

Mediação didática sobre a variação *ter* e *haver* existenciais no projeto Aceleração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro¹

Gilson Costa Freire

Igor Martins dos Santos ()*

Introdução

Já faz algum tempo que os documentos nacionais que tratam do ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm insistindo na necessidade de abordar a variação linguística em sala de aula, a fim de superar a praxe de reproduzir a gramática tradicional na apresentação dos conteúdos linguísticos. Seguindo essa linha, foi homologada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental (EF), cuja proposta para o componente de Língua Portuguesa é um ensino que favoreça o letramento do aluno, de modo que este possa participar, significativa e criticamente, das práticas sociais em que esteja inserido. Esse ensino deve organizar-se em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse último eixo, devem ser desenvolvidas

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, 2017, p. 81).

Na abordagem da variação, o documento indica que se deve levar o aluno a (i) conhecer algumas das variedades linguísticas do português brasileiro (doravante PB) com seus aspectos fonológicos, prosódicos, lexicais e sintáticos, avaliando seus efeitos semânticos; (ii) discutir variedades prestigiadas e estigmatizadas, questionando as bases do preconceito linguístico que

¹ Este relato de experiência é um recorte da dissertação de mestrado “O uso de *ter* e *haver* existenciais na escrita dos alunos do Projeto Aceleração 8: do diagnóstico à intervenção pedagógica”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (ProfLetras), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

(*) *Gilson Costa Freire* é professor associado de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras e do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *Igor Martins dos Santos* é mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor regente de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio).

cerca estas últimas. Percebemos, portanto, que a orientação de abordar fenômenos linguísticos variáveis na disciplina de Português deve ser considerada nas propostas curriculares das escolas brasileiras. Em atendimento a essa orientação, vêm sendo desenvolvidas experiências no programa nacional de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que relacionam práticas pedagógicas a teorias da ciência da Linguagem, como a Sociolinguística Variacionista.

Por outro lado, o ensino de gramática praticado na escola, de modo geral, ainda não contempla suficientemente a variação, sendo realizado numa perspectiva tradicional, conforme demonstram as descrições linguísticas encontradas em livros didáticos (FREIRE, 2018), que constituem um recurso bastante utilizado por muitos professores. Dessa forma, estruturas linguísticas da variedade do aluno costumam ser rechaçadas na própria sala de aula em favor de outras prescritas por instrumentos normativos. Pensando nisso, desenvolvemos uma mediação didática (SANTOS, 2018), no âmbito do ProfLetras, com um fenômeno variável do PB: a alternância entre *ter* e *haver* com sentido existencial, ilustrada abaixo:

(01) *Tem* muitos desempregados no Brasil.

(02) *Há* muitos desempregados no Brasil.

Em construções que expressam existência, a variante empregada em (02), prescrita pela tradição gramatical, não costuma aparecer na fala espontânea brasileira, sendo preterida pela que aparece em (01). Embora o emprego de *ter* em lugar de *haver* em construções existenciais não seja estigmatizado, trabalhos sociolinguísticos que trataram do tema, como o de Avelar (2006), registram que esse fenômeno variável reflete um contínuo fala-escrita no PB, uma vez que a variante *ter*, preferida na modalidade oral espontânea e presente inclusive em determinados gêneros textuais escritos, cede espaço à variante padrão em eventos de comunicação mediados pela cultura escrita. Assim, a presença dessa última variante no PB é produto da escolarização (VITÓRIO, 2008), em vista de determinadas práticas de uso social da língua. Portanto, o ensino da distribuição dessas variantes em um contínuo do [+ oral] ao [+ escrito] representa um dos aspectos do processo de letramento dos alunos, a fim de inseri-los nas práticas linguísticas da sociedade letrada.

A mediação didática foi aplicada numa turma de 30 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, de um projeto da SME-Rio denominado Aceleração 8, correspondente aos 8º e 9º anos do EF, na Escola Municipal Presidente Médici. Os alunos eram de comunidades do entorno da escola com baixos indicadores sociais.

