

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

DISSERTAÇÃO

***TRILHA DIDÁTICA PARA USO DO AÍ NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ORALIDADE>ESCRITA>ORALIDADE***

ELIANE DE MELO FARIAS

Seropédica, RJ

2021



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

***TRILHA DIDÁTICA PARA USO DO AÍ NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ORALIDADE>ESCRITA>ORALIDADE***

Eliane de Melo Farias

Sob orientação

Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras-PROFLETRAS**, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
2021

Ficha catalográfica

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

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

f224t Farias, Eliane de Melo, 1969-
TRILHA DIDÁTICA PARA USO DO AÍ NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
ORALIDADE>ESCRITA>ORALIDADE /Eliane
de Melo Farias. - Rio de Janeiro, 2021.
111 f.: il.
Orientadora: Ângela Marina Bravin.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, profletras, 2021.

1. Uso do "aí". 2. Gramaticalização. 3. Letramentos.
4. Fanfic. I. Bravin, Ângela Marina, 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. profletras
III. Título.

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

ELIANE DE MELO FARIAS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/11/2021.

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

BANCA EXAMINADORA

Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Fernanda Costa Demier Rodrigues (IFF)
Avaliador externo

Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2022

TERMO N° 285/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/03/2022 13:25)
ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1735678

(Assinado digitalmente em 22/03/2022 12:24)
ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1795701

(Assinado digitalmente em 23/03/2022 11:20)
FERNANDA COSTA DEMIER RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO CPF:
020.480.707-79

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
285, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 22/03/2022 e o código de verificação: **ba146d8cc2**

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Lucas e Daniel, figuras centrais da minha vida, e à memória de meu marido Adeilson, o maior incentivador desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

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

Algumas cooperações foram fundamentais para a realização deste trabalho, principalmente por causa das adversidades pessoais pelas quais passei durante todo esse processo. Agradecer a todos que me ajudaram a concluir esta dissertação é uma singela forma de expressar o meu reconhecimento por todo incentivo que recebi para que o trabalho seguisse adiante.

A Deus, que sempre foi o meu alicerce e me deu forças para continuar.

Ao meu marido Adeilson, falecido durante a elaboração deste trabalho, que tanto me incentivou desde o início.

Aos meus filhos Lucas e Daniel, em quem retirei inspiração para prosseguir.

À Prof^a. Dr^a. Ângela Marina Bravin, orientadora incansável e dedicada, que além de nortear o meu trabalho com maestria, foi uma grande incentivadora para que eu não desistisse.

À minha família por todo amor e compreensão.

Aos meus amigos, que tanto me acolheram e me ajudaram.

A todos os meus colegas da turma de Mestrado por toda cooperação e vínculos de amizade formados.

E finalmente, a todos os professores e equipe do Mestrado Profissional de Letras (ProfLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) por toda dedicação.

RESUMO

FARIAS, Eliane de Melo. **Trilha didática para o uso do aí no Ensino Fundamental: oralidade>escrita>oralidade**. 2021. 111p Dissertação (Mestrado em Letras, Língua Portuguesa). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta dissertação apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos de um circuito didático, a que denominamos trilha, para estudo e uso da palavra aí no Ensino Fundamental. Estudos linguísticos (MARTELOTTA, 1993, 1996; TAVARES, 2001, 2009) demonstram a gramaticalização dessa palavra em construções presentes na oralidade. Na escola, o aluno geralmente conhece o uso do aí com base apenas na descrição das gramáticas normativas, que o inserem na classe dos advérbios, considerando-o um circunstancial de lugar. Em seus textos escritos, entretanto, com base em experiências informais de correção de redações escolares, observamos a veiculação de vários sentidos e funções dessa palavra. O objetivo principal deste trabalho é justamente contribuir para o uso consciente de aí pelos alunos do Ensino Fundamental, relacionando aspectos da oralidade e escrita do português como língua materna. Como objetivos específicos, tem-se:

- 1) articular propostas de atividades didáticas a partir da interface oralidade, letramentos, normas linguísticas e aprendizagem colaborativa/ativa.
- 2) inserir as atividades em etapas da trilha de acordo com a afinidade entre elas.
- 3) refletir sobre a eficácia dessas atividades.
- 4) promover estratégias de oralidade por meio sonoro e gráfico.
- 5) promover estratégias de escrita por meio sonoro e gráfico.

