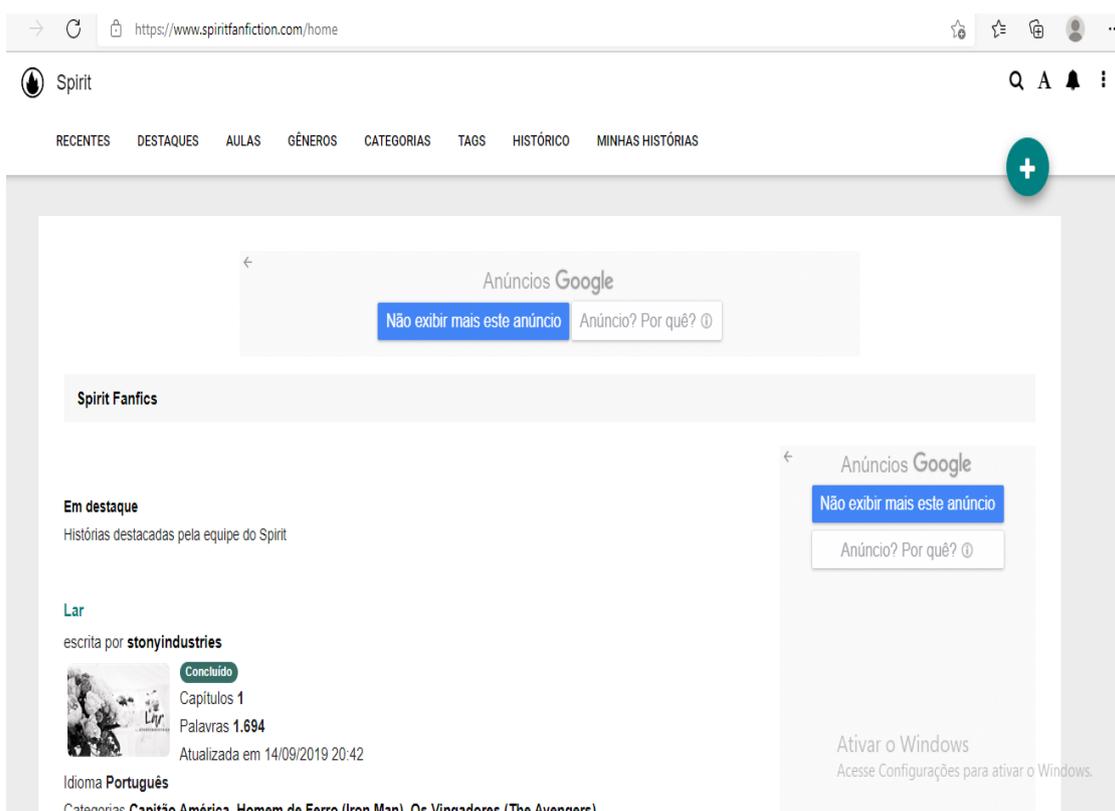


Imagem 11: Palavras direcionadoras [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](http://www.spiritfanfiction.com) Imagem capturada em 05/10/2021.

Na barra superior do *site*, encontram-se palavras direcionadoras da busca por *fanfics*. O aluno será levado a pesquisar nessa barra os possíveis gêneros que as histórias de fãs podem apresentar. Essa parte é fundamental para, na discussão coletiva, o grupo descobrir em que gênero a *fanfic* produzida por ele se encaixa:

Lista de Gêneros

Ação
Aventura
Comédia
Drabble
Drabs
Drama / Tragédia
Droubble
Esporte
Família
Fantasia
Festa
Ficção
Ficção Adolescente

Gay / Yaoi
Lésbica / Yuri
LGBTQIA+
Lírica
Literatura Erótica
Literatura Feminina
Luta
Magia
Mistério
Misticismo
Musical (Songfic)
Poesias
Policial
Romântico / Shoujo
Saga
Sobrenatural
Steampunk
Survival

Quadro 17: Gêneros das *fanfics* [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](http://spiritfanfiction.com) Imagem capturada em 01/10/2021.

