



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

LEILA REGINA NAVES

**A REALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXISTÊNCIA: O ENSINO DOS VERBOS
“TER” E “HAVER” NUMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA**

**UBERLÂNDIA
2018**

LEILA REGINA NAVES

**A REALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXISTÊNCIA: O ENSINO DOS VERBOS
“TER” E “HAVER” NUMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Talita de Cássia Marine.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N323r
2018 Naves, Leila Regina, 1975-
 A realização da noção de existência [recurso eletrônico] : o ensino
 dos verbos “ter” e “haver” numa perspectiva variacionista / Leila Regina
 Naves . - 2018.

 Orientadora: Talita de Cássia Marine.
 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.974>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Verbos. 3. Língua portuguesa
- Variação. 4. Sociolinguística. I. Marine, Talita de Cássia (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

LEILA REGINA NAVES

A REALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXISTÊNCIA: O ENSINO DOS
VERBOS "TER" E "HAVER" NUMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

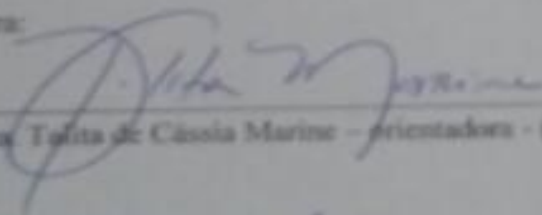
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras,
da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Letras.

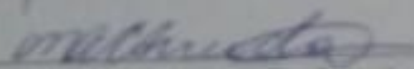
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

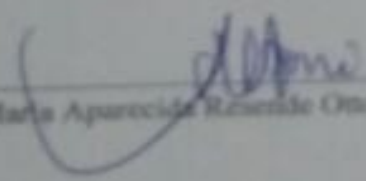
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual -
diversidade social e práticas docentes

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:


Prof. Dra. Talita de Cássia Marine – orientadora – (PROFLETRAS – UFU)


Prof. Dr. Niquelme Cardoso Arruda – (IFSC – Criciúma)


Prof. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni – (PROFLETRAS – UFU)

Esse trabalho é totalmente dedicado às pessoas mais importantes da minha vida: minha família! Em especial, Isabella, Rafael, Bruna e Gabriel, meus filhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo e de todos, pelo dom da vida, por permitir que eu trilhasse esse caminho e chegasse ao meu destino.

À Prof^ª. Dr^ª. Talita de Cássia Marine, minha orientadora e luz que tão brilhantemente me encorajou e me deu os rumos para que essa jornada nada fácil fosse trilhada. Sem sua paciência, seu conhecimento e sua generosidade eu não teria conseguido. Minha eterna gratidão.

Aos meus professores do Profletras, UFU – terceira turma – pelos conhecimentos compartilhados, pelos desdobramentos em sanar minhas dúvidas e orientação de leituras, contribuindo assim para que eu crescesse enquanto profissional e me tornasse uma professora com uma visão crítica e ampliada das práticas em sala de aula.

Aos meus colegas da terceira turma do Profletras pelas parcerias e companheirismo no decorrer do curso. Em especial à Mara Rúbia (Mara Maravilha) por sua amizade, paciência, compreensão, parceria e convivência todos esses meses. Sua presença foi um acalento nessa difícil jornada. E ao meu amigo e companheiro de viagens, Gilberto Peres, toda a minha gratidão pelo companheirismo, paciência em ouvir minhas lamúrias no caminho para Uberlândia, pela amizade sincera, pelo convívio dia a dia no mestrado, por todos os conselhos ao longo desses meses. Gratidão sempre.

Aos meus filhos, Isabella, Rafael, Bruna e Gabriel, razão da minha vida, por compreenderem minha ausência nos fins de semana e por estarem me esperando com saudades, sorrisos e abraços. A vocês, dedico todos os meus sonhos. Essa vitória não teria chegado se não fosse por vocês.

À minha mãe que, embora não tenha tido oportunidades de estudar, sempre acreditou que o estudo é o melhor caminho. Pelo incentivo nessa empreitada, por me salvar financeiramente para custear minhas viagens, pelas orações a mim dedicadas, por deixar seus afazeres e cuidar dos meus filhos na minha ausência. Você é meu espelho.

A minha irmã, Juliana, pela casa tão aconchegante à minha espera depois das aulas e viagens cansativas. Muito obrigada pela cama quentinha e pela companhia sempre. Minha parceira, toda a minha gratidão. Te amo, irmã!

Ao meu pai, pelas orações e por acreditar que esse meu sonho seria possível. Por me ensinar o valor da honestidade e do trabalho bem realizado.

Ao meu irmão, Haroldo, a quem admiro tanto pela alma grandiosa que possui. Agradeço a parceria sempre, por ajudar a cuidar dos meus filhotes, pelo carinho dedicado a eles, por ser essa pessoa tão generosa. Te amo, meu irmão!

À Prof.^a Dr.^a. Maria Aparecida Resende Ottoni, à Prof.^a. Dr.^a. Marlúcia Maria Alves e ao Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda pelas imensuráveis contribuições na banca de qualificação e de defesa.

Aos meus alunos do oitavo ano (2017), sala 15, onde as atividades de intervenção foram realizadas, em especial à Geovana de Fátima e ao Bryan, pela amizade que ficará para sempre.

À Capes, pela concessão das bolsas de estudo.

Ao Luiz Dias, o “domador” de palavras que me escreve poesias.

Ao meu eterno amor Marco Antônio de Oliveira, que embora tenha passado tão precocemente para o outro plano, sempre estará em meu coração.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse Mestrado fosse concluído.

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2015, p. 101).

RESUMO

O presente trabalho teve como tema o estudo da Língua Portuguesa na perspectiva da Sociolinguística Educacional (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), baseado na Pedagogia da Variação Linguística (Cf. FARACO, 2008; 2015; 2017, BAGNO, 2007; 2011), com o intuito de contribuir para resultados positivos no ensino e aprendizado de língua materna, especialmente no que se refere ao ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, voltado para alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. O estudo dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial limita-se, na escola, às prescrições da gramática normativa que, nem sempre estão em sintonia com a norma culta do Português Brasileiro Contemporâneo. Nesse sentido, percebemos que as definições e os usos desses verbos que estão presentes em materiais didáticos do Ensino Fundamental II, não levam em conta o uso contemporâneo que os falantes do PBC fazem desses verbos, em contextos menos e, também, mais monitorados da língua. Entendemos que essa abordagem realizada nos materiais didáticos aumenta a distância entre a forma como são realizados os usos reais da língua entre os falantes do PBC e o que prescrevem os livros didáticos, contribuindo para o distanciamento entre a língua em uso e a língua que é ensinada nas salas de aula. O interesse por esse objeto de estudo, a partir de uma perspectiva sociolinguística de língua, nasceu da nossa observação dos usos tão comuns e recorrentes dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência em que, no PBC, o verbo “ter” vem assumindo de maneira bastante significativa tal acepção, embora a maioria dos gramáticos normativos da língua portuguesa aconselhe a não usar o verbo “ter” nesse sentido, tendo em vista que o verbo “haver”, na acepção de “existir”, constitui o padrão de referência de “uso correto” da dita “língua padrão”. Todavia, embora percebamos que atualmente tal uso não seja estigmatizado na fala e nem mesmo na escrita, um ensino prescritivo pautado em regras que não consideram a mutabilidade da língua e seu caráter heterogêneo e multifacetado, acaba reforçando a ideia de que tais usos devem ser considerados errados e, portanto, evitados. Diante disso, questionamo-nos do por que evitar usos legítimos e autênticos da língua em prol de prescrições que não estão atreladas ao uso do PBC e, ainda, ensinar a nossos alunos - falantes nativos desse PBC -, de maneira arbitrária, a negarem os reais usos de sua língua materna, contribuindo para que enxerguem essa língua como algo distante, difícil e inatingível. Nesse sentido, a presente pesquisa, vem propor uma intervenção didática, composta por conteúdo teórico e aplicado, relacionada ao ensino da noção de existência dos verbos “ter” e “haver” na escrita do PBC, voltada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Finalizada a aplicação de nossa proposta didática, percebemos, de maneira notória, o quanto os alunos, quando estimulados a refletirem acerca da heterogeneidade da língua e dos usos que fazem dela, engajam-se no aprendizado gramatical da língua. O ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência – fenômeno variável e não estigmatizado no PBC – à luz da Pedagogia da Variação Linguística, mostrou-se bastante produtivo, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos participantes da pesquisa, objetivo principal do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998).

Palavras-chave: Ensino dos verbos “ter” e “haver”. Português Brasileiro. Sociolinguística Educacional. Pedagogia da Variação Linguística.

ABSTRACT

The present work had as its theme the study of Portuguese Language from the perspective of Educational Sociolinguistics (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), based on Pedagogy of Linguistic Variation (Cf. FARACO, 2008, 2015, 2017, BAGNO, 2007), with the aim of contributing to positive results in the teaching and learning of mother tongue, especially with regard to the teaching of verbs "to have" and "there is/there are" with a sense of existence, aimed at eighth grade students. The study of verbs "to have" and "there be/exist" with existential value is limited in school to the prescriptions of normative grammar, which are not always in line with the cultured norm of Contemporary Brazilian Portuguese (CBP). In this sense, we realize that the definitions and uses of these verbs that are present in didactic materials of Elementary School II do not take into account the contemporary use that CBP speakers make of these verbs, in less and more monitored contexts of the language. We understand that this approach to teaching materials increases the distance between the way in which the actual uses of the language between CBP speakers and what is prescribed in textbooks) are realized, contributing to the distance between the language in use and the language used. language that is taught in classrooms. The interest in this object of study, from a sociolinguistic perspective of language, was born from our observation of the so common and recurrent uses of the verbs "to have" and "there be/exist" with a sense of existence in which, in CBP, the verb "there be/exist" has taken on quite significantly such meaning, although most normative grammarians of the Portuguese language advise against using the verb "to have " in this sense, since the verb "to have" in the sense of "there is/exist" constitutes the reference standard of "correct use" of the so-called "standard language.". However, although we realize that such use is not currently stigmatized in speech or even in writing, prescriptive teaching based on rules that do not consider language mutability and character heterogeneous and multifaceted, reinforces the idea that such uses must be considered "wrong" and therefore avoided. In view of this, we wonder why we should avoid legitimate and authentic uses of the language teaching in favor of prescriptions that are not linked to the use of CBP and to teach our students - native speakers of this CBP - in an arbitrary way, to deny the real uses of their mother tongue, helping them to see that language as something. In this sense, the present research, oriented by a sociolinguistic perspective of language, proposes a didactic intervention, composed by theoretical and applied content, related to the teaching of the notion of existence of the verbs "to have" and "there be/exist" in the written by CBP, aimed at eighth grade students of Elementary School II, in the light of the contributions of Educational Sociolinguistics, especially with regard to the Pedagogy of Linguistic Variation. After the application of our didactic proposal, we notice, in a notorious way, how much the students, when stimulated to reflect on the heterogeneity of the language and the uses that make of it, engage in the grammatical learning of the language. The teaching of the verbs "to have" and "there be/exist" with a sense of existence - a variable and non-stigmatized phenomenon in the CBP - in the light of the Pedagogy of Linguistic Variation, proved to be quite productive, contributing to the development of the communicative competence of the students participating in the research , main objective of Portuguese language teaching in Basic Education, according to the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997, 1998).

Keywords: Teaching of verbs "to have" and "there is/exist". Brazilian portuguese. Educational Sociolinguistics. Pedagogy of Linguistic Variation.

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Revisão documental.....	20
2.2	Sociolinguística e ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	25
2.2.1	Sobre as primeiras pesquisas labovianas	25
2.2.2	A representação das pesquisas labovianas na atualidade	28
2.2.3	A Sociologia Educacional como um reflexo dos estudos labovianos	28
2.2.4	A Sociolinguística Educacional como reflexo das propostas freireanas	31
2.2.5	Atitudes dos professores frente às variações linguísticas.....	33
2.2.6	Considerações sobre a Pedagogia da Variação Linguística.....	36
2.2.7	Norma culta e norma-padrão	39
3	A ABORDAGEM DOS VERBOS “TER” E “HAVER”	44
3.1	O que dizem algumas gramáticas normativas	44
3.2	Algumas gramáticas descritivas	48
3.3	Gramática Pedagógica do Português Brasileiro	51
3.4	Gramáticas históricas e o percurso de “ter” e “haver”	53
3.5	O que dizem algumas pesquisas linguísticas	57
3.6	O que diz o livro didático	63
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1	Passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes	69
4.2	Sobre os riscos e benefícios da pesquisa	71
4.3	Local da realização das etapas.....	72
5	PROPOSTA DIDÁTICA	73
5.1	Análise dos dados e discussão dos resultados	75
5.2	Descrição e análise das aulas.....	75
5.2.1	Primeira atividade.....	76
5.2.2	Segunda atividade.....	80
5.2.3	Terceira atividade	90
5.2.4	Quarta atividade.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102

REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	111
ANEXOS.....	129
Anexo A.....	129
Anexo B.....	130

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A evolução humana está intrinsecamente ligada ao processo de comunicação e à capacidade de aprimoramento no aspecto comunicativo. É por meio da língua, um código que expressa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21), (doravante PCN), “uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”, que há possibilidade de uma interação entre os indivíduos. Ela pertence a todos os componentes de uma comunidade, mas não é fato isolado, ou seja, a língua só se dá em grupos. Um indivíduo isolado não tem capacidade de transformar a língua.

Embora a língua se construa numa comunidade de fala, os falantes não a usam de forma homogênea. Ela se materializa de variadas maneiras, sendo de suma importância repensar o ensino de língua, mais especificamente de Língua Portuguesa (doravante LP), uma vez que essa heterogeneidade de usos da língua, caso não seja compreendida e (re)conhecida como algo inerente a qualquer língua natural, pode gerar uma visão distorcida, equivocada e preconceituosa acerca da língua em uso. E isso, por sua vez, pode provocar constrangimento e exclusão social por parte dos falantes.

No que tange à linguagem, esta é assim definida pelos PCN (1997, p. 22) como:

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar.

Entendemos que língua e linguagem figuram na mesma dimensão do conhecimento e prática, ou seja, ambas coexistem no processo comunicativo. É o processo de interação em que se consolidam os discursos, dado o contexto de realização destes e a compreensão do interlocutor acerca do fenômeno em discussão. Cabe ressaltar que a linguagem, segundo os PCN (1997), não se realiza de modo desarticulado. As partes mantenedoras do discurso se entendem, possibilitando a continuidade ou descontinuidade do assunto em questão.

Tomando por base as definições sobre língua e linguagem com base nos PCN, entendendo que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.13).

o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de contribuir – de forma teórica e aplicada – para a complementação de material didático de uso em sala de aula e assim propor uma melhoria da qualidade do ensino de LP, sobretudo no que se refere à análise linguística e gramatical, de modo a promover um aprendizado construído entre aluno/professor de maneira reflexiva acerca dos usos da língua. Em nossa pesquisa, tratamos, especialmente, do ensino dos verbos "ter" e "haver" com sentido de existência. Embora o verbo "haver" já assuma essa função segundo as prescrições da gramática normativa, o uso do verbo "ter" no sentido existencial vem se tornando cada vez mais comum no Português Brasileiro Contemporâneo (doravante PBC), além de não ser considerado um uso estigmatizado, uma vez que está crescente seu uso tanto na fala quanto na escrita. Vale salientar a importância de se trabalhar questões/fenômenos de variação linguística a partir de fenômenos variáveis não estigmatizadas, a fim de se chegar à conscientização da heterogeneidade linguística e dos fenômenos variáveis, de uma maneira mais próxima da variedade linguística do aluno.

Tendo em vista a natureza da pesquisa que desenvolvemos, faz-se necessário definir a perspectiva teórica em que nossos estudos foram embasados, a qual concebe a língua como uma realidade social, heterogênea, dinâmica e, por isso mesmo, em constante fazimento, como diria Coseriu (1979). Assim, partimos do pressuposto de que a variação linguística é inerente às línguas naturais, tendo em vista que a variação é uma

característica da língua e não um problema a ser combatido. Nesse sentido, nossa pesquisa foi concebida a partir dessas reflexões, levando-se em conta, sobretudo, a necessidade de essas reflexões serem abordadas e (re)conhecidas na escola, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Tomando por base teórica as contribuições da Sociolinguística Educacional, tendo como grande referência, no Brasil, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Faraco (2008; 2015; 2017); Cyranka (2007; 2011; 2014); Antunes (2009) e Bagno (2007; 2011), a pesquisa que desenvolvemos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras está relacionada ao modo de realização dos verbos “ter” e “haver”, enquanto verbos existenciais.

O interesse por este objeto de estudo, a partir de uma perspectiva sociolinguística, foi fruto das várias observações realizadas por nós, pesquisadora e orientadora, de que os usos existenciais dos verbos “ter” e “haver”, tão comuns no Português Brasileiro Contemporâneo (doravante PBC), tanto em variedades cultas, quanto populares da língua, são desconsiderados pelos materiais didáticos de língua portuguesa da Educação Básica ou, quando abordados, tal abordagem se mostra bastante superficial e/ou contribui para reforçar uma visão de língua homogênea, estática e distante dos usos reais e legítimos da língua: heterogênea e dinâmica por natureza. Cabe ressaltar que tais usos já se constituíram como objeto de estudo de diversas pesquisas linguísticas, tais como as de Callou e Avellar (2000), Vítório (2010), Avelar (2006) e Costa et al (2011), por exemplo, das quais falaremos posteriormente. Vale ressaltar que nenhuma dessas pesquisas propõe uma discussão didática relacionada ao uso desses verbos voltada, portanto, questões de ensino, foco de nossa pesquisa.

Como referencial teórico, a base de nossa pesquisa, como mencionado anteriormente, foi pautada nas contribuições da Sociolinguística Educacional, tendo como grande referência no Brasil, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Faraco (2008; 2015; 2017); Cyranka (2007; 2011; 2014) e Antunes (2009). Assim como Bortoni-Ricardo (2009), acreditamos na importância da Sociolinguística no espaço escolar, não apenas com o objetivo de levar o aluno a compreender os fenômenos da língua(gem), mas também para fazê-lo entender os fenômenos sociais a eles ligados, diretamente. Com isso, ainda de acordo com a autora, partindo de uma abordagem sociolinguística em sala de aula, além de contribuir para um estudo reflexivo da língua, contribuiremos, numa

perspectiva de divulgação do nosso trabalho, para a valorização das diversas maneiras de expressar/realizar o PBC.

O objetivo principal da pesquisa que desenvolvemos é a elaboração e a aplicação de um caderno de atividades destinado a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, composto por teoria e, sobretudo, exercícios que abordaram os usos existenciais dos verbos “ter” e “haver” à luz da Sociolinguística Educacional¹.

Como objetivos específicos de nossa pesquisa, diretamente atrelados aos procedimentos metodológicos que assumimos, a saber: revisão documental, bibliográfica e pesquisa-ação, o presente estudo procurou:

a) fazer uma revisão documental com base nas diretrizes traçadas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no que se refere ao estudo de língua mais precisamente aos estudos linguísticos;

b) verificar se os usos prescritos em gramáticas normativas da Língua Portuguesa e nos livros didáticos (doravante LD), com relação aos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, correspondem à norma culta do PBC ou à norma padrão da Língua Portuguesa;

c) investigar se os usos prescritos nos materiais didáticos relacionados anteriormente são representativos da variedade brasileira ou lusitana do Português;

Levando-se em conta a realidade social e educacional dos alunos pesquisados, as seguintes questões de pesquisa foram elencadas:

a) Há diferença entre o que prescreve a gramática normativa e o uso dos verbos “ter” e “haver” na norma culta do PBC?

b) Os usos prescritos em gramáticas normativas da Língua Portuguesa, bem como em livros didáticos, relacionados aos verbos “ter” e “haver”, com valor existencial, correspondem à norma culta do PBC ou à norma padrão da Língua Portuguesa?

c) Os usos prescritos nesses materiais didáticos representam a variedade brasileira ou lusitana do Português.

Em consonância com os objetivos secundários de nossa pesquisa, seguimos os procedimentos metodológicos, a fim de respondermos a nossas questões de pesquisa e, sobretudo, atingirmos seu objetivo principal, ou seja, a elaboração à luz da

¹Sociolinguística Educacional é uma subárea da linguística que foca sua atenção para o ensino-aprendizado da língua materna, envolvido pela Pedagogia da Variação Linguística.

Sociolinguística Educacional e a aplicação de um caderno de atividades destinado a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, composto por teoria e, sobretudo, exercícios que abordassem os usos existenciais dos verbos “ter” e “haver”. Assim, descrevemos as etapas metodológicas que deram suporte para a execução de nossa pesquisa:

1º) revisão documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para o Fundamental II, com especial atenção às questões de ordem gramatical;

2º) revisão bibliográfica acerca da Sociolinguística Educacional no Brasil;

3º) descrição sobre a abordagem dos verbos “ter” e “haver” em gramáticas normativas da língua portuguesa e em estudos (sócio)linguísticos do PBC;

4º) elaboração de um caderno de atividades - contemplando teoria e prática – atrelado ao ensino da noção de existência expressa pelos verbos “ter” e “haver”, existenciais, embasado por uma perspectiva sociolinguística da língua.

As hipóteses norteadoras do nosso trabalho partiram da ideia de que o estudo dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial limita-se, na escola, às prescrições da gramática normativa, tendo em vista que esta apresenta seu embasamento nos padrões do Português de Portugal. Assim, as definições desses verbos que estão presentes em materiais didáticos do Ensino Fundamental II, não levam em conta o uso contemporâneo que os falantes do português brasileiro fazem desses verbos, em contextos menos e, inclusive, mais monitorados da língua.

Tal abordagem, a nosso ver, apenas contribui para reforçar o distanciamento entre as prescrições de cunho normativista da língua e os usos reais e legítimos dos usuários do PBC, acentuando as diferenças entre ambos, enaltecendo o uso prescrito nos materiais didáticos, ao mesmo tempo em que, estigmatiza o uso que o falante, especialmente os alunos da Educação Básica², fazem da língua portuguesa. Essa abordagem, além de favorecer o desenvolvimento de uma baixa autoestima linguística por parte do alunado,

² Segundo MENEZES (2001), o conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/educacao-basica/>>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

fortalece-lhe a crença de que não sabe e não gosta de Português ou, ainda, que fala e escreve errado.

Diante disso e considerando que o uso existencial dos verbos “ter” e “haver” no PBC sejam tão frequentes quanto preteridos dos conteúdos gramaticais de língua portuguesa abordados na Educação Básica, embora “haver” com sentido de existir seja contemplado pelas prescrições gramaticais, não se apresenta uma reflexão a esse respeito, limitando-se a classificar tal verbo, diante de tal uso, como “impessoal” e desconsiderando, no caso de “ter”, seu uso frequente, no PBC, com valor de existência. Assim, acreditamos que desenvolver um material didático que contemple uma reflexão linguística a respeito da noção de existência expressas pelos verbos “ter” e “haver” no PBC, com uma predominância de uso do verbo “ter” nesses casos, pode contribuir para um ensino sociolinguístico da língua portuguesa, sensível à variação linguística como fato da língua e não como problema a ser enfrentado e combatido. Acreditamos também que esse tipo de abordagem dos fenômenos linguísticos em sala de aula pode promover no ambiente escolar reflexões frutíferas acerca da heterogeneidade e da dinamicidade da língua, favorecendo o desenvolvimento do ensino reflexivo da língua na Educação Básica, o que, a nosso ver, está diretamente ligado a um desenvolvimento eficiente da competência comunicativa do alunado.

O estudo acerca dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência é justificado com vistas à forma como são abordados nos materiais didáticos e reforçado por esses materiais, diferente do que se observa no uso contemporâneo do PBC, tanto em textos mais monitorados, quanto em textos menos monitorados. A abordagem que se observa em gramáticas normativas e em livros didáticos, em relação ao nosso objeto de estudo, não favorece a prática de um ensino reflexivo da língua portuguesa, sensível à variação linguística, tal como recomendado em documentos oficiais, como os PCN, por exemplo.

Nesse sentido, buscamos elaborar um material didático com vistas a contemplar um ensino reflexivo dos verbos “ter” e “haver” com valor de existência, considerando o uso da norma culta (conceito este que será abordado posteriormente) do PBC e à luz da Sociolinguística Educacional. Assim, nossa pesquisa se mostra muito relevante, tanto pela iniciativa em trabalhar um fenômeno variável não estigmatizado em uma turma de Ensino Fundamental II, quanto pela preocupação em promover um ensino reflexivo da língua a partir de uma visão variacionista. Ainda nesse sentido, o que propomos em nossa pesquisa está diretamente relacionado às definições de língua e linguagem apresentadas

pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998), uma vez que, segundo as orientações oficiais e nacionais, o ensino de língua deve ser valorizado em toda a sua diversidade nacional, isto é, em seus diferentes usos e manifestações. A esse respeito, lê-se nos PCN de Língua Portuguesa que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1997, p. 21).

É preciso, pois, levar à escola um ensino sensível à variação linguística, que não se limite a abordagens superficiais, caricatas e pontuais da diversidade que caracteriza o PBC.

Quanto à estruturação desta dissertação, ela foi dividida em capítulos da seguinte maneira: o capítulo 1 foi destinado às considerações iniciais. Nele, discorremos sobre a justificativa, bem como sobre o objetivo geral e os objetivos específicos, sobre as questões, procedimentos e hipóteses da pesquisa.

O capítulo 2 é destinado à fundamentação teórica. Nessa parte, tomamos os PCN como base documental da nossa pesquisa, além de fazermos um breve histórico da sociolinguística laboviana e de suas contribuições para o ensino de LP.

No capítulo 3 discorremos sobre os conceitos de norma culta e norma-padrão, além de apresentar uma descrição acerca do objeto de estudo linguístico da presente pesquisa, a partir de uma revisão bibliográfica pautada em gramáticas normativas, descritivas, bem como em gramáticas especializadas do PBC. Nessa parte, expomos, ainda, uma revisão acerca de algumas pesquisas linguísticas atreladas ao estudo dos verbos “ter” e “haver” expressando noção/sentido de existência. E, por fim, apresentamos um estudo sobre o LD adotado na escola onde a pesquisa foi realizada, promovendo uma reflexão a respeito dos critérios que servem de base para aprovação, pelo MEC, das coleções de LD que poderão ser utilizados pelas escolas públicas, a fim de observarmos se, de fato, o LD atende às exigências do MEC, focando nosso olhar, evidentemente, ao ensino de língua propriamente dito.

O capítulo 4 trata dos procedimentos metodológicos e, nele, fazemos a descrição da proposta de intervenção. Esclarecemos que a nossa pesquisa se trata de pesquisa-ação, ou seja, uma forma de trabalho que supõe uma ação planejada na qual estão envolvidos pesquisadores e pesquisados. A utilização dessa forma de trabalho possibilita aos envolvidos condições de investigar a própria prática de uma maneira reflexiva e crítica na busca de estratégias que têm como objetivo solucionar, ou na tentativa de solução de problemas. Iniciamos essa parte com a caracterização da pesquisa e a descrição dos sujeitos participantes. Em seguida, detalhamos os passos trilhados durante a pesquisa e a descrição das atividades aplicadas na proposta de intervenção.

No capítulo 5, discorremos sobre a aplicação da proposta didática, sobre os resultados alcançados a partir dela e finalizamos com uma análise geral dos resultados.

E para finalizar esta dissertação, no capítulo 6, trazemos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, apresentando, na sequência, as referências que embasaram teoricamente nossa pesquisa, seguidas pelo apêndice – composto pelo caderno de atividades elaborado na proposta de intervenção. Fechamos com os anexos, nos quais trazemos os modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento para o Menor entregues aos alunos participantes da pesquisa e aos seus responsáveis.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, iremos falar sobre a fundamentação teórica que embasa a nossa pesquisa, tendo como referência as orientações nos PCN. Também faremos uma abordagem acerca de uma das pesquisas labovianas, a fim de relatar em breves palavras a importância que foi dada ao ensino partindo do contexto nos quais os alunos, participantes do trabalho laboviano, estavam inseridos. Com base nos resultados positivos alcançados por Labov (1972), falaremos também do surgimento dos trabalhos mais contemporâneos, ou seja, a Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística que, embora sejam trabalhos contemporâneos, estão, de certa, maneira, atrelados aos elementos resultantes dessas pesquisas.

2.1 Revisão documental

A forma como o homem se comunica é, majoritariamente, por meio da língua, entendida como um conjunto de signos usados por uma comunidade de fala, sendo seus falantes conhecedores dos elementos e das regras que a compõem, embora, segundo Faraco (2017, p. 30), “uma língua é indefinível por critérios puramente linguísticos e que qualquer recorte a que se dê um nome singular será sempre um conjunto de diferentes variedades, de diferentes normas”. Nesse caso, o autor leva em consideração que não há apenas uma regra, pois não há uma comunidade de fala, mas sim, várias. E essas regras ou normas são variáveis.

Partindo da definição dos PCN de Língua Portuguesa, concordamos que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, verificamos que

pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (BRASIL, 1998 p.20).

É importante destacar que a função primordial dos PCN de Língua Portuguesa (LP) é servir de referência ao professor, na forma de consulta, reflexão e debate, a fim de que o docente leve aos seus alunos a importância dos saberes linguísticos “necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1998, p.15). Esses

documentos apresentam a base para que as escolas brasileiras possam se organizar em relação ao ensino de LP, sobretudo, em relação aos conteúdos a serem trabalhados: o que e como (do ponto de vista teórico) trabalhar este ou aquele tema em determinado ano escolar. Os PCN são divididos em seis eixos, a saber:

- ✓ Eixo 1: Apropriação do sistema alfabético
- ✓ Eixo 2: Análise linguística
- ✓ Eixo 3: Oralidade
- ✓ Eixo 4: Leitura
- ✓ Eixo 5: Escrita
- ✓ Eixo 6: Estéticas literárias e seus contextos sócio históricos (exclusivo para o ensino médio)

Os PCN não propõem uma separação didática que contemple os assuntos a serem ministrados em sala de aula. O que é trabalhado nesse sentido é uma orientação relacionada aos aspectos importantes da língua a serem desenvolvidos, sempre propulsionados por objetivos claros que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa³ dos alunos. Nesse documento, o professor encontrará sugestões de conteúdo a serem abordados em sala de aula, mas o foco das orientações recai, invariavelmente, na observação dos objetivos relacionados diretamente ao ensino.