A escolha de realizar uma mediação didática com um fenômeno linguístico variável foi

motivada pela necessidade de levar os alunos envolvidos a perceber que a variedade linguística que adquiriram naturalmente no seio familiar possui valor, de maneira que as estruturas dessa variedade deveriam ser igualmente contempladas no ensino de gramática. Por conseguinte, no estudo dos chamados verbos impessoais com sentido existencial, buscamos romper com o ensino tradicional, ou seja, em vez de apresentar somente a variante prescrita pela gramática normativa, como costuma ocorrer em muitos livros didáticos, procuramos evidenciar também o emprego da variante *ter*, que é mais frequente no dia a dia dos alunos e constitui um traço característico de sua variedade linguística.

Assim, o objetivo geral do trabalho desenvolvido foi construir uma proposta de abordagem da variação linguística no ensino de gramática, em conformidade com as orientações da BNCC, o que ainda não se percebe de forma efetiva em muitos materiais didáticos. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: (a) mapear as ocorrências de *ter* e *haver* nos textos dos alunos, descrevendo seu comportamento linguístico em cada gênero trabalhado ao longo da mediação; (b) levar esses mesmos alunos ao emprego consciente das duas variantes nos diferentes gêneros textuais, de acordo com o ponto em que estes se situam no contínuo de oralidade-letramento, desde os mediados pela fala até os mediados pela escrita.

Fundamentação teórico-metodológica

A mediação foi ancorada nas contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino (VIEIRA; FREIRE, 2014), em especial na aplicação da teoria dos contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004).

A Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista surgiu em fins dos anos de 1960 a partir de pesquisadores, dentre os quais se destacam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), que consideravam a língua no contexto sociocultural, buscando estudar a variação e a mudança linguística na comunidade de fala. Consoante essa abordagem, dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem variantes de uma mesma variável. No caso das construções existenciais do PB, por exemplo, tanto *ter* quanto *haver* expressam a mesma noção, porém apresentam frequências diferentes no que diz respeito aos contextos de uso (AVELAR, 2006). Para a análise dos contextos de uso de um conjunto de variantes, o modelo variacionista considera tanto os fatores externos — idade, sexo e nível de escolaridade —, quanto os fatores internos ou elementos estruturais da língua.

Um dos pressupostos da Teoria da Variação é o reconhecimento de que toda língua é

heterogênea, uma vez que comporta variações nas diversas comunidades de fala, ou seja, diferentes normas ou variedades linguísticas. Vieira e Freire (2014) acrescentam que interessam à Sociolinguística Laboviana não os padrões linguísticos prescritos pelas gramáticas tradicionais (a norma gramatical), mas sim “os padrões das realizações concretas, de modo a descrever as variedades ou normas em uso” (p. 82).

No Brasil, os estudos variacionistas aplicados ao ensino deram início ao que ficou conhecido como Sociolinguística Educacional. É comum que o professor de Língua Portuguesa na escola tenha por objetivo que o aluno aprenda uma variedade linguística que em muito se diferencia daquela que este traz de casa à sala de aula. Em vista dessa realidade, a Sociolinguística Educacional contribui para o entendimento de que, para aprender essa nova variedade, o aluno não precisa nem deve necessariamente abandonar a sua própria, mas perceber em que situações comunicativas deve usar uma ou outra.

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

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores (BORTONI-RICARDO, 2004, p.180).

Dessa maneira, é preciso considerar a pluralidade linguística que se encontra na sala de aula, para que o aluno aprenda outras variedades para além da que ele traz de casa, ampliando assim sua competência discursiva, conforme orientam os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Uma das contribuições da Sociolinguística Educacional é a teoria dos contínuos de variação linguística, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), que serviu de base para mediação didática desenvolvida. Segundo a autora, o fenômeno da variação linguística no PB pode ser visto a partir de três linhas imaginárias ou contínuos, que são os seguintes: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística.