Além disso, o aluno será levado ainda a clicar na palavra *aulas* para verificar os fenômenos linguísticos que são ensinados aos produtores das histórias. A iniciativa do referido *site* de oferecer aulas da norma culta do português indica que as histórias são monitoradas, revelando-se a atuação do letramento escolar. Seguem alguns tópicos das aulas oferecidas:

Aulas de Português

Aula 58° - Sinais de Pontuação VI – O uso da Crase

Aula dada por +Senya (147 comentários)

Aula 57° - Sinais de Pontuação V – Reticências e parênteses

Aula dada por @Er-gege (37 comentários)

Aula 56° - Sinais de Pontuação IV – Travessão e hífen

Aula dada por @Er-gege (45 comentários)

Aula 55° - Sinais de Pontuação III – Ponto de interrogação, Ponto de exclamação

Aula dada por +Senya (18 comentários)

Aula 54° - Sinais de Pontuação II – Ponto e vírgula, dois pontos e ponto final

Aula dada por @Er-gege (48 comentários)

Aula 53° - Sinais de Pontuação I – Vírgula

Aula dada por @Er-gege (137 comentários)

Aula 52° - Homônimos VI

Aula dada por +Senya (7 comentários)

Aula 51° - Homônimos V

Aula dada por @Er-gege (2 comentários)

Aula 52° - Homônimos VI

Aula dada por +Senya (7 comentários)

Aula 51° - Homônimos V

Aula dada por @Er-gege (2 comentários)

Aula 50° - Homônimos IV

Aula dada por @Er-gege (6 comentários)

Aula 49° - Homônimos III

Aula dada por +Senya (10 comentários)

Aula 48° - Homônimos II

Aula dada por @Er-gege (2 comentários)

Aula 47° - Homônimos I

Aula dada por choientist (7 comentários)

Aula 46° - Parônimos VIII

Aula dada por @Er-gege (2 comentários)

Aula 45° - Parônimos VII

Aula dada por +Senya (0 comentários)

Aula 44° - Parônimos VI

Aula dada por @Er-gege (1 comentários)

Aula 43° - Parônimos V

Aula dada por choientist (1 comentários)

Aulas de Português

Aula 28º - Uso correto das palavras - O uso de excesso e exceção/exceto e acesso

Aula dada por **choientist** (6 comentários)

Aula 27º - Uso correto das palavras - O uso do Ter que ou Ter de, Dentre ou Entre, O uso de Ter a haver ou Ter a ver

Aula dada por **@Er-gege** (7 comentários)

Aula 26º - Uso correto das palavras - O uso do Ç e S e do S e Z

Aula dada por **@Er-gege** (4 comentários)

Aula 25º - Uso correto das palavras - O uso do prefixo "pre" com e sem o hífen. O uso do hífen na palavra "Bom dia"

Aula dada por **+Senya** (1 comentários)

Aula 24º - Uso correto das palavras - O uso do Tampouco e Tão pouco/Senão e Se não

Aula dada por **choientist** (8 comentários)

Aula 23º - Uso correto das palavras - O uso do X e Ch

Aula dada por **@Er-gege** (1 comentários)

Aula 22º - Uso correto das Palavras - O uso da letra H

Aula dada por **@Er-gege** (1 comentários)

Aula 21º - Uso correto das palavras - O uso de abreviações e siglas

Aula dada por **choientist** (3 comentários)

Aula 20º - Uso correto das palavras - O uso do A cerca de/ Acerca de/ Cerca de/ Há cerca de

Aula dada por **+Senya** (2 comentários)

Aula 19º - Uso correto das palavras - O uso de a gente, agente ou há gente

Aula dada por **choientist** (1 comentários)

Aula 18º - Uso correto das palavras - O uso do "A favor" ou "Em favor", "A tempo" ou "Em tempo", "A pé", "De pé", "Até e" e o "Até a" ou "Em pé"

Aula dada por **@Er-gege** (1 comentários)

Aula 17º - Uso correto das palavras - O uso de E e I

Aula dada por **@Er-gege** (2 comentários)

Aula 16º - Uso correto das palavras - O uso do hífen

Aula dada por **choientist** (7 comentários)

Aula 15º - Uso do Nenhum e Nem um

Aula dada por **choientist** (29 comentários)