Pelas orientações dos PCN, entendemos que as formas como os conteúdos da língua são abordados poderão se diferir de acordo com as diferentes realidades, dada a heterogeneidade das salas de aula brasileiras e, por isso, cabe ao professor levar em consideração as particularidades de cada realidade com a qual terá que trabalhar. Quando qualquer um dos eixos presentes nos PCN, for abordado em sala de aula, isso não será feito de forma estagnada, idêntica ao de qualquer comunidade de ensino, seguindo modelos único. Ao contrário, serão consideradas as necessidades, as referências, o ambiente em que vive o aluno.

Essa forma de abordagem em relação ao ensino em sala de aula, que leve em conta as diversidades existentes em diferentes comunidades, se levada em consideração pelos milhares de professores de LP espalhados por todo território nacional, poderá,

³ Pautamos, tal como Bortoni-Ricardo, nas contribuições de Hymes acerca do conceito de competência comunicativa, a qual é mencionada pela primeira vez como conhecimento das normas de uso da língua, em 1972.

efetivamente, ir ao encontro do crescimento do aluno enquanto indivíduo, cidadão e falante proficiente de sua língua materna, uma vez que, de antemão, por tal abordagem são consideradas e trabalhadas questões que levam à valorização da diversidade social e linguística que constituem a sociedade brasileira.

Quando se fala de ensino de gramática, os PCN apontam para um ensino gramatical contextualizado, que parta de textos reais, corroborando, assim, para o incentivo do ensino de LP pautado nos gêneros textuais/discursivos⁴ e que possam, efetivamente, conferir sentido ao estudo gramatical da língua a partir da análise linguística. Desse modo:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998 p. 28).

Infelizmente, mesmo depois de quase vinte anos da publicação desse documento, poucos professores conhecem ou consultam os PCN. Essa falta de informação contribui para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais que não dialogam com novas abordagens propostas pela Linguística Moderna e que estão contempladas (e sugeridas) nos PCN.

O que notamos na prática das salas de aula de milhares de escolas brasileiras, é um ensino pautado apenas em regras gramaticais pré-fixadas, memorizadas e descontextualizadas, impedindo ou dificultando a compreensão dos conteúdos trabalhados. Por fim, esses conceitos são cobrados em provas como se fossem uma maneira eficaz de se aprender o Português. O que vemos diante dessa forma arcaica de ensino, é uma repulsa por parte dos alunos em relação à disciplina de LP.

Por outro lado, no que tange à formação continuada dos professores realizada nos mais diversos cursos oferecidos Brasil a fora, sejam eles de capacitação, de pós-graduação ou outros, os docentes de língua portuguesa, embora estejam em contato com informações

⁴ Em nosso trabalho, optamos por não trabalhar uma única nomenclatura, pois entendemos que a definição e opção destes não se fazem necessários, não sendo, portanto, objetivo da nossa pesquisa.

que lhes mostram o quão ultrapassado é o ensino de língua portuguesa pautado em memorização de regras gramaticais prescritas pela gramática normativa e que são trabalhadas de maneira mecânica e descontextualizadas nas suas práticas em sala de aula, acabam não levando adiante os novos conhecimentos adquiridos. Isso porque não se sentem realmente capacitados para realizarem a transposição didática dos conteúdos teóricos às práticas de ensino em sala de aula. Com isso, continuam a cobrar de seus alunos os conceitos e as classificações descontextualizados, além de promover atividades de metalinguagem sem reflexão linguística. De acordo com os PCN,

[...] pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores (BRASIL, 1998, p.109).

Mas não podemos acusar somente os professores de não transporem para seus alunos as novas práticas e teorias absorvidas em cursos de especialização ou capacitação. Por vezes, os professores chegam a seu ambiente de trabalho com ideias que são interpretadas como uma afronta ao modelo de ensino tradicional. São cobrados não só pelos profissionais da escola, mas também pela comunidade escolar na qual seus alunos estão inseridos que permaneçam na forma tradicional de trabalho, pois essas inovações pretendidas podem ir de encontro ao que é cobrado nas provas externas ou até mesmo em exames que visam o ingresso em faculdades. Uma aula com base em um debate, por exemplo, em que não houve registro em cadernos, pode ser interpretada como uma aula sem objetivo, ou seja, os pais costumam afirmar que o professor se negou a dar aula. Percebemos que a mudança deve abarcar um universo para além dos muros da escola.

Retomando a organização dos PCN em eixos, que foi tratada no início desta seção, observamos que os mesmos são descritos de forma enumerada de 1 a 6

O que chama a atenção para essa distribuição é que cinco desses eixos são posicionados em sequência na forma horizontal, enumerados como Eixo 1, Eixo 3, Eixo 4, Eixo 5 e Eixo 6. O primeiro eixo pode ser considerado a base para todos os outros, pois trata da apropriação do sistema alfabético. Sem essa apropriação, a escrita ficará comprometida. Porém, quando vemos a posição do Eixo 2, que se refere à análise

linguística, notamos que ele não segue logo abaixo do eixo 1, mas está posicionado na lateral do quadro, na posição vertical, perpassando todos os outros eixos. A explicação para isso é bastante clara: esse eixo não deve ser trabalhado isoladamente, visto que ele está diretamente associado aos outros conteúdos. Com isso, as orientações dos PCN evidenciam que o ensino de gramática, ou melhor, a análise linguística não está isolado, ao contrário, está envolvido com todos os outros eixos, ratificando a questão do trabalho contextualizado.

Infelizmente, quando se abordam conceitos gramaticais descontextualizados, exigindo do aluno que simplesmente decore regras a partir de exemplos de frases “solitas”, ou seja, cobrando-lhe decorar regras sem verificar a sua aplicabilidade e o seu uso em textos autênticos da língua, o professor acaba contribuindo para que esse aluno se afaste cada vez mais da língua, que perca o interesse em aprender, pois dessa forma, o ensino de LP parece-lhe algo muito tedioso e/ou distante dos usos que faz de sua língua materna nos mais diversos contextos comunicativos de fala e escrita. Ao abordar o ensino dessa maneira, torna-se normal ouvir, por parte dos alunos, frases como “eu não sei português” ou “português é muito difícil”, pois a sensação que muitos alunos têm diante da maneira como, por vezes, a língua portuguesa é abordada em sala de aula, é a de que estão diante de um outro idioma, o qual não faz parte do seu cotidiano. Segundo Antunes (2003), a gramática deveria ser trabalhada a partir de textos, pois dessa forma os alunos teriam um entendimento maior da linguagem. Mais do que saber a classificação, é preciso saber a função dos elementos gramaticais.

No que se refere à variação linguística, nos PCN é enfatizado que a variação é uma constante em qualquer língua, visto que é dinâmica, viva e, por isso, passível de mudanças. Todavia, se o conceito da variação linguística está presente nesses documentos de forma clara e objetiva, orientando para um ensino que considere a heterogeneidade da língua, como se explica o fato de o ensino de LP no Brasil ser predominantemente baseado em uma concepção homogênea de língua, pautada, por sua vez, na escrita e apenas nas prescrições relacionadas à gramática normativa? Mais uma vez, apoiamo-nos nos PCN para reforçar que o estudo de gramática deve ser realizado de maneira contextualizada, a partir de textos autênticos da variedade brasileira do Português, afinal,

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência,

coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais (BRASIL, 1998 p. 60).

Diante disso, defendemos que o ensino de conteúdos gramaticais da língua deve ser realizado de forma reflexiva, a partir de diferentes gêneros textuais/discursivos materializados na escrita e na fala, levando o aluno a pensar e a questionar sobre fenômenos que, embora sendo usados constantemente, não são legitimados no LD.

2.2 Sociolinguística e ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Abordamos, a seguir, um breve histórico acerca da Sociolinguística, tanto em sua origem quanto nos reflexos de sua aplicação ao ensino de LP na atualidade. Optamos por seccionar em subcapítulos temáticos, uma vez que, datando de origens não muito recentes, a Sociolinguística vem crescentemente aprimorando e abarcando espaços no ensino.

2.2.1 Sobre as primeiras pesquisas labovianas

A sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e, segundo Coelho *et al* (2015, p. 12) “estuda a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”. Ela teve início, mais precisamente, em meados do século XX. Não significa que antes dessa época não se abordava tal assunto, mas que tal subárea se consagrou depois que foram publicadas as primeiras pesquisas realizadas por William Labov, juntamente com outros sociolinguistas nos Estados Unidos.

Estudar a trajetória de Labov é um forte exercício de aprendizagem, pois as descobertas pelas quais ele vai se inserindo, as motivações que o fizeram deixar de seguir a carreira de químico para ingressar na área da linguística, despontava nessa época o quão grande seria/é seu nome nesse campo de estudo. Sua primeira pesquisa como linguista foi sua dissertação de Mestrado com o título de “The Social History of a Sound Change on the Island of Martha’s Vineyard, Massachusetts”, em 1963. O mote para seu trabalho foi observar a pronúncia de algumas palavras com os ditongos /ay/ e /aw/. Com este estudo, chegou à constatação de que a forma com que os nativos da ilha pronunciavam os ditongos, simbolizava uma reivindicação aos privilégios e direitos sociais locais, uma vez

que os veranistas estavam adquirindo moradias no local e, com isso, os habitantes nativos estavam perdendo seu espaço nos lugares mais aprazíveis da ilha.

O Doutorado, também sob orientação de Uriel Weinreich (1926-1967), foi sobre estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque, em 1966.

Nesse estudo, Labov observou que a maioria de seus informantes demonstrava fortes opiniões sobre a língua e não hesitava em expressá-las. A forma como esses indivíduos percebiam a língua que falavam estava relacionada com declarações socialmente aceitas sobre esse objeto. Dessa forma, era comum condenarem a língua de uma pessoa, de um grupo ou de uma cidade inteira. Ao buscar identificar a orientação de seus informantes em relação à forma com que percebiam sua língua, o pesquisador perguntava a eles se já haviam sido identificados como nova-iorquinos por causa da forma como falavam. Três-quartos de seus entrevistados, pertencentes à classe trabalhadora, relataram que sim. Mas apenas a metade dos entrevistados, pertencentes à classe média, respondeu afirmativamente a essa pergunta. Os que afirmaram nunca terem sido reconhecidos como nova-iorquinos, demonstraram orgulho pelo não reconhecimento, pelo caráter estigmatizado do dialeto da cidade. (MARRA; MILANI 2011, p. 148.).

A partir desses estudos, fica claro o quanto a maneira de os falantes se expressarem constituíam uma importante correlação entre local e língua, ou seja, caracteriza ou descaracteriza o usuário da língua como também interfere diretamente na formação do indivíduo enquanto cidadão deste ou daquele lugar.

Entre outras pesquisas labovianas, e, para ilustrar nosso trabalho que tem a Sociolinguística Educacional como parâmetro que fundamenta o ensino de LP com base na vivência e experiência do aluno, citaremos uma que ocorreu na década de 1960 e publicada em 1972, mostrando que a partir do desempenho escolar ruim de crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários (filhos de imigrantes), investigou por que o desempenho delas não era o mesmo que o das crianças provenientes das classes média e alta de uma determinada comunidade. Sua fonte de pesquisa foram os negros e porto-riquenhos que viviam em Nova Iorque e a intenção da pesquisa era desmistificar que a privação e pobreza linguística seriam as causas para o baixo aprendizado nas escolas.

Labov (1972) apontou que:

A teoria do déficit aparece como o conceito de privação verbal: crianças negras da área do gueto recebem pouco estímulo, diz-se ouvir muito pouco a linguagem bem estruturada, e como resultado, são pobres em seus meios de expressão verbal: eles não falam frases completas, não

sabem os nomes de objetos comuns, não podem formar conceitos ou transmitir pensamentos lógicos. Infelizmente, essas noções são baseadas na obra de psicólogos educacionais que sabem muito pouco sobre a linguagem e menos ainda sobre crianças negras. O conceito de privação verbal não tem base na realidade social: na verdade, crianças negras nos guetos urbanos recebem uma grande quantidade de simulação verbal, ouvem frases mais bem formadas do que crianças de classe média e participam plenamente de uma cultura altamente verbal; eles têm o mesmo vocabulário básico, possuem a mesma capacidade de aprendizagem conceitual e usam a mesma lógica que qualquer outra pessoa que aprende a falar e entender Inglês. (LABOV, 1972, p. 179, tradução nossa)⁵

O pesquisador não aceitava o conceito de “deficiência linguística”, pretendendo provar que aquelas crianças viviam em um ambiente de alta concentração de estímulo verbal, por vezes, maior do que as crianças privilegiadas do ponto de vista social. Por meio de suas pesquisas, durante as quais o linguista fez uso de gravadores para registrar os momentos de fala espontânea das crianças estudadas, ele (com)provou que tanto as crianças dos guetos, quanto as de classe social privilegiada, mantinham um vocabulário básico bastante estruturado e a capacidade de aprendizagem para o pensamento lógico.

Se as crianças não apresentavam divergências cognitivas que levavam à divergência de aprendizado, ficava a dúvida em torno do motivo que gerava um baixo rendimento escolar por parte das crianças dos guetos. Labov verificou, então, que as crianças dos guetos apresentavam uma dificuldade maior no que dizia respeito a um ambiente com maior nível de monitoramento, ou seja, para as crianças socialmente privilegiadas, a forma como aconteciam os diálogos era bastante conhecida, pois estavam inseridos em um ambiente onde o vocabulário mais monitorado era mais corriqueiro e, portanto, mais acessível a eles. Situação contrária vivenciada pelas crianças do gueto.

Ao término de sua pesquisa, Labov concluiu que para avaliar o grau de conhecimento verbal da criança, era preciso trabalhar como um todo, ou seja, o ambiente no qual essa criança estava inserida. Com isso, o sociolinguista (com)provou que não está na criança o fracasso para seu aprendizado, mas, na forma como os conteúdos da língua

⁵ The theory of deficit appears as the concept of verbal deprivation: black children in the ghetto area receive little stimulation, they are said to listen very little to well-structured language, and as a result, they are poor in their verbal means of expression: they do not speak phrases complete, do not know the names of ordinary objects, can not form concepts or convey logical thoughts. Unfortunately, these notions are based on the work of educational psychologists who know very little about language and still less about black children. The concept of verbal deprivation has no basis in social reality: in fact, black children in urban ghettos receive a great deal of verbal simulation, hear sentences better formed than middle-class children, and participate fully in a highly verbal culture; they have the same basic vocabulary, have the same conceptual learning ability, and use the same logic as any other person who learns to speak and understand English (LABOV 1972, p. 179)

aconteciam na sala de aula. Ao abordar em sala de aula apenas atividades que contemplavam variedades de prestígio social, invariavelmente mais monitoradas, desvalorizando ou tratando de modo indiferente as demais variedades linguísticas, o resultado foi um desestímulo ao aluno que não fazia uso do dialeto padrão em sua realidade social de participar e se envolver das aulas de língua materna.

2.2.2 A representação das pesquisas labovianas na atualidade

Quando se leva em conta o histórico do aluno, ou seja, a sua origem, sem manifestar preconceitos sobre sua forma de se expressar do ponto de vista linguístico, não impondo como sendo a única forma de expressão a variedade da língua contemplada pela gramática normativa, o aluno se sente valorizado e estimulado a aprender a variedade de prestígio de sua língua materna.

Nessa abordagem, as aulas em sala de aula de língua portuguesa, numa perspectiva mais monitorada, se somam ao conhecimento linguístico prévio que o aluno – falante nativo – levado à escola e, as variedades linguísticas, que o constituem enquanto sujeito social, são respeitadas e valorizadas. Ao invés do distanciamento entre o professor de língua materna e o aluno, passamos a ter uma aproximação que pode fazer toda a diferença na trajetória escolar desse aluno. Com essa abordagem, acreditamos que o aluno não se sente estrangeiro na própria língua e, assim, o professor consegue contribuir, de fato, para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, atingindo, desse modo, o objetivo principal do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

2.2.3 A Sociologia Educacional como um reflexo dos estudos labovianos

Como podemos observar na pesquisa realizada por Labov (1972), em que investiga a ocorrência do baixo rendimento da aprendizagem dos alunos residentes nos guetos, embora não seja citada a Sociolinguística Educacional, visto que esta nomenclatura se refere a uma subárea mais recente da Sociolinguística, podemos dizer que aqueles estudos do sociolinguista norte americano constituíram-se como “o berço” para o surgimento dessa subárea da linguística. Ao provar que o “fracasso escolar” estava associado ao modo como eram abordados os conteúdos da língua em sala de aula,

ignorando todo o conhecimento linguístico que os alunos já traziam, Labov contribuiu para que, no Brasil, alguns linguistas engajados no desenvolvimento da interface da Sociolinguística com o ensino de LP propusessem uma nova forma de se abordar a língua portuguesa em sala de aula, trazendo novas contribuições a essa área de pesquisa.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa no Brasil, existem trabalhos bastante importantes realizados no âmbito da Sociolinguística Educacional, subárea da Sociolinguística, cujo nome foi cunhado por Bortoni-Ricardo (2006) que a define como uma corrente que tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística que ocorre no Português Brasileiro, investigando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua, sobretudo em relação ao ensino da LP no Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma vertente atrelada ao ensino sobre o tratamento dado à variação nas aulas de LP, com o intuito de levar ao conhecimento do aluno a língua materna com todas as suas nuances, ou seja, a língua em uso valorizada na e pela sua heterogeneidade.

Considerando a pertinência da Sociolinguística Educacional e de todas as suas contribuições ao ensino de língua portuguesa, em nosso estudo nos pautaremos nessa ramificação da Sociolinguística para trabalhar a noção de existência estabelecida por determinados usos dos verbos “ter” e “haver” no Português Brasileiro Contemporâneo (doravante PBC). Vale ressaltar que não se trata de uma variável estigmatizada, sendo seu uso legitimado na norma culta. Com o intuito de desenvolvermos junto ao alunado um ensino de língua pautado pela reflexão linguística, buscaremos, por meio de algumas propostas de intervenção didática, levar o aluno a refletir acerca das prescrições da gramática normativa, especialmente no que se refere ao uso dos verbos supracitados associados à noção de existência – e que, ora são pouco explorados pela gramática normativa, no caso de “haver”, ora nem são contemplados, como é o caso de “ter”. Além disso, os alunos serão expostos aos conceitos de norma culta e de norma padrão com o propósito de entenderem o distanciamento entre uma e a outra, a fim de que sejam despertados para o (re)conhecimento da própria língua, mais especificamente o PBC, atentando-se para a diversidade linguística e para o que está associado à noção de prestígio e, também, de estigmatização. Isso porque, assim como Bortoni-Ricardo (2004, p. 206), acreditamos que é possível ensinar a norma culta “a falantes de português popular sem criar uma situação conflitiva, desde que seja implementada em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível”.

Cabe ressaltar que segundo Erickson (1987), uma “*culturally responsive pedagogy*”, ou seja, uma pedagogia culturalmente sensível pode ser caracterizada por:

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores (ERICKSON, 1987, p.355, tradução nossa⁶).

É importante destacar, mais uma vez, que as abordagens da Sociolinguística Educacional são estruturadas com base nas diversidades linguística e social que caracterizam a sala de aula, composta por falantes de uma língua viva que sofre variações linguísticas, já que é heterogênea e dinâmica. Por isso, a língua estará sempre em processo de variação, expressando a diversidade dos povos que a falam, como demonstram diversas pesquisas sociolinguísticas já realizadas. E o falante deve ter acesso a essa conscientização linguística para que, assim, perceba que os próprios conteúdos de ensino de LP mudam e que as valorações às diferentes variedades linguísticas são, na verdade, de ordem social e não linguística. Dessa forma, uma prática sociolinguística de ensino de LP, além de contribuir para uma percepção reflexiva dos diferentes usos da língua, contribuirá, também, para minimizar e combater o preconceito linguístico em nosso país.

Assim como Faraco, acreditamos, portanto,

[...] que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO 2008, p.180).

⁶ “A type of special effort undertaken by the school to reduce the difficulty of communication between teachers and students, to develop confidence and to prevent the genesis of conflicts that quickly overcome the communicative difficulty, turning into bitter struggles of negative identity between some students and teachers” (ERICKSON, 1987, p.355)

Entendemos, com isso, que a escola deva valorizar o caráter heterogêneo da língua, afinal, as variedades não cultas não podem continuar sendo tratadas e trabalhadas de forma estigmatizada, reforçando preconceitos linguísticos enraizados na sociedade brasileira. Na contramão dessa perspectiva, basta olhar como os aspectos que envolvem a variação linguística são tratados nos livros didáticos, o que será exposto mais à frente do nosso trabalho.

2.2.4 A Sociolinguística Educacional como reflexo das propostas freireanas

Neste subcapítulo, trouxemos um estudo acerca do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2015). Lendo a obra, entendemos que a maneira defendida pelo autor acerca da forma como deve acontecer o ensino, ou seja, em consonância com os saberes dos alunos, está diretamente ligada aos preceitos teóricos da Sociolinguística Educacional, que podem ser observados, na prática, por pesquisas desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2004) e Cyranka (2007), por exemplo.

Essa comparação surgiu quando, numa leitura atenta do índice da obra de Paulo Freire, deparamo-nos com temas ligados diretamente aos temas propostos pela Sociolinguística Educacional. Partimos dos tópicos listados no sumário para a realização de uma leitura atenta da obra de Freire (2015), buscando referências no que diz respeito às teorias defendidas por Bortoni-Ricardo (2004). A obra é dividida em três capítulos, nos quais são abordadas as variadas maneiras de ensinar. O autor defende que o ensino é realizado em diferentes fases e que, antes de tudo, o educador deve-se entender como um aprendiz também, visto que para tal pedagogo, ensino não é transferência de conhecimento, tendo em vista que ensinar está diretamente relacionado a um processo interpessoal.

Nesse sentido, Freire (2015) defende que o ensino não deve ser realizado de forma automática, já que não se trata de um processo no qual o educador apenas ensina e o educando, como um ser passivo, apenas receberia informações/orientações. Ele parte do pressuposto de que o ensino se dá de forma compartilhada, sendo que tanto o educador quanto os educandos aprendem juntos. Assim, segundo Freire (2015, p.25, destaques do autor),

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*.

Se o ensino fosse tratado dessa maneira, com certeza teríamos mais resultados positivos com relação à aprendizagem de nossos alunos. Mas o que vemos, na maioria das vezes, são imposições por parte de alguns educadores que se consideram detentores do saber. Enquanto persistirem nessa prática dominadora, não haverá melhorias no ensino. É de crucial importância que os educadores compreendam que não são seres prontos, acabados e que chegaram a um limite do conhecimento. Há que se compreender que o conhecimento é prática vivenciada dia a dia, em todos os momentos.

Essa abordagem que envolve educador e educando num processo de aprendizagem mútua vai ao encontro dos estudos realizados pela Sociolinguística Educacional, uma vez que esta defende a visão transformadora da realidade, levando em conta os saberes prévios do alunado. Esse respeito aos conhecimentos do aluno, sobretudo os de caráter linguístico, conhecimentos estes que são trazidos da sua realidade vivida, de sua comunidade de convivência, também são defendidos por Freire (2015) quando afirma que o docente e a escola devem respeitar e utilizar o conjunto de saberes que trazem os educandos à escola, a partir do convívio em sociedade. Deve, sim, ser aproveitada a experiência de vida dos alunos, uma vez que estes vivenciam uma realidade que pode ser discutida e transformada dentro das disciplinas a que estão sujeitos na grade curricular.

A obra de Freire (2015), de uma maneira geral, deixa bastante claro que se não houver um envolvimento entre educador e educando, de modo a perceber que o ensino envolve uma relação entre seres humanos, não chegaremos a um resultado positivo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o autor defende que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2015, p.42).

Essa valorização entre educador e educando como seres inacabados, ou seja, aptos à aprendizagem enquanto seres conscientes da eterna aprendizagem, reflete positivamente no ensino como um todo, uma vez que ambos figuram tanto na condição de sujeito, quanto na condição de objeto do conhecimento.

2.2.5 Atitudes dos professores frente às variações linguísticas

A concepção sobre as variedades linguísticas, entendendo que “para conhecer a Sociolinguística, é necessário, antes de mais nada, ‘abrir a cabeça’ para aceitar a língua que está sendo usada à nossa volta como um objeto legítimo de estudo” (COELHO et al, 2015, p.12), infelizmente não é trabalhada de forma coerente em sala de aula. Ao usar a expressão “abrir a cabeça”, os autores falam da necessidade de compreender as variações como um fato existente e comum às línguas naturais. Assim, “se abrir” para as diferenças existentes na forma como as pessoas se expressam, seja na fala ou na escrita, compreendendo que tais diferenças não são melhores nem piores, mas que, na verdade, se completam, coexistem e não se anulam é, a nosso ver, o caminho para um ensino produtivo, reflexivo e democrático da língua portuguesa envolto pela pedagogia culturalmente sensível.

Podemos levar, também, a expressão “abrir a cabeça” à sala de aula, onde o professor de LP não aborda as questões relativas às diferenças linguísticas. Na sua concepção, o aluno é uma página em branco e todo o conhecimento oferecido pela gramática normativa deve ser passado a ele, ignorando todo o conhecimento linguístico que esse aluno carrega consigo.

Mesmo com o passar do tempo e com a publicação de inúmeras pesquisas linguísticas que abordam diversos fenômenos variáveis da língua, muitos professores continuam abordando a LP como se esta fosse homogênea, uma vez que se restringem a trabalhar apenas com as prescrições da gramática normativa, considerando apenas a norma-padrão⁷ (desconhecendo a norma culta ou as variedades cultas) como representações legítimas de uso da língua portuguesa. Quando abordam questões

⁷ Segundo Faraco (2008, p.71) “A expressão norma culta/comum/standard, (...) designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Segundo o mesmo autor, “enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”.

atreladas à sociolinguística, fazem isso de uma forma superficial ou até mesmo equivocada, reforçando certos estigmas atrelados a usos de variedades populares, fortalecendo, assim, o preconceito linguístico⁸.

Considerar que o objetivo primeiro da escola é ensinar a norma culta não significa que a instituição escolar deverá desconsiderar as variedades utilizadas pelos alunos, em geral, variedades populares. Segundo Cyranka (2007, p.130), “à escola competiria levar os alunos à reflexão sobre a realidade e a legitimidade da heterogeneidade linguística”. Infelizmente, o que se observa em muitas escolas é uma situação de intolerância em relação às variedades linguísticas que os alunos trazem de suas casas. As atividades que comparam a norma culta à norma popular, muitas vezes supervalorizam a norma culta em detrimento de qualquer outra variedade, contribuindo, assim, para uma visão rasa e equivocada de língua.

Embora haja vários trabalhos voltados a uma abordagem mais moderna do ensino de LP, os materiais didáticos de que os professores dispõem para a realização de suas atividades em sala de aula ainda são muito tradicionais, uma vez observados os aspectos que compõem esses livros, e não contemplam as contribuições da Sociolinguística e, sobretudo, da Sociolinguística Educacional ao ensino de LP.

E sem um suporte pedagógico adequado, milhares de professores vão reproduzindo um ensino de língua portuguesa fracassado, já que o modelo tradicional não tem contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, os quais se mostram cada vez menos competentes na leitura e produção de textos de diferentes gêneros textuais/discursivos e, cada vez mais desinteressados pelas aulas de língua portuguesa. Tal realidade já foi retratada há algumas décadas por Carlos Drummond de Andrade (1988), no poema “Aula de português”, transcrito abaixo:

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem

⁸ De acordo com Bagno (1999, p.09), “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre a língua e gramática normativa”. Trata-se de um problema social que existe há muito tempo, mas que é ignorado e aceito com muita naturalidade pela população, muitas vezes, por influência da mídia. O preconceito existente na língua torna os indivíduos temerários quanto à comunicação, pois os mesmos se sentem humilhados e com receio de cometerem algum “erro” de português.

na superfície estrelada de letras,
 sabe lá o que ela quer dizer?
 Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
 e vai desmatando
 o amazonas de minha ignorância.
 Figuras de gramática, equipáticas,
 atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
 Já esquecia língua em que comia,
 em que pedia para ir lá fora,
 em que levava e dava pontapé,
 a língua, breve língua entrecortada
 do namoro com a prima.
 O português são dois; o outro, mistério.

No poema acima, notamos a subordinação vivida pelo aluno nas aulas tradicionais de LP. São aulas que assustam que fazem com que o aluno pense realmente não saber a própria língua, apresentada como regras a serem decoradas e que inferiorizam a variedade linguística do aluno, considerada “feia” e/ou “errada”. Assim, não nos causa estranhamento, a manifestação de que, na percepção do aluno, o Português é uma língua muito difícil.

Fazendo uma leitura mais atenta do poema, verificamos que, além da crítica feita pelo autor acerca da língua cobrada pelo professor, baseada na gramática normativa e que causa estranheza aos seus usuários, Drummond perpassa pelas noções conceituais de gramática por meio de algumas alusões. O autor, ao se referir, nos primeiros versos, à linguagem que existe na ponta da língua, está nos remetendo à gramática internalizada, ou seja, àquela adquirida pelo falante naturalmente, em sua comunidade de fala, no ambiente em que ele convive. A gramática internalizada obedece a regras, embora estas não sejam pautadas na gramática normativa. São regras que possibilitam o entendimento do enunciado e a comunicação diária. Assim, sem ter conhecimento de que o artigo deve vir anteposto ao substantivo ou que o próximo termo seria um verbo e seus complementos, o usuário da língua, acionando sua gramática internalizada, é capaz de transmitir, eficientemente, determinada sequência sentencial/frasal. De alguma forma, mesmo sem decorar regras gramaticais, o falante não usaria os termos da frase aleatoriamente, ou seja, não emitiria uma frase como “doente menino o está”. Isso porque algumas trocas acerca da posição das palavras são possíveis, mas dependendo das alterações, o sentido da frase ficará comprometido, agramatical, portanto. A gramática internalizada diz respeito “aos conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de

maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1999, p.69).