O contínuo de urbanização apresenta, em uma das pontas, os falares rurais mais isolados e, na outra, os falares urbanos, estes últimos sob a influência direta de agentes normatizadores da língua (a escola, por exemplo) e situados em ambientes sociais onde predominam culturas de

letramento, como hospitais, comércios, cartórios etc. Há ainda nesse contínuo uma zona intermediária, a *rurbana*, representada por migrantes de origem rural que preservam grande parte de seus antecedentes culturais, principalmente no repertório linguístico. Em nenhum dos contínuos existem fronteiras rígidas, havendo sobreposição de falares, por isso mesmo a autora optou por tal denominação.

O segundo contínuo é o de oralidade-letramento. Numa das pontas, estão os eventos de comunicação mediados pela modalidade escrita, chamados eventos de letramento, que são mais influenciados pela norma gramatical que idealmente preside à escrita; na outra ponta, os eventos de oralidade, isto é, mediados pela fala, sobre a qual não costuma haver influência direta dessa norma. Entre os extremos, haveria um nível intermediário em que se situam os textos que mantêm pontos de contato com a tradição da escrita, mas com traços de oralidade.

Já o contínuo de monitoração estilística apresenta, em uma ponta, as interações totalmente espontâneas; na outra, as interações previamente planejadas que exigem mais atenção do falante.

Na seleção do contínuo de variação usado na mediação didática, adotamos o de oralidade-letramento, uma vez que é a categorização de um texto como evento de oralidade ou de letramento que parece ser mais determinante na distribuição das variantes *ter* e *haver*: pesquisas sociolinguísticas revelam um comportamento diferenciado entre os brasileiros cultos, que empregam predominantemente a variante *ter* na modalidade oral, mas preferem a variante padrão em textos escritos, especialmente os representativos da cultura de letramento (AVELAR, 2006).

Quanto aos procedimentos, o trabalho desenvolvido caracterizou-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), uma vez que representou um conjunto sistemático de ações para resolução de um problema coletivo, qual seja, o manejo das variantes de construção existencial no contínuo de oralidade-letramento, não só buscando levar os alunos ao emprego da variante padrão segundo as práticas da sociedade letrada, mas também valorizando a estrutura típica da variedade linguística que traziam de casa à escola. Nesse processo, professor-pesquisador e alunos estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para operacionalizar o contínuo de oralidade-letramento, foram selecionados três gêneros textuais, cuja distribuição foi inspirada no contínuo da fala para a escrita proposto por Marcuschi (2010): (i) história em quadrinho (HQ) como representante do campo de [+ oralidade], por constituir uma tentativa de reprodução da fala na escrita; (ii) memorial para o ponto intermediário

do contínuo, por se tratar de um registro escrito com pontos de contato com o registro oral, dado o seu caráter mais leve em relação à observância das prescrições da tradição gramatical; (iii) reportagem como evento comunicativo do campo de [+ letramento], em razão de ser um gênero normalmente comprometido com a tradição gramatical, haja vista a imprensa ser uma das agências padronizadoras da língua (BORTONI-RICARDO, 2004).

Aplicação da mediação didática e análise dos resultados

A mediação consistiu em seis etapas, cuja descrição será apresentada a seguir.

Apresentação do assunto e produção inicial

O objetivo dessa primeira etapa foi explicar aos alunos o projeto de estudo que seria desenvolvido com eles. Inicialmente conversamos sobre os usos linguísticos do dia a dia e o que se propõe nos manuais didáticos. Os alunos comentaram sobre tópicos de que já tinham ouvido falar, como linguagem formal e informal e a ideia de certo *vs.* errado, o que levou a uma discussão sobre preconceito linguístico. Ao fim da conversa, informamos que eles seriam protagonistas de um projeto sobre variação linguística e produziram textos que posteriormente seriam tornados públicos a toda a comunidade escolar, o que os deixou bastante empolgados.