Aula 14º - Uso da letra Maiúscula e Minúscula

Aula dada por **choientist** (16 comentários)

Aula 13º - Uso do Etc

Aula dada por **choientist** (30 comentários)

Aula 12º - Uso correto de palavras juntas e separadas (parte 2)

Aula dada por **choientist** (7 comentários)

Aula 11º - Uso de sc, sç, ss, xc, xs

Aula dada por **@Er-gege** (10 comentários)

Aula 10º - Uso correto de palavras juntas e separadas (parte 1)

Aula 9º - Uso de esta, está, essa, esse, este, deste e afins Aula dada por choientist (11 comentários)
Aula 8º - Uso correto de cujo(a) Aula dada por @Er-gege (17 comentários)
Aula 7º - Uso de "am" e "ão" em Verbos Aula dada por @Er-gege (12 comentários)
Aula 6º - Uso do "Mal" e "Mau" Aula dada por choientist (18 comentários)
Aula 5º - Uso de a / à / há Aula dada por choientist (37 comentários)
Aula 4º - Uso do "Mas" e "Mais" Aula dada por choientist (20 comentários)
Aula 3º - Uso do "Eu" e "Mim" Aula dada por choientist (50 comentários)
Aula 2º - Uso dos Porquês Aula dada por choientist (101 comentários)
Aula 1º - A Nova Ortografia Aula dada por choientist (136 comentários)

Quadro 18: Aulas de português para escritores de *fanfics* Disponível em: [Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 \(spiritfanfiction.com\)](#). Acesso em 01/10/2021.

Em relação ao uso dos verbos existenciais, o estudante será levado a buscar nesses tópicos se há alguma orientação para o emprego desses verbos como há para os conteúdos verificados na lista das aulas. Ele deve chegar à conclusão de que não há nenhuma aula para orientar esse uso e, por conta disso, deve ser instigado a editar uma videoaula para mostrar como e em que contextos se deve usar *ter*, *haver* e *existir*. Nas discussões coletivas, esse fato deve ser ponto de reflexão. Essa atividade apoia-se em um dos princípios da metodologia ativa, conforme visto no capítulo anterior, na pirâmide de Glasser (2020). De acordo com o quadro 11, os alunos conseguem alcançar quase 100% de sucesso na aprendizagem quando ensinam o que aprenderam.

6.4 DISCUSSÃO COLETIVA, CRÍTICA E REFLEXIVA

Nessa etapa, os grupos formados na contextualização são retomados para discutirem o que aprenderam sobre *fanfic* e os contextos de +letramento que as envolvem. Nessa etapa, ocorre outra atividade “De trás pra frente”. Dessa vez, o gênero escolhido é

a *fanfic*. Foi criada uma história, pelo professor-pesquisador, em que se articulam os conhecimentos sobre os verbos analisados e seus contextos. Os alunos precisam descobrir de que obra o texto do professor-pesquisador é uma *fanfic*. Primeiro instiga-se a busca; em seguida, a descoberta.

Início da aula

Começará com a leitura do texto, abaixo, elaborado pelo professor-pesquisador.

Ter, o divergente!

Há muito tempo em um lugar bem legal nasceram três grandes amigos com nomes um pouco estranhos para nós! Sim! Um se chamava Ter, o segundo se chamava Haver e o terceiro se chamava Existir. Cresceram juntos, eram grandes amigos. Cada um tinha seu espaço.

No período da infância, o mundo que habitavam entrou em guerra! Após passar esse período, tudo começou a se reorganizar, mas agora, em forma de facções! Foram criadas as facções Erudição (são os intelectuais), Abnegação (altruístas que lideravam), Audácia (corajosos que atuavam como policiais), Amizade (são os afetuosos que viviam como *hippies*) e Franqueza (pessoas que falam somente a verdade). Quem não se enquadrava em nenhuma dessas facções eram denominados “sem facção” e se tornavam os moradores de rua. Mas quem se enquadrava em todas as facções eram chamados de *Divergentes* e, por essa condição, eram caçados e presos. Quando chegavam à adolescência todos eram testados em suas aptidões e, então, conforme o resultado, encaminhados para as devidas facções.