Ainda em relação ao poema de Drummond, o eu lírico se refere à parte não tão inteligível, aquela que só o professor poderia explicar. Percebemos, nesse ponto, a presença da gramática normativa, algo que chega a deixá-lo “desorientado”, esquecendo até “a língua em que comia”. Seria esse professor alguém que defende os conhecimentos prévios de seus alunos? Ou seria aquele que interpreta seu aluno como uma página em branco, desconsiderando todo o repertório linguístico construído pelo falante, antes mesmo de ele entrar para a escola? Trata-se de um questionamento perfeitamente aceitável nos dias atuais: qual o modelo de professor nós somos? Ou ainda: que tipo de professor almejamos ser? Tais reflexões precisam ser feitas e, sobretudo, as respostas para tais questionamentos devem ser buscadas pelos professores de LP da Educação Básica.

2.2.6 Considerações sobre a Pedagogia da Variação Linguística

A fim de combater uma abordagem tradicional de ensino, pautada por uma perspectiva homogênea de língua, a “Pedagogia da Variação Linguística” foi concebida por Faraco (2008), aliando aspectos da base teórica da Variação Linguística – considerados à luz da Sociolinguística Laboviana – e os conceitos de ensino defendidos por Freire (2015), grande defensor da Pedagogia da Autonomia, além de dialogar também com as ideias defendidas por Soares (2004) no que se refere a questões atreladas à alfabetização e ao letramento. Cabe destacar que, assim como Freire (2015, p.24), reafirmamos que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Sob tal perspectiva, o aluno poderá ficar imerso em um ambiente que lhe proporcionará um aprendizado de forma ampla, valorizando os saberes que traz consigo e que o constituem enquanto sujeito social, respeitando todo o potencial de conhecimento que este leva à sala de aula e proporcionando, também, um aprendizado ao professor. Nesses termos, a sala de aula se configuraria como um ambiente baseado na (re)construção do aprendizado, no qual o diálogo entre professor e aluno é essencial para a consolidação do conhecimento.

Ainda sobre o conceito de ensino, não podemos deixar de destacar as muitas contribuições de Soares (1998; 2004) que, ao discorrer acerca dos conceitos de

letramento⁹ e alfabetização¹⁰, destaca a importância do ensino pautado no conhecimento não só das letras e suas combinações, mas, acima de tudo, compreender a mensagem para ser capaz de se posicionar acerca de algo. A autora também defende o ensino baseado na construção e reconstrução do conhecimento, levando-se em conta que o aluno já tem uma bagagem de conhecimentos prévios e que estes não podem ser descartadas.

Como podemos observar, as contribuições de ambos os estudiosos vão ao encontro ideologicamente acerca do ensino proposto pela Sociolinguística Educacional que preza, sobretudo, pelo não abandono dos conhecimentos de língua que os alunos já possuem, pelo aprimoramento desses conhecimentos com destaque para o ensino da norma culta – de modo reflexivo –, uma vez que, para grande parte da população brasileira, será na escola que terá acesso ao aprendizado das variedades que constituem essa norma. Além disso, não podemos ignorar que a norma culta é uma norma de prestígio social. Sendo assim, se por um lado seu conhecimento não garante ascensão social – embora possa contribuir para tal – o contrário pode ocasionar exclusão social, tendo em vista o quão arraigado é o preconceito linguístico em nosso país.

Em seu livro *Pedagogia da variação linguística*, Faraco (2015) afirma que tal obra não trata de uma nova abordagem de ensino, mas de um estímulo à reflexão no que concerne às questões que envolvem a variação linguística e o ensino de língua materna. Seguindo esse mesmo raciocínio, Faraco (2008, p.177) ressalta que:

Se como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa.

Parece-nos claro, então que não se trata de um trabalho fácil, mas que precisa ser iniciado. E, a fim de contribuir para que uma Pedagogia da Variação Linguística se fortaleça em nossas salas de aula, desenvolvemos nossa pesquisa acerca dos verbos “ter”

⁹ Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43).

¹⁰ Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita. É, sobretudo, fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena SOARES (1998, p. 33).

e “haver” com enfoque para a discussão a respeito da noção de existência expressa por tais verbos, em determinados contextos de uso no PBC, a fim de estimular nossos alunos a refletirem acerca de como tais usos são realizados pelos falantes do PBC e em quais contextos eles ocorrem.

Embora as temáticas relacionadas à questão da Pedagogia da Variação Linguística ainda não tinham sido criadas em 1964, data em que Monteiro Lobato publicou um livro intitulado *Fábulas*, observamos um diálogo entre as personagens Dona Benta e Narizinho que podem exemplificar com clareza os aspectos trabalhados por essa teoria. Vejamos o trecho de Lobato (1964, p. 35):

"Erro" de gramática:

"Pilhei a senhora num erro!", gritou Narizinho. "A senhora disse: 'Deixe estar que já te curo!' Começou com o Você e acabou com o Tu, coisa que os gramáticos não admitem. O 'te' é do 'Tu', não é do 'Você'..."

"E como queria que eu dissesse, minha filha?"

"Para estar bem com a gramática, a senhora devia dizer: 'Deixa estar que já te curo'."

"Muito bem. Gramaticalmente é assim, mas na prática não é. Quando falamos naturalmente, o que nos sai da boca é ora o você, ora o tu; e as frases ficam muito mais jeitosinhas quando há essa combinação do você e do tu. Não acha?"

"Acho, sim, vovó, e é como falo. Mas a gramática..."

"A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo; e a gramática - o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar. Quem manda é o uso geral e não a gramática. Se todos nós começarmos a usar o tu e o você misturados, a gramática só tem uma coisa a fazer..."

"Eu sei o que é que ela tem a fazer, vovó!", gritou Pedrinho. "É pôr o rabo entre as pernas e murchar as orelhas..." Dona Benta aprovou.

Deparamo-nos com uma observação feita por Narizinho, personagem criada pelo autor, quando a mesma faz uma “correção” gramatical na fala de sua avó, Dona Benta. A neta de Dona Benta aponta o fato de que a mistura dos pronomes, ora “tu” ora “você”, na mesma fala, fere as normas gramaticais, segundo as prescrições da gramática normativa. Na fala de Dona Benta, podemos perceber a defesa feita por ela no que concerne ao uso da língua, ao defender que quem manda na língua são os falantes e que em se tratando da fala essa suposta mistura é perfeitamente normal e aceitável.

É importante ressaltar que, embora o referido texto tenha sido escrito na década de 1960, seu conteúdo mostra-se profundamente atual e pertinente, trazendo reflexões relacionadas à questão do uso da língua e a algumas crenças linguísticas enraizadas no

seio da sociedade brasileira. Em nosso entendimento, os professores de língua portuguesa devem ter a lucidez de Dona Benta para a compreensão dos fatos da língua, entendendo e fazendo entender que o uso, muitas vezes, sobrepõe-se às regras da gramática normativa.

2.2.7 Norma culta e norma-padrão

Antes de uma abordagem acerca das adjetivações “culta” e “padrão” atreladas ao termo “norma”, faz-se necessário explanar tal conceito. Segundo Zilles e Faraco (2017, p. 07, destaques dos autores):

O termo norma é dos mais complexos nos estudos da linguagem verbal. Para começar, há dois conceitos técnicos de norma que precisam ser bem entendidos para torná-los operativos nas nossas pesquisas e debates. De um lado, há “*o que se diz*” (que designamos, num primeiro momento, de “norma normal”) e, de outro, “*o como se deve dizer*” (a que daremos, de início, a designação de “norma normativa”).

A partir desses conceitos, entendemos que a “norma normal” está presente no cotidiano e é o que Faraco (2017, p.12) chama de “costumeiro numa determinada comunidade de fala”. E sobre a norma normativa, nela está presente a noção da regulamentação, das regras a serem cumpridas em prol do “bom uso” da língua.

Segundo Faraco (2008), as expressões “norma culta” e “norma-padrão” são usadas como se fossem sinônimas, mas ao nos debruçarmos com mais profundidade no assunto, observamos que, na realidade, trata-se de conceitos diferentes. Em sua mais nova publicação, *Para conhecer norma linguística*, Faraco (2017) reaviva os conceitos de norma culta e norma-padrão, partindo do conceito propriamente de “norma”:

Por *norma culta* designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a “norma normal” desse grupo social específico). Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita. A chamada norma culta é uma “norma normal”, porque é uma das tantas normas presentes na dinâmica corrente, viva, do funcionamento social da língua. *Norma-padrão*, por sua vez, é a expressão que designa a “norma normativa”, isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos. Nesse sentido, a norma-padrão é um modelo idealizado construído para fins específicos; não é, portanto,

uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo (ZILLES e FARACO, 2017, p.19, destaques dos autores).

Como podemos observar, Zilles e Faraco (2017) associa os termos “normal” e “normativo” para conceituar “norma culta” e “norma-padrão”. Dessa forma, ficam bem claras as diferenças entre elas, pois o autor consegue defini-las de uma forma bem didática e esclarecedora, termos que geralmente trazem muitas dúvidas aos professores da Educação Básica. Relacionando à palavra normal, entendemos que a norma é algo corriqueiro, que está presente na língua, variando conforme a comunidade de fala, ou seja, a “norma normal” não é estagnada, fixa, homogênea. Ela está em constante processo de variação. Já a “norma normativa”, não é algo “normal”, ou seja, não está no cotidiano das comunidades de fala. É fixa, dita regras pré-estabelecidas a fim de “controlar” a dinamicidade da língua.

Além da diversidade de nomenclaturas, há obras, como a maioria dos livros didáticos (senão todos!), que tratam os termos “norma culta” e “norma-padrão” como se significassem a mesma coisa e, por isso, aparecem como termos intercambiáveis, juntamente com outros termos como “língua culta” e “língua padrão”. Por vezes, ainda lhes acrescentam adjetivos como “ideal” ou “real” para se referirem, respectivamente, a prescrições normativistas e a usos comuns. Posto isso, não é difícil de entender o motivo de os professores não abordarem mais profundamente tal assunto, pois, em muitos materiais didáticos, esses conceitos são carregados de distorções e confusões. Essa divergência entre “real” e “ideal”, no que concerne ao uso da língua, acabou gerando uma abordagem equivocada entre os conceitos de “norma culta” e “norma-padrão”. Castilho (2010), Travaglia (2009), Bagno (1999, 2002), Antunes (2009), Zilles e Faraco (2015, 2017) e Faraco (2008), por exemplo, destacam que, quando esses termos são acionados em livros didáticos, em gramáticas, na mídia, entre outros, os mesmos são carregados de conceitos ideológicos e acabam gerando preconceito. Verificamos uma variedade de suposições acerca do conceito, muitas vezes sem muita clareza, tal como destaca Faraco (2017, p. 20, destaques do autor):

O qualificativo *culto/a* não é, certamente, o mais adequado para qualificar uma norma e seus falantes porque pode sugerir que outros falantes não são “cultos”, ou seja, não têm cultura, o que é, em si, um absurdo: todo e qualquer grupo humano tem cultura, como demonstram os estudos antropológicos. No entanto, trata-se de um uso generalizado

e o mantemos aqui enquanto se busca um qualificativo mais adequado. Apesar disso, vale insistir que se trata de um uso restrito: *culto/a* remete especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita.

A associação entre a palavra culta às manifestações culturais de um grupo que possui certo prestígio social é bastante comum, lamentavelmente. Assim, a crença de que as pessoas que não fazem uso da norma culta sejam indivíduos “sem cultura”, considerados inferiores, acaba perpassando gerações.

Para Bagno (2003), do ponto de vista antropológico e sociológico, os seres humanos estão, de modo geral, inseridos em uma cultura, sendo, portanto, seres cultos. Porém, com essa equivocada ideia de que seres cultos são sinônimos de alto poder aquisitivo, resta para as classes menos favorecidas o termo “popular”; daí os termos “norma popular”, “variedades populares da língua”. Sobre o termo popular, Bagno (2003, p. 60-61) defende que:

[...] numa sociedade extremamente (e desigualmente) dividida como a nossa, o adjetivo popular é muitas vezes usado com conotações pejorativas, depreciativas, para indicar algo de menor importância, de menor valor na escala de prestígio social. Tanto é assim que muitas palavras, quando vêm sozinhas, já indicam, automaticamente, alguma coisa que não tem a ver com o 'povo': arte, literatura, música... Assim, sem qualificativos, elas já dizem o que são: 'alta cultura'. O mesmo não acontece com arte popular, música popular, que precisam do qualificativo popular.

Como podemos observar, de acordo com Bagno (2003), é evidente o preconceito em relação à norma popular. É como se o “popular” fosse uma manifestação inferiorizada, estigmatizada, termo reservado à classe menos favorecida. Em contrapartida, expressões artísticas ou literárias estão ligadas à parte da sociedade privilegiada socialmente, parte essa que não é chamada de “povo”.

A respeito da norma-padrão, Faraco (2008, p. 78) afirma que “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão, certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo”. Ainda segundo o autor, o desejo da dita “elite letrada” era o de seguir uma cultura de “brancos” e europeus, tanto na fala quanto na escrita, não levando em conta o caráter mestiço do Brasil. O combate às formas populares era intenso e perdurou por muitos anos.

Podemos dizer hoje, passado mais de um século do esforço padronizador do século XIX, que ele foi um projeto que, no fundo, fracassou: por ferir excessivamente o senso linguístico dos falantes urbanos letrados brasileiros, nunca conseguiu, de fato, alterar a face linguística do nosso país. No entanto, na mão dos pseudopuristas, continua a nos assombrar (FARACO, 2008, p.80).

Nessa afirmação, Faraco (2008) nos chama a atenção para o fato de que a cobrança por uma norma-padrão ainda existe. É bastante intenso o embate entre os puristas da língua e os linguistas e sociolinguistas; enquanto estes defendem a descrição e a reflexão da língua em uso, pautando-se nas ditas “norma culta” e “norma popular”, aqueles defendem a prescrição da língua, pautando-se na “norma normativa”.

Nesse sentido, não podemos deixar de citar as contribuições do projeto NURC¹¹ (Norma Urbana Culta) para a descrição de variedades cultas do PBC, cujos estudos apontam, muitas vezes, para usos que nem sempre refletem, com exatidão, os preceitos da tradição gramatical normativa. Preti (1997 *apud* FARACO, 2008, p. 48), acerca do Projeto-NURC, em síntese

o que o *corpus* do Projeto NURC/SP tem-nos mostrado (e isso já na década de 1970) é que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas a que aludimos antes (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso linguístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela mídia), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade.

Como podemos observar, de acordo com tal linguista, os falantes mais escolarizados e de grandes centros urbanos, em ambientes mais monitorados, usam as

¹¹O Projeto da Norma Linguística Urbana Culta foi criado, em âmbito nacional, em 1969, com a indicação dos coordenadores para as cinco cidades em que se desenvolveria o projeto, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ter pelo menos um milhão de habitantes e estratificação social suficiente para atender às exigências do projeto. O objetivo era o de documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. A partir de 1985, considerando as novas tendências de análise linguística, ampliou-se o escopo do projeto, no sentido de abraçar outros aspectos, tais como: análise da conversação, análise da narrativa, análise sócio-pragmática do discurso e outros.

variantes da língua materna de forma muito semelhante a indivíduos menos escolarizados e provenientes da mesma localidade. Isso (com)prova que a “norma culta” não pode ser confundida com a “norma-padrão” e, assim como Bagno (2007, p .98), acreditamos que a norma-padrão “não é uma das variedades linguísticas empiricamente observáveis no uso dos falantes em comunidade. Ela é um construto sociocultural, uma norma no sentido mais jurídico do termo”.

Portanto, mostra-se evidente que a “norma culta” e a “norma-padrão” não são a mesma coisa. Ainda a esse respeito, cabe ressaltar que:

Em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. Desde Antônio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1492) se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos o nome de norma-padrão (FARACO, 2008, p.73, destaque do autor).

Por fim, há de se destacar que a “norma-padrão” surgiu como instrumento unificador da língua com o intuito de minimizar as diferenças linguísticas existentes, não devendo ser compreendida, sobretudo pelos professores de língua portuguesa, como uma norma rigorosa a ser adotada pelos falantes nos usos cotidianos da língua, seja na escrita ou na fala.

3 A ABORDAGEM DOS VERBOS “TER” E “HAVER”

Neste capítulo, faremos uma breve revisão teórica acerca de como são descritos os usos dos verbos “ter” e “haver”, buscando observar se o sentido existencial desses verbos é – e como é – contemplado por diferentes tipos de gramática, como a normativa, a descritiva e a histórica.

A respeito da concepção do termo “gramática”, podemos definir, segundo Azeredo (2008) como uma ciência que regula os elementos de uma língua de modo a serem compreendidos no ato da comunicação, ou seja, estuda os elementos e suas combinações. Posto isso, elencamos, na sequência, como os verbos “ter” e “haver” são apresentados em diferentes gramáticas de LP.

3.1 O que dizem algumas gramáticas normativas

Em entrevista para a Revista Letra Magna, em 11 de julho de 2006, a linguista Stela Maris Bortoni-Ricardo, define “gramática” como:

um termo do léxico do português e de muitas outras línguas. Tanto no português quanto nas línguas europeias, de modo geral, a palavra deriva-se do latim, *‘grammaticæ*, que, por sua vez, originou-se em um étimo grego. Entre os gregos e os romanos, gramática significava ciência gramatical: conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada (BORTONI-RICARDO, 2006).

Embora a autora cite essa definição para gramática, ela ressalta que esse conceito tem evoluído, acompanhando as teorias acerca da Linguística. Notamos que na definição citada pela autora não é levado em conta o uso da língua, uma vez que tal definição remete a um uso dito “correto” para designar a forma como se deve falar e escrever a língua portuguesa. Em seguida, na mesma entrevista, a autora completa sua exposição, ressaltando que

[...] o significado de gramática evoluiu, juntamente com a própria ciência linguística, e tem variado no âmbito das diversas correntes teóricas dessa ciência. A partir do início do século XX, a Linguística Estruturalista passou a dar ênfase à gramática descritiva das línguas e das variedades de cada língua, relativizando o papel da gramática

normativa, considerada como uma gramática descritiva de uma das variedades da língua, a saber, a variedade de prestígio, empregada na língua escrita e no desempenho de determinadas funções comunicativas (BORTONI-RICARDO, 2006).

Nesse contexto, a autora deixa claro que o papel da gramática normativa é apresentar a variedade de prestígio, e, nesse caso, divergindo da posição tomada por Azeredo (2008), pois orienta para o uso da língua escrita em situações de maior grau de monitoramento. Na sequência da entrevista, a linguista é questionada sobre os possíveis ataques que a gramática normativa sofre pelos linguistas, no que defende que há uma tendência não muito atual que leva às pessoas a entenderem o ensino de língua portuguesa como sinônimo de ensino de gramática, no caso, a gramática normativa. Nesse sentido, ela esclarece que o papel dos linguistas não é abolir o ensino de gramática, mas trabalhar também com os conhecimentos prévios do aluno, fazendo com que o mesmo seja fluente em qualquer situação comunicativa, seja de fala ou de escrita. Ainda a esse respeito, a autora destaca que:

Quando os linguistas criticam a gramática normativa estão considerando dois fatos: o primeiro é a séria distorção na nossa cultura escolar, que confunde o ensino da língua com a memorização de terminologia gramatical. O segundo é a ignorância das normas prescritivas em relação ao processo de evolução natural da língua e aos estudos descritivos, que se baseiam em metodologias mais atualizadas (BORTONI-RICARDO, 2006).

Assim como a autora, acreditamos que o ensino da gramática normativa vem acontecendo de uma forma antiquada, sem considerar a heterogeneidade da língua e sem dialogar com as inúmeras contribuições da Linguística Moderna para o ensino de língua materna. Evidentemente, cremos que a gramática normativa, embora não represente todos os possíveis usos da língua, não deve ser abandonada no ensino de língua portuguesa. Ao contrário, ela, por prescrever variedades da língua que possuem prestígio social, precisa ser abordada em sala de aula, todavia de maneira reflexiva e não meramente prescritiva. Entendemos que para muitos alunos, o conhecimento das variedades cultas só acontecerá no ambiente escolar e, justamente por isso, tal abordagem não pode ser negligenciada pelo professor de língua portuguesa. Como afirma Possenti (1996), “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm

familiaridade (...). Como podemos observar o linguista não defende em nenhum momento que o ensino de uma variedade da língua se sobreponha à outra, mas que sejam trabalhadas de modo que uma complemente e/ou dialogue com a outra.

Sobre a função da gramática normativa, Bechara (2001, p. 52) afirma que

Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

É importante notar nessa afirmação que o autor, mesmo afirmando que a gramática normativa colabora para usos a serem utilizados “em circunstâncias especiais de convívio”, deixando transparecer que o uso da língua se dá pelo contexto, ou seja, tais usos vão seguir uma adequação contextual, ao final de sua exposição, faz uma outra afirmação que contrapõe o que disse anteriormente, já que afirma que a gramática normativa recomenda o “uso correto da fala e da escrita”. Nessa afirmação, o autor entra em contradição, pois ao mesmo tempo em que cita o contexto (de uso), ou seja, o convívio social como forma reguladora da língua, encerra sua fala deixando claro que a função da gramática normativa é recomendar o uso “correto” da língua, pautado na autoridade dos “escritores corretos” e dos “gramáticos e dicionaristas esclarecidos”.

Tal perspectiva concebe a língua como modelo a ser seguido e, assim, todas as formas e usos da língua não contemplados pelas prescrições normativas são considerados erros, desvios e deturpações.

À luz da gramática normativa, o objeto de estudo da presente pesquisa, atrelado ao uso dos verbos “ter” e “haver” no PBC, é abordado por renomados gramáticos da língua portuguesa, tais como Rocha Lima (2001), Celso Cunha e Cintra (2001) e Bechara (2009), porém de maneira bastante superficial.

Na "Gramática normativa da Língua Portuguesa", de Rocha Lima (2001), os verbos “ter” e “haver” são apresentados como fundamentais na composição de tempo composto, ou seja, funcionam como auxiliares. Na sequência, ele apresenta todas as conjugações existentes de ambos os verbos e descreve o uso do verbo haver como impessoal, comentando que:

c) Haver, seguido de objeto direto, significando a existência de uma pessoa ou coisa. Exemplo: 'Se não *houvesse* ingratidões, como *haveria* finezas?' (Manuel Bernardes), 'Mas, sem dúvida *haveria* algumas noites para o amor' (Jorge Amado). A impessoalidade desse verbo estende-se também aos auxiliares que com ele formam perífrases, como se vê nos exemplos seguintes: 'Então convosco também, senhores meus, *pode haver* pactos?' (Antônio Feliciano de Castilho) (ROCHA LIMA, 2001, p. 401, destaques do autor).

Acerca do verbo haver, o autor apresenta essas ocorrências, mas não cita em outra parte de sua obra nada acerca do verbo ter existencial.

Cunha e Cintra (2001, p. 383), em um primeiro momento, apresentam a classificação dos verbos “ter” e “haver” como auxiliares: “Os AUXILIARES de uso mais frequente são *ter*, *haver*, *ser* e *estar*”. Na sequência, os autores apontam duas ocorrências dos verbos “ter” e “haver” funcionando como auxiliares:

“**ter**” e “**haver**” empregam-se:

a) com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar os tempos compostos da voz ativa, denotadores de um fato acabado, repetido ou contínuo.

Tenho feito exercícios.

Havíamos comprado livros.

b) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para exprimir, respectivamente, a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o fato:

Tenho de fazer exercícios.

Havemos de comprar livros. (CUNHA; CINTRA 2001, p. 383, destaques do autor).

Nos exemplos supracitados, os autores indicam as possíveis ocorrências dos verbos “ter” e “haver” funcionando como auxiliares. Na sequência, são relacionadas as conjugações desses verbos, assim como foram apresentados na gramática de Rocha Lima (2001). “Ter” e “haver” são classificados por Cunha e Cintra (2001, p.432) como impessoais: “Não tendo sujeito, os VERBOS IMPESSOAIS são invariavelmente usados na 3ª pessoa do singular”. Cabe destacar que os autores se referem ao verbo “haver” como exemplo de verbo impessoal, quando este é usado na acepção de existir. Sobre o verbo ter, os autores abordam a seguinte ocorrência:

Na linguagem coloquial do Brasil é corrente o emprego do verbo ter como impessoal, à semelhança de haver. Escritores modernos – e

alguns dos maiores – não têm duvidado em alçar a construção à língua literária. Comparem-se estes passos:

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

Em Pasárgada **tem** tudo,

É outra civilização... (M. Bandeira, PP, 222)

O uso de *ter* impessoal deve estender-se ao português das nações africanas. De sua vitalidade em Angola há abundante documentação na obra de Luandino Vieira. Comparem-se, por exemplo, estes passos:

Não **tem** morte para o riso, não **tem** morte. (NM, 74.)

- Aqui **tem** galinha, **tem** quintal... (L, 63.)

Verdes amores não **tem** mais, nunca mais. (N.M., 62.) (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 27, destaques do autor).

Ao apresentarem as ocorrências do verbo “*ter*” com sentido de existência, os referidos autores buscam reforçar a ideia de que se trata de “uso coloquial” ou que representam usos praticados na linguagem literária de autores modernos, ou seja, o uso de *ter* existencial, na perspectiva de Cunha e Cintra (2001), acontece sob duas circunstâncias: uso coloquial ou literário, entre escritores “modernos”.

Na "Moderna Gramática Portuguesa" Bechara (2009) diz que os verbos “*ter*” e “*haver*” aparecem como exemplos de verbos auxiliares, funcionando também na construção dos tempos compostos, quando combinados com outros verbos chamados de principais, estando estes no particípio.

Todas as gramáticas consultadas apresentam o verbo “*ter*” apenas com sentido de posse ou na condição de verbo auxiliar. A noção de existência não é contemplada. Apenas na gramática de Cunha e Cintra (2001), o verbo “*ter*” é exemplificado para indicar existência, mas o autor condena o seu uso, ressaltando que se trata de um erro em relação à “língua culta”.

3.2 Algumas gramáticas descritivas

As gramáticas descritivas pesquisadas por nós, buscam apresentar uma descrição de dada variedade da língua dentro de um dado contexto de uso, ou seja, refere-se a “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2009 p. 27), diferentemente das gramáticas normativas, que procuram prescrever a forma “correta” de falar e escrever. A gramática descritiva surgiu diante da dificuldade de se compreenderem as variações e/ou mudanças da língua, uma vez que a gramática normativa não era capaz de dar conta do real uso da língua, seja falada ou escrita. Em alguns documentos, inclusive, a gramática descritiva é denominada

de gramática sincrônica, tendo em vista que seu objetivo principal é descrever o uso da língua em determinadas comunidades de fala, em determinado momento. Segundo Possenti (2002), a gramática descritiva "é a que orienta o trabalho dos linguistas cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas".

A gramática descritiva colabora para regulamentação de situações amplamente usadas em uma determinada comunidade linguística. Não é sua função designar "erros" ou "acertos", uma vez que ela busca reunir as várias formas de expressões existentes na língua, verificando a origem dessas expressões. Quando nos baseamos na gramática descritiva para orientar o nosso trabalho em sala de aula, deixamos o nosso aluno em um ambiente mais confortável, pois ele percebe que conhece sua língua e, assim, age com mais segurança na sua fala ou escrita. Já a gramática normativa, cujas regras contribuem para um aprendizado mais restrito e rigoroso baseado na memorização condenando as formas que não estão de acordo com a norma-padrão, não atrai os alunos. Ao contrário, proporciona um afastamento da participação destes no ambiente escolar, visto que terão receio de que sua forma de expressão, seja fala ou escrita, não esteja em consonância com a sala de aula.

Na "Nova Gramática do Português Brasileiro", Castilho (2010), já em sua introdução, faz algumas considerações acerca de sua obra:

Esta não é uma gramática-lista, cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática. Em lugar disso, procuro olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados. Esta não é uma gramática atórica. Nada poderemos fazer em matéria de pesquisa linguística se não dispusermos de alguma teoria, pois lidamos com um objeto escondido em nossas mentes. Teorias linguísticas há muitas. Mas faz falta uma teoria que postule a língua em seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos. Enfrento esta questão nesta gramática (CASTILHO, 2016 p. 31).

Acerca do nosso objeto de estudo, os verbos "ter" e "haver" são abordados da seguinte forma na referida gramática: num primeiro momento, aos verbos "ter" e "haver" é dado o título de "verbos plenos¹²", ou seja, verbos considerados principais em sua função, que figuram na construção SUJEITO/VERBO/OBJETO. Nessa condição, eles figuram como pertencentes a um sujeito possuidor e apresentam um objeto direto, como,

¹² Verbo em seu sentido verdadeiro, que não apresenta outro significado.

por exemplo, “Era um senhor que **tinha** muitas posses” (CASTILHO, 2016, p.403, destaque do autor).

No período arcaico, segundo Castilho (2016), o uso dos verbos “ter” e “haver” com sentido de posse dependia do seu complemento para garantir o significado de ambos. Se se tratava de bens materiais ou qualidades adquiríveis, era usado o verbo “haver” (haver remédio, haver fé...). O verbo “haver” era intercambiável com o verbo “ter” na primeira condição, ou seja, quando a posse se referia a bens materiais. A partir do século XVI, o verbo “ter” passou a predominar nas estruturas que indicavam possessividade. O verbo “haver” acabou ocupando o espaço com noção de existência, uma vez que o verbo “ter” “retirou” dele o efeito de posse. Com o passar dos anos, o verbo “ter” começou a figurar com o sentido de existência, concorrendo, também, com o verbo “haver” esse sentido.

Ainda na obra de Castilho (2010), o autor apresenta os verbos “ter” e “haver” também como auxiliares na formação dos tempos compostos, repetindo a função dos mesmos apresentada pela gramática normativa.

Para exemplificar também as variações assumidas pelo verbo “ter”, a visão funcionalista vem explicar as mudanças que ocorrem dentro da língua, ou seja, verifica o modo como os falantes estão fazendo uso da língua para fins de comunicação. Desse modo, afirma-se que a língua é um processo dinâmico e que está sujeita a variações e mudanças. Tais mudanças se referem à variação, como a semântica, que determinada expressão assume em um ambiente de fala, dependendo do contexto no qual está inserida. Se as expressões passam a ter outros significados, estamos falando de gramaticalização, ou seja, um item lexical passa a assumir outras funções do que a original.