Partimos da hipótese de que ocorre a influência de traços da oralidade, como a repetição, nos textos escritos. Para estudo e uso desse item lexical no citado nível de escolaridade, propõe-se a criação de uma trilha didática com base na associação entre duas abordagens de aprendizagem: a colaborativa (TORRES e IRALA, 2014, BEHRENS, 2004) e a metodologia ativa (MORÁN, 2015) de modo que o estudante entre em contato com as várias possibilidades de uso dessa palavra e aprenda a usá-la em contextos de oralidade e escrita, considerando o interlocutor dos textos. Para tanto, as atividades são fundamentadas com base na noção de contínuo, tanto de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) quanto de normas e letramentos (BRAVIN DOS SANTOS, 2018) e de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001). Como principal gênero discursivo a direcionar a trilha foi escolhida a fanfic, ficção de fãs, gênero que favorece a interface entre contínuos, letramentos, normas linguísticas e aprendizagem colaborativa. Infelizmente, em consequência das restrições sanitárias por conta da pandemia de Covid-19, não foi possível, ainda, caminhar na trilha. Não havendo, portanto, condições, por um lado, de alcançarmos resultados, positivos ou negativos, quanto ao desenvolvimento das atividades pelos alunos. Por outro, consideramos o processo simultâneo de construção e reflexão da trilha como resultado positivo, porque propiciou a descoberta de fenômenos importantes para o trabalho escolar no Ensino Fundamental no que diz respeito à referida interface.

Palavras-chave: Usos do aí; contínuos de oralidade-letramento; normas linguísticas; aprendizagem colaborativa

ABSTRACT

FARIAS, Eliane de Melo. **Didactic trail for the use of *aí* in middle grade: orality>writing>orality**. 2021. 111p Dissertation (Master's degree in Language, Língua Portuguesa). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This essay presents the theoretical and methodological fundamentals of a didactic circuit, to which we call trail, for the study and use of the word “*aí*” in the 7^o year of middle school. Linguistic studies (TAVARES, 2001, 2009) show the grammatization of this word in constructs present in the orality. In school, the student usually knows the use of the *aí* based solely on the description of normative grammars, which asserts it in the adverb classification, considering it a location circumstantial. On its written texts, however, based on informal experience on grading of school essays, it is observed the circulation of various meanings and functions of that word. The main objective of this work is precisely that of contribute to the conscious use of the *Aí* by the students from the 7^o year of the middle school, relating aspects from orality and writing from the Portuguese as native language. As specific objectives, it's appointed;

- 1) To articulate didactic activity proposals taking from the orality interface, literacy, linguistic norms and collaborative/active learning.
- 2) To insert the activities in stages of the trail according to the affinity between them.
- 3) To ponder about the efficacy of said activities.
- 4) To promote orality strategies by sonorous and graphical means.
- 5) To promote writing strategies by sonorous and graphical means.

Taking it from the hypothesis that occurs influence from traces of orality, such as the repetition, in written texts. For the study and usage of that lexical item in the aforementioned education level. It is proposed the creation of a didactic circuit based on the association between two learning approaches: the collaborative (TORRES e IRALA, 2014, BEHRENS, 2004) and the active methodology (MORÁN, 2015) such that the student get in contact with the various possibilities of use of that word and learn to use it in contexts of orality and writing, taking in account the text's interlocutor. To that end, the activities shall be grounded based in the notion of the continuum, of the orality-literacy (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) as much as norms and literacy (BRAVIN DOS SANTOS, 2018) and of textual genders (MARCUSCHI, 2001). The *fanfic, fan fiction*, has been chosen as the main discursive gender to direct the trail, such gender favors the interface between continuums, literacy, linguistic norms and collaborative learning. Unfortunately as a consequence of the sanitary restrictions due to the Covid-19 pandemic, it wasn't possible, yet, to run the trail course. Therefore on one hand lacking conditions to obtain neither positive results nor negative ones, with regards to the development of the activities by the students. On the other hand, we've considered the simultaneous trail construction and reflection process as positive result, as it allowed for the discovery of important phenomena to the school work in middle grade concerning the aforementioned interface.