Os amigos chegaram à adolescência e o primeiro ser testado foi o *Haver* que foi encaminhado para a facção Erudição. O segundo teste com o *Existir* que foi indicado para a Abnegação. Quando chegou a vez do *Ter*, foi diagnosticado como divergente e, antes da Audácia chegar para conduzi-lo para o prédio da Erudição para ser preso, conseguiu fugir!

Ter, então, como *Divergente*, começou a planejar um ataque em represália ao sistema. Elaborou um plano iniciando com o *Existir*, camuflou-se e adquiriu sua personalidade de abnegação, transitando como se fosse o *Existir*, pois adquiriu bem as

características dele, mas foi descoberto. Como a facção é altruísta, permitiu que o *Ter* convivesse pacificamente entre eles.

A segunda parte do plano era assumir a posição de *Haver*. Essa foi a mais difícil, pois a Guarda Protetora da Erudição (GPE), denominada Os Puristas, monitorava constantemente o complexo e impedia qualquer atuação dos Divergentes dentro da Erudição. Contudo, com um pequeno deslize dos Puristas e a ajuda de alguns intelectuais, o *Ter* se infiltrou na Erudição e começou a assumir a forma do *Haver*. Ao contrário do que ocorreu com Abnegação, identificada à entrada no complexo, em relação ao *Ter*, foi estabelecida sua captura e prisão, quando aparecesse vestido com suas estruturas formais da escrita. Então, com muita inteligência, o *Ter* passou a usar, clandestinamente, os meios de comunicação da Erudição e a mostrar sua presença divergente na expressão oral dos intelectuais.

Texto 2 – Ter, o Divergente

(Texto produzido pelo autor desta dissertação especificamente para esta etapa do circuito.)

Após a leitura, passa-se para a pergunta se alguém conhece de que filme se baseia a *Fanfic*. Após a discussão, apresenta-se o filme Divergente.

Conhecendo a história:



Imagem 12: Filme Divergente. Capturada em <https://www.papodecinema.com.br/filmes/divergente/>
Acesso 14/10/2021.

Quando a adolescente Beatrice completa 16 anos, precisa escolher entre as diferentes facções em que a cidade onde vive está dividida. Elas são cinco, e cada uma representa um valor diferente, como honestidade, generosidade ou coragem. A garota

surpreende a todos e até a si mesma quando decide pela facção dos destemidos. Assim, torna-se Tris e vai enfrentar uma jornada para afastar seus medos e descobrir quem é de verdade.

É interessante o cenário mundial construído na trama de *Divergente*, filme baseado no best-seller de Veronica Roth. Após uma grande guerra, o governo situa-se numa Chicago semidestruída e dividida por cinco facções: Abnegação, composta por altruístas, os atuais líderes; Audácia, pelos corajosos que atuam como policiais; Amizade, pelos afetuosos (e vestidos como hippies); Franqueza, pelos que falam somente a verdade; e Erudição, formada pelos intelectuais (e que podem estar tramando um golpe de Estado). Quem não se encaixa em nenhum dos grupos torna-se morador de rua. Mas, aos 16 anos, o destino pode ser muito pior: quem se enquadra em mais de uma das facções é chamado de divergente, caçado, preso e até morto.

É nesta condição que se encontra Beatrice (Shailene Woodley), a protagonista da história. Nascida na Abnegação, a jovem não se identifica com seu grupo e, quando atinge a maioridade para fazer o teste de qual facção se encaixar, recebe a notícia de que é uma divergente, algo que ela esconde e, por se sentir corajosa e ousada, acaba escolhendo a Audácia para viver. O caminho que vai percorrer ocasiona vários hematomas devido aos constantes testes físicos por onde passa – sem contar que vai ter que enfrentar vários inimigos silenciosos devido à sua condição de divergente.