Sobre os verbos “ter” e “haver”, Neves (1999) os apresenta, em determinados momentos, em sua obra intitulada “Gramática de usos do Português”, como verbos auxiliares de tempo que, construídos com participio, formam tempos compostos de passado, conforme podemos ver no exemplo da página 65:

“Em janeiro, Menem já **TINHA CORTADO** US\$ 1 bilhão”.

Também cita o verbo “ter” como verbo-suporte (verbo que possui um complemento formando um sentido global), significando estado, como no exemplo da página 55:

“A Cleg **TEM CONHECIMENTO** do problema”.

Na "Gramática do Português Brasileiro", de Mário Perini (2010), os verbos “ter” e “haver” são abordados como “verbos que raramente ocorrem com sujeito”. O autor apresenta uma subdivisão na apresentação desses verbos, sendo que os verbos “ter” e “haver” sendo considerados como “verbos de apresentação de existência”. Assim, o autor afirma que:

Haver ocorre raramente, em geral no contexto de linguagem cuidada; *ter* é a forma normal. À parte disso, “*ter*” e “*haver*” são sinônimos, e aparecem tipicamente na apresentação de existência, acompanhados de um objeto posposto: Tem um besouro no banheiro. No Brasil, tem muita gente de origem japonesa. Houve uma festa na minha casa (mais frequentemente: *teve uma festa...*) (PERINI, 2010, p.80, destaques do autor).

A ideia que o autor defende vai ao encontro da nossa pesquisa, uma vez que ele mostra a função de existência dos verbos “ter” e “haver”, além de afirmar que o verbo “ter” apresenta um uso de existência considerado pelo autor como “normal”. Observamos também que, na visão do autor, esses verbos são considerados sinônimos. Por fim, cabe mencionar que segundo o autor, os verbos “ter” e “haver”, quando usados com sentido de existência, são verbos apresentacionais, ou seja, nunca apresentam sujeitos. Vale destacar também que, para Perini (2010), “haver” com sentido de existência ocorre raramente no PB, sendo acionado em situações de maior “cuidado”.

3.3 Gramática Pedagógica do Português Brasileiro

A “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Bagno (2012), é uma obra direcionada, sobretudo, a professores de língua portuguesa e estudantes de Letras. Não aborda as questões da língua apenas sob uma perspectiva descritiva, vai além disso. Procura mostrar a importância de se conhecer as prescrições da gramática normativa – referindo-se ao professor ou futuro professor de língua portuguesa – para que se possa argumentar e defender um ponto de vista acerca do ensino de gramática nas escolas e, inclusive, criticar as limitações da abordagem prescritivista da língua. No início da referida obra, o autor chega a sugerir as leituras de gramáticas bastante conhecidas. Sobre essa questão, o autor afirma que

Como patrimônio cultural do Ocidente, **a gramática tradicional tem de ser muito bem conhecida** por aqueles que, profissionalmente, serão confrontados a ela – cobrados para que a ensinem, desafiados a dizer por que não a ensinam, acusados de não reconhecer a suposta (e nunca comprovada) necessidade de ensiná-la etc.. Além disso, é impossível negar que a gramática tradicional é o repositório de importantes reflexões de filósofos e filólogos – por baixo da pesada ideologia prescritiva existem interessantes sugestões de análise, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento da linguagem humana em geral e das línguas em particular. (BAGNO, 2012, p. 23, destaques do autor).

Bagno (2012) questiona qual o motivo de se ensinar o Português a pessoas que já falam o idioma, ou seja, que nasceram inseridas na comunidade de usuários dessa língua. Na prática, falar é algo bastante natural ao ser humano, enquanto que ler e escrever já faz parte de outro tipo de aprendizado, ou seja, não é algo inato ou considerado fácil. A importância desse aprendizado está na perspectiva de letrar as pessoas, fazer com que elas compreendam além do que está escrito, que possam interpretar, aperfeiçoar a sua maneira de escrever conforme suas necessidades.

Essa maneira somente será aprendida na escola. Há quem aprenda de outras formas, mas se trata de uma minoria. O letramento escolar favorece o aprendizado do aluno para que ele possa fazer uso dos conhecimentos e não ser marginalizado. A função social desse aprendizado está acima de decorar normas, nomenclaturas, classificar orações. Afinal, não são atitudes como essas que concebem o conhecimento.

Nesta gramática, o verbo “ter” é apresentado sob o título de “O verbo apresentacional ter”. Apresentacional quer dizer impessoal, que não concorda com o sintagma nominal ao qual está associado. No caso do verbo “ter”, o autor faz um breve histórico concluindo que é “o verbo apresentacional mais empregado no português brasileiro” (BAGNO, 2012, p. 625).

Conforme apresentado anteriormente (Cf. seção 3.1), o uso impessoal do verbo “ter” nas gramáticas normativas é condenado, tratado como “errado” ou como algo a ser evitado. A esse respeito, Bagno (2012, p. 625) afirma que:

A condenação dos puristas ao uso de ter existencial se deve, como sempre, à sua tentativa de querer impor aos brasileiros os usos dos portugueses. Como os portugueses não usam o verbo ter nessa função, logo (pela lógica distorcida que move a atitude purista) tal uso é “errado”. Ora, o fato é que os portugueses simplesmente abandonaram o uso de ter com função existencial, função que foi conservada porém por brasileiros e africanos (...).

A nosso ver, essa noção de existência tem origem nas colonizações portuguesas, ou seja, o emprego do verbo “ter” com valor existencial não foi uma forma inventada ou adaptada pelos países colonizados pelos portugueses, mas, uma forma que foi seguida pelos falantes das colônias, ou seja, seguiram o modelo de uso do colonizador. O fato é que essa forma de uso do verbo “ter” foi deixada de lado, conforme descreve Castilho (2016) em sua Gramática do Português Brasileiro, quando relata as variações dos usos de “ter” e “haver” (Cf. seção 3.2). Do ponto de vista histórico, de acordo com Bagno (2012), os países colonizados por Portugal, como o Brasil e os países africanos, mantiveram a forma do “ter” existencial, mas os gramáticos normativistas seguiram as mudanças ocorridas em Portugal para se basearem na formulação de suas gramáticas prescritivas, daí originando a condenação desse uso.

3.4 Gramáticas históricas e o percurso de “ter” e “haver”

A denominação de gramática histórica está relacionada ao processo evolutivo de diversos fatos da língua desde a sua origem até os dias atuais. Bechara (2009) afirma que é o estudo da sequência de fases evolutivas de um idioma. Por se tratar de um estudo que aborda sucessivas épocas, alguns autores preferem chamá-la de gramática diacrônica, pois está relacionada a mudanças na língua ao longo da história e não a um momento histórico apenas.

Tomando por base as acepções arcaicas dos verbos “ter” e “haver”, verificamos que, no latim, o verbo “haver” originou-se de *habere*, que significava “ter”, “possuir” e o verbo “ter” originou-se de *tenere* que indicava a noção de “manter”, “reter”. Nessas acepções, entendemos que os significados de ambos se cruzam, pois, para que algo seja retido, antes é necessário que haja posse do mesmo.

Esses sentidos começam a se entrelaçar no século XIII, momento em que aparecem os primeiros usos de “ter” com sentido de posse. Com as frequentes mudanças da língua, por se tratar de um organismo vivo, dinâmico e multifacetado, os usos dos verbos “ter” e “haver” começaram a se misturar, ou seja, suas significações não mantiveram as acepções originárias do latim. O verbo “ter” começou a aparecer, frequentemente, significando posse, enquanto o verbo “haver” abarcava o sentido de existência. Aos poucos, os dois verbos começaram a dividir o sentido existencial, fato que se mantém nos dias atuais, pois estão em variação no PBC, embora possamos

verificar, pelos resultados de algumas pesquisas linguísticas, que o uso de “ter” existencial é mais recorrente em contextos de fala, enquanto que “haver” é mais comum na escrita¹³.

Said Ali (1971) aborda em sua Gramática História da Língua Portuguesa, na seção intitulada “Verbos: espécies, formas e significação”, uma definição sobre verbos afirmando ser:

criação linguística destinada a expressar a noção predicativa. Denota ação ou estado e nas línguas do grupo ariano possui sufixos próprios, com que se distingue a pessoa do discurso e o respectivo número (singular ou plural; em alguns idiomas também o dual), o tempo (atual, vindouro ou pretérito) e o modo da ação (real, possível, etc.) (SAID ALI, 1971 p. 129).

As línguas do grupo ariano têm origem nos antepassados dos povos indo-árícos e iranianos, hoje conhecidos como proto-indo europeu, proto-indo iraniano e indo-europeu. O termo “ariano” acabou se referindo também para designar todas as línguas indo-europeias. No que tange à relação da significação deste termo aos povos germânicos, deveu-se pelo fato de esse termo apresentar um significado ideológico “nazi”, que, segundo teorias evolucionistas do século XIX, foi usado para designar uma suposta raça comum aos indo-europeus e aos seus descendentes não miscigenados com outros povos. Em outras palavras, essa associação nada diz respeito à etimologia da palavra ariano, vindo esta do latim ‘arianus’, referindo-se à região da Ária, hoje denominada Irã, onde se fala o idioma persa, língua contemporânea do ariano.

O termo “dual” se refere a uma denotação numérica, ou seja, o número era dividido em singular, plural e dual. Designava nomes de coisas que existem aos pares, como olhos, mãos, etc.

Os estudos acerca da LP histórica apresentam caracteres de extrema curiosidade dada a sua evolução, ou perfazendo melhor a escolha do termo, se se considerar que o termo evolução apresente um caráter preconceituoso, dada a sua mudança histórica, levando-se em conta o caráter dinâmico e multifacetado da língua. Situar por meio de pesquisas históricas o objeto de estudo a que se refere o presente trabalho, a saber: “ter” e “haver” com sentindo existencial, é crucial para o entendimento dessas mudanças como também

¹³ Os resultados que evidenciam esse uso serão abordados na seção 3.5.1, a qual se refere às pesquisas linguísticas.

é base para a comprovação de língua em uso e suas variações que lhes são inerentes, mudanças e adequações ao longo do tempo.

Na seção intitulada “Verbos nocionais e relacionais”, ainda referente aos estudos de Said Ali (1971, p. 158), o autor chama de:

Verbos de função nocional ou, simplesmente, verbos nocionais àqueles que não sofrem a influência do anexo predicativo, e vêm usados com o mesmo sentido e o mesmo ofício de predicado como se tal anexo não existisse. Verbos de função relacional, ou verbos relacionais são, pelo contrário, aqueles cuja aceção própria se apaga ou modifica por virem combinados com outro termo, originariamente anexo, ao qual transferem, ou com o qual dividem, o ofício de predicado da oração.

Nesse aspecto, entende-se que o verbo nocional indica ação e o verbo relacional indica um estado. No que se refere ao verbo “ter” abordado nessa aceção de nocional ou relacional, Said Ali (1971, p. 159), argumenta que:

Como anexo predicativo pode usar-se o particípio do pretérito em vez do adjetivo propriamente dito, com a diferença que o particípio, estando ainda viva a consciência da sua origem verbal, exprimirá não uma qualidade, mas o estado resultante de um ato anterior. Comparem-se estes exemplos: “*Tinha* os olhos grandes e os lábios grossos – *Tinha* os olhos grandes vendados e a boca ferida – *Conservou*-os vivos – *Trouxe*-os presos.

Nas construções com *fazer*, *tornar*, *ter* e *haver* usou-se o particípio passado a princípio como anexo predicativo referido ao objeto. Daqui a concordância do particípio com este objeto, conservada até princípio do século XVII, em frases onde *ter* funcionava já como verbo relacional. Nos seguintes passos não há dúvida que o particípio continua a exercer função de anexo predicativo referido ao objeto, e o verbo *ter* conserva ainda a aceção concreta do latim *tenere*: *Tinha* nele postos os olhos. Não menos evidente é a função primitiva do particípio na frase *ter preso a alguém*, significando “conservar a alguém preso”, como ainda a usaram, e com frequência, os antigos escritores, em: “Diego Lopes foi tragido a ElRei de Castella, e *tinha-o preso* no areal, avemdo dell mui grande queixume (Fernão Lopes, D.J.200). ”

Interpretação análoga tem estoutro passo: “ElRey per dezoito ou vinte dias contínuos *teve os nossos cercados* (Barros, Déc. 3,3,2). ”

Desta concepção primitiva de dous atos diferentes, expressados um pelo verbo *ter* e o outro pelo anexo predicativo participial, originou-se uma forma verbal composta pelo esquecimento ou apagamento da noção concreta de *ter* ao mesmo tempo que vinha avultando o adjunto como conceito precípua. Passou-se assim da justaposição de formas verbais simples, independentes e de igual valia, à subordinação de um elemento ao outro, considerando-se como verbo principal o particípio e *ter* como simples auxiliar. Esta combinação naturalmente só era possível quando

um e outro ato procediam do mesmo autor, isto é, quando o agente da ação expressa pelo particípio não diferia do sujeito do verbo *ter*.

Nas situações descritas acima, o verbo “*ter*” não apresenta a sentido de existir. Pode-se perceber pelos exemplos supracitados que “*ter*” apresenta o sentido de posse, pode significar “apresenta” e aparece figurando como verbo auxiliar.

Coutinho (1962, p. 13), na introdução de sua obra intitulada “Gramática Histórica”, apresenta a seguinte definição, “Gramática histórica é a ciência que estuda os fatores de uma língua, no seu desenvolvimento sucessivo, desde a origem até a época atual. ”. Partindo desse conceito, defende o autor que o objetivo da gramática histórica é consideravelmente amplo em relação à gramática expositiva, discursiva ou prática, pois: “enquanto esta se ocupa de uma língua no estado atual, aquela, remontando no passado as suas origens, ao seu período de formação, explica-nos as transformações por que essa mesma língua passou, na sua evolução através do espaço e do tempo.), defendendo, porém, que uma é o complemento da outra.

Na seção dedicada ao estudo do Verbo, o autor inicia sua exposição apresentando as três conjugações verbais. Explica a formação da segunda e terceira conjugações, uma vez que existiam quatro conjugações. Apresenta também que a primeira conjugação é a única que “conserva a capacidade criadora”, ou seja, somente irão surgir novos verbos em LP terminados em –AR.

No que concerne ao verbo “*ter*”, o autor o traz na seção da segunda conjugação, mais precisamente na parte em que trata sobre as formas verbais irregulares mais comuns. São mostradas as conjugações desse verbo em todos os tempos verbais, enquanto que o verbo “*haver*” aparece conjugado apenas em quatro tempos verbais. Não são mencionados os verbos “*ter*” e “*haver*” em nenhuma outra parte da obra.

Em outra obra de Said Ali (1957, p.117-18, destaques do autor), ele afirma que:

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

Ainda que o autor tenha citado a ocorrência de “ter” existencial, confirmando que tal uso era possível (quicá, comum já na década de 1950), fica claro que o uso de tal verbo em situações de existência era considerado um "erro crasso", na acepção do autor.

3.5 O que dizem algumas pesquisas linguísticas

Nesta seção, serão abordados alguns resultados referentes a pesquisas sociolinguísticas, atreladas ao uso dos verbos “ter” e “haver” com sentido existencial.

Nas amostragens realizadas pelas pesquisas que selecionamos para consubstanciar nosso trabalho são apresentados dados que evidenciam o uso crescente, no PBC, do verbo “ter” nas construções existenciais, tanto na fala, quanto na escrita e que, a substituição de “ter” por “haver” se encontra em um processo avançado de mudança, ainda que dependa da origem do falante ou de sua escolaridade, como bem observa Franchi et al (1998 p.106):

A distribuição dos verbos nas construções existenciais do PB mostra o privilégio às construções com ter sobre haver e existir [...]. O ainda relativamente alto percentual de construções existenciais com haver não condiz com a observação de outros autores [...] de que seu emprego é muito raro, se não inexistente, na língua oral coloquial.

É indiscutível o crescimento do uso do verbo ter no PBC para indicar existência, fato que pode ser comprovado por pesquisas como as do Projeto NURC – RJ, que apontam a ocorrência desse fenômeno não só na fala, como também na escrita, dentro do que se chama de Português “culto”. Ou seja, o uso recorrente do verbo ter com sentido de existência aparece tanto em situações mais monitoradas, como em situações menos monitoradas. Isso comprova o dinamismo da língua, uma vez que esta não é homogênea e nem estática, estando em constante variação.

Diversos pesquisadores e de variadas regiões também mostraram em seus estudos o avanço do verbo “ter” existencial no lugar do verbo “haver”, tal como pode ser verificado por meio das pesquisas realizadas por Callou e Avellar (2000), Vitória (2010), Avelar (2006) e Costa et al (2011), por exemplo.

No trabalho de Callou e Avelar (2000), intitulado “Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil”, os autores fizeram uma pesquisa em materiais escritos desde o século XIII até o século XX, chegando à

conclusão de que o verbo “ter” com valor existencial aparece já em escritos do século XVI. Como fontes da pesquisa oral, os autores trabalharam com dados retirados do projeto NURC (Norma Urbana Culta) – RJ, das décadas de 1970 e 1990, divididos em idade (25-35; 36-55; 56...) e gênero (homens e mulheres). Vale lembrar que todos os entrevistados possuíam nível superior completo. Com a finalidade de trabalharem à luz da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008), em conformidade com as mudanças perceptíveis no tempo, os autores mantiveram dois informantes nas mesmas décadas.

Callou e Avelar (2000) abordaram em sua pesquisa tanto fatores no aspecto intralinguístico (tempo verbal e a especificidade semântica do argumento interno, isto é, o conteúdo nocional do objeto direto dos verbos), quanto extralinguístico (faixa etária e gênero do informante). Relacionando os aspectos intralinguísticos, foi observado que há realmente uma variação quanto ao uso do verbo “ter” existencial e “haver” cerca de 69% *versus* 31%, respectivamente, na década de 1970; na década de 1990 ocorre um salto para 76% do uso verbo “ter” com sentido de existência, enquanto que o uso do verbo “haver” decresce para 24%.

É importante destacar que, de acordo com Callou e Avelar (2000), a ocorrência dos verbos no presente e no pretérito é fator decisivo para o uso de “ter” e “haver”, sendo que o verbo “ter” aparece mais no tempo presente, enquanto que “haver” aparece mais nos tempos do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

Os autores afirmam também que identificaram, em suas análises, que os usos dos verbos “ter” e “haver” são influenciados por traços semânticos de materialidade e animacidade. É possível notar uma porcentagem maior de uso do verbo “ter” com valor existencial diante de construções que apresentam seres animados e inanimados, enquanto que o uso de “haver” ocorre diante de situações abstratas e eventos. Assim, os autores demonstram que:

Sobre o conteúdo nocional do argumento interno, que também se apresenta como relevante para a ocorrência de “ter” e “haver”, o estudo sistematizou uma classificação que prevê cinco especificidades: **animado** (19) e (20), **inanimado material** (21) e (22), **espaço** – designação de locais públicos, bairros, cidades, regiões (23) e (24), **abstrato** (25) e (26) e **evento** (27) e (28).

(19) *há mulheres que se comportam da mesma maneira que homens.*

(20) *aqui, no Leblon, tem o padre Zeca.*

(21) *havia muita banana.*

(22) *tinha biscoitos na Colombo.*

(23) *havia alguns cinemas na cidade.*

- (24) *tem bairros sensacionais fora de Salvador.*
 (25) *não havia uma censura tão grande, não havia exageros.*
 (26) *não tem mais o charme que tinha.*
 (27) *foi uma fase que houve concursos públicos.*
 (28) *quando eu fiz quinze anos, teve uma festa maravilhosa.* (CALLOU e AVELAR 2000, destaques dos autores, p.92).

Acerca dos fatores extralinguísticos, os autores concluíram que, no que se refere à faixa etária, há uma incidência maior do uso de “ter” existencial entre os mais jovens e que houve um aumento entre as duas décadas -1970 e 1990 - bastante contundente: cerca de 98% de uma década para a outra, apontando para um fenômeno de mudança linguística. No que tange ao gênero dos informantes, na década de 1970, as mulheres usavam mais o verbo “ter” com sentido de existência, mas na década de 1990 não houve essa distinção.

Com essas análises, os autores concluíram que o PB está passando, sim, por mudanças significativas, sendo que as alterações nos usos de “ter” e “haver” existenciais evidenciam parte desses processos de mudança linguística no PB.

Em outro trabalho de Callou e Avelar (2000), intitulado “Sentenças existenciais e preenchimento de sujeito: indícios de mudança em progresso na fala culta carioca”, os pesquisadores apresentam o crescimento do uso do verbo “ter” existencial em relação ao verbo “haver”. No PB, o verbo “ter” com sentido de existência aparece como verbo impessoal, já no Português Europeu (PE), essa construção com o verbo “ter”, ocorre com sentido de posse. Em uma frase como “Tinha um sapato na sala”, no PB significa a existência de um sapato na sala, mas no PE, seria considerado um sentido de posse diante de um sujeito indeterminado.

Na pesquisa dos referidos autores, o verbo “ter” existencial é analisado em construções com o pronome “você”, considerado por eles como uma forma genérica, não necessariamente funcionando como sujeito.

Essa ocorrência é exemplificada nos trechos reproduzidos em (2), extraídos de amostras de fala do projeto NURC-RJ (Norma Urbana Culta do Rio de Janeiro – www.letras.ufrj.br/nurc-rj). Todas as orações sublinhadas são existenciais, parafraseáveis por orações impessoais com haver ou com o próprio verbo ter (Duarte 1997, Avelar 2009c). (2) a. não sei definir a arquitetura da Tijuca, que aí confunde um pouco com o Rio Comprido. Rio Comprido de repente CÊ tinha, Catumbi e, aí VOCÊ tinha de repente uns sobrados, umas casas mais antigas né. A Tijuca já tem bastante prédio, e assim a parte de altos, não sei, não consigo, diferenciar uma arquitetura, específica. Aliás, eu não vejo,

com exceção da Barra, né, que VOCÊ tem aqueles, em geral, prédios baixinhos (NURC-RJ, AC/90, Inq. 012, Faixa 1) b. em Kioto VOCÊ tem aquela confusão da rua, trânsito carro pra caramba, mas VOCÊ tem aqueles castelos de imperadores antigos, não sei o quê (NURC-RJ, AC/90, Inq. 012, Faixa 1) c. tem cursos que VOCÊ tem mais professor do que aluno. Então o curso de elétrica, por exemplo, VOCÊ tem 50 professores e o curso todo, todos os anos somados não tem 50 (NURC-RJ, AC/90, Inq. 001, Faixa 1) d. Hoje o que acontece é que VOCÊ tem o curso de Civil com pouca procura (NURC-RJ, AC/90, Inq. 001, Faixa 1) (CALLOU e AVELAR 2000 p. 252, destaques dos autores).

Notemos que nas construções exemplificadas, o pronome “você” foi usado de forma genérica, ou seja, não representa um sujeito que possa ser considerado como gramatical (que concorda com o verbo) ou semântico (que pratica a ação). Os autores pretendem, com esses exemplos, demonstrar a impossibilidade de interpretação de posse desse verbo, em tais contextos, assumindo um valor existencial.

No trabalho intitulado “Ter e haver existenciais: gramática *versus* uso”, Vitório (2010) faz um levantamento acerca do uso dos verbos “ter” e “haver” e como esses verbos estão presentes nas gramáticas normativas. Trata-se de um trabalho semelhante ao que propomos em nosso estudo; todavia, temos como foco em nossa pesquisa, diferentemente daquela autora, elaborar uma proposta de intervenção didática, contemplando os usos desses verbos com noção existencial, tendo em vista a produtividade desses usos no PBC. Diante das muitas variações e mudanças pelas quais a língua passa, comprovando a sua dinamicidade e heterogeneidade e, também, diante de tantos trabalhos que apresentam dados acerca desse dinamismo, é imperativo que tais pesquisas atravessem os muros das universidades e dos grandes centros de pesquisa em Linguística e Língua Portuguesa, brasileiros e estrangeiros, chegando às salas de aula da Educação Básica. Afinal, assim como Barbosa e Marine (2016, p. 15), acreditamos que

Oferecer ao aluno um ensino restrito à abordagem da norma padrão, que se encerra na apresentação de regras gramaticais e análises de elocuições descontextualizadas, negando ou desconsiderando a variação da língua, se mostra, no mínimo, ineficiente na formação de sujeitos cidadãos.

Retomando a pesquisa de Vitório (2010), a autora, depois de explorar o tema do seu estudo em gramáticas normativas, descritivas e a partir também de algumas pesquisas linguísticas orientadas pela Sociolinguística, chega à conclusão de que:

[...] é possível perceber que apesar de não ser uma forma aceita pela tradição gramatical, o uso de *ter* em construções existenciais é um fenômeno variável não estigmatizado pela sociedade, pois é utilizado por falantes de diferentes níveis de escolarização sem causar preconceito linguístico e social (VITÓRIO, 2010 p. 97).

No trabalho intitulado “Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro”, Avelar (2006), no que se refere aos verbos “*ter*” e “*haver*”, elenca os motivos pelos quais tais verbos passam pelo processo de variação, pautando-se nos conceitos de gramática periférica e gramática nuclear, baseados nos preceitos da teoria gerativa.

Grosso modo, entendendo que a gramática nuclear se dá pela aquisição natural de uma língua, enquanto que a gramática periférica, segundo Kato (2005 p. 3), “pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal”, o autor afirma que:

[...] um texto desenvolvido por um falante do português brasileiro contemporâneo pode apresentar recursos que não fazem parte da sua gramática nuclear, mas que estão presentes em sua gramática periférica: ênclises, concordância do verbo com sujeito posposto, profusão de passivas sintéticas, alta frequência de sujeitos ocultos, inversão do sujeito em construções interrogativas, etc. Da mesma forma, estratégias recorrentes na fala, que compõem um reflexo mais claro da gramática nuclear, porém ainda rejeitadas no padrão culto, são geralmente ocultadas na escrita: constância de termos em posição de tópico inicial e tópico final, paradigma flexional empobrecido, preenchimento recorrente da posição de sujeito, ergativização e/ou detematização de verbos transitivos, próclise generalizada, preferência do uso de *a gente* ao uso de *nós*, ausência da marca de plural em substantivos, etc. (AVELAR, 2006, p. 103, destaques do autor).

Tanto na escrita quanto na fala, o usuário da língua pode fazer uso da gramática periférica, ainda que esta seja rejeitada pelo padrão considerado culto da língua. Os usos considerados pela gramática periférica que, embora não sejam compatíveis aos usos da gramática nuclear, estão sujeitos a mudanças que podem ser explicadas pela variação linguística, conforme defende o autor:

Numa agenda com esse fim, um lugar especial deve ser dado à questão da variação linguística, uma vez que o indício mais comum de uma mudança, emergente entre os documentos, é a ocorrência de formas

variantes, com uma sobrepondo-se à outra ao longo do tempo (AVELAR, 2006 p.105).

Com base nas formas variantes da língua, o autor trabalha com a ideia de que as mudanças ocorrem naturalmente, sendo que novas formas de uso da língua irão surgir num processo de substituição, ou seja, uma deixará de ser usada em detrimento de outra.

Para exemplificar o que o autor defendeu em seu trabalho, foram analisados os seguintes materiais:

Para a implementação da análise, foram levantados 511 dados de fontes escritas (140 construções existenciais e 371 adjuntos adnominais) e 1.010 de língua falada (511 construções existenciais e 499 adjuntos adnominais). Os dados de língua falada foram obtidos de entrevistas concedidas por indivíduos com e sem nível superior, respectivamente do projeto NURC-RJ (www.letras.ufrj.br/nurc-rj), com amostras da década de 1990, e do projeto PEUL (www.letras.ufrj.br/~peul), com amostras da década de 1980. Os inquéritos da amostra foram classificados de acordo com a faixa etária do falante (até 35, 36-55, 56 em diante), com quatro representantes (dois homens e duas mulheres) para cada faixa. Os dados de língua escrita foram extraídos de textos produzidos entre 2003 e 2005, a saber: textos dos jornais *O Globo* e *Extra*, de 12 e 13/08/2005, ambos do Rio de Janeiro; anúncios da revista *Veja* (13/04/2005 e 22/06/2005), *Isto É* (28/07/2004), *Época* (28/02/2005) e *Super Interessante* (abril de 2005); e os seguintes livros: (a) *Sobre os ombros de gigantes* (divulgação científica na área de física), de Alexandre Cherman, publicado em 2004; (b) *Amor é prosa. Sexo é poesia* (crônicas), de Arnaldo Jabor, publicado em 2004; (c) *Budapeste* (romance), de Chico Buarque, publicado em 2003; (d) *O Zahir* (romance), de Paulo Coelho, publicado em 2005; (e) *As melhores piadas do planeta... e da casseta também!*, do Casseta e Planeta, publicado em 2003; e (f) *Nunca desista de seus sonhos* (autoajuda), de Augusto Cury, publicado em 2004 (AVELAR, 2006, p. 107-108, destaques do autor).

Dentre os resultados de sua pesquisa, o autor afirma que o processo de crescimento do verbo “ter” existencial é avançado, o que pode ser observado entre os falantes de qualquer escolaridade. Embora entre os mais velhos, o verbo “haver” ocupe ainda uma posição maior, percebe-se que também existe uma grande ocorrência do verbo “ter” no sentido de existência, mesmo entre esses falantes. No material escrito, há uma mudança em curso do verbo “haver” entre os mais escolarizados e falantes mais velhos. Mas o uso de “ter” nas estruturas existenciais vem aumentando com o tempo.

É importante destacar que Avelar (2006) conclui seu trabalho dando importância aos fatores relacionados à Sociolinguística para a compreensão dos fatores socioculturais

que envolvem a produção textual, tanto da fala quanto da escrita. Assim, o autor afirma que

É crucial, para o sucesso dessa atividade, casar a abordagem sociolinguística, que nos autoriza a olhar para o texto como um produto sociocultural, com uma abordagem que explore princípios gerais da linguagem (AVELAR 2006, p. 139).