Keywords: uses of the *aí*; orality-literacy continuums, linguistic norms; collaborative learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividade didática sobre advérbios (CEREJA, COCHAR, Nova Edição reformulada, 2015, p.60)	29
Quadro 2: Contínuo de urbanização (adaptação: Bortoni-Ricardo, 2004, p.52)	40
Quadro 3: Contínuo oralidade-letramento (adaptação: Bortoni-Ricardo, 2004, p.26 e 62)	41
Quadro 4: Contínuo de monitoração estilística (adaptação: Bortoni-Ricardo, 2004, p.62) ..	42
Quadro 5: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI. 2001, p.41)	43
Quadro 6: Reprodução do quadro 3 de Bravin dos Santos (2018, p. 52)	44
Quadro 7: Fases para um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004, p.108)	57
Quadro 8: Interface entre os contínuos oralidade-letramento, contínuo circular e abordagem colaborativa (Elaboração da professora-pesquisadora desta dissertação)	67
Quadro 9: Texto da amostra analisada por Martelotta (1996, p. 46), com adaptações para esta dissertação.	72
Quadro 10: Enunciado de direcionamento da atividade “De trás pra frente”. (Criação da autora desta dissertação)	74
Quadro 11: Texto da amostra analisada por Martelotta (1996, p. 46), com adaptações para esta dissertação.	84
Quadro 12: <i>Fanfic</i> criada pela autora desta dissertação.	96
Quadro 13: Perguntas motivadoras para discussão coletiva	97

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Imagem adaptada: <i>Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional</i> (MARTELLOTA, 1993, p. 118)	25
Figura 2- Imagem (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 100)	30
Figura 3- Imagem (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)	31
Figura 4- Imagem (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 103)	32
Figura 5- Imagem Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 52)	34
Figura 6- Imagem (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 53)	35
Figura 7- Imagem (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)	37
Figura 8- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=p.155 . Acesso em 02 de setembro de 2021.	53
Figura 9- Imagem capturada de 100 Palavras, a naruto fanfic FanFiction em 07/09/2021.	66
Figura 10- Imagem capturada de 100 Palavras, a naruto fanfic FanFiction em 07/09/2021.	67
Figura 11- Imagem : texto produzido no ensino fundamental antes da pandemia de Covid 19.....	70
Figura 12- Replicação da Imagem capturada de 100 Palavras, a naruto fanfic FanFiction em 07/09/2021.	78
Figura 13- Imagem https://www.bing.com/videos/search?q=video+aula+sobre+adverbio&&view=detail&mid=DB47CBB4205745AB55FBDB47CBB4205745AB55FB&rvsmid= Acesso em 30/09/2021.	80
Figura 14- Imagem https://www.bing.com/videos/search?q=video+aula+sobre+adjunto+adverbial+professora+alda&ru=%2fvideos%2fsearch%3fq%3dvideo%2520aula%2A Acesso em 30/09/2021.	80
Figura 15- Imagem : (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)	81
Figura 16- Imagem : (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)	82
Figura 17- Imagem : (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)	82

Figura 18- Imagem : Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)	83
Figura 19- Imagem: Palavras direcionadoras <u>Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias (spiritfanfiction.com)</u> Imagem capturada em 01/10/2021.	86
Figura 20- Imagem : Gêneros das <i>fanfics</i> <u>Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias (spiritfanfiction.com)</u> Imagem capturada em 01/10/2021.	88
Figura 21- Imagem: Aulas de português para escritores de <i>fanfics</i> Disponível em: <u>Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 (spiritfanfiction.com)</u> . Acesso em 01/10/2021.	92
Figura 22- Imagem: Sinopse de uma <i>fanfic</i> . Disponível em <u>Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias (spiritfanfiction.com)</u> Captura em 01/01'2021.	98
Figura 23- Imagem: Sinopse de uma <i>fanfic</i> . Disponível em <u>Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias (spiritfanfiction.com)</u> Captura em 01/01'2021.	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. GRAMATICALIZAÇÃO E DIFERENTES ESTUDOS SOBRE O <i>AÍ</i>	14
1.1. Gramaticalização.....	14
1.2 <i>Aí</i> : de advérbio a elemento discursivo no percurso da gramaticalização	19
1.2.1 Contextos do <i>aí</i> segundo Martelotta (1993).....	22
1.3 <i>Aí</i> : estudos de Tavares.....	27
1.4 O que dizem os livros didáticos	28
2. ORALIDADE, LETRAMENTOS E NORMAS LINGUÍSTICAS	39
2.1 Oralidade e letramento	39
2.2 Normas linguísticas	48
2.3 Base Nacional Comum Curricular, normas linguísticas e letramentos	50
3. METODOLOGIA DA PESQUISA E DA TRILHA DIDÁTICA	54
3.1 Aprendizagem colaborativa.....	56
3.2 Público-alvo da trilha	59
4. O GÊNERO <i>FANFIC</i>	62
4.1 Interface entre os contínuos, abordagem colaborativa e <i>fanfic</i>	67
5. TRILHA DIDÁTICA PARA O USO DE <i>AÍ</i>	69
5.1 Contextualização.....	69
5.2 Aulas teóricas e exploratórias.....	79
5.3 Pesquisa individual.....	85
5.4 Discussão coletiva, crítica e reflexiva.	92
5.5 Produção final (prática social).....	97
5.6 Avaliação coletiva da trilha.....	100

6. CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo geral contribuir para o uso consciente de *aí* pelos alunos do ensino fundamental, relacionando aspectos da oralidade e escrita do português como língua materna. Justifica-se esse tema em função da alta frequência dessa palavra verificada por mim, informalmente, nos textos escritos por alunos desse mesmo nível de escolaridade, de turmas distintas em períodos distintos. Trata-se de produções em situação escolar: solicitação por parte do professor de uma determinada atividade, como, por exemplo, a produção de uma história ou de uma argumentação. Situações em que não tive a preocupação em ensinar ao aluno o uso dessa palavra, porque, talvez, estivesse subjacente ao meu fazer professoral a ideia de que ele já conhecesse as estratégias linguístico-discursivas para a preparação de um texto. É claro que não. Como ilustração, seguem trechos destacados, aleatoriamente, de redações dos referidos alunos:

- 1) “Ele começou a vagar por aí na esperança...”
- 2) “... o foguete estava perdendo a força e aí capotou se esborrachou no chão.”
- 3) “ ...fui convocado e tive direito de chamar meus amigos aí fiquei muito feliz.”

Em (1), o locativo *aí* é usado como advérbio para fazer referência a um espaço indefinido. Já em (2) e (3), observamos uma referência conclusiva com a utilização do *aí*, em lugar de um conector que reflita essa relação semântica. Além da sua frequência significativa, essas diferentes situações de uso passaram também a chamar a atenção. A partir das aulas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é que as motivações para esses dois fenômenos observados foram se revelando. A primeira hipótese levantada é a da influência de traços da oralidade, como a repetição, nos textos escritos. Dada, entretanto, a complexidade do fenômeno, essa hipótese mostra-se simplória e óbvia, exigindo mais reflexões.

De qualquer forma, parto dessa hipótese, que me estimulou a desenvolver uma trilha didática, baseada em referenciais teóricos acerca da história do *aí* (MARTELOTTA, 1991,

TAVARES, 2009) e sobre gramaticalização, uma das abordagens que explica a mudança linguística (HEINE et alii, 1991). Em função disso, esta pesquisa traz as seguintes questões: a) por que os alunos usam tanto o *aí*?; b) qual é o traço do *aí* que permite que ele seja usado como marcador conversacional, como advérbio ou apenas como marcador?; c) qual é a justificativa para essa preferência em vários contextos?

Para respondê-las, buscarei apoio em textos sobre a relação entre oralidade e escrita para compreender o comportamento de *aí* em cada modalidade de modo a traçar uma linha diretriz para a trilha didática que parta da oralidade para escrita. Nesse sentido, o referencial teórico de base será os textos de Marcuschi (2001), focalizando o contínuo da oralidade para a escrita. Associarei a esse contínuo o proposto por Bortoni-Ricardo (2004,2005), que também trata de oralidade e escrita, e o idealizado por Bravin dos Santos (2018), em que a autora desenha a relação entre letramentos escolar e vernacular e normas linguísticas para mostrar como se estabelecem na linguagem do aluno. Seguindo a sugestão da BNCC, escolhemos o gênero *Fanfic*, ficção de fãs, para promover a interface oralidade, letramentos e normas na trilha proposta.

A fim de dinamizar a trilha, escolhi duas abordagens didático-metodológicas: abordagem colaborativa da aprendizagem Behrens (2004), Torres e Irala (2014) e metodologia ativa (MORÁN, 2015) no ensino de