Após a reflexão desse conteúdo textual, passa-se a resgatar o conteúdo gramatical ensinado, usando as personagens da *fanfic* criada pelo professor-pesquisador sobre os verbos existenciais *ter*, *haver* e *existir*. Ele deve promover questões que se revelam no texto, como, por exemplo, a divisão em classes sociais como Erudição, Audácia, Abnegação, Amizade, Franqueza e os marginalizados “sem facção”. Trazendo uma discussão crítica e reflexiva do texto

6.5. PRODUÇÃO COLETIVA

Para essa etapa, Behrens propõe o estímulo à produção coletiva para promover o trabalho em equipe, ou seja, colaborativo, podendo ser em grupo ou com todos os alunos. Trata-se de uma parte do circuito que retoma os passos anteriores, mas que também pode acrescentar dados novos. Neste trabalho, propõe-se que, antes de se começar a produção

coletiva, o grupo leia mais *fanfics*, cuja escolha deve ser feita a partir da leitura das sinopses disponíveis na página de entrada do *site*. Como exemplo, apresentam-se algumas imagens desses resumos. O objetivo desse procedimento é levar o aluno a aprender a fazer escolhas a partir de resumos e a escrevê-los.

Zahir
escrita por **Docinho_ppg**



Em andamento
Capítulos **4**
Palavras **3.663**
Atualizada 3 minutos atrás

Idioma **Português**
Categorias **Naruto**
Gêneros **Ação, Festa, Ficção, Luta, Mistério, Romântico / Shoujo, Universo Alternativo, Violência**

Sasuke se encontra extremamente perdido quando uma certa rosada aparece em sua complicada vida e ocupa totalmente seus pensamentos, levando o mesmo a loucura.

Ele pode até tentar afastá-la dessa vida do crime, mas sabe que já não é possível controlar seus sentimentos.

Logo ele, um mafioso.

"Você é minha, você sabe que é.

Você já é minha desde o momento que coloquei meus olhos em você, Sakura."

Imagem 13: Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 06/10/2021.

Proposta de Casamento - Tobirama Senju
escrita por **AkemiUchiha-**



Em andamento
Capítulos **51**
Palavras **69.739**
Atualizada 4 minutos atrás

Idioma **Português**
Categorias **Naruto**
Gêneros **Literatura Feminina, Romântico / Shoujo**

Sayuri Uchiha é a irmã mais nova de Madara, ela sempre foi doce e gentil, no entanto a era dos Estados de Combate também deixou marcas na garota. Quando Tobirama matou Izuna diante de seus olhos, Sayuri despertou o mangekyou sharingan e sufocou a delicadeza e a pureza em seu coração.

Hoje ela e o irmão vivem em paz na Vila da Folha, mas alguns moradores não acreditam que a paz durará muito se Tobirama e os Uchiha não se acertarem, o que leva Hashirama a fazer uma proposta a seu irmão e a Sayuri.

18  **549**  **150**

Imagem 14: Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 01/01/2021.

Depois de lidas as sinopses, escolhidas e lidas as *fanfics*, é o momento de escolha da série, filme, personagens, entre outros elementos que podem gerar uma história. O uso dos verbos existenciais deve ser lembrado, deixando que os alunos discutam onde devem figurar. A *fanfic* coletiva, em grupo, pode ser desenvolvida no *google drive* ou na sala de aula. Finalizada a narrativa, parte-se para a sinopse e os outros detalhes para sua divulgação. Sugere-se até mesmo a construção de um *blog*, ou uma página no *Facebook* e no *Instagram*, da turma para abrigar outras produções que forem desenvolvidas em outros momentos. A elaboração da videoaula também pode ser discutida nessa fase para depois ser inserida em uma dessas plataformas.

6.6- AVALIAÇÃO COLETIVA E PRODUÇÃO FINAL

Terminada a produção coletiva, a turma é convidada a avaliar, oralmente, o trabalho desenvolvido. Essa avaliação ocorre tendo por motivação as *fanfics* produzidas. Depois de discutidas, cada aluno é solicitado a contar em voz alta a história sem estar de posse do texto escrito. É o momento de a oralidade sonora manifestar-se, pois o aluno elabora uma *fanfic* e grava no celular. Depois ele escreve como ouve e adequa a norma culta escrita. Pode-se fazer uma comparação quando a atividade estiver em desenvolvimento. A turma escolhe as *fanfics* que serão expostas nas plataformas escolhidas.