Já na pesquisa realizada por Costa *et al* (2011), intitulada “Verbos existenciais: Ter/Haver”, os autores buscaram verificar se o uso dos verbos com sentido de existir, seguem as prescrições da gramática normativa. Para isso, fizeram um levantamento em textos considerados formais, retirados de revistas, jornais e outros veículos de comunicação, e também de textos considerados informais, retirados de *blogs* que, segundo os autores, seriam exemplos próximos da fala. Além da verificação dos usos do verbo “ter”, os autores também fizeram esse levantamento, situando as condições de ocorrência desse verbo, concluindo que o uso, tanto do verbo “ter”, como do verbo “haver” vai depender do grau de formalidade da situação comunicativa, ou seja, quanto mais formal for o texto, mais poderá ser observada a presença do verbo “haver” com sentido existencial e, ao contrário, em situações menos formais, haverá a predominância do verbo “ter”.

3.6 O que diz o livro didático

Embora o livro didático possa ser alvo de críticas de muitos professores de língua portuguesa, ainda é, na maioria das escolas públicas, a base do material escolar usado em sala de aula. A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 03).

O uso do livro didático vem passando por mudanças em sua estrutura, mas ainda está longe de ser considerado um exemplo considerável de material, visto que não se mostra como material pedagógico preocupado em abordar o ensino de língua portuguesa a partir das contribuições da Sociolinguística, de modo a focar o ensino de língua portuguesa na variedade brasileira, sensível à heterogeneidade da língua.

Atualmente, especialistas de áreas específicas que fazem análise desse material, pois o mesmo está sujeito à aprovação pelo MEC. Embora seja um grande aliado do professor, o LD não deve ser considerada a primeira e última palavra em sala de aula. O professor deve procurar meios de complementar sua aula diversificando seu trabalho e, na medida do possível, levando melhorias acerca dos materiais utilizados em sala de aula.

Seria interessante se o livro fosse apenas mais um recurso de aprendizagem e não o mais importante e, em muitos casos, o único recurso de que dispõe o professor para a execução de seu trabalho. Sobre essa problemática, Soares (2002, p. 02) esclarece que

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje, nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, à tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

Alguns critérios são listados e averiguados para avaliar se o LD segue realmente os pré-requisitos exigidos pelo MEC. Esses critérios são analisados por uma equipe de professores de variadas instituições de ensino superior que analisam, sob a ótica dos conhecimentos necessários para a aprendizagem dos alunos, as obras que são lançadas para serem adotadas pelas escolas públicas de todo o país. Os responsáveis pelas análises estão divididos em departamentos, como comissão técnica, equipe responsável pela avaliação de recursos, instituição responsável pela avaliação, coordenação pedagógica, coordenação institucional, coordenador pedagógico do guia do livro didático, coordenação adjunta, assessoria pedagógica, avaliadores, leitura crítica, revisão de texto e apoio pedagógico. Trata-se, como pode ser observado, de uma grande equipe para selecionar os materiais com os quais os alunos e os professores da rede pública trabalharão com o material por, pelo menos, três anos letivos. Daí a necessidade do trabalho conscientizador para que o alunado preserve o material em questão.

O projeto do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), após anos de pesquisa, trabalha para que

[...] as coleções de Língua Portuguesa respondam satisfatoriamente aos desafios gerados pelas transformações do ensino referidas na seção anterior. E que, portanto, desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos (PNLD 2017, p.11).

São elencados cinco critérios a serem verificados pelos professores analisadores, a fim de que o LD seja selecionado. Caso o livro didático não atenda a esses critérios exigidos, as obras serão desclassificadas. O primeiro critério diz respeito à seleção textual, o segundo está ligado à leitura, o terceiro, à produção de textos escritos, o quarto, a trabalhos com a oralidade e, o quinto versa sobre os conhecimentos linguísticos. Cada critério apresenta uma série de itens a serem observados.

Caso a obra não contemple os itens elencados, ela não será selecionada. Além dos critérios mencionados anteriormente, ainda é analisada a parte dedicada ao professor, ou seja, o manual do professor que deve apresentar subsídios para que o mesmo possa desenvolver seu trabalho dentro de sala de aula. Para o triênio 2017/2018/2019, apenas seis livros foram aprovados no PNLD. Após essa aprovação, os livros são ofertados aos professores da rede pública do país para que possam efetuar a escolha do material com o qual trabalharão durante três anos. O Guia do PNLD (2017, p. 23) “pretende dar ao docente subsídios para uma escolha consciente, compatível com as discussões contemporâneas sobre o ensino de língua materna e com as orientações curriculares oficiais (...)”. Com o intuito de oferecer ao professor um material amplo de pesquisa, a fim de que possa levar a sua comunidade escolar o que considera relevante para o aprendizado, ou seja, que possa escolher de forma consciente o LD, o guia do PNLD se faz necessário.

O problema que observamos na estrutura do LD, no que se refere especialmente ao ensino gramatical, é que, embora haja pesquisas de natureza sociolinguística descrevendo o uso do PBC em todo o território nacional, os livros didáticos se orientam apenas pelas prescrições da gramática normativa, não levando em conta, portanto, a língua em uso e suas variações. Às vezes, é encontrado, no LD, algum comentário sobre a variação linguística, porém é trabalhada de forma estanque e/ou estigmatizada, superficial e, por vezes, preconceituosa, sendo abordada apenas em um capítulo da obra, ou seja, quando a variação linguística é abordada nos LD, geralmente isso é feito por meio de alguns exemplos de variação linguística atrelada às diferentes regiões do Brasil, como se apenas nesse momento a variação fosse abordada. Assim como Faraco (2008),

entendemos que a variação não deve ser estudada para se perceber que o outro se expressa de modo diferente. Ao contrário, o enfoque da variação deve estar associado à concepção de língua como algo pleno de diferentes realizações, não comprometendo o funcionamento do sistema linguístico. Assim, o que importa é levar o aluno a compreender a legitimidade das variedades linguísticas, sem rotulá-las como “boas” ou “ruins”, “melhores” ou “piores”, “certas” ou “erradas”.

Conforme alguns trabalhos que analisam o tema da variação presente em livros didáticos, podemos verificar que, na maioria das atividades propostas pelos LD, propõe-se a correção das falas ou escritas para a norma culta da língua, ou seja, as atividades propostas reforçam a ideia de que, embora exista a variação, ela não é considerada uma forma legitimada da língua portuguesa. Os exemplos também são estigmatizados, cheios de preconceito, buscando demonstrar que existe uma língua “correta” e outra considerada “errada”.

Para a presente pesquisa, o livro didático que servirá de material de pesquisa ao nosso trabalho é o “Para viver juntos”, de Ana Elisa de Arruda Penteado *et al*, da editora SM, voltado ao oitavo ano do Ensino Fundamental II. O livro será usado por três anos (2017/2018/2019). Ele faz parte de uma coleção de quatro livros que atendem ao Ensino Fundamental II. Na obra destinada ao professor, há uma subseção intitulada “Manual do professor”. Nesse encarte, são apresentadas as unidades, os assuntos tratados na obra, um resumo sobre a coleção, indicações de leituras, entre outras informações. É importante destacar que a obra em questão traz em suas referências bibliográficas vários autores que trabalham à luz da teoria sociolinguística. Partindo dessas referências, era esperado que a obra apresentasse seu trabalho voltado à perspectiva variacionista da língua, levando o aluno a refletir sobre seus diferentes usos. Em sua apresentação, os autores afirmam que a gramática não é trabalhada de forma estanque. A esse respeito, declaram que

O importante, nesse processo, é que – ainda que haja a necessidade de sistematização e utilização de metalinguagem – seja possibilitada ao aluno a reflexão acerca desse conhecimento, e uma condição parece fundamental para que isso aconteça: analisar os aspectos da linguagem na materialidade linguística, ou seja, nos textos. Por isso, esta coleção procura desenvolver o trabalho com gramática sempre a partir dos recursos em texto, o que não significa tomar o texto como pretexto apenas para essa finalidade, mas estudar os sentidos e o uso dos recursos na produção desses sentidos (PENTEADO *et al* 2015, p. 297).

Podemos observar, pelo menos na apresentação desse LD, uma indicação dos autores em trabalhar conforme as orientações dos PCN, de modo que os conteúdos gramaticais sejam abordados a partir de diferentes textos.

Sobre o nosso objeto de estudo, o referido LD apresenta o verbo “haver” indicando tempo ou existência, e o verbo “ter” como auxiliar nas locuções verbais. Embora tenha sido mencionada a possibilidade de esses verbos apresentarem a ideia de existência no encarte para o professor, inclusive com sugestão de leitura sobre o tema, isso não ocorre. O referido assunto, no interior do livro, ou seja, na parte destinada aos alunos como referencial teórico, figura dentro do assunto destinado aos tipos de sujeito, mais precisamente, diante de sujeito inexistente. Em um *box* destinado ao professor, é sugerida a leitura de uma obra voltada ao assunto que muito contribuiu para a nossa pesquisa: o livro de Franchi e Negrão (1998) – “Sobre a gramática das orações impessoais com TER/HAVER” – que trata, justamente, das construções existenciais realizadas por esses verbos. O que percebemos nessa controvérsia, ou seja, uma forma na teoria e outra na prática, é que poderia ter sido apresentado um trabalho de língua em uso bastante transformador, a partir da apresentação dos verbos “ter” e “haver” com sentido existencial, mas isso não foi feito, de fato.

A partir do que os autores propõem na apresentação do livro didático em questão, procuramos observar nas atividades propostas pelo referido LD de que forma os autores conceberam suas atividades didáticas e, infelizmente, o que encontramos não vai ao encontro do que é proposto em sua apresentação. Os verbos “ter” e “haver” são abordados apenas em situações de impessoalidade para designar a oração sem sujeito. O verbo “ter” nem ao menos é citado em exemplos. Ou seja, a apresentação do LD nos faz esperar uma abordagem que, na verdade, não é contemplada na prática, visto que tal assunto é abordado de maneira tradicional, prescritiva, desconsiderando o uso do PBC.

Outro ponto que vale a pena ser destacado é que, embora os autores afirmem no material destinado ao professor que o texto não será usado como pretexto, observamos na primeira atividade presente na obra, mais precisamente na seção “Reflexão linguística”, um fragmento do texto “A faixa manchada”, de Conan Doyle, usado como base para a primeira sugestão de atividade, em que se pede para o aluno retirar os sujeitos dos verbos destacados e classificá-los. Parece-nos evidente que o texto é, sim, mero pretexto para a proposta de atividades tradicionais que não contribuem para nenhum tipo de reflexão e análise linguística.

Portanto, como podemos observar, tal como afirmamos no início desta seção, o livro didático não pode ser considerado como material único quando se pretende desenvolver em sala de aula um ensino que valorize uma reflexão dos usos reais da língua portuguesa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trataremos, nesta seção, dos procedimentos metodológicos que foram norteadores dos aspectos científico e técnico para que pudéssemos realizar, de forma crítica e reflexiva, o trabalho em sala de aula com vistas ao nosso objeto de estudo, a saber: os verbos “ter” e “haver” com sentido de existência.

4.1 Passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes

A pesquisa que realizamos pautou-se por diferentes procedimentos metodológicos, a saber:

1º) Revisão documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998) para o Ensino Fundamental, com foco para as orientações diretamente ligadas ao ensino gramatical da língua;

2º) Revisão bibliográfica acerca da literatura da Sociolinguística Educacional, bem como a revisão dos conteúdos gramaticais relacionados à noção de existência dos verbos “ter” e “haver” em diferentes gramáticas do Português, além de uma revisão de pesquisas de natureza sociolinguística que tenham abordado o tema em questão. Além disso, investigamos se e como o tema é abordado no livro didático “Para viver juntos”, de Ana Elisa de Arruda Penteado et al, voltado ao oitavo ano do Ensino Fundamental II¹⁴;

3º) Pesquisa-ação, uma vez que, de acordo com THIOLENT (1985, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Como pode ser observado, a pesquisa realizada transcende a investigação puramente teórica, já que pressupõe uma ação por parte do pesquisador em relação ao que ou a quem é estudado. Como nossa pesquisa prevê uma intervenção didática (ação), por meio da aplicação de um caderno de atividades voltadas a alunos do oitavo ano do Ensino

¹⁴ A escolha deste livro deve-se ao fato de ser o material adotado na escola em que a professora-pesquisadora atua.

Fundamental, podemos classificar o processo de produção e aplicação desse material didático como um produto oriundo de uma pesquisa-ação.

Cabe ressaltar que a aplicação de nossa proposta didática foi realizada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aprovação que aconteceu no dia 14 de julho, sob o número 2.173.915. Após aprovado, o projeto de pesquisa foi apresentado aos pais e alunos de uma escola estadual, em Patos de Minas, Minas Gerais, na qual foi realizada a pesquisa com a participação de uma turma de oitavo ano, composta por 36 alunos entre 13 e dezesseis anos, sendo quinze meninos e vinte e uma meninas, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora do presente estudo.

A nossa pesquisa e suas partes investigativas foram realizadas com todos os alunos, uma vez que todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse caso, todos os trinta e seis alunos participaram, ainda que não fosse obrigatória. Mesmo assim, não houve desistências, razão pela qual todos os resultados foram analisados e discriminados na referida pesquisa. Cabe ressaltar que a participação dos envolvidos na pesquisa só foi possível após a assinatura do Termo de Assentimento para o Menor (anexo A), pelos alunos, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B), pelos pais.

Vale destacar que durante o desenvolvimento de todo o trabalho foi preservado o anonimato e o sigilo dos participantes, levando em consideração as orientações do CEP, razão pela qual foram referenciados da seguinte forma:

Quadro 1 – Alunos participantes da pesquisa

Aluno Participante	Idade	Sexo
A1	14	feminino
A2	14	feminino
A3	14	feminino
A4	14	feminino
A5	13	feminino
A6	14	masculino
A7	13	feminino
A8	14	masculino
A9	16	masculino
A10	13	masculino
A11	14	masculino
A12	14	masculino

A13	14	masculino
A14	13	feminino
A15	14	feminino
A16	13	feminino
A17	14	feminino
A18	14	masculino
A19	14	masculino
A20	14	masculino
A21	13	masculino
A22	14	feminino
A23	14	feminino
A24	14	feminino
A25	14	feminino
A26	13	masculino
A27	13	masculino
A28	13	feminino
A29	14	feminino
A30	13	feminino
A31	13	feminino
A32	14	feminino
A33	13	feminino
A34	14	masculino
A35	14	feminino
A36	13	masculino

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

4.2 Sobre os riscos e benefícios da pesquisa

O único risco ao qual os envolvidos na presente pesquisa poderiam estar sujeitos seria o de terem sua identidade não preservada. Porém, a fim de resguardar os alunos participantes, foram usados pseudônimos, conforme exposto no quadro anterior, e nenhuma forma de visualização de imagem dos alunos pesquisados foi veiculada na presente pesquisa. O sigilo foi mantido mesmo com o fornecimento dos resultados obtidos.

Os benefícios oferecidos pela pesquisa estão relacionados à confecção do material didático que foi desenvolvido e aplicado junto com os alunos participantes da pesquisa, a partir de uma abordagem sociolinguística de ensino de língua portuguesa, de modo a favorecer a reflexão sobre os usos da língua, especialmente em relação ao estudo dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência.

4.3 Local da realização das etapas

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual situada no centro da cidade de Patos de Minas, Minas Gerais. A escola completou seu centenário no ano de 2017 e possui vinte e duas salas de aula em funcionamento nos três turnos. No primeiro turno é oferecido apenas o ensino médio e, no segundo, o ensino fundamental. O terceiro turno é composto por alunos do ensino médio regular e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apenas o terceiro turno não contempla todas as salas em funcionamento.

Trata-se de uma escola muito procurada pelos pais por apresentar bons resultados tanto nas provas externas, ou seja, as avaliações realizadas pelo governo e, por conseguinte apresentar excelentes resultados em âmbito estadual, quanto no desempenho de seus alunos nos processos seletivos de ingresso no ensino superior.

A escola em questão recebe, além de alunos da própria comunidade, alunos oriundos de diversos bairros periféricos da referida cidade. É bastante diversificada no que diz respeito aos interesses dos discentes, ou seja, estudam desde alunos que desejam somente a conclusão do Ensino Médio até alunos que se preparam para o ingresso em faculdades, sejam privadas ou públicas.

A escola em questão atende ao exigido pelo PROFLETRAS, uma vez que as atividades de pesquisa foram realizadas com uma turma do Ensino Fundamental, em que a professora-pesquisadora atua como professora regente de língua portuguesa.

O corpo discente da referida escola, no que se refere à classe econômica, pode ser considerado misto, ou seja, apresenta alunos de classe menos favorecidas economicamente até pertencentes a classes mais favorecidas. Em geral, são alunos comprometidos com a aprendizagem, visto que são sistematicamente cobrados pelos pais para que haja um bom desempenho. Há casos, inevitavelmente, de indisciplinas, de desinteresse por parte do alunado, mas, sempre que possível, tanto professor quanto o corpo diretivo tentam resolver os problemas que surgem da melhor maneira e com a presença dos pais dos alunos envolvidos. Acerca dos alunos participantes da pesquisa, todos atuaram nas atividades envolvidas na proposta didática. Dentre os trinta e seis participantes, apenas um aluno estava repetindo o oitavo ano.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

Serão descritas, nesta seção, as fases de desenvolvimento da proposta de intervenção e também será feita a descrição das atividades trabalhadas em sala de aula, que compuseram dois bimestres letivos.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e em suas orientações para o trabalho concernente à análise linguística, iniciamos a execução desta pesquisa. Abordamos, na sequência, as questões que envolvem o ensino de LP, mais especificamente, com base na variação linguística.

A proposta de intervenção ocorreu de maneira tranquila durante o período destinado ao referido trabalho. A participação efetiva dos alunos contribuiu de forma qualitativa e quantitativa para a obtenção dos resultados, que serão analisados na sequência do nosso trabalho.

Sintetizamos, a seguir, um planejamento composto pelas atividades realizadas ao longo desses dois bimestres, no que concerne ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Foram vinte e quatro aulas no decorrer do segundo semestre. Intercalamos as atividades e discussões acerca da pesquisa realizada com o Plano de Ensino já preestabelecido. A importância de se dar continuidade aos conteúdos comuns para o oitavo ano é que, infelizmente pelo tempo de que dispúnhamos para a realização da pesquisa, apenas uma turma de oitavo ano participou da pesquisa.

Neste capítulo, também abordamos algumas propostas didáticas que fazem parte do caderno de atividades cujo título é: “Laboratório da língua: atividades de pesquisa”, produto final da nossa pesquisa¹⁵. O material que elaboramos conta tanto com aporte teórico e objetivos explicitados em cada uma das atividades propostas – com intuito de auxiliar os professores na execução dessas atividades –, quanto com atividades práticas relacionadas à noção de existência dos verbos “ter” e “haver”.

A nossa pesquisa abordou fatores ligados à variação linguística, apresentando como o nosso objeto de estudo vem sendo abordado nas gramáticas normativas e descritivas, bem como nas pesquisas linguísticas de caráter variacionista. O caderno de atividades servirá como um material extra, visando a uma complementação acerca do material didático destinado aos professores, com a intenção de auxiliá-los no ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, complementando partes que o LD não

¹⁵ A proposta de intervenção intitulada “Laboratório da língua: atividades de pesquisa” encontra-se no apêndice desta dissertação, na página 108.

contempla. Além disso, e sobretudo, tal material se constituirá como material pedagógico suplementar a ser trabalhado em sala de aula com alunos de oitavo ano do ensino fundamental.

Nesse material, fizemos as descrições das atividades, dos objetivos pretendidos e atingidos em cada uma delas e das orientações de como acreditamos que o professor deve conduzir o desenvolvimento das propostas, além de elencarmos algumas sugestões de leituras ao professor, por acreditarmos que poderão contribuir para uma prática de ensino de língua portuguesa envolta pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Educacional.

Dessa forma, nosso objetivo com a elaboração e aplicação da proposta didática - concebida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFU) - foi propor aulas que valorizassem o aprendizado de língua portuguesa de maneira reflexiva, incentivando o trabalho em grupo, com atividades colaborativas e estimulando a pesquisa linguística em sala de aula, primando pela percepção de língua como realidade dinâmica, heterogênea e multifacetada. Nossa pretensão foi levar os alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Patos de Minas-MG a refletirem acerca dos diferentes sentidos assumidos pelos verbos “ter” e “haver”, chamando-lhes a atenção à noção de existência expressa por tais verbos em determinados contextos.

Como esse tipo de reflexão não é contemplado pela gramática normativa e não é proporcionado pelo livro didático utilizado na escola em que a proposta de intervenção didática foi aplicada, para a visualização desse uso, levamos, para o trabalho didático em sala de aula, diversos textos materializados em gêneros textuais/discursivos variados, retirados de jornais, revistas, internet, entre outros.

As atividades foram divididas em diferentes ações:

- ✓ Produção textual;
- ✓ Verificação nas produções iniciais, por cada aluno, a fim de observar se houve ocorrência dos verbos “ter” e “haver” em seus textos e em qual sentido tais verbos foram usados.
- ✓ Apresentação do tema e anotações;
- ✓ Distribuição dos textos considerados mais formais, seguido de levantamento dos verbos;

- ✓ Distribuição dos textos considerados menos formais, seguido de levantamento dos verbos;
- ✓ Discussão sobre os usos dos verbos “ter” e “haver” em diferentes (con)textos;
- ✓ Orientação, como tarefa de casa, para que os alunos, à sua escolha, procurassem a ocorrência do verbo “ter” e “haver” com sentido de existência, em gêneros textuais/discursivos escritos.

5.1 Análise dos dados e discussão dos resultados

Faremos, nesta seção, a análise das atividades aplicadas em aulas que se distribuíram ao longo de dois bimestres. Para uma melhor discussão sobre a proposta, realizaremos a apresentação das atividades e seus impactos durante o desenvolvimento da pesquisa. Ao final, faremos uma análise geral de tal proposta, destacando pontos que julgamos mais relevantes.

5.2 Descrição e análise das aulas

Mencionamos, anteriormente, que as atividades foram realizadas em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental numa escola estadual da cidade de Patos de Minas-MG. Durante os dois bimestres em que ocorreram a aplicação da proposta, fora necessárias dezesseis aulas de cinquenta minutos cada. Esse tempo pode ser reduzido ou expandido, conforme a necessidade de cada professor na execução do seu trabalho.

As cinco aulas semanais de que a pesquisadora dispunha para a realização do seu trabalho foram divididas em atividades, discussões, trabalhos em grupos que contemplaram as atividades da proposta didática relacionada ao ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, sem que isso tenha representado prejuízo em relação ao conteúdo previsto pelo planejamento anual destinado ao oitavo ano, tendo em vista que foi seguido a partir de adaptações que permitiram à professora-pesquisadora aplicar sua proposta de intervenção.

Já no início do terceiro bimestre, realizamos uma reunião com os pais/responsáveis, tendo por objetivo a apresentação da proposta e, na sequência, recolher as assinaturas para autorização da participação dos respectivos filhos. Todos os pais compareceram à reunião e assinaram o Termo de Consentimento para a realização das

atividades, exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia. Os pais se sentiram agradecidos com a participação dos filhos neste trabalho. A participação maciça dos pais nessa reunião e a aposta de que a aplicação das propostas de trabalho da nossa pesquisa afetaria de maneira positiva o aprendizado dos filhos, fez-nos crer que este é o caminho, ou seja, a realização de um trabalho comprometido com a valorização do ensino de LP pautado no PBC.

Nas aulas seguintes, a proposta foi apresentada aos alunos, mas sem falar diretamente sobre do que se trataria a pesquisa. A opção de não adiantar o tema da pesquisa foi para, de certa forma, evitássemos alguma influência nos resultados, ou seja, caso os alunos soubessem que trabalharíamos com os verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, poderia influenciá-los a usar esses verbos em suas primeiras atividades.

Seguem as atividades e as respectivas análises acerca de cada uma. Para a realização desta análise, com o intuito de facilitar a visualização, mostraremos todas as atividades trabalhadas.

5.2.1 Primeira atividade

Descrição da atividade:

Após a leitura de diferentes exemplares do gênero relato pessoal e a retomada das características desse gênero, os alunos serão convidados a produzir um relato pessoal de alguma experiência vivida durante uma viagem, uma festa, na escola, uma reunião de família etc.

Em seguida, serão convidados a ler os textos produzidos para os colegas e, a partir das leituras, o professor poderá discutir com a turma algumas especificidades desse gênero e solicitar aos alunos que comentem, caso queiram, as experiências relatadas pelos colegas.

Ao final da atividade, o professor deverá recolher os textos para o desenvolvimento de uma atividade futura.

1) Produza um relato pessoal com cerca de 20 linhas com tema sobre alguma experiência vivida por você durante uma viagem, uma festa, na escola, uma reunião de família etc.

Nessa atividade, foi solicitado que os alunos produzissem um relato pessoal a partir de temática livre. Anteriormente, o gênero relato pessoal foi trabalhado na sala de aula, sendo apresentadas aos participantes todas as características desse gênero. Como nosso trabalho não é o foco no gênero relato pessoal, não abordaremos o passo a passo da atividade aqui.

Trabalhamos com os textos produzidos pelos alunos a fim de observar os usos dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência. O trabalho com gêneros textuais/discursivos é feito tendo como base, as orientações dos PCN, segundo as quais as atividades de língua portuguesa devem ser realizadas a partir de diferentes gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, coadunamo-nos com as orientações dos PCN quando se afirma que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (BRASIL, 1999, p. 23).

Assim, partindo dos conhecimentos prévios e da atividade de produção de texto realizada com os alunos, ou seja, a construção do relato pessoal, demos sequência aos estudos linguísticos, abordando os usos dos verbos “ter” e “haver”, objeto de nosso estudo nesta pesquisa.

Ao fim da escrita, os textos foram recolhidos e reservados para uma pesquisa posterior. Essa primeira atividade foi muito importante para o nosso trabalho, uma vez que serviu de mote para a apresentação do tema do trabalho. Recolhidos os textos, as informações sobre do que se trataria a pesquisa foram repassadas aos alunos. Num primeiro momento, foram ouvidos alguns questionamentos se tinham feito uso desses verbos ou não. Questionaram também, caso o uso estivesse registrado no texto, se haveria algum tipo de pontuação, ou seja, queriam saber se quem usou os verbos “ter” e “haver” seriam “premiados” por isso. As respostas acerca das dúvidas dos alunos foram dadas pela professora-pesquisadora, esclarecendo que não haveria perdas e nem ganhos de ponto, mas que seria de importância única a participação de todos no processo de construção da pesquisa.

Foi um total de trinta e duas produções¹⁶. Os assuntos mais recorrentes foram sobre viagens e festas. Após a apresentação dos verbos “ter” e “haver” e seus respectivos usos, tanto nas gramáticas normativas como nas gramáticas descritivas¹⁷, as produções foram devolvidas aos alunos para que investigassem se houve a ocorrência dos verbos em questão. Eles deveriam procurar e circular esses verbos e indicar com que sentido foram utilizados. Em algumas produções, nenhum dos verbos foi utilizado. Na verdade, do total de trinta e duas produções, apenas em sete delas os verbos “ter” e “haver” não foram utilizados.

Observamos que tais verbos foram acionados contemplando usos e sentidos distintos, ou seja, encontramos o sentido de existência, de posse, de tempo decorrido, entre outros. Observamos também que um mesmo aluno fez uso tanto do verbo “ter” quanto do verbo “haver” indicando existência, colocando em evidência o caráter variável desses verbos no PBC. Interessante notar que esses usos se deram em um curto espaço na escrita, ou seja, no mesmo período. Com relação ao nosso objeto de estudo, a saber: os verbos “ter” e “haver” com sentido existencial, listamos dez alunos que usaram ambos os verbos. Apresentaremos, na sequência, as ocorrências desses verbos, mantendo a escrita dos alunos. Chamamos a atenção para os excertos de A30 e de A27, em que observamos a ocorrência tanto do verbo “ter” quanto do verbo “haver” com sentido de existência:

A18 escreveu: “... resolvemos andar, mas no meio do caminho *tinha* casa com telhado danificado”.

A30 escreveu: “Em um dia eu estava voltando do médico com minha mãe e *havia* um carro com a porta aberta”. “... então desci da moto e *tinha* uma mulher saindo de um supermercado”. “Hoje em dia *tem* uma cicatriz horrível no meu pé”.

A17 escreveu: “*Tinha* uma menina da minha idade...”. “... pois lá *tinha* shows...”. “... pois *tinha* gente andando de moto sem capacete”.

A36 escreveu: “... fui na rampa e *tinha* um cara gordo para caramba...”.

A11 escreveu: “... em um certo clube *tinha* piscinas e tobogãs”.

¹⁶ Embora todos os alunos tenham assinado o termo e foram autorizados pelos responsáveis sob assinatura de um termo também, nessa primeira atividade faltaram quatro alunos.

¹⁷ Os termos normativo e descritivo foram trabalhados com os alunos de maneira a esclarecer-lhes as diferenças entre ambos, deixando claro que não se tratava de “uso errado” ou “certo” acerca dos verbos “ter” e “haver”.

A27 escreveu: “... em uma roça de amigos do meu tio *havia* vários primos...”. “... era uma roça gigantesca e *tinha* também, várias barracas para dormir” “... *tinha* um pula-pula gigante...”.

A10 escreveu: “No parque *tinha* montanhas russas...”. “... nesta praia *tinha* ondas que me tampava...”. “A única coisa que eu não gostei foi que lá *tem* muitas abelhas”.

A8 escreveu: “Minha família alugava um sítio perto do posto Patão e eu adorava ir para lá porque *tinha* um morro de brita e eu tinha um velotrol...”.

A2 escreveu: “Além de *ter* um tabuleiro saindo fumaça e faíscas, a dois braços *tinha* um botijão de gás...”.

A20 escreveu: “... *tinha* apenas uma manga...”.

É possível observar que o uso do verbo “ter” com sentido de existência é bastante recorrente. Embora algumas vezes o mesmo aluno tenha optado pelo uso de haver, em outros momentos ele faz uso do verbo “ter” para indicar a existência de algo.