Na sequência, realizamos uma dinâmica em que os discentes deveriam adivinhar, por meio de pistas, o objeto contido em recipientes ilustrados em gravuras. A título de exemplo, a primeira gravura era a de uma caixa fechada acompanhada das seguintes pistas: “presente em quase todas as casas; usada em conjunto com outros aparelhos eletrônicos; nela assistimos a filmes, novelas e séries”. Nesse caso, a expectativa era que os alunos deduzissem que se tratava de uma televisão. As outras gravuras e seus respectivos conteúdos, apresentados por meio de pistas, foram uma mochila com um lápis, uma garrafa com suco e uma geladeira com ovos. Após as adivinhações, convidamos os alunos a completar sentenças iniciadas com adjuntos adverbiais, de acordo com cada figura (“Dentro da caixa, ...”; “Na mochila, ...”; “Dentro da garrafa, ...”; “Na geladeira, ...”), preenchendo as lacunas com as informações obtidas a partir das pistas, o que suscitou o uso espontâneo de *ter* ou *haver* com sentido de “existir”.

Em outra dinâmica, os alunos receberam uma folha com imagens de ocorrências: uma confusão no estádio, um acidente na estrada, uma festa junina na praça e uma festa de aniversário na casa do apresentador Sílvio Santos. Abaixo de cada imagem, deveriam preencher uma sentença iniciada com adjunto adverbial (p. ex. “No estádio”, ...), o que levaria à escolha de *ter* ou *haver* com sentido de “ocorrer”.

Toda a turma compreendeu os comandos das duas atividades, que serviram como produção inicial, de modo que obtivemos sentenças como as seguintes:

- (03) Dentro da caixa, *tem* uma televisão. (D.B.)²
 (04) Depois do jogo, no estádio, *houve* briga. (L.O.)

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

Tabela 1 - Distribuição das variantes encontradas na atividade diagnóstica

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
ter	133/145	92%
haver	8/145	5%
Outros verbos	4/145	3%

Fonte: O pesquisador

Como se tratou de atividade em que os alunos não monitoraram a produção das sentenças, os resultados acima manifestaram a natural preferência do PB por *ter* em vez de *haver*, corroborando a descrição de pesquisas sociolinguísticas sobre o tema (AVELAR, 2006; VITÓRIO, 2008), não obstante a prescrição das gramáticas tradicionais ainda tão presente nos livros didáticos.

Na busca por uma análise mais refinada sobre os usos de *ter* e *haver* encontrados na produção inicial, procuramos também averiguar se haveria diferença na frequência dessas variantes segundo o fator semântico, separando os dados obtidos com o sentido de “existir” daqueles com o sentido de “ocorrer”. Na primeira aceção, o emprego de *ter* foi categórico, ao contrário do que se observou no sentido de “ocorrer”, cujos dados estavam assim distribuídos: 85% de *ter*, 11% de *haver* e 4% de outros verbos. Tais resultados ratificam a variante *ter* como própria da variedade naturalmente adquirida pelos brasileiros, independentemente de escolarização. Por outro lado, embora o emprego dessa variante seja majoritário, percebemos que, na aceção de “ocorrer”, abre-se espaço para o uso de *haver* no PB espontâneo:

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

Esse índice de 11% de *haver* muito provavelmente foi favorecido por sentenças com o pretérito perfeito (66 casos em oposição a 6 com o presente do indicativo). De todo modo, não há dúvida de que o contexto de “ocorrer” certamente contrasta com o de “existir”, em que a

² Após cada exemplo, são apresentadas somente as iniciais do aluno que o produziu, a fim de evitar sua identificação, conforme o termo de compromisso firmado com os participantes da pesquisa.

variante preconizada pela tradição nem sequer apareceu entre os dados obtidos. Além disso, foi também na acepção de “ocorrer” que apareceram outros verbos concorrendo com *ter* e *haver*:

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

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

Sobre (06), observamos que o verbo utilizado na sentença do aluno cabe perfeitamente como sinônimo de “ocorrer”, sendo uma variante típica do grupo social do qual o jovem faz parte. Quanto ao verbo usado em (07), este se deu pelo fato de que a atividade não obrigava o aluno a utilizar *ter* ou *haver*, apenas sugeria, de maneira que estava aberta a dados como esse. No entanto, a presença desses outros verbos foi muito pontual na amostra.