Assim, finaliza-se a proposta do circuito didático para o ensino-aprendizagem dos verbos *ter*, *haver* e *existir*. Como se trata de ações didáticas que associam aulas presenciais com atividades assíncronas, há maior flexibilidade em relação à distribuição do tempo destinado ao circuito como um todo e às aulas e atividades. Em função disso, e, por conta da não-aplicação da proposta, apresentou-se uma sugestão de proposta de carga horária total e específica para as ações, que deverá ser estabelecida logo que a situação sanitária da escola e do Município de Itaguaí permitir. Fica a frustração de não se alcançar o resultado das atividades, mas o olhar científico e acadêmico associado ao olhar de professor do Ensino Fundamental contribuí significativamente para o amadurecimento profissional deste professor-pesquisador. Segue a conclusão da pesquisa.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve por objetivo propor uma mediação didática para ensinar os verbos existenciais *ter*, *haver* e *existir* para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e estudar essas estruturas a fim de refletir sobre seu uso. Os motivos que estimularam essa escolha: (a) a interface entre os aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos no uso desses três verbos como motivação para atividades didáticas; (b) a inversão entre o que é mais estudado pelos alunos como verbos existenciais (*haver* e *existir*) e o que é mais usado nesse contexto (*ter*); (c) a competição entre os verbos que motivou a adoção das contribuições da Sociolinguística para o ensino do português mostraram-se relevantes para esta pesquisa. Deve-se a eles a organicidade do trabalho. Acrescente-se ainda o fato de os motivos possibilitarem uma relação entre o circuito apresentado com as habilidades e competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando-se as que se relacionam à variação linguística.

Essa escolha, como apresentado na introdução, desenhou o objetivo do trabalho que consistiu em uma proposta que leve os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a usarem *ter*, *haver* e *existir* em diferentes gêneros discursivos de acordo com o contínuo oralidade-letramento. A proposta de mediação congregou os gêneros *memes*, *fanfics*, contos e *charge* a partir da organização das atividades sustentadas pela base pedagógica da Aprendizagem Colaborativa (BEHRENS, 2004) e Metodologia Ativa (MORAN, 2015).

Assim, o trabalho gerou algumas conclusões que ora apresentamos.

No que diz respeito às gramáticas e livros didáticos, algumas expectativas foram quebradas, mas, por outro lado, outras foram confirmadas. Os estudos mostraram que as gramáticas normativas ainda não prescrevem o verbo *ter* como existencial. Um destaque pode ser dado apenas a Cunha e Cintra (1985) que, embora situem essa forma no plano da oralidade menos monitorada, não se abstêm de citá-la. Os verbos *haver* e *existir* são os preferidos pelos contextos monitorados sob perspectiva da norma gramatical, enquanto *ter* segue ocupando seu espaço na oralidade em situações menos monitoradas. Os estudos sociolinguísticos mostram, porém, que *ter* existencial vem ganhando lugar em vários contextos sociodiscursivos.

Os livros didáticos mostraram-se surpreendentes já que se esperava que a forma *ter* não fosse abordada, considerando que esses materiais se baseiam na gramática tradicional. Esses livros procuram descrever o fenômeno a partir da polarização entre formal e informal, mas a variação é possível até em contextos conhecidamente como formais. Faraco e Tezza (2013, 2009) indicam *haver e existir* para a escrita de textos moldados com traços de +letramento, mas chamam a atenção para os usos reais de estruturas existenciais. E, em Faraco (2013) já há uma reflexão do autor sobre a incoerência em se condenar a substituição de *haver* por *ter*, pois, recomenda que os alunos usem o *haver* em determinados gêneros textuais, por causa de uma demanda social. Há um reconhecimento de que existe uma distribuição quanto ao emprego das variantes, principalmente, em um contínuo de gêneros textuais, do [+ oral] ao [+ escrito], porque já ocorria em textos portugueses do século XVI.

Os estudos variacionistas sobre *ter*, *haver* e *existir* apontam para o diálogo entre as pesquisas e ofereceram caminhos para a presente proposta de ensino no que diz respeito à decisão de considerar o ensino das três formas existenciais em competição, até pelo fato de a base da mediação consistir no contínuo oralidade-letramento; a forma *ter* tem o mesmo grau de importância dos demais.

A proposta didática apresentada neste trabalho foi sustentada pelo modelo dos contínuos da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a), o de oralidade-letramento, em sua relação com os gêneros selecionados; e pelas contribuições da Sociolinguística para o ensino do português na perspectiva de abordagens que consideram os professores como sujeitos e parceiros na condução da pesquisa e das ações. Destaca-se ainda a facilitação do processo de aprendizagem dos recursos comunicativos para a interação oral e escrita promovida por tal proposta.

Verificou-se, ainda, que as orientações da BNCC estão contempladas por esta mediação no que diz respeito (i) ao tratamento de formas em variação linguística perpassando oralidade e escrita; (ii) à relação com leitura e produção textual, levando o aluno a entender em que modalidade da língua, em que gêneros textuais e em que contextos linguísticos as variantes *ter*, *haver* e *existir* podem ser usadas; (iii) à seleção de gêneros propostos pela BNCC, a saber, *memes*, *fanfics* e contos. Contemplou também as diretrizes do Referencial Curricular da Cidade de Itaguaí no que concerne à leitura, à produção textual e à variação linguística. A concordância com os verbos existenciais

também está prevista nesse documento, para o 7º ano, com o estudo de predicação verbal e de regras de concordância nominal e verbal.

O trabalho foi realizado a partir dos princípios básicos do molde etnográfico proposto por Bortoni-Ricardo (2005c). Embora não tenha sido aplicado por conta do distanciamento gerado pela pandemia da covid-19, a mediação apresentada mostrou-se viável para o ensino de *haver, existir e ter* existenciais, justamente por ter essa base teórica associada a princípios da metodologia colaborativa visando a melhor aprendizagem ativa do aluno mesmo. As aulas foram elaboradas a partir do modelo invertido (ensino híbrido) proposto por Moran (2015). Para isso, o conteúdo a ser ensinado é disponibilizado na *internet* para conhecimento prévio (aula assíncrona) e trabalhado na aula presencial em etapas de acordo com a proposta de Behrens (2004).

A experiência de desenvolvimento deste trabalho – marcada pelo impedimento de apresentar a parte prática de aplicação da proposta aos estudantes, por conta do isolamento social, consequência da Covid-19 – certamente, gerará frutos na prática docente e nas reflexões diárias sobre o ensino, neste novo ambiente de uso de mídias e aprendizagem como foco do processo. Mais uma vez, percebe-se a educação se sobrepondo aos desafios e barreiras que tentam impedir seus frutos na sociedade. Se outras palavras-chaves pudessem ser consideradas, além de “ensino dos verbos existenciais”, “gêneros textuais” e “aprendizagem colaborativa, propor-se-iam os pares “pandemia/isolamento”, “dissertação/desafio”, mas, sobretudo, “sobrevivência-superação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira **Fanfiction: uma escrita criativa na web** - Perspectivas em Ciência da Informação, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. – São Paulo: Publifolha. 2010.
- AVELAR, Juanito. **Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 99-143, jun./dez. 2006.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo, Ed. Loyola. 2001.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo, Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da língua**. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992a.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. – Rio de Janeiro: Lucerna. 2002
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ver. e ampl. – Rio de Janeiro: Lucerna. 1999.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** – 8 ed. Campinas: Papirus. 2004.
- BERNSTEIN, B. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem**. In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 129-151.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português, 7º Ano**. São Paulo: Ática. 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo, Parábola editorial. 2005 a.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Uma perspectiva etnográfica na formação de professores. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005b.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, Parábola editorial, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, D.; AVELAR, J. **Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil**. *Gragoatá*. Niterói, n.9, p. 85-100, 2000.

CALLOU, D; LOPES, C. **Contribuições da sociolinguística para o ensino e a pesquisa: a questão da variação e mudança linguística**. *Revista do GELNE*, ano 5, n 1 e 2, p. 67-74, 2003.

CALLOU, D. **A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, no 36, p. 57-73, 2008.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. – São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. **Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa**. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-36.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CUNHA, C & CINTRA, L **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laís B. de. **Jornadas. port – Língua Portuguesa, 9º Ano**. 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

Dicionário Essencial de Latim, Porto Editora, Porto, 2001.