Após as análises feitas pelos alunos, puderam perceber que a utilização do verbo “ter” com sentido de existência é bastante comum e ficaram surpresos ao saberem que esse uso não é prescrito pela gramática normativa.

Nas demais produções, percebemos usos de ambos os verbos, mas não indicando existência. Observamos o verbo “ter” e “haver” como auxiliares em:

A24 escreveu: “... *havia* ficado entalada dentro da lixeira...”. “... *havia* caído junto...”.

A1 escreveu: “... *havia* viajado na época...”.

A16 escreveu: “Um banho de água fria *teria* sido ótimo.”. “Depois em um belo dia de novembro, a diretora entra na sala e diz que eu *havia* ganhado a medalha de prata.”

A23 escreveu: “Além de *ter* viajado para um lugar novo...”.

Em outras, pudemos observar o uso mais frequente do verbo ter indicando posse:

A23 escreveu: “... *tenho* certeza que não vou esquecer.”.

A3 escreveu: “... eu vivia pedindo para meus pais para eu *ter* uma irmãzinha...”.

A7 escreveu: “... *ter* forças para recomeçar cada vez melhor...”.

Além das ocorrências de existência, posse ou o uso como verbos auxiliares, “ter” e “haver” também apareceram na escrita dos alunos indicando tempo decorrido. Vejamos alguns exemplos:

A12 escreveu: “... já estava *há* dois anos naquele lugar...”.

A24 escreveu: “*Há* mais ou menos cinco anos...”.

Consideramos válido ressaltar alguns usos bastante peculiares na escrita de A36 e A17, que fizeram uso de “ter” indicando tempo decorrido, mas que ao mesmo tempo, apresentaram nuances de sentido relacionadas à noção de existência, fato que nos parece representar um uso comum no PBC. Ressaltamos também que, embora tal uso não seja contemplado pelas prescrições da gramática normativa, ele não se mostra como variante estigmatizada.

A36 escreveu: “*Teve* um dia que eu fui na rampa...”.

A17 escreveu: “*Teve* uma noite que eu também fui para a festa...”.

Os casos em que os verbos “ter” e “haver” não indicaram existência, não são casos a serem observados pela presente pesquisa. Listamos aqui a fim de mostrar os usos desses verbos de uma forma geral.

Nessa primeira atividade, pudemos observar que os usos dos verbos “ter” e “haver” existenciais são bastante comuns. Nas discussões acerca da atividade, os alunos, de forma geral, consideraram que usando o verbo “ter” com sentido de existência, o texto fica mais claro, mais “natural” do que se tivessem usado o verbo “haver”, visto que, para eles, tal verbo parecia “artificializar o texto”. Concluíram que o uso do verbo “haver” com sentido de existência soava-lhes como algo “estranho” e pouco usual.

Esses momentos de discussão e reflexão acerca da língua, logo no início da aplicação da nossa proposta de intervenção didática, já se mostraram como fortes indícios de que estávamos no caminho certo rumo a um ensino produtivo, reflexivo e significativo da língua portuguesa.

5.2.2 Segunda atividade

1) Leia os diferentes textos presentes nesta atividade e busque encontrar ocorrências dos verbos ter e haver nos mesmos. Escreva em seu caderno as ocorrências destes ver e comente sobre o sentido de cada um, se indica existência, tempo decorrido, posse, etc.

2) Ao final da atividade, apresente em um pequeno parágrafo, suas considerações sobre a presença dos verbos ter e haver com sentido de existência nos textos estudados, como por exemplo se o uso de um ou de outro verbo influencia no grau de

monitoramento¹⁸ dos textos, se apresenta mudança de sentido quando se opta por usar ter/haver entre outras considerações.

3) Retome a produção do relato pessoal realizada na aula anterior. Leia os textos produzidos por vocês, observando se os verbos ter e haver foram usados. Em caso afirmativo, identifique em quais sentidos você utilizou esses verbos e com qual frequência esses verbos apareceram no seu texto? Faça um levantamento da quantidade de vezes que tais verbos aparecem nos textos e comente os sentidos assumidos por eles.

Texto 1

Existe muito mais água na Lua do que se imaginava

Parece que futuros colonizadores lunares não irão passar sede

26/07/2017 - 18H07/ ATUALIZADO 18H0707 / POR REDAÇÃO GALILEU

A maneira como **Buzz Aldrin**, segundo ser humano a pisar na Lua, descreveu sua superfície ficou famosa. O astronauta da **missão Apollo 11** definiu aquele ambiente como uma “magnífica desolação”. Mas o solo lunar não é tão estéril e pobre em recursos como sugere a primeira aparência. A crosta pode até ser inóspita e poeirenta, mas é só cavar um pouco para que a história seja outra: é o que sugere um **novο estudo** publicado na revista *Nature*.

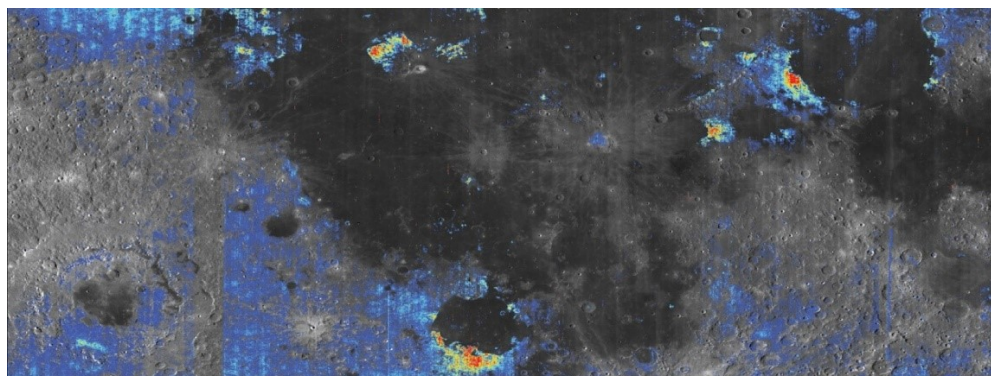
A pesquisa indica que há muito mais água enterrada no manto de nosso satélite natural do que imaginávamos. As primeiras evidências da presença de água na Lua remontam às amostras de rochas lunares trazidas de volta à Terra por astronautas das missões **Apollo**.

Coletadas em depósitos de material vulcânico (sim, a Lua tinha vulcões ativos há 100 milhões de anos), as pedras continham água residual incrustada. Isso foi descoberto em 2008, quando as amostras foram reanalisadas. Um ano depois, a **NASA** conduziu o impacto controlado da sonda LCROSS no polo sul lunar e, mais uma vez, uma grande quantidade de água foi detectada nos detritos resultantes do choque.

Só que, apenas com essas duas peças de um quebra-cabeça extremamente complexo, não era possível afirmar com convicção que a Lua era uma grande mina de água. Isso mudou recentemente graças aos dados coletados pela sonda orbitadora lunar indiana

¹⁸ Nos trabalhos atuais relacionados à linguística e à sociolinguística, não trabalhamos com os termos formal e informal. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), damos preferência por usar graus de monitoramento, numa perspectiva de mais monitorado e menos monitorado.

Chandrayaan-1. Um de seus instrumentos fez o mapeamento da composição mineral da superfície.



Há maior concentração de água nas partes coloridas, sobretudo nos depósitos piroclásticos, em vermelho e amarelo (foto: milliken lab / brown university)

Com mais estas peças, foi possível ter uma compreensão mais abrangente do quebra-cabeça — e a conclusão foi que os depósitos vulcânicos ricos em água estão por toda parte. “Eles estão espalhados pela superfície, o que nos diz que a água encontrada nas amostras das missões Apollo não é um ponto fora da curva”, **disse em comunicado** o pesquisador que liderou o estudo, Ralph Milliken, da Universidade Brown, nos EUA.

É um indício de que abaixo da camada de poeira, no manto, há água em abundância. O que ainda não está claro é como essa água toda foi parar lá.

Dois cenários se sobressaem: ou as moléculas foram “roubadas” da Terra no impacto catastrófico que formou a Lua, há bilhões de anos, ou então elas podem ter sido trazidas através de **cometas**. Mas é certo que o resultado nos ajudará a compreender melhor a história de nossa companheira cinzenta. Outra coisa também é certa: futuros **colonizadores lunares** não ficarão desidratados.

(Com informações do **ScienceAlert**)

<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2017/07/existe-muito-mais-agua-na-lua-do-que-se-imaginava.html>

Texto2



[imirante.com/oestadoma/online/13062015/pdf/A04.PDF](http://www.imirante.com/oestadoma/online/13062015/pdf/A04.PDF), acessado em 03/2018.

Texto 3



centrodemidias.am.gov.br/dmdocuments/17M2LIP008P2.pdf, acessado em 03/2018.

Texto 4



<http://www.lasalle.edu.br/public/uploads/files/2016/Carla/Exames%20Finais/L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%206%C2%BA%20ano.pdf>, acessado em 03/2018.

Texto 5

Olhe, tenho uma alma muito prolixa e uso poucas palavras.
 Sou irritável e firo facilmente.
 Também sou muito calmo e perdooo logo.
 Não esqueço nunca.
 Mas há poucas coisas de que eu me lembre.
Clarice Lispector

Texto 6

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Roda-moinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração.
 (Roda Viva/Chico Buarque)

Texto 7

Tem gente que chega e muda os planos da gente
 E que faz a nossa vida caminhar pra frente
 Agora sim eu sei pra onde ir
 E dessa vida nada se leva
 E no fundo todo mundo espera
 Um amor que venha pra somar, pra completar
 O nosso santo bateu
 O amor da sua vida sou eu
 Tudo que é meu hoje é seu
 E o fim nem precisa rimar (2x)
 Nosso Santo Bateu (Matheus e Kauan)

Texto 8

E há tempos nem os santos
 Têm ao certo a medida da maldade
 E há tempos são os jovens que adoecem
 E há tempos o encanto está ausente
 E há ferrugem nos sorrisos
 Só o acaso estende os braços
 A quem procura abrigo e proteção
 Meu amor!
 (Legião Urbana)

Sobre a análise da segunda atividade, o objetivo foi trabalhar com fragmentos de textos variados, uma vez que o trabalho com textos mais curtos proporcionam uma dinamização do trabalho de leitura e reflexão em sala de aula. O foco dessa atividade foi trabalhar com gêneros textuais/discursivos diferentes e provocar a reflexão no aluno acerca do uso da língua em diferentes contextos, especialmente no que se refere ao uso dos verbos “ter” e “haver”, a fim de identificar e refletir sobre os diferentes usos desses verbos em textos escritos mais e menos formais. Ao final da atividade, foi solicitado que os alunos escrevessem suas considerações acerca do uso de “ter” e “haver” existenciais, relacionando o comentário aos textos expostos.

Depois de distribuídos os textos na sala de aula, uma leitura silenciosa dos mesmos foi solicitada. Na sequência, cada texto foi lido em voz alta. Os alunos apontaram, orientados pela professora, as características dos gêneros em questão. O trabalho também teve como foco a discussão acerca da noção de formalidade nos textos, de modo geral, encaminhando as discussões para a reflexão acerca dos gêneros mais formais e menos

formais, também sobre a noção do contexto de uso de cada gênero textual/discursivo, linguagem predominante, entre outros aspectos.

Na primeira produção, os alunos foram unânimes em apontar as características presentes no texto, identificando-o como um gênero textual/discursivo mais formal, ou seja, um “texto científico”. Os alunos listaram a ocorrência do verbo “haver” indicando existência e o verbo “ter” como auxiliar nas locuções. Questionados sobre uma possível substituição do verbo “haver” pelo verbo “ter”, se seria possível, se o sentido seria alterado, todos os alunos concordaram que não haveria mudança de sentido. Alguns opinaram que o verbo “haver” seria mais adequado ou como os alunos disseram “teria mais sentido” naquele gênero textual – o que demonstra a percepção de alguns alunos/falantes para o fato de que o uso de “haver” com sentido de existir se mostra mais produtivo em textos mais formais –, mas que o uso de verbo “ter” não afetaria a compreensão. Outros defenderam que o verbo “ter” tornaria o texto mais acessível, mais claro. A maioria dos alunos, quando questionados a respeito de qual verbo usaria, caso a autoria do texto fosse deles, não hesitou em responder que optaria pelo verbo “ter”.

Os textos dois, três e quatro da atividade, pertenciam ao gênero “tira”. A presença do verbo “ter” com sentido existencial se faz nas três tirinhas, pois não encontramos, nesse tipo de gênero, o verbo “haver” com tal sentido. Considerando que as tiras, em geral, representam diálogos cotidianos, o fato do verbo “haver” existencial não ser facilmente encontrado em tiras brasileiras é um forte indicativo de que, no PBC, o uso de tal verbo com esse valor específico tem se perdido e, assim, se mostrado pouco produtivo. Em contrapartida, o verbo “ter” existencial tem se tornado cada vez mais normal/comum na variedade brasileira do Português. Para os alunos, por se tratar de um gênero menos formal, o verbo “haver” não poderia ter sido usado, pois soaria “artificial” e o humor da tira ficaria comprometido. Consideramos essa percepção por parte dos alunos muito interessante, pois ela demonstra o quanto os alunos, se estimulados a refletirem acerca do uso que fazem de sua língua materna, conseguem compreendê-la de maneira muito mais profunda do que quando são simplesmente sujeitados a aulas de mera metalinguagem, pautadas em frases descontextualizadas e nas quais são “doutrinados” a enxergarem a língua como um conjunto de regras que estabelecem usos “corretos” e “incorretos” da língua, pautados numa língua que não se realiza de fato (“norma-padrão”).

O quinto texto é um fragmento de autoria da escritora Clarice Lispector. Nele encontramos o verbo “ter” com sentido de posse, o que, segundo a gramática normativa,

é um dos usos “possíveis” desse verbo; também pode ser observada a presença do verbo “haver” indicando existência. Para a maioria dos alunos, os usos estão em consonância com o texto por se tratar de um poema. Para eles, o poema é um gênero textual/discursivo mais formal, embora seja permitido o uso de “ter” com valor existencial. Tal observação demonstra que, para os alunos, falantes do PBC, o uso de “ter” com sentido de existir é tão comum e “natural” na língua que não relacionam tal uso a contextos mais e/ou menos formais. Enxergam-no, simplesmente, como usos legítimos do PBC.

No sexto texto, temos um fragmento da música “Roda Viva” de Chico Buarque. Já no primeiro verso da canção aparece o verbo “ter” com sentido de existência: “*Tem dias que a gente se sente*”. Na discussão com os alunos, alguns argumentaram que essa música estaria nos mesmos parâmetros do poema comentado anteriormente, ou seja, apresenta um certo grau de formalidade. Para outros, uma canção, para passar uma mensagem com “eficiência”, não deve estar num grau de formalidade alto. Entenderam que o verbo “ter” nesse contexto foi usado com precisão até porque soa muito melhor na melodia do que o verbo “haver”.

O sétimo texto, também é uma música, porém de estilo sertanejo. Nessa música, foi interessante notar as impressões dos alunos, pois a maioria defende que a linguagem utilizada nas músicas sertanejas é mais informal, mais “popular”. Para eles, a categoria MPB¹⁹ está mais relacionada a um público mais “culto” e acreditam que nem todas as pessoas manifestam preferência por esse estilo. Já o sertanejo, na concepção dos alunos, pertence ao povo, ou seja, a uma classe mais popular e que por vezes não tem muito

¹⁹ Até o início de 1966, tudo o que fosse música brasileira era simplesmente chamado de música brasileira. O rótulo abrigava de tudo: os cantores da Era do Rádio, a bossa nova, o samba, as músicas regionais e mesmo a Jovem Guarda, apesar das controvérsias. A Música Popular Brasileira (MPB) é um gênero musical brasileiro. Apreciado principalmente pelas classes médias urbanas do Brasil, a MPB surgiu a partir de 1966, com a segunda geração da Bossa Nova. Na prática, a sigla MPB anunciou uma fusão de dois movimentos musicais até então divergentes, a Bossa Nova e o engajamento folclórico dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, os primeiros defendendo a sofisticação musical e os segundos, a fidelidade à música de raiz brasileira. Seus propósitos se misturaram e, com o golpe de 1964, os dois movimentos se tornaram uma frente ampla cultural contra o regime militar, adotando a sigla MPB na sua bandeira de luta. Depois, a MPB passou a abranger outras misturas de ritmos como a do rock e o samba, dando origem a um estilo conhecido como samba-rock, a da música pop e do Samba, tendo como artistas famosos Gilberto Gil, Chico Buarque e outros e no fim da década de 1990 a mistura da música latina influenciada pelo reggae e o samba, dando origem a um gênero conhecido como Swingue. Apesar de abrangente, a MPB não deve ser confundida com Música do Brasil, em que esta abarca diversos gêneros da música nacional, entre os quais o baião, a bossa nova, o choro, o frevo, o samba-rock, o forró, o Swingue e a própria MPB. Vale lembrar que todos os cantores da Era do Rádio, a Jovem Guarda, a música romântica e a música brega não figuraram na gênese da MPB. A única coisa nova que foi incorporada posteriormente à MPB foi o rock brasileiro, a partir dos Mutantes e de Raul Seixas. Tudo o que veio depois é música popular sim, mas não integra a sigla MPB. Escrito em 30 de janeiro de 2010 por Marcelo Delfino, retirado do site da <http://www.radiorj.com.br/>.

acesso à cultura letrada e que, para compreender com clareza a mensagem da música, esta deve estar escrita de maneira mais simples. Essas considerações foram frutos das discussões em sala de aula, ou seja, tratam apenas das impressões declaradas pelos alunos. Sabemos da importância da música sertaneja no âmbito nacional e que ela abrange públicos em todas as camadas sociais. Não se trata de nenhum tipo de manifestação preconceituosa, ratificando aqui que transcrevemos as impressões dos alunos a partir das discussões em sala de aula.

O texto nove também é uma canção. É uma música da banda “Legião Urbana” que a grande maioria dos adolescentes da atualidade já ouviu falar, embora tenha sido uma banda brasileira de *rock* muito famosa na década de 1980. Apesar de os alunos já terem ouvido falar dessa banda e alguns conhecerem algumas músicas da “Legião”, tais canções, com certeza, não compõem a *playlist* dos alunos participantes da pesquisa.

Uma apresentação geral sobre a banda foi realizada pela professora, a fim de promover um elo entre alunos/música com o intuito de contribuir para a discussão. Passadas as informações necessárias, os alunos chegaram à conclusão de que o uso do verbo “haver” na música “Há tempos” contribuiu estilisticamente para a construção melódica da canção; perceberam que, neste caso, o uso do verbo “ter” não caberia. Não argumentaram sobre o sentido de existência expresso pelo verbo “haver”, focando-se mais na manutenção da melodia, da harmonia que tal verbo conferia à canção. Mas em se tratando de uma banda que marcou a juventude de uma época, os alunos defenderam que não seria necessário conter expressões “mais formais”.

Finalizamos aqui as discussões relacionadas à questão A da atividade presente no caderno de atividades. A questão B foi trabalhada na análise da primeira atividade, visto que, dessa forma, manteria uma certa homogeneização dos comentários.

Com relação à questão C dessa atividade, na qual foi solicitado aos alunos um breve comentário sobre os usos de “ter” e “haver” existenciais, pudemos observar que ainda estão presentes alguns estigmas acerca do uso da língua portuguesa como um todo. Há quem defenda expressões mais formais, ou seja, aquelas que seguem as prescrições da gramática normativa, para a qual existe um modelo “correto” a ser seguido, mas, em contrapartida, há alguns alunos que se manifestaram de forma positiva em relação às variações e mudanças da língua e que o uso real dessa língua deve ser considerado e discutido na escola. Na sequência, listamos alguns comentários que contribuem para ratificar a nossa observação anterior:

A29: “Ter e haver tem o mesmo sentido na maioria das vezes. Eu não acho isso incorreto, pois a língua está sempre mudando”.

A1: “Hoje as pessoas usam o verbo ter em sentido de existência, algo errado. Até porque é mais fácil e automático. Talvez no futuro o uso dele nesse modo seja permitido”. Ao ser questionado sobre o uso da palavra “errado”, A1 se justificou, dizendo que se baseou nas regras da gramática normativa, mas que não vê como erro e, sim, como mudança.

A26: “Muita gente hoje usa o ‘ter’ como existência de algo. Com o tempo, a língua muda fazendo com que fique mais claro. Hoje se usa ter nas falas, filmes, músicas como sentido de existência”. Na visão deste aluno, entendemos que o “ter” existencial está mais relacionado a fatos do cotidiano, em contextos menos formais, uma vez que ele diz que o verbo em questão figura, atualmente, “nas falas, filmes e músicas”. Defende também as mudanças da língua, acreditando que o uso de “ter” existencial poderá ser considerado mais “claro”, que seria aceitável.

A14: “O sentido de existência do verbo ‘ter’ é muito complexo e, na minha opinião, a gramática não precisava ser tão difícil”. Observamos aqui que o participante defende uma maior flexibilidade no uso da língua, de modo que o falante se sinta mais à vontade para usar a própria língua, sem se sentir tão refém das prescrições da gramática normativa. Quando o aluno diz que a “gramática não precisa ser tão difícil”, expressando sua crença a esse respeito, acreditamos que essa crença esteja diretamente relacionada ao fato de a gramática ser trabalhada, no âmbito escolar de maneira meramente prescritiva, contribuindo para que seja enxergada pelos alunos como um conjunto de regras de uma língua que lhes é estranha e cujo conhecimento de todas essas regras lhes parece inacessível.

A3: “Hoje em dia, muitas pessoas usam o verbo ter com sentido de existência, principalmente em falas do cotidiano, e isto é errado de acordo com a língua portuguesa. Mas como a língua vai mudando e se adaptando de acordo com as pessoas que a falam, eu acho que um dia isso vai ser certo, é bem mais prático e mais fácil de entender, mas, por enquanto só se usa ‘ter’ com sentido de existência em textos informais e músicas”. Notamos a percepção do participante acerca dos fenômenos de variação e mudança linguísticas e de que isso é “normal” (“... a língua vai mudando e se adaptando de acordo com as pessoas que a falam...”). O aluno consegue perceber, ainda, que em um certo momento, o fenômeno variável pode soar como “erro”, mas que com o uso cada mais

frequente da “nova forma”, passa a ser incorporado à língua, naturalmente (“... eu acho que um dia isso vai ser certo, é bem mais prático e mais fácil de entender...”). Ao ser questionado sobre a afirmação “errado de acordo com a língua portuguesa”, o participante disse que tinha entendido que gramática e língua tinham o mesmo significado, ao que a professora-pesquisadora teceu os devidos esclarecimentos.

A34: “Eu achei a presença do verbo *ter* nesses textos essenciais, porque eles dão mais sentido, além de deixar mais fácil de analisar os textos”. Percebemos que alguns participantes, como o A34, defenderam a ideia do uso de “*ter*” existencial contribuir para uma melhor compreensão dos textos, o que indica que tal uso se mostra para alguns falantes como mais “comum”, daí a ideia de julgar que a presença desses verbos nos textos, com sentido de existir, facilita a compreensão dos textos.

A16: “A língua portuguesa (em especial a brasileira) é uma língua viva, e como qualquer uma ela evolui. É importante salientar que as “coisas” não foram sempre assim. Imagine como as pessoas tempos atrás falavam, sem sombra de dúvidas, era extremamente diferente. A não ser que queiramos matar o português como fizeram com o Latim, devemos sim evoluir. Mudanças são sempre complexas, mas não adianta resistir, você só estará adiando o inevitável. Nos textos analisados, por exemplo, temos o famoso verbo *ter* com sentido de existência. É extremamente claro que ele assume perfeitamente bem o papel de verbo existencial, assim como o de verbo possessivo. Ele assim como qualquer outro é maleável o suficiente para isso. No dia a dia, também vemos isso claramente. Basta analisar o seu vocabulário e o de qualquer outra pessoa. É involuntário. E não importa o quanto a gramática condene, se a situação pode acolhê-lo não vejo porque não usar”. Este aluno defende veementemente as transformações pelas quais as línguas naturais passam e as enxerga de maneira “natural” (“Basta analisar o seu vocabulário e o de qualquer outra pessoa. É involuntário”). É fantástico perceber o nível de reflexão linguística que esse aluno alcançou ao perceber que as prescrições da gramática normativa não conseguem conter a dinamicidade da língua em uso (“E não importa o quanto a gramática condene, se a situação pode acolhê-lo não vejo porque não usar”).

Nessa segunda atividade, como pode ser observado, foi bastante produtivo perceber o engajamento dos alunos nas discussões a respeito de língua, gramática, uso. As opiniões dos alunos acerca dos usos dos verbos “*ter*” e “*haver*” comprovam o quanto eles estão preparados para estabelecerem reflexões profícuas acerca da língua portuguesa, visto que, como falantes, possuem muito conhecimento empírico dessa língua que usam

diariamente, nas mais diversas situações sociocomunicativas. Embora tenhamos nos deparado com uma certa resistência por parte de alguns alunos, a grande maioria conseguiu se “libertar” das prescrições da gramática normativa, entendidas como orientações pautadas na noção de “certo” e “errado”. Assim, podemos afirmar que a maioria dos alunos conseguiu entender a dinamicidade, a heterogeneidade e a elasticidade da língua em uso, o que nos deixou muito satisfeitas, visto que muitos dos nossos objetivos de pesquisa iam sendo alcançados à medida que a proposta de intervenção didática ia sendo realizada.

5.2.3 Terceira atividade

- 1) Leia o texto abaixo retirado de um *site* denominado *Gramatigalhas*, criado por José Maria da Costa²⁰ e, em seguida, responda, em seu caderno, às questões propostas.

Dúvida do leitor: A leitora **Teresa Maria Otranto** envia a seguinte mensagem ao **Gramatigalhas**:

*"Como se distingue o emprego do verbo **ter** do emprego do verbo **haver**? Posso usar um pelo outro ou eles são como os verbos **olhar** e **ver**?"*

A seguir, o autor do *site* apresenta algumas informações relacionadas aos usos dos verbos **ter** e **haver**.

→ Diga-se, desde logo, que, em alguns casos, **ter** e **haver** são praticamente sinônimos e podem ser usados um em lugar do outro; em outras situações, todavia, distinguem-se totalmente.

→ Bem por isso, o verbo **haver** pode significar *existir*, e, nesse sentido, é impessoal (fica invariável na terceira pessoa do singular) e transmite sua impessoalidade para o auxiliar em eventual locução verbal.

²⁰ **Jose Maria da Costa** é graduado em Direito, Letras e Pedagogia. Primeiro colocado no concurso de ingresso da Magistratura paulista. Advogado. Mestre e Doutor em Direito pela PUC/SP. Ex-Professor de Língua Latina, de Português do Curso Anglo-Latino de São Paulo, de Linguagem Forense na Escola Paulista de Magistratura, de Direito Civil na Universidade de Ribeirão Preto e na ESA da OAB/SP. Membro da Academia Ribeirãopretana de Letras Jurídicas. Sócio fundador do escritório Abrahão Issa Neto e José Maria da Costa Sociedade de Advogados.

→ Importa acrescentar, no que tange à norma culta, que, nesse significado de existir, o verbo **haver** não permite a substituição por **ter**, de modo que o conhecido verso de Carlos Drummond de Andrade – "*tinha uma pedra no meio do caminho*" – deve ficar na conta da linguagem popular e coloquial.

A) Discuta com seus colegas sobre o questionamento da internauta. Por que vocês acham que surgiu essa dúvida?

B) Vocês já devem ter percebido ao longo de nossas últimas atividades que o verbo “ter” pode significar “existir”. Por que vocês acham que isso não foi considerado nas explicações dadas pelo professor José Maria da Costa?

C) Vocês acham que seria importante que esse tipo de uso do verbo “ter” fosse contemplado nas explicações do professor à internauta? Por quê?

A terceira atividade acima reproduzida, foi desenvolvida com o intuito de aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos até então. Propusemos um trabalho em grupo em que os alunos fariam discussões entre si e que, dessa maneira, pudessem expressar o que entenderam até o presente momento acerca do uso de “ter” e “haver” existenciais.

Partimos de um fragmento de texto retirado de um *site* da internet e, nesse fragmento, uma leitora lança uma pergunta ao criador do referido *site*²¹. A ideia de se trabalhar partindo de um questionamento considerado comum, tendo em vista que várias pessoas recorrem à internet na tentativa de elucidar algumas dúvidas sobre determinados usos dentro da língua portuguesa, foi com intuito de levar os alunos a perceberem que as dúvidas a respeito da língua são frequentes e podem surgir de variados lugares.

O *site* em questão foi criado a fim de elucidar algumas dúvidas relacionadas à língua portuguesa. Nesse caso, a leitora questiona sobre a diferença entre o emprego dos verbos “ter” e “haver”. Para responder à dúvida, o autor do *site* recorre à gramática normativa, o que é possível perceber quando lemos as indicações de uso que o autor

²¹ As informações acerca do criador do site estão em nota de rodapé na página do caderno de exercícios.

orienta a leitora em questão. Dessa forma, ele lista algumas definições e usos sobre os verbos em questão, porém optamos por trabalhar apenas com as “orientações” relacionadas à noção de existência dos verbos “ter” e “haver”. A partir daí, levamos aos alunos a dúvida expressa pela referida leitora e a resposta dada pelo autor do *site*, a fim de propor discussões sobre o assunto e escutar as opiniões dos alunos, manifestadas oralmente e depois sucintamente por escrito, após refletirem sobre as questões postas aos grupos formados para este fim.

Nessa atividade, também apresentamos uma importante discussão acerca das variedades linguísticas com o intuito de desconstruir os conceitos de “certo” e “errado”, dando espaço à percepção de que a variação não está apenas no uso coloquial da escrita ou da fala, mas sim, que a variação linguística é uma característica inerente à língua.

Após a leitura atenta da atividade, foram propostas algumas questões aos alunos, as quais deveriam ser respondidas por escrito, após uma discussão em grupo. Foram formados grupos com cerca de cinco alunos cada.