Após as dinâmicas, fizemos a leitura coletiva da crônica “Espinha de peixe”³, de Fernando Sabino, em que aparece o emprego de construções existenciais. Ao final da leitura, pedimos que os próprios alunos identificassem todas as ocorrências de construções existenciais, a fim de que pudessem perceber o emprego categórico de *ter* nas falas dos personagens. Depois disso, fizemos a correção oral da atividade, seguida de uma discussão sobre os efeitos de sentido produzidos na substituição das ocorrências de *ter* por *haver*, evidenciando que essa substituição não provoca mudança de significado na sentença, mas representa uma construção associada à escrita formal.

Descrição didática dos verbos ter e haver em construções existenciais

O objetivo da segunda etapa foi revisar o assunto “oração sem sujeito”, tendo como ponto de partida a descrição dos livros didáticos voltados para o 8º ano do EF sobre as construções existenciais, a fim de contrastar com os usos efetivos no PB.

A aula começou com uma apresentação de *slides* sobre definição e classificação de sujeito. Em seguida, mostramos os casos em que há oração sem sujeito, em especial o do verbo *haver*, impessoal, como sinônimo de “ocorrer” e “existir”. Chamamos a atenção dos alunos para o fato de a construção com *ter* não ser citada nos livros didáticos ou ser tratada como desvio da norma padrão da língua portuguesa, o que abriu uma discussão sobre o distanciamento dessa norma em relação à fala das pessoas no dia a dia.

Na sequência, entregamos aos alunos uma folha de atividades para verificação dos conteúdos estudados contendo exercícios estruturais com a alternância das duas variantes,

³ Disponível em: <http://redehumanizaus.net/87557-cronica-espinha-de-peixe-e-reflexao/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

atentando para sua distribuição de acordo com os eventos de comunicação, quer os situados no campo da oralidade, quer os representativos do campo do letramento.

Os alunos receberam seis textos de gêneros textuais distintos: piada, conto, *e-mail* profissional, relato de viagem, tirinha e notícia. Cada um deles apresentava ocorrências de construção existencial com *ter* e/ou *haver*. A primeira parte da tarefa consistiu na identificação das ocorrências das variantes.

Por meio dos textos, evidenciamos o contínuo de oralidade-letramento, ou seja, os diferentes gêneros textuais, como prática social, podem ser situados numa linha imaginária, que vai desde os eventos comunicativos mais espontâneos, como a fala do dia a dia, até os representativos da cultura letrada, como os textos escritos de agências padronizadoras (escola, imprensa, instituições religiosas), que se aproximam mais das prescrições das gramáticas normativas (BORTONI-RICARDO, 2004). A partir da leitura dos textos oferecidos, pedimos aos alunos que identificassem a opção que seria mais de acordo com cada gênero textual: “ocorrência exclusiva ou predominante do verbo *haver*”; “ocorrência tanto de *ter* quanto de *haver*; ocorrência exclusiva de *ter*”. Os discentes se saíram bem e demonstraram ter percebido a distribuição das variantes em cada ponto do contínuo.

Houve uma discussão oral sobre as respostas, principalmente sobre aquelas nas quais ocorreram divergências. Quanto ao gênero notícia, apareceram respostas divididas, pois os alunos questionaram o tipo de jornal em que seria veiculada. Segundo os próprios alunos, há jornais em que *ter* pode prevalecer sobre *haver*.

Ao final da atividade, foi montado um cartaz, em que os textos foram recortados e colados em uma linha representando o contínuo de oralidade-letramento, de acordo com a maioria das respostas. A disposição dos gêneros ficou com este esquema:



Trabalho com o gênero HQ

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

inicial, conflito, clímax e desfecho.

Após a abordagem desses pontos, os discentes foram levados a reconhecer as ocorrências de *ter* nas HQs lidas, listando todas as encontradas. Os resultados obtidos por cada grupo foram socializados com a turma em pequena apresentação, oportunizando o reconhecimento de como o gênero HQ, embora escrito, aproxima-se da oralidade quanto às construções existenciais, com predomínio da variante *ter* no lugar de *haver*.