DUARTE, Maria E. O sujeito expletivo e as construções existenciais. In: RONCARATI, C; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

DUTRA, C. **Ter e haver na norma culta de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura: Língua Portuguesa, 3º Ano: Ensino Médio**. 3ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. **Prática de Texto para estudantes universitários**. 18. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. **Oficina de Texto** – Petrópolis: Vozes, 2003.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. O. AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Gilson. **Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita**. In: **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-680, 2020.

GLASSER, Willian, in *MVC editora - A importância das metodologias ativas para a aprendizagem* - Fonte: <https://mvceditora.com.br/2020/07/06/a-importancia-das-metodologias-ativas-para-a-aprendizagem/>, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

KATO, M. **A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical**. MARQUES, M. et al. (Org.). Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005. p. 131-145.

LABOV. W. **The logic of non-standard English**. In: ALATIS, J. (ed). Georgetown Monograph on Languages and Linguistics 22, p.1-44, 1969.

LABOV. W. **Language in Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1984.

LANGACKER, Ronald W. **Investigations in cognitive grammar** / by Ronald W. Langacker. p. cm. (Cognitive linguistics research), 2009.

LIMA, Arthur, LOBATO, Glauber. **Disruptura: metodologias ativas para inovação em sala de aula** – 1ª Ed. – Rio de Janeiro – Autografia, 2019.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e formação de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V23, pp 71-78, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639222/6818> Acesso em: 15 de setembro de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita -- atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINS, M.A; TAVARES, M. A. (orgs) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MARTINS DOS SANTOS, I. **O uso de ter e haver existenciais na escrita dos alunos do Projeto Aceleração 8: do diagnóstico à intervenção pedagógica**. 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.

MATEUS, M. H. M et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Caminho Lisboa, 2003.

MATTOS E SILVA, R. V. **Mudanças sintático-semânticas no Português Arcaico**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, ano 1, v.I, jul/dez, 1992, p. 85-99.

MEDEIROS. C.S.L **Ter/haver + particípio passado: um caso de mudança no Português Arcaico**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática** – Maceió – Editora EDUFAL – 210 p; 2002.

MORÁN, José. **Mudança e Educação com metodologias ativas**. SOUZA, Calos Alberto de, MORALES, Ofélia E. T. Orgs. Coleção mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens. Vol II; PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. MORAN, J. M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. Campinas, São Paulo: Papiros (2000) – Coleção Papiros Educação. 2006

MOUCO, Maria Aparecida Tavares **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>, Acesso em 14/10/2021.

PAGOTTO, E. G. **Norma e condescendência; ciência e pureza. Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, n. 2, p. 49-68, jul./dez. 1998.

RECUERO, R. C. **Memes e weblogs: proposta de uma taxonomia**; p.24-26, 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR 2021. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SMEC) – PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAGUAÍ

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 34 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SALES, S. R. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. UFMG/FaE, 2010. 230 f., enc, il; 2010.

SHERRE, Maria Marta. **Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista**. In: Tabuleiro de Letras. Revista do Programa de pós-graduação em estudos de linguagem. Junho de 2012.

SILVA, R. **Variação ter/haver na fala pessoense**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2001.

VIANA, Rakel Beserra de Macêdo; ARAÚJO, Aluíza Alves de. Uma fotografia variacionista dos verbos existir e ter em dados do POCUFORT. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.9, n 2, p. 256-277, maio-ago 2019.

VITÓRIO, E. S.L.A. **Aquisição e variação dos verbos ter e haver existenciais no PB - Veredas on line – ATEMÁTICA – 1/2010, P.53-63 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243, 2010.**

VITÓRIO, E. S.L.A. **Ter/haver existenciais na escrita de alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental da cidade de Maracanáu/CE**. 2006. Monografia (Especialização em Linguística e Ensino do Português) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

VITÓRIO, E. S.L.A. **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.

VITÓRIO, E. S.L.A. **A competição ter, haver e existir na escrita escolar**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 365-391, jun, 2015.

TORRES, Patrícia Lupion. IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Coleção Agrinho, 2014.

Fonte: (<https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/203Aprendizagem-colaborativa.pdf>)