Na primeira questão da atividade, partimos da própria dúvida da leitora, ou seja, o que a teria motivado a realizar o questionamento. O grupo formado pelos participantes A16, A20, A30, A32 e A35 argumentou da seguinte forma: “Ela provavelmente estava refletindo sobre uma citação lida ou pronunciada e a dúvida surgiu, consequentemente, ela procurou esclarecer a indagação e utilizou o site como difusor da dúvida”.

Já o grupo formado pelos participantes A12, A15, A18, A19 e A30 respondeu que “... ela leu ou ouviu em algum lugar”. Citamos esses exemplos para mostrar que a dúvida da leitura, para os alunos envolvidos na pesquisa, não foi sem um propósito, ou seja, provavelmente ela iria escrever algo e precisava ter a certeza de qual forma usar. Analisando as demais respostas dos participantes, em geral, não fugiram a algo parecido com o que citamos.

Na segunda questão, procuramos saber dos alunos o motivo de o autor do *site* não relacionar os verbos “ter” e “haver” com sentido de existência. Vejamos algumas respostas: “Pois ele é graduado em Direito”, “Porque ele trabalha no campo jurídico”, “... julgo importante salientar que ele aparenta ser uma personalidade culta e formal considerando seus títulos. Concluímos que ele apenas respondeu da mesma maneira que o mesmo usa nas situações tanto formais quanto corriqueiras”, “Porque ele estuda mais as línguas jurídicas, então nesse contexto ter não significa existir”. Nessa questão, foi bastante produtivo notar que os alunos, de uma maneira geral, atentaram-se para formação

do criador do *site*. Eles associaram sua formação jurídica à forma pela qual utiliza sua fala, ou seja, para os alunos a formação na área jurídica está diretamente relacionada a um modo de se expressar mais elaborado, mais monitorado independentemente da situação de fala em que se encontra o sujeito.

Na terceira questão, sobre a importância ou não de não ter sido abordada a questão de “ter” com sentido de existência pelo autor dos conteúdos, os participantes defenderam que “Sim, pois ao passar do tempo a língua sofre variações”; “Sim, pois o verbo ter é muito usado nesse sentido”; “Sim, pois ele pode significar muitas coisas e nós do grupo achamos o verbo ter muito importante em nosso cotidiano”; “Sim, pois poderia ter ampliado o sentido de ter e haver”; “Sim, pois temos que procurar a inovação da língua”; “Sim, pois o português não é composto apenas dos termos escritos em gramáticas confusas, ele é uma língua unicamente viva, ou seja, ela muda sempre. A evolução da sociedade também é a evolução da língua por ela falada”.

Partindo dos comentários anteriores, notamos o quanto os participantes da pesquisa perceberam que na língua ocorrem mudanças e que elas são necessárias. Nenhum grupo condenou o uso de “ter” com sentido de existir. Todos parecem acreditar que o autor deveria ter inserido esse uso em suas explicações, uma vez que se trata de um uso comum no PBC e, por isso, não estigmatizado.

Observamos que nessa terceira atividade desenvolvida e aplicada em sala de aula, a mudança de pensamento dos participantes sobre uso e prescrição das normas gramaticais continuava caminhando para uma reflexão produtiva e positiva atrelada à língua portuguesa.

As discussões em torno da desconstrução de “certo” e “errado” na língua apresentaram um certo avanço em relação às crenças e atitudes dos participantes. Houve quem defendesse a língua em uso e o fato de ela estar intrinsecamente ligada ao dinamismo da própria língua, mas também houve quem defendesse as prescrições como modelo a ser seguido, sustentando, ainda, o conceito de “certo” e “errado” na língua. Acreditamos que a desconstrução da dicotomia “certo” vs. “errado” no que se refere à língua portuguesa é algo que merece forte engajamento por parte do docente no sentido de combatê-la em prol das noções de “adequado” vs. “não adequado” a determinado contexto sociocomunicativo, visto que o ensino tradicional, pautado nas prescrições da gramática normativa, foi muito eficiente em difundir essa crença linguística de que a língua é um conjunto de regras, pré-estabelecidas, a serem seguidas pelos falantes.

5.2.4 Quarta atividade

- 1) Juntem-se em grupos de trabalho (de três a cinco alunos por grupo) e, em seguida leiam as frases abaixo e reflitam sobre os seus significados.

I - “Há quatro meses não chove em Patos de Minas”.

II - “Tem quatro meses que não chove em Patos de Minas”.

III - “Há crianças brincando no parque”.

IV - “Tem crianças brincando no parque”.

A) Em seu caderno, após refletirem e discutirem a respeito das frases acima, respondam: os verbos **ter** e **haver** podem ser considerados sinônimos?

B) Deem exemplos em que vocês utilizam os verbos **ter** e **haver** de maneira sinônima.

C) O verbo **haver** foi usado com sentido de existência em alguma ou algumas das frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

D) O verbo **ter** foi usado com sentido de existência em alguma(s) da(s) frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

E) Pensando nos usos que vocês fazem com o verbo **ter** significando existência, deem outros exemplos (criem novas frases).

Na quarta e última atividade, além de trabalhar em sala de aula com os verbos “ter” e “haver” com sentido existencial, nós propusemos um trabalho extraclasse, com intuito de estimular a pesquisa para além dos muros da escola, com vistas ao alargamento do senso crítico dos alunos em relação à língua portuguesa.

Tomamos frases que podemos chamar de “soltas”, ou seja, desprovidas de um amparo (con)textual, por entendermos que o trabalho de análise semântica dos verbos pode ser realizado a partir da reflexão de frases. Entendemos que o trabalho com a língua a partir de textos deve ser predominante nas práticas de análise linguística em sala de aula, mas acreditamos que, em algumas situações, propor um trabalho de reflexão a partir

de frases forjadas, ou seja, frases que não estejam ligadas diretamente a nenhum gênero textual/discursivo, pode ser bastante produtivo, visto que a atenção para o valor semântico do verbo fica, propositalmente, mais focada. Além disso, acreditamos, também, que o professor deve ter autonomia e segurança para selecionar diferentes abordagens metodológicas em sala de aula, a fim de atender aos objetivos que ele pretende alcançar. Nesse sentido, não entendemos que seja problemático o trabalho de reflexão e análise linguística, em determinadas situações, a partir de frases.

Assim, foram apresentadas aos alunos quatro frases contendo os verbos “ter” e “haver”, porém nem todas com sentido existencial. Seguem as frases:

- I - “Há quatro meses não chove em Patos de Minas”.
- II - “Tem quatro meses que não chove em Patos de Minas”.
- III - “Há crianças brincando no parque”.
- IV - “Tem crianças brincando no parque”.

O trabalho foi realizado em grupos de três a cinco componentes. Após a leitura das frases, procedemos à reflexão em torno de seu conteúdo. Os participantes da pesquisa responderam a cinco questões sobre as referidas frases. Todos concordaram que os verbos “ter” e “haver” nas frases apresentadas eram intercambiáveis, visto que a troca entre esses verbos nas frases lidas, não mudava/alterava o sentido, ou seja, “ter” e “haver” se mostravam como variantes. Ao serem solicitados a darem exemplos semelhantes às frases em questão, foram dados exemplos, como: “Tem um cachorro na porta. /Há um cachorro na porta. ”, “Hoje não terá aula. /Hoje não haverá aula. ”, “Tem balas na minha bolsa. /Há balas na minha bolsa. ”, “Tem três bombons na caixa. /Há três bombons na caixa. ”, “Tem muitos gatos na casa da professora. /Há muitos gatos na casa da professora. ”, “Tem uma mesa ao meu lado. /Há uma mesa ao meu lado.”. Todos os participantes concordaram que os usos de “ter” e “haver” nas frases apresentadas para reflexão na proposta didática, assim como as frases que eles usaram em seus exemplos, mantiveram o mesmo sentido.

As atividades seguintes questionavam sobre os sentidos dos verbos “ter” e “haver”. São elas:

- c) O verbo haver foi usado com sentido de existência em alguma ou algumas das frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

d) O verbo *ter* foi usado com sentido de existência em alguma ou algumas das frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

Ao serem questionados acerca dos usos, todos foram unânimes em suas respostas, ou seja, o verbo “*haver*” foi usado com sentido de existência no exemplo III enquanto que o verbo “*ter*” foi usado com sentido de existência no exemplo IV.

Também foram unânimes ao darem preferência de uso para o verbo “*ter*”, afirmando que, embora a gramática normativa prescreva o uso do verbo “*haver*”, o uso de “*ter*” torna, segundo os participantes da pesquisa, a fala/escrita mais próxima da realidade deles.

Cabe ressaltar que perguntaram à professora-pesquisadora se, caso usassem o verbo “*ter*” com sentido de existência nas redações de vestibulares, eles seriam penalizados por isso. Consideramos a preocupação muito sintomática do modelo de ensino ao qual tais alunos estão inseridos há anos, pautado em um ensino que enxerga a língua a partir de noções de “certo” e “errado”, tendo como referência as prescrições da gramática normativa. Nessa abordagem, o caráter “punitivo” do ensino de língua portuguesa se mostra muito forte: se o aluno não seguir à risca as “regras” normativas, segundo a gramática normativa, “perderão nota”, serão penalizados.

Como resposta a tal indagação, explicamos aos alunos que pelo fato de tal uso já se mostrar muito comum e produtivo na variedade brasileira do Português, não representando um uso estigmatizado, pode ser que esse tipo de uso não seja considerado como “erro”, por poder, inclusive, passar de maneira despercebida pelo próprio corretor da redação. Por outro lado, em exames como Enem²², os corretores são orientados a considerar como “erro” o que estiver canonicamente marcado como erro pelas gramáticas normativas. Porém, caso haja alguma gramática normativa mais atual, que já considere uma dada estrutura sintática como válida, os avaliadores podem acatá-la. Diante dessas questões, o que procuramos transmitir aos alunos é que quando um fenômeno linguístico em variação está em um estágio cuja frequência de uso é bastante alta e já começa a

²² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (www.portal.mec.gov.br/enem).

apontar para uma mudança linguística - no caso, o verbo "ter" passaria a ocupar o lugar de "haver" toda vez que expressasse sentido de existência-, o falante da língua nem nota que se trata de uma variação linguística, já que a variante representa um uso comum e corriqueiro. Explicamos que isso acontece, sobretudo quando a variação linguística está atrelada a fenômenos não estigmatizados, como é o caso dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência. Nesses casos, o “peso” da avaliação negativa de como a língua está sendo usada à revelia das prescrições da gramática normativa acaba se enfraquecendo.

Após a correção e a discussão acerca das questões da atividade em curso, partimos para a atividade extraclasse. Foi solicitado aos participantes que fizessem uma pesquisa sobre “verbos impessoais”. Deveriam conceituá-los, dar exemplos por meio de textos e analisar as frases do início da atividade, a fim de registrar se houve ou não ocorrência de algum verbo impessoal²³.

O aluno A33 relatou o resultado de sua pesquisa da seguinte forma: “Os verbos impessoais são aqueles que não possuem sujeito, ou seja, eles surgem em orações sem sujeito”. Ao analisarmos o exemplo citado pelo participante A33, verificamos que foi utilizado um poema de Vinícius de Moraes²⁴, intitulado “Haver”: “Resta, acima de tudo, essa capacidade de ternura/Essa intimidade perfeita com o silêncio/Resta essa voz íntima pedindo perdão por tudo./Perdoai! Eles não têm culpa de ter nascido. (Vinícius de Moraes)”. Questionado sobre a escolha do trecho, o aluno respondeu que usou o exemplo pelo motivo do mesmo trazer, já no título, o verbo “haver”, o qual está sendo trabalhado e explorado nas atividades realizadas em sala de aula.

Durante a discussão sobre o exemplo, a professora-pesquisadora levou o aluno a refletir que no exemplo trazido por ele, o verbo “haver” não aparecia no fragmento do referido trecho. Além disso, foi mostrado ao participante que os verbos listados no exemplo não eram impessoais, pois segundo a resposta para a sua pesquisa, os verbos impessoais não continham sujeito e, nesse caso, no exemplo citado por ele, há presença de sujeito em todos os verbos.

Evidentemente, levar um aluno do oitavo ano a entender a posição e a função do sujeito numa oração não é algo muito simples. A orientação foi realizada a partir da

²³ Os alunos foram orientados a citar a fonte dos textos apontados por eles, porém nem todos o fizeram. Para esse aspecto, chamamos à atenção destes para a importância da indicação da fonte de pesquisa. Entendemos que isso denuncia o quanto a pesquisa científica não faz parte da rotina escolar de grande parte do alunado da Educação Básica.

²⁴ MORAES, Vinícius de. **Poemas esparsos**. Sel. e org. de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

localização dos verbos e, a partir daí, levando a perceber que tais verbos continham algo que engatilhava uma “ação”.

Na pesquisa feita por A34, os verbos impessoais foram conceituados da seguinte forma: “Os verbos impessoais são aqueles que não possuem sujeito, ou seja, eles surgem em orações sem sujeito. São verbos defectivos que exprimem uma ação que não se pode atribuir a nenhuma pessoa gramatical”. Como exemplo, o participante A34 apresentou: “Mal foi eleito e o futuro prefeito do Recife, Geraldo Júlio (PSD), já tem um problema para acertar com sua base aliada. Tudo deriva de um acordo realizado em junho, ainda nas convenções, logo após a confirmação da entrada do PMDB na Frente Popular. Como havia muitos nomes no Chapão, ficou acertado que alguns vereadores poderiam ser convidados para o secretariado de Geraldo. E lá tiveram que fazer com que tudo desse certo”²⁵. Ao ser solicitado para destacar o verbo impessoal por ele encontrado nesse fragmento, rapidamente apontou o verbo “havia”. Na discussão com esse participante, solicitamos a ele que indicasse o sentido do verbo “haver” nesse trecho. A resposta foi que, nesse contexto, o verbo “haver” apresentava o sentido de existência. Aproveitando a ocasião, perguntamos a ele se tal verbo poderia ser substituído pelo verbo “ter” sem causar prejuízo de sentido no enunciado. A resposta foi positiva, mas enfatizou que “ficaria meio estranho para um texto com características tão formais”, o que nos faz perceber que o falante atribui o uso de “haver” existencial a contextos mais formais, percepção que vai ao encontro das pesquisas sociolinguísticas atreladas a tal tema.

Analisando o resultado da pesquisa de A4, verificamos que o conceito trazido por ele foi o mesmo de A34. Segue o exemplo citado pelo participante: “Bem que se quis/Depois de tudo/Ainda ser feliz/Mas já não há/Caminhos pra voltar²⁶”. Ao ser questionado sobre o apontamento do verbo impessoal, o participante não teve dúvidas em dizer que se tratava do verbo “há” presente na canção. Solicitamos a ele que indicasse o sentido desse verbo no referido texto, ao que respondeu que “há” apresenta o sentido de existência. Na discussão, foi pedido ao participante que fizesse a substituição pelo verbo “ter” e que avaliasse qual seria o resultado dessa troca. O aluno argumentou que o sentido seria mantido, mas a “sonoridade musical” ficaria comprometida.

A18 já apresentou uma outra definição. Embora tenha iniciado como sendo verbo impessoal o que não apresenta sujeito, completou afirmando que “é conjugado na terceira

²⁵ Fonte não encontrada.

²⁶ Composição: Nelson Motta / Pino Daniele, interpretada por Marisa Monte.

pessoa do singular”, apresentando o seguinte exemplo: “Sinto muito, mas não posso levá-la, Sally, tenho que salvar meu time da derrota. Vamos lá, time, pois vem chegando seu dedicado técnico! Eu não tinha ideia que tem esse tipo de drama”²⁷. Ao ser questionado sobre a presença de verbos impessoais no exemplo dado pelo participante, apontou “tenho”, “tinha”, “tem”. Podemos notar que o participante generalizou os conceitos acerca do verbo “ter”, ou seja, provavelmente acostumado com exercícios tradicionais que pedem para identificar, sem refletir sobre os usos, o aluno simplesmente procurou se o tal verbo aparecia no texto, não se preocupando em pensar sobre o sentido dele.

Questionado sobre sua definição de verbos impessoais, já que defendeu que se trata de um verbo sem sujeito, propusemos ao aluno que localizasse os sujeitos das orações em questão. Sendo orientado pela professora para tal atividade, ele se mostrou esclarecido acerca do que seria um verbo com ou sem sujeito, pois entendeu que “tenho” apresenta o sujeito “eu”; sobre o verbo “tinha” também disse com clareza que se tratava do mesmo sujeito. Sobre o verbo “tem”, afirmou não ter encontrado quem praticasse/recebesse a ação, chegando à conclusão de que se tratava, realmente, de um verbo impessoal. Após esses esclarecimentos, o participante declarou que “além de ser um verbo impessoal, “ainda tem sentido de existência, né professora! ”. Essa conclusão a que chega A18, demonstra que o processo acerca da compreensão de “ter” e “haver” com sentido existencial, já apresenta uma crescente receptividade com resultados muitos positivos na aprendizagem.

A pesquisa de A35 trouxe a seguinte definição: “Verbos impessoais são conjugados apenas na terceira pessoa do singular”. Trouxe como exemplo o seguinte trecho: “Procuramos sol quando se está chovendo, mas procuramos chuva quando se tem um sol brilhante. A gente quer frio, quando tá muito calor, mas quando está frio demais queremos calor para aquecer. Procuramos sombra quando o sol arde, mas procuramos o sol quando a sombra congela. Procuramos uma fogueira no inverno gelado, mas procuramos piscina quando há um verão rigoroso. A questão é essa, quando a gente tem uma coisa, queremos outra. Quando não se tem nada, quer tudo. E às vezes, de querer demais a gente esquece que quem muito quer, no final, nada tem. Procuramos tanto quando já temos muito, e aí que vem o sagrado: às vezes, a gente tinha exatamente o que queria e nem se dá conta. As pessoas só dão valor quando deixam de ter²⁸”. O participante

²⁷ Fonte não encontrada.

²⁸ Texto de autoria de Sandra Meireles, escritora, nascida em 1981, numa pequena cidade no interior de Minas Gerais, Brasil, Serra Azul de Minas. Ali passou toda a sua infância rodeada pelo afeto familiar e dos

em questão apontou o verbo “há” como o único verbo impessoal presente no texto. Questionado acerca da presença recorrente do verbo “ter” no texto, A35 respondeu que todos tinham sujeitos e que, dessa forma, não eram verbos impessoais. A35 concordou que o verbo impessoal do texto tem sentido de existência e que poderia ser substituído por “ter” sem prejuízo de sentido.

Fizemos observações acerca das pesquisas realizadas pelos alunos e que, de modo geral, trouxeram praticamente as mesmas respostas acerca do que seria um verbo impessoal. Reavaliamos essa questão de forma a considerar que, no momento da orientação à pesquisa, embora estivesse por escrito nas atividades propostas, faltaram maiores instruções que levassem os alunos a pesquisarem em diferentes materiais, ou seja, gramáticas prescritivas, descritivas, internet, enfim, que as pesquisas variassem de fonte.

Também levantamos a discussão sobre as possibilidades de substituição do verbo “haver” pelo verbo “existir”, esclarecendo que, quando há essa substituição, o verbo “existir” deve ser flexionado e, nesse caso, apresenta um sujeito, ou seja, não se trata de um verbo impessoal.

Nessa quarta e última atividade, foi possível esclarecer para os participantes o que vem a ser norma²⁹ e dentro dessa discussão, foram apresentados e discutidos em sala de aula, conceitos, exemplos e explicações que envolvem as diferenças entre norma culta e norma-padrão. Levando-se em conta o nosso público, ou seja, adolescentes entre treze e dezesseis anos, falar sobre norma não é algo muito simples.

Por meio das atividades realizadas anteriormente, buscando retomar os textos trabalhados, procuramos estimular os alunos a refletirem sobre norma culta, de forma a perceberem que tal norma não estava representada de forma uniforme, idêntica, em todas as gramáticas pesquisadas. Isso porque as prescrições da gramática normativa estão relacionadas a um ideal de língua (norma-padrão³⁰) que nem sempre coincide com a norma culta em uso. Também foi elucidado para os alunos que a norma-padrão não é sinônima de gramática normativa, pois há controvérsias até mesmo entre os gramáticos acerca de determinados assuntos. Entenderam que a norma-padrão é algo abstrato, que não é usada e, assim, não varia. Nesse momento da discussão, os alunos fizeram o comentário que, “se não sofre variação é porque ninguém usa”.

amigos. Com eles aprendeu tudo aquilo que engrandece o ser humano: amor, dignidade, fê, respeito e perseverança. É o seu mundo, a escrita e a leitura.

²⁹ Conceitos trabalhados tendo como base Faraco (2008; 2017)

³⁰ Idem à nota anterior.

Cabe observar que os participantes apresentaram expressiva curiosidade quando perceberam a origem das regras gramaticais das gramáticas normativas. Em relação ao Português Brasileiro, foram bastante críticos no que diz respeito às diferenças entre o nosso país e Portugal. Mostraram-se desejosos de que o PBC tivesse reconhecimento, pois, segundo A16 “não reconhecer o PBC como nossa legítima língua, já que o uso está aí para todos comprovarem, é no mínimo falta de respeito com o povo brasileiro”.

Consideramos muito positivo o empenho dos alunos na participação da pesquisa como um todo. A visão que alguns chegaram sobre o PBC e sua importância para todos nós, falantes dessa variedade da língua portuguesa, foi extremamente gratificante. A criticidade despertada nessa turma dificilmente ficará limitada à sala de aula e isso nos deixa profundamente realizadas com relação ao trabalho que propusemos a realizar no âmbito do Profletras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da nossa pesquisa, a saber: o ensino dos verbos “ter” e “haver” numa perspectiva variacionista, surgiu do desejo de levar ao alunado do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Patos de Minas – Minas Gerais, um ensino de língua portuguesa (LP) pautado na reflexão e na discussão acerca do caráter heterogêneo e dinâmico da língua, levando em consideração o uso que os falantes fazem dessa língua em nosso país. Por entendermos que o ensino de LP deve se pautar na variedade brasileira do Português, consideramos ser de fundamental importância que o estudo gramatical da língua, com vistas à análise linguística, deve ser predominantemente respaldado por textos (cf. BRASIL, 1997; 1998) autênticos da variedade brasileira do Português, materializados por meio de diferentes gêneros textuais/ discursivos.

Considerando as orientações dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998), nosso trabalho teve como base teórica, as contribuições da Sociolinguística Educacional, tendo como grande referência, no Brasil, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Faraco (2008; 2015; 2017); Cyranka (2007; 2011; 2014); Antunes (2009) e Bagno (2007; 2011).

Essa revisão documental e bibliográfica foi de extrema importância na construção do nosso trabalho, uma vez que, além de nos proporcionar um suporte teórico, representou um crescimento sobre o conhecimento e a valorização do ensino de língua materna.

Nessa trajetória, pudemos perceber que as primeiras pesquisas realizadas por Labov (1972), atreladas ao ensino de língua materna nos Estados Unidos, em que o linguista buscava respostas ao baixo aproveitamento escolar do inglês, como língua materna, por alunos imigrantes, deram a entender que o aprendizado da língua materna estava atrelado ao ambiente em que o aprendiz estava inserido. Embora Labov não tenha sido o criador da Sociolinguística Educacional, seguramente podemos dizer que tais pesquisas já apontavam para a pertinência da interseção das contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua materna, conforme percebemos nas leituras realizadas em BORTONI-RICARDO (2004)

Ainda nesse sentido, no âmbito da grande pertinência da Sociolinguística Educacional ao ensino de LP na Educação Básica, ressaltamos, em nosso estudo, as contribuições da Pedagogia da Variação Linguística (Cf. FARACO, 2015) para melhor compreender o processo de ensino-aprendizado de língua materna, a partir de um olhar

mais sensível ao aprendiz, considerando, de fato, sua cultura, sua origem social e econômica, seu nível de letramento; não tratando o aluno como se fosse uma folha em branco. Nesse sentido, buscamos, com nossa pesquisa, demonstrar que, à escola, cabe o papel de acrescentar saberes aos alunos, não o de impor saberes, sobretudo no que se refere à língua: imposição de padrões determinados como "corretos", "bons" e "exemplares", advindos de uma elite letrada e branca, detentora do poder político e econômico do país.

Consideramos importante destacar que julgamos de essencial relevância ao desenvolvimento de nossa pesquisa a reflexão sobre o conceito de "norma", "norma culta" e "norma padrão" (cf. FARACO, 2008; 2017), uma vez que, compreendidos tais conceitos, pudemos desenvolver nossas atividades com mais segurança, além de passarmos a ter condições de levar a discussão desse tema à sala de aula em que a pesquisa foi realizada, o que, a nosso ver, foi muito importante para consolidar, com os alunos envolvidos em nosso estudo, uma prática de ensino de análise linguística que fosse, de fato, norteadada pela reflexão acerca da língua em uso.

No que se refere diretamente ao tema central de nossa pesquisa, isto é, uma proposta de intervenção didática voltada ao ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência a alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Minas Gerais, consideramos que nossa pesquisa tenha conseguido contribuir para os estudos linguísticos, sobretudo porque no âmbito da linguística aplicada, acreditamos que nossa proposta de intervenção seja um diferencial, já que não temos conhecimento de nenhuma outra pesquisa acadêmica voltada ao ensino desse fenômeno variável e não estigmatizado do PBC. Pesquisas linguísticas apresentando o uso de “ter” e “haver” com sentido existencial não é um tema inovador aos estudos sociolinguísticos; há um número significativo de pesquisas científicas realizadas acerca desse tema. Entretanto, uma pesquisa voltada à reflexão linguística acerca de tal fenômeno variável no âmbito da Educação Básica, por meio de uma proposta de intervenção didática composta por conteúdo teórico e aplicado é, sem dúvida, algo novo e necessário à agenda de demandas de ensino de LP nessa esfera da educação.

No que concerne às atividades realizadas, bem como os resultados apresentados com relação aos usos de “ter” e “haver” existenciais, podemos traçar um comparativo com as pesquisas de CALLOU e AVELAR (2000), uma vez que pudemos, por meio das propostas apresentadas aos participantes da pesquisa, levantar alguns dados. Observamos

que, separadas as produções de texto (relato pessoal trabalhado no início da proposta), onde ocorreu o uso dos verbos “ter” e “haver”, tivemos um total de dezoito produções e dentre essas tivemos 88% de ocorrências do verbo “ter” e 12% de ocorrências do verbo “haver”. Isso vai ao encontro das informações obtidas nas pesquisas linguísticas citadas anteriormente neste trabalho, em que há um processo contínuo e crescente de uso de verbo “ter” com sentido existencial.

Assim, mesmo que de maneira ainda modesta e reconhecendo que muito há ainda para ser pensado e elaborado para o tratamento de tal tema em sala de aula acreditamos que nossa pesquisa se mostrou muito pertinente, sobretudo porque pudemos perceber que os alunos participantes conseguiram compreender melhor a noção de existência dos verbos “ter” e “haver” a partir de uma reflexão linguística pautada no uso da língua, enxergando-se como falantes dessa língua que se mostrou como tema de estudo na escola.

Ainda em relação a isso, consideramos ser de fundamental importância destacar que uma abordagem de ensino pautada nas contribuições da Sociolinguística Educacional, sensível à variação linguística e às tantas heterogeneidades – econômica, cultural, social, etc. – que compõem as salas de aula das escolas públicas do Brasil, além de aproximar o aluno da língua que estuda, focando-se, sobretudo, na norma culta contemporânea do PBC – e não na norma-padrão –, acaba estimulando o engajamento e a participação dos alunos nas aulas de LP, contribuindo, assim, para o real desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, objetivo maior do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Além disso, elaborar um material didático para este fim se mostrou essencial para o ensino dos verbos “ter” e “haver” com sentido de existência, tendo em vista que no LD adotado pela escola em que a pesquisa-ação foi realizada, quando os referidos verbos são mencionados, são abordados tão somente como verbos auxiliares e, no caso do verbo “haver”, também é apresentado como verbo impessoal. Tal abordagem do LD, por vezes “desintonizada” dos usos contemporâneos do Português Brasileiro, vai ao encontro das prescrições da gramática normativa, desconsiderando, portanto, a dinamicidade e a heterogeneidade da língua.

No decorrer da aplicação de nossa proposta didática, pautada por uma perspectiva variacionista da língua e em consonância com as contribuições da Sociolinguística Educacional, pudemos constatar uma mudança de postura dos alunos em relação ao “estudar língua portuguesa na escola”. Percebemos os alunos mais participativos, mais

reflexivos e mais próximos das discussões atreladas à língua materna. Consideramos que os alunos participantes da presente pesquisa se mostraram, paulatinamente, mais conscientes quanto ao fenômeno da variação da linguística, quanto às prescrições da gramática normativa, além de se mostrarem mais (cons)cientes das diferentes variedades da língua portuguesa, compreendendo, inclusive, que a variedade brasileira do Português é diferente – nem melhor, nem pior – da variedade de Portugal.

É interessante ressaltar que, ao final da aplicação de nossa proposta de intervenção didática, o que mais nos chamou a atenção foi a percepção de que a variação linguística é algo natural da língua e que é importante olhar para os fenômenos linguísticos, para a língua em uso, evitando julgamentos baseados na concepção de “certo” e “errado”. E isso, a nosso ver, promoveu uma aproximação dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa em sala de aula, já que passaram a perceber que “aquela língua” que estavam estudando – refletindo sobre ela – era a língua deles, não uma língua “difícil”, “distante” e “inatingível”.

Acreditamos que com a publicação deste trabalho e com a divulgação das propostas didáticas concebidas e materializadas por meio de um Caderno de Atividades que apresentamos como produto final de nossa pesquisa, estaremos contribuindo, de fato, para o fortalecimento da Pedagogia da Variação Linguística nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras, corroborando com a afirmação de Cyranka (2015, p. 33) no que se refere ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica: “ao que parece, os tempos da sociolinguística são chegados.”

Esperamos que esses tempos não apenas tenham chegado, mas que se consolidem nas milhares de escolas espalhadas por todo o território nacional, afinal, assim com Paulo Freire, acreditamos que a Educação não transforma o mundo, mas ela é capaz de mudar as pessoas e, as pessoas, essas, sim, podem mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo**. In: Poesia e Prosa. Rio: Nova Aguilar, 1988.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- AVELAR, J. **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, **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 1053 p., 2012.
- _____. **Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira**. In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 9. p. 179- 199.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; MARINE, Talita de Cássia. **Em Busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil**, SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua da portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Revista Virtual Letra Magna, ano 03, nº 4, primeiro semestre 2006.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p, 1988.
- BRASIL. MEC Lei nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 201408: Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O livro didático na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php>. Acesso em: 08 maio. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital do PNLD 2017 - FNDE**. Portal MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 10/05/2016.