Depois disso, distribuimos aos alunos uma HQ com os espaços das falas dos personagens em branco e solicitamos que os preenchessem construindo uma história ambientada em restaurante. Foram produzidos 13 textos, totalizando 23 dados de construções existenciais, em que o emprego de *ter* foi categórico, conforme mostra o diálogo entre os personagens no excerto a seguir:

(08) Cliente: “*Tem* suco de limão?” Garçom: “Sim! Irei buscar.” Cliente: “E a sobremesa?”
Garçom: “*Tem* diversas sobremesas.” (J.C.)

Tal resultado, porém, já era esperado: os alunos priorizaram uma escrita mais próxima da oralidade, inclusive envolvendo outras construções típicas da fala, o que está perfeitamente de acordo com o gênero textual produzido, a HQ.

Trabalho com o gênero memorial

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

Depois disso, projetamos para a turma *slides* com trechos de memoriais escritos por outros alunos do projeto, fazendo uma leitura comentada, que destacou as características sociais e estruturais do gênero. Este foi apresentado como evento de comunicação representativo da porção intermediária do contínuo de oralidade-letramento, já que nele as construções existenciais aparecem ora com *ter*, ora com *haver*, diferentemente do gênero HQ, em que costuma ser categórica a primeira variante, típica do campo de [+oralidade].

Após a leitura comentada e a discussão dessas questões, solicitamos aos alunos que produzissem um memorial. Eles escreveram um rascunho e depois a versão final. A partir dos memoriais produzidos, foram obtidos 31 dados, tendo ocorrido ambas as variantes, conforme é ilustrado no seguinte excerto:

- (09) No começo do ano eu conheci pessoas novas, (...) eu sempre fui quieta, sempre na minha e nunca pensei que isso podia mudar. *Teve* mudanças em minhas notas, eram muito ruins, até nisso mudei (...). *Houve* mudanças em todos os meu (*sic*) comportamentos. Sou grata aos meus amigos e principalmente ao professor. (C.S.)

A tabela seguinte exhibe a distribuição das variantes nessa atividade:

Tabela 2 - Distribuição das variantes no gênero memorial

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
ter	20/31	65%
haver	11/31	35%

Fonte: O pesquisador

Os resultados demonstram que o uso de *haver* apareceu de maneira mais robusta que na produção inicial, embora ainda em menor escala que o verbo *ter*. No entanto, o levantamento mostra que os alunos compreenderam que, em gêneros textuais situados no ponto intermediário do contínuo, é possível a coexistência das duas variantes. Por outro lado, como a opção espontânea do PB é a construção com *ter*, os memoriais produzidos acabaram trazendo maior frequência dessa variante. Em todo caso, percebemos que os discentes passaram a manifestar um uso mais consciente do verbo *haver* em sua escrita.

Retextualização do memorial para a HQ

Nessa etapa, propusemos aos alunos a retextualização do memorial produzido por eles na etapa anterior para uma HQ. Os dados quantificados totalizaram 12 construções existenciais. Todos os dados obtidos se deram com o emprego de *ter*, como demonstra a fala de um dos personagens retirada de um dos quadrinhos de uma retextualização:

- (10) *Tem* celulares que a câmera não é muito boa. (L.C.)

Dessa maneira, ficou claro para os alunos que o uso da variante comum em sua comunidade de fala não é um “erro” a ser substituído pela forma prestigiada pela tradição gramatical, conforme é preconizado por instrumentos normativos. Ao contrário: em eventos de comunicação mediados pela fala, é essa primeira variante que deve aparecer, sob pena de soar artificial na conversação espontânea do dia a dia.

Trabalho com o gênero reportagem: produção final

O gênero reportagem, situado no campo de [+ letramento] do contínuo, serviu para mostrar aos alunos o comportamento linguístico do letrado brasileiro nesse contexto, em que o verbo *haver* com sentido existencial prevalece. A etapa iniciou-se com a leitura de uma reportagem do jornal *O Globo*⁴ seguida de discussão sobre as características desse gênero textual. De modo especial, mostramos como nele se manifestam as construções existenciais: *haver* no corpo do texto e *ter* na eventual reprodução de falas de pessoas entrevistadas.

Propusemos à turma a produção de uma reportagem sobre a relação dos jovens com a *internet*, o que demandou uma pesquisa de campo para coleta de dados sobre o assunto. Para isso, uma ficha com perguntas foi entregue aos alunos, para que levantassem dados sobre o tema escolhido em outras turmas.

Já de posse dos dados obtidos, os alunos foram conduzidos à sala de informática para a produção das reportagens sobre o tema que pesquisaram. A título de exemplo, observe-se o texto a seguir:

A facilidade dos jovens de acesso à *internet*

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

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

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

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

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

Texto de reportagem produzido pelo aluno Y.G.

Não obstante a ocorrência pontual de desvios em relação à norma culta escrita (acentuação gráfica, regência e determinadas imprecisões vocabulares), os textos, de modo geral, demonstraram adequação ao gênero, tanto na diagramação quanto no emprego das

⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/condominios-da-barra-adotam-medidas-para-superar-crise-21764915#ixzz4rcPqPcpW>. Acesso em: 23 ago. de 2017.

variantes de construção existencial, conforme ilustrado acima. Ao todo, foram produzidas 12 reportagens, cujos resultados são exibidos na tabela a seguir:

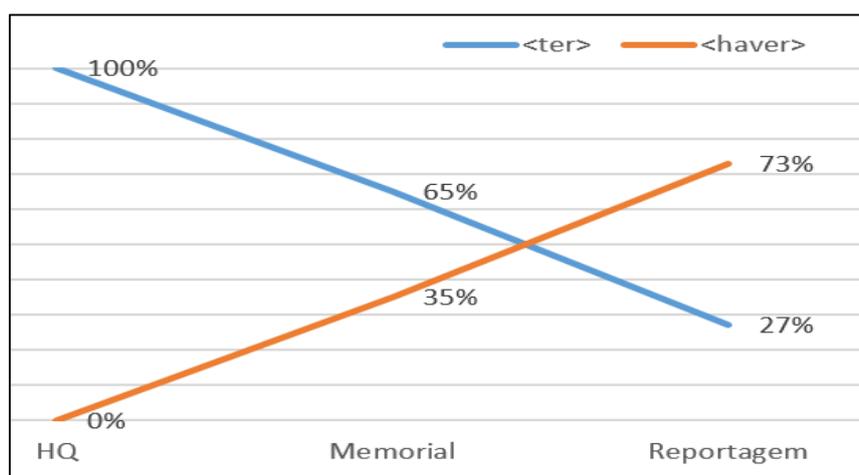
Tabela 3 - Distribuição das variantes no gênero reportagem

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
ter	5/16	31%
haver	11/16	69%

Fonte: O pesquisador

Segundo a tabela, os textos produzidos manifestaram a realização da variável de acordo com o evento de comunicação: a preferência por *haver*, tal como ocorre nos textos representativos do campo de [+ letramento]. Quanto às ocorrências de *ter*, três se deram em contexto de reprodução de fala de entrevistado, em que se espera essa variante em razão de se tratar de evento comunicativo do campo de [+ oralidade] do contínuo, como apareceu no texto mostrado no quadro acima. No entanto, em dois textos houve uma ocorrência dessa variante no corpo da reportagem, o que não se mostrou adequado, já que a imprensa, como agência padronizadora (BORTONI-RICARDO, 2004), costuma empregar nesse contexto a variante padrão. Embora se esperasse a completa ausência de *ter* nesse ponto do contínuo, é preciso lembrar que se trata de textos de adolescentes ainda em processo de letramento, o que demanda continuidade e não se esgota em um único ano de escolaridade, muito menos em uma mediação didática. Não obstante isso, os resultados alcançados foram bastante positivos, conforme mostra o gráfico a seguir:

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



Fonte: O pesquisador

Os resultados se aproximam dos de Avelar (2006), que indicou que as frequências das

duas variantes são diametralmente opostas no contínuo fala-escrita do PB, tendo prevalecido *ter* nas HQs, situadas no campo de [+ oralidade], e *haver* nas reportagens, representativas do campo de [+ letramento]. No ponto intermediário, apareceram as duas variantes, o que é comum nos gêneros textuais escritos que mantêm pontos de contato com a oralidade. Tais resultados são indicadores de que os alunos conseguiram empregar de forma consciente as duas variantes de acordo com o ponto do contínuo em que se situavam os gêneros textuais, aproximando-se, portanto, das práticas de uso linguístico da sociedade letrada brasileira.

Como culminância do projeto, os alunos organizaram um jornal-mural com os textos que foram produzidos por eles ao longo da mediação, a fim de que pudessem ser lidos pela comunidade escolar, o que foi determinante para o engajamento em todas as produções, tendo em vista que os textos não se destinariam ao professor, mas teriam uma finalidade social. Assim, criaram o “Jornal do Acelera” e diagramaram os assuntos abordados por grupo de textos expostos: (a) as HQs, com situações do dia a dia; (b) os memoriais, com relatos de experiências da turma no projeto; (c) as reportagens, com o levantamento de uma realidade compartilhada por eles e pelos outros alunos da escola. O jornal foi elogiado pelos professores e por outros alunos, além da direção.

Considerações finais

Em linhas gerais, os resultados obtidos com a mediação demonstraram que o objetivo de levar os alunos ao emprego consciente das duas variantes segundo o contínuo de oralidade-letramento foi alcançado, visto que os estudantes conseguiram, a partir do contato com gêneros textuais pertencentes a diferentes pontos desse contínuo, identificar as possibilidades de uso das duas variantes.

Dessa forma, o intuito da mediação didática desenvolvida não foi fazer com que os alunos abandonassem a variante típica de sua variedade linguística em benefício daquela prescrita pela gramática normativa. Ao contrário, buscamos levá-los a perceber em que contextos comunicativos se manifesta a variante vernacular (*ter*) e em quais a sociedade letrada prefere empregar a variante padrão (*haver*), como também em que eventos comunicativos se utilizam concomitantemente as duas, o que, em última análise, contribuiu para seu processo de letramento, em consonância com as orientações da BNCC quanto à abordagem da variação no ensino de Português.

Referências

- AVELAR, J. Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, 14. 2, 2006. p. 99-143.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- FREIRE, G. C. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, F. A; SILVA, J. E. N. (orgs.) **Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 125-143.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, I. M. **O uso de ter e haver existenciais na escrita dos alunos do Projeto Aceleração 8: do diagnóstico à intervenção pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ, Seropédica, 2018.
- THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: 2011.
- VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.
- VITÓRIO, E. **Ter/haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.
- WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Resumo: Este artigo descreve uma mediação didática sobre o uso de *ter* e *haver* existenciais aplicada no Projeto Aceleração da SME-Rio. Com base no contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), desenvolvemos uma pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), buscando mapear as ocorrências de *ter* e *haver* nos textos dos alunos e levá-los ao emprego consciente das duas variantes segundo o evento comunicativo, desde os mediados pela fala até os mediados pela escrita. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram manifestar o uso das variantes de acordo com o praticado pelo brasileiro letrado, o que indica que um ensino de gramática na perspectiva da variação contribui de forma mais eficaz para o processo de letramento dos alunos, pois considera tanto as estruturas prestigiadas pela tradição quanto aquelas que são mais comuns na variedade linguística trazida por eles à escola.

Palavras-chave: Variação Linguística. Verbos existenciais. Ensino.

Abstract: This paper describes a didactic mediation on the use of existential verbs *ter* and *haver* applied in the Acceleration Project of SME-Rio. Based on the oral-literacy continuum proposed by Bortoni-Ricardo (2004), we developed an action research (THIOLENT, 2011), seeking to map the occurrences of *ter* and *haver* in the students' texts and to take them to the conscious use of the

both variants according to the communicative event, from those mediated by speech to those mediated by writing. The results showed that the students were able to manifest the use of the variants according to the one practiced by the literate Brazilian. Such results indicate that teaching grammar in the perspective of variation can contribute more effectively to the students' literacy process, as it considers the structures of the grammatical tradition and those that are more common in the linguistic variety that they bring to school.

Keywords: Linguistic Variation. Existential verbs. Teaching.

Recebido em: 13/10/2021.

Aceito em: 4/12/2021.