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

CALLOU, D.; DUARTE, E. **A fixação do verbo ter em contextos existenciais**. In: Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2005, p. 149-155.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 768 pp. 2010.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSERIU, E. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Presença/ EDUSP, 1979.

Coseriu, E. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística**. Rio de Janeiro: Presença. 1979.

COSTA, A. A.; PINTO, D. S.; SOUZA, G. E.; REIS, J. A.; BIZERRA, P. R. B. **Verbos existenciais: ter/haver**. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011. [www.revel.inf.br].

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora**. Tese de Doutorado: UFF, 2007.

CYRANKA, L. F. de M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In **Ensino de Português e Sociolinguística**. Martins, M. A. ; Tavares, M. A.; Vieira, S. R. (Org.). São Paulo, Contexto, 2014.

CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

DUARTE, Eugênia. **O papel da sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino**. Revista LETRA, p. 15-10, 2013.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quaterly**. vol.18, n. 4, New York., p. 335-356, 1987

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

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; VIOTTI, Evani de Carvalho. **Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver**. Revista Delta, v. 14, n. especial, p. 105-131, 1998.

FREITA G, R. (Org). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://blucheropenaccess.com.br/issues/details/2> . Acesso em 18 Ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GNERRE, Maurízzio, **Linguagem, Escrita e Poder**. 1º reimpressão. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 115 p, 1994.

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

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the black english vernacular**. Oxford: Blackwell, 1972.

LOBATO, Monteiro. **Obra Completa**. "Fábulas", São Paulo, Editora Brasiliense 1964.

MARTINS, L.; CALLOU, D. **Mudança em tempo aparente e em tempo real: construções ter/haver existenciais**. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2003, Curitiba. Anais... Curitiba: p. 820-825 2003.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. **A Gênese historiográfica linguístico-científica de Labov**. Revista Linha d'Água, n. 24(1), p. 127-138, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação básica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**. Brasília: 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 1999.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 366 p, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Gramática e Política**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula* 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PRETI, Dino. **A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais**. In: (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 17-27, 1997.

ROCHA LIMA, C. **Gramática normativa língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

_____. **Gramática elementar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura**. Educação e Sociedade: dez., v. 23. n. 81, p. 141-160, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L.C. **Ensino de língua materna - gramática e texto: alguma diferença?** Letras e Letras, 14 (1). p.171-179, jul/dez.1996.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VITÓRIO, E. **Ter e haver existenciais: gramática versus uso**. Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM, n. 21, p. 90-98, 2010.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). **Empirical Foundations for Theory of Language Change**. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: parábola, 2015.

_____. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE

Nesta seção apresentamos o Caderno de Atividades, produto final de nossa pesquisa cujas atividades foram analisadas e comentadas no corpo da dissertação.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE LETRAS E
LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

LEILA REGINA NAVES

Laboratório da língua: atividades de pesquisa

UBERLÂNDIA
2018

APRESENTAÇÃO

Nomeamos o produto³¹ do nosso trabalho de **LABORATÓRIO DA LÍNGUA: ATIVIDADES DE PESQUISA**, com intuito de deixar claro de que se trata de uma proposta didática que busca valorizar a prática em sala de aula, com atividades relacionadas a textos e usos do cotidiano que visam incentivar a pesquisa dos alunos, a fim de provocar questionamentos acerca da língua em uso.

O material apresentado a seguir é composto por quatro atividades que, de maneira geral, buscou proporcionar aos participantes uma oportunidade de reflexão mais sistematizada acerca da noção de existência realizada pelos verbos “ter” e “haver”. Nele, propusemos atividades que contemplassem de maneira teórica e prática, aspectos relacionados a tal uso.

Nosso aporte teórico que proporcionou o desenvolvimento deste trabalho teve como tema o estudo da Língua Portuguesa na perspectiva da Sociolinguística Educacional (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), baseado na Pedagogia da Variação Linguística (Cf. FARACO, 2008; 2015; 2017, BAGNO 2007; 2011), com vistas à contribuição de resultados positivos no que concerne ao estudo de língua materna.

As atividades relacionadas foram desenvolvidas em catorze aulas de cinquenta minutos cada. Este número deve ser adequado à forma como o professor conduz o seu trabalho em sala de aula, podendo ser realizado em mais ou menos tempo.

Em todas as atividades há orientações destinadas ao professor intituladas “Conversando com o professor”. Nossa intenção é auxiliar o professor na execução de cada atividade, além de sugerir leituras, apresentando um caminho para discussões a serem realizadas durante a aplicação das atividades de modo a facilitar na construção do conhecimento do professor/aluno.

Na sequência, as atividades propostas serão descritas passo a passo.

³¹ Nosso caderno de atividades é o resultado da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, cujo título é “A realização da noção de existência: o ensino dos verbos ter e haver com sentido de existência”.

Conversando com o professor

Professor:

*Após a atividade realizada com o gênero textual relato pessoal, trabalharemos com os textos a fim de observar os usos dos verbos **ter** e **haver** com sentido de existência. O ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros textuais/discursivos é feito, tendo como base, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), segundo as quais as atividades de Língua Portuguesa devem ser realizadas a partir de diferentes gêneros textuais.*

*Assim, partindo dos conhecimentos prévios e da atividade de produção de texto realizada com os alunos, ou seja, a construção do relato pessoal, daremos sequência nos estudos linguísticos, focando-nos no ensino dos verbos **ter** e **haver** com valor de **existência**, objeto de estudo de nossa pesquisa-ação.*

*É de suma importância neste início não apresentar aos alunos o tema da atividade, a fim de não forjar o uso dos verbos **ter** e **haver** na atividade a seguir, o que desconfiguraria o objetivo da atividade.*

Atividade 1

- ✓ **Tempo estimado:** duas aulas de cinquenta minutos cada.
- ✓ **Objetivo:** fazer uma diagnose³² acerca dos usos dos verbos **ter** e **haver**, a partir da produção pelos alunos de um relato pessoal.

Descrição da atividade:

³² Diagnose é a descrição ou identificação da razão do problema numa certa circunstância.

Após a leitura de diferentes exemplares do gênero relato pessoal e a retomada das características desse gênero, os alunos serão convidados a produzir um relato pessoal de alguma experiência vivida durante uma viagem, uma festa, na escola, uma reunião de família etc.

Em seguida, serão convidados a ler os textos produzidos para os colegas e, a partir das leituras, o professor poderá discutir com a turma algumas especificidades desse gênero e solicitar aos alunos que comentem, caso queiram, as experiências relatadas pelos colegas.

Ao final da atividade, o professor deverá recolher os textos para o desenvolvimento de uma atividade futura.

- 1) Produza um relato pessoal com cerca de 20 linhas com tema sobre alguma experiência vivida por você durante uma viagem, uma festa, na escola, uma reunião de família etc.

Conversando com o professor

Professor,

*Acreditamos que os usos linguísticos identificados nas produções textuais estarão mais próximos do uso vernacular³³ dos alunos, tendo em vista que o gênero textual/discursivo escolhido para esta atividade permite um menor grau de monitoramento, mesmo em se tratando de atividade escrita, por parte dos alunos. O objetivo principal desta atividade é o de identificar como os alunos estão utilizando os verbos **ter** e **haver** caso, evidentemente, tais usos apareçam em tais produções. Acreditamos que gêneros textuais/discursivos marcados pela tipologia narrativa favoreça a ocorrência desses verbos e, mais, acreditamos que uma produção escrita marcada por estilo menos formal favoreça a incidência de usos linguísticos comuns ao repertório do falante, mesmo quando esses não sejam prescritos pela gramática normativa. É importante destacar que neste momento da proposta, o professor não deve*

³³ Vernáculo é definido, segundo Labov (1972) como o subsistema estilístico em que o mínimo de atenção é prestado à fala. Segundo Labov, “O vernáculo [...] proporciona os dados mais sistemáticos para a análise linguística. [...]. Seu caráter altamente regular é uma observação empírica.” (1972, p. 5).

*sequer mencionar sobre o uso dos verbos **ter** e **haver**, a fim de não enviesar a atividade. Posteriormente, você retomará esses textos com os alunos, em sala de aula, e irá solicitar que os alunos verifiquem em seus textos se os verbos em questão foram utilizados e com quais sentidos.*

Atividade 2

- ✓ **Tempo estimado:** quatro aulas de cinquenta minutos cada.
- ✓ **Objetivo:** identificar e refletir sobre os diferentes usos dos verbos **ter** e **haver** em textos escritos com maior e menor grau de monitoramento linguístico.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Nesta atividade, os alunos terão em mãos fragmentos de variados gêneros textuais/discursivos, a fim de instigá-los à pesquisa sobre os verbos **ter** e **haver** e suas diferentes possibilidades de uso.

O motivo de se trabalhar com gêneros textuais/discursivos diferentes é o de provocar a reflexão no aluno acerca do uso da língua em diferentes contextos, especialmente no que se refere ao uso dos verbos **ter** e **haver**.

Conversando com o professor

Professor,

A seguir serão expostos alguns textos, materializados por meio de diferentes gêneros textuais/discursivos, abordando temas/assuntos diferentes. Peça aos alunos que façam uma leitura individual e silenciosa e, depois, faça a leitura dos textos em voz alta com os alunos, promovendo a interpretação e discussão sobre cada um dos textos. Para o desenvolvimento da atividade, sugerimos que o professor:

- 1) *faça perguntas acerca dos temas abordados por cada texto, retomando as características principais dos gêneros textuais/discursivos que serão utilizados nesta atividade³⁴(1 e 2);*
- 2) *chame a atenção dos alunos para a questão do grau de formalidade presente nos textos, explicando que tal traço é variável e, por isso, alguns textos são mais formais e, outros, menos. Optamos por trabalhar com textos mais curtos para dinamizar o trabalho de leitura e reflexão em sala de aula.*

1) Leia os diferentes textos presentes nesta atividade e busque encontrar neles, ocorrências dos verbos **ter** e **haver**. Escreva em seu caderno as ocorrências desses verbos e comente sobre o sentido de cada um (se estão indicando existência, tempo decorrido, posse, etc.).

2) Ao final da atividade, apresente em um pequeno parágrafo, suas considerações sobre a presença dos verbos **ter** e **haver** com sentido de existência nos textos estudados como, por exemplo, se o uso de um ou de outro verbo influencia no grau de monitoramento³⁵ dos textos, se apresenta mudança de sentido quando se opta por usar **ter/haver** entre outras considerações.

3) Retome a produção do relato pessoal realizada na aula anterior. Leia os textos produzidos por vocês, observando se os verbos **ter** e **haver** foram usados. Em caso afirmativo, identifique em quais sentidos você utilizou esses verbos e com qual frequência esses verbos apareceram no seu texto. Faça um levantamento da quantidade de vezes que tais verbos aparecem nos textos e comente os sentidos assumidos por eles.

³⁴ Professor, atente-se para que o trabalho acerca de gêneros listados nestas atividades seja realizado anteriormente.

³⁵ Conforme Bortoni-Ricardo (2004), não adotaremos os termos formal e informal em nossas atividades; damos preferência por usar a noção de graus de monitoramento, considerando que há (con)textos mais monitorados e menos monitorados.

Texto 1

Existe muito mais água na Lua do que se imaginava

Parece que futuros colonizadores lunares não irão passar sede

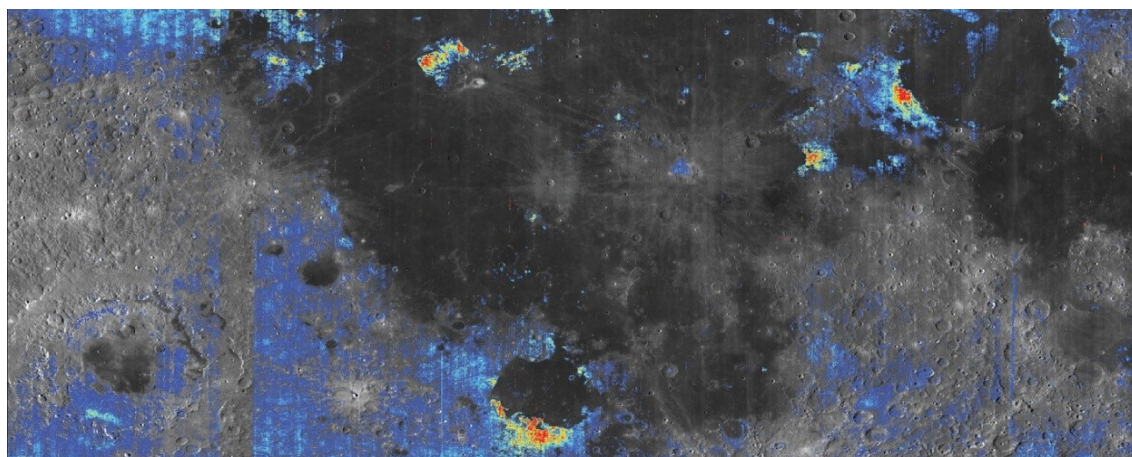
26/07/2017 - 18H07/ ATUALIZADO 18H0707 / POR REDAÇÃO GALILEU

A maneira como **Buzz Aldrin**, segundo ser humano a pisar na Lua, descreveu sua superfície ficou famosa. O astronauta da **missão Apollo 11** definiu aquele ambiente como uma “magnífica desolação”. Mas o solo lunar não é tão estéril e pobre em recursos como sugere a primeira aparência. A crosta pode até ser inóspita e poeirenta, mas é só cavar um pouco para que a história seja outra: é o que sugere um **novo estudo** publicado na revista *Nature*.

A pesquisa indica que há muito mais água enterrada no manto de nosso satélite natural do que imaginávamos. As primeiras evidências da presença de água na Lua remontam às amostras de rochas lunares trazidas de volta à Terra por astronautas das missões **Apollo**.

Coletadas em depósitos de material vulcânico (sim, a Lua tinha vulcões ativos há 100 milhões de anos), as pedras continham água residual incrustada. Isso foi descoberto em 2008, quando as amostras foram reanalisadas. Um ano depois, a **NASA** conduziu o impacto controlado da sonda LCROSS no polo sul lunar e, mais uma vez, uma grande quantidade de água foi detectada nos detritos resultantes do choque.

Só que, apenas com essas duas peças de um quebra-cabeça extremamente complexo, não era possível afirmar com convicção que a Lua era uma grande mina de água. Isso mudou recentemente graças aos dados coletados pela sonda orbitadora lunar indiana Chandrayaan-1. Um de seus instrumentos fez o mapeamento da composição mineral da superfície.



Há maior concentração de água nas partes coloridas, sobretudo nos depósitos piroclásticos, em vermelho e amarelo (foto: milliken lab / brown university)

Com mais estas peças, foi possível ter uma compreensão mais abrangente do quebra-cabeça — e a conclusão foi que os depósitos vulcânicos ricos em água estão por toda parte. “Eles estão espalhados pela superfície, o que nos diz que a água encontrada nas amostras das missões Apollo não é um ponto fora da curva”, **disse em comunicado** o pesquisador que liderou o estudo, Ralph Milliken, da Universidade Brown, nos EUA.

É um indício de que abaixo da camada de poeira, no manto, há água em abundância. O que ainda não está claro é como essa água toda foi parar lá.

Dois cenários se sobressaem: ou as moléculas foram “roubadas” da Terra no impacto catastrófico que formou a Lua, há bilhões de anos, ou então elas podem ter sido trazidas através de **cometas**. Mas é certo que o resultado nos ajudará a compreender melhor a história de nossa companheira cinzenta. Outra coisa também é certa: futuros **colonizadores lunares** não ficarão desidratados.

(Com informações do **ScienceAlert**)

<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2017/07/existe-muito-mais-agua-na-lua-do-que-se-imaginava.html>

Texto2



Texto 3



Texto 4



<http://www.lasalle.edu.br/public/uploads/files/2016/Carla/Exames%20Finais/L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%206%C2%BA%20ano.pdf>, acessado em 03/2018

Texto 5

Olhe, tenho uma alma muito prolixa e uso poucas palavras.

Sou irritável e firo facilmente.

Também sou muito calmo e perdoo logo.

Não esqueço nunca.

Mas há poucas coisas de que eu me lembre.

Clarice Lispector

Texto 6

Tem dias que a gente se sente

Como quem partiu ou morreu

A gente estancou de repente

Ou foi o mundo então que cresceu

A gente quer ter voz ativa

No nosso destino mandar

Mas eis que chega a roda-viva

E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante

Roda-moinho, roda pião

O tempo rodou num instante

Nas voltas do meu coração.

(Roda Viva/Chico Buarque)

Texto 7

Tem gente que chega e muda os planos da gente
E que faz a nossa vida caminhar pra frente
Agora sim eu sei pra onde ir
E dessa vida nada se leva
E no fundo todo mundo espera
Um amor que venha pra somar, pra completar
O nosso santo bateu
O amor da sua vida sou eu
Tudo que é meu hoje é seu
E o fim nem precisa rimar (2x)
Nosso Santo Bateu
(Matheus e Kauan)

Texto 8

E há tempos nem os santos
Têm ao certo a medida da maldade
E há tempos são os jovens que adoecem
E há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
Só o acaso estende os braços
A quem procura abrigo e proteção
Meu amor!
(Legião Urbana)

Atividade 3

- ✓ **Tempo estimado:** quatro aulas de cinquenta minutos cada.
- ✓ **Objetivo:** realização de uma reflexão mais sistematizada, entre grupos de alunos, acerca dos usos dos verbos **ter** e **haver**. Essa reflexão terá como mote,

um questionamento - realizado por uma leitora de um determinado *site* - relacionado a uma dúvida a respeito de um determinado uso em língua portuguesa, envolvendo os verbos supracitados.

Conversando com o professor

Professor,

*A partir de uma pergunta de uma leitora do site sugerido para a nossa atividade, iniciaremos a nossa discussão acerca do tema, a saber: os verbos **ter** e **haver** com **sentido de existência**. Nesse primeiro momento, os verbos **ter** e **haver** serão apresentados numa perspectiva normativa. Não listaremos todos os usos comentados no site, focando apenas naqueles mais relevantes para a reflexão da noção de existência que pode ser expressa por eles.*

Como importante reflexão, a partir desta atividade, a noção de “certo” e “errado” começa a ser desconstruída, dando espaço à noção de que a variação linguística não está apenas no uso coloquial da língua, nem tampouco se restringe a contextos de fala. A variação linguística é uma característica da língua.

Após a reflexão, os alunos, organizados em grupos, irão realizar as atividades propostas pela professora.

*Para maiores informações e reflexões acerca do verbo **ter** com **sentido de existência**, sugerimos a leitura de:*

VITÓRIO, E. **Ter e haver existenciais: gramática versus uso**. Revista Urutágua– acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM, n. 21, p. 90-98, 2010. periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua

- 2) Leia o texto abaixo retirado de um *site* denominado *Gramatigalhas*, criado por José Maria da Costa³⁶ e, em seguida, responda, em seu caderno, às questões propostas.

³⁶ **José Maria da Costa** é graduado em Direito, Letras e Pedagogia. Primeiro colocado no concurso de ingresso da Magistratura paulista. Advogado. Mestre e Doutor em Direito pela PUC/SP. Ex-Professor de Língua Latina, de Português do Curso Anglo-Latino de São Paulo, de Linguagem Forense na Escola Paulista de Magistratura, de Direito Civil na Universidade de Ribeirão Preto e na ESA da OAB/SP. Membro da Academia Ribeirãopretana de Letras Jurídicas. Sócio fundador do escritório Abrahão Issa Neto e José Maria da Costa Sociedade de Advogados.

Dúvida do leitor A leitora **Teresa Maria Otranto** envia a seguinte mensagem ao **Gramatigalhas**: (www.migalhas.com.br. Acesso em 14/07/2018)

*"Como se distingue o emprego do verbo **ter** do emprego do verbo **haver**? Posso usar um pelo outro ou eles são como os verbos **olhar** e **ver**?"*

A seguir, o autor do *site* apresenta algumas informações relacionadas aos usos dos verbos **ter** e **haver**.

→ Diga-se, desde logo, que, em alguns casos, **ter** e **haver** são praticamente sinônimos e podem ser usados um em lugar do outro; em outras situações, todavia, distinguem-se totalmente.

→ Bem por isso, o verbo **haver** pode significar *existir*, e, nesse sentido, é impessoal (fica invariável na terceira pessoa do singular) e transmite sua impessoalidade para o auxiliar em eventual locução verbal.

→ Importa acrescentar, no que tange à norma culta, que, nesse significado de existir, o verbo **haver** não permite a substituição por **ter**, de modo que o conhecido verso de Carlos Drummond de Andrade – *"tinha uma pedra no meio do caminho"* – deve ficar na conta da linguagem popular e coloquial.

A) Discuta com seus colegas sobre o questionamento da internauta. Por que vocês acham que surgiu essa dúvida?

B) Vocês já devem ter percebido ao longo de nossas últimas atividades que o verbo “**ter**” pode significar “existir”. Por que vocês acham que isso não foi considerado nas explicações dadas pelo professor José Maria da Costa?

C) Vocês acham que seria importante que esse tipo de uso do verbo “**ter**” fosse contemplado nas explicações do professor à internauta? Por quê?

Atividade 4

- ✓ **Tempo estimado:** seis aulas de cinquenta minutos cada.
- ✓ **Objetivo:** Nesta atividade, a utilização de frases “soltas” (descontextualizadas) tem por objetivo visualizar, de maneira bastante direcionada, os diferentes usos dos verbos **ter** e **haver**. Acreditamos que após um trabalho exaustivo de reflexão sobre tais verbos a partir de diferentes textos, explicitando os seus diferentes usos, o trabalho no âmbito das frases pode ser agregado ao ensino de língua portuguesa, sempre com vistas a fomentar em sala de aula um ensino reflexivo da língua. Afinal, o olhar dos alunos poderá se voltar de maneira mais imediata para os diferentes usos de tais verbos, contribuindo para assimilação desses diferentes usos no Português Brasileiro. Nesta atividade, é fundamental levar os alunos a refletirem se esses verbos podem ser tratados e/ou usados como sinônimos e se há situações em que eles são intercambiáveis.

- 2) Juntem-se em grupos de trabalho (de três a cinco alunos por grupo) e, em seguida leiam as frases abaixo e reflitam sobre os seus significados.

I - “Há quatro meses não chove em Patos de Minas”.

II - “Tem quatro meses que não chove em Patos de Minas”.

III - “Há crianças brincando no parque”.

IV - “Tem crianças brincando no parque”.

A) Em seu caderno, após refletirem e discutirem a respeito das frases acima, respondam: os verbos **ter** e **haver** podem ser considerados sinônimos?

B) Deem exemplos em que vocês utilizam os verbos **ter** e **haver** de maneira sinônima.

C) O verbo **haver** foi usado com sentido de existência em alguma ou algumas das frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

D) O verbo **ter** foi usado com sentido de existência em alguma(s) da(s) frases acima? Se sim, em qual ou quais frase(s)?

E) Pensando nos usos que vocês fazem com o verbo **ter** significando existência, deem outros exemplos (criem novas frases).

Pesquisando fora da escola

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- ✓ Esta atividade tem por objetivo estimular os alunos a um processo contínuo de aprendizagem, pois estes deverão atuar como pesquisadores em busca de soluções para questões pertinentes do PBC, fora do ambiente escolar.
- ✓ Como atividade a ser realizada fora da escola, deverão pesquisar em materiais diversos, como gramáticas normativas, descritivas, *sites*, entre outros.
- ✓ Estabelecer critérios a serem cobrados nesta pesquisa como, indicação de bibliografia, tempo para entrega, forma como deverá ser conduzida as discussões das atividades propostas na pesquisa em sala de aula.

A) O que são verbos impessoais?

B) Selecione um texto de sua preferência (música, poema, entrevista, tira, etc.) em que haja a presença de pelo menos um verbo impessoal.

C) Retorne às frases do início desta atividade. Há registros de verbos impessoais naquelas frases? Se sim, qual ou quais?

O quadro comparativo abaixo foi proposto pela Prof^a. Dr^a. Talita de Cássia Marine, da Universidade Federal de Uberlândia, em um dos encontros realizados no âmbito do grupo de estudos GEVAR (Grupo de Estudos Variacionistas-Plataforma CNPq/Brasil), liderado pela docente na referida instituição.

Neste quadro, são estabelecidas algumas diferenças entre norma culta e norma-padrão baseadas em Faraco (2008); tais diferenças irão nortear a discussão proposta no box abaixo.

NORMA CULTA	NORMA-PADRÃO
Língua em uso, heterogênea, dinâmica	Idealização de uma língua
Plural	Singular.
Uso em contexto mais monitorados	Não representa nenhuma variedade de uso
Está num contínuo de formalidade	Construto linguístico de uma língua abstrata
É constituída por um conjunto de variedades cultas (diferentes usos)	Descrição de uma língua homogênea

Conversando com o professor

Professor,

Após a correção das atividades, discutir com os alunos e orientá-los acerca das seguintes questões:

** Discutir o conceito de verbos impessoais.*

** Propor discussões que estimulem a reflexão acerca de como acontece a substituição do verbo **haver** pelo verbo **existir**. Dar exemplos. Sugestão: **Havia** pessoas na sala./ **Existiam** pessoas na sala.*

** Discutir sobre o conceito de **norma**, adequando essa discussão à faixa etária da sala de aula, culminando com a discussão acerca de norma culta. (Ver quadro comparativo supracitado).*

** Discutir sobre as diferenças de uso entre o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE), focando no uso dos verbos **ter** e **haver**, destacando que o verbo **ter** em Portugal tem sentido de posse e, no Brasil, pode apresentar, além do sentido de posse, os sentidos de tempo decorrido e existência.*

Neste momento é importante discutir a respeito de que a gramática normativa prescreve usos que muitas vezes estão atrelados à variedade europeia do Português e que, por isso mesmo, muitos desses usos não coincidem com os usos que são

legítimos e comuns na variedade brasileira, inclusive em contextos de usos (orais e escritos) mais formais.

Considerações finais

Caro(a) Professor(a)

Em consonância com a finalização do nosso trabalho, este caderno pretende oferecer aos alunos do oitavo ano, bem como ao professor, subsídios para um trabalho focado no uso do PBC de forma a propor a reflexão acerca da importância da língua materna, à luz da Sociolinguística Educacional e com base na Pedagogia da Variação Linguística, partindo de um objeto de estudo, a saber, a realização da noção de existência dos verbos *ter* e *haver*.

Esperamos ter contribuído para um ensino mais dinâmico voltado para a valorização do PBC.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Matheus. O Nosso Santo Bate, Matheus & Kauan, in: **Na Praia**, Universal Music, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, José Maria da, Gramatigalhas, www.migalhas.com.br. 2012

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa : uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**, <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16756>. 2015.

GALILEU, revistagalileu.globo.com/Ciência/Espaço/noticia/2017.

HOLLANDA, Francisco Buarque de. **Roda Viva**. Arquivo Miroel Silveira - ECA/USP. São Paulo, 1967

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

QUINO, J. S. L. **Toda Mafalda**. Buenos Aires. Ediciones de las flores. 14ª ed., 1994.

RUSSO, Renato. Há Tempos, Legião Urbana, in: **As quatro estações**, Rio de Janeiro, EMI 1989.

SOUSA, M. **Almanaque da Mônica**. São Paulo: Globo, jan. 1997.

WATERSON, Bill. **O melhor de Calvin**. O Estado de São Paulo. 2002.

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**A REALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXISTÊNCIA: POR UM OLHAR VARIACIONISTA DO ENSINO DOS VERBOS TER, HAVER E EXISTIR**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Talita de Cássia Marine (orientadora) e Profa. Leila Regina Naves (orientanda).

A pesquisa tem por objetivo a verificação em uso dos verbos TER, HAVER e EXISTIR com a noção de existência dentro da perspectiva variacionista da língua.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Prof^a Leila Regina Naves, na Escola _____ da cidade de Patos de Minas, durante reunião a ser realizada com pesquisadora e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Na sua participação você responderá a questionários sobre o tema que será discutido. O material coletado serão pesquisas em forma de questionários, entrevistas escritas, gravadas e filmadas. Após a realização das pesquisas e análises dos dados, todas as informações gravadas e filmadas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco seria a identificação do participante. Para evitar isso, será garantido o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde o mesmo estuda.

Os benefícios deste estudo possibilitarão ao(à) participante menor de 18 anos a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura e de escrita, de forma a contribuir para minimizar dificuldades de compreensão por parte dos participantes da pesquisa. Além disso, fornecerão subsídios para outros professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Talita de Cássia Marine, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, sala 249, telefone XXXXXXXX, ou com Leila Regina Naves, telefone XXXXXXXX.

Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: XXXXXXXXXX. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 2017

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

Anexo B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/A
RESPONSÁVEL PELO/A MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**A REALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXISTÊNCIA: POR UM OLHAR VARIACIONISTA DO ENSINO DOS VERBOS TER, HAVER E EXISTIR**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Talita de Cássia Marine (orientadora) e Profa. Leila Regina Naves (orientanda).

A pesquisa tem por objetivo a verificação em uso dos verbos TER, HAVER e EXISTIR com a noção de existência dentro da perspectiva variacionista da língua.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profª Leila Regina Naves, na Escola Estadual Marcolino de Barros da cidade de Patos de Minas, durante reunião a ser realizada com pesquisadora e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Em nenhum momento o/a menor de 18 anos será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da participação do/da participante menor no estudo seria a identificação do sujeito. Para evitar isso, será garantido o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde o mesmo estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará ao(à) aluno(a) menor de 18 anos a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura e de escrita, de forma a contribuir para minimizar dificuldades de compreensão por parte dos participantes da pesquisa. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Talita de Cássia Marine, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, sala 249, telefone 3291-8323, ou com Leila Regina Naves, Telefone (34)38140567. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 2017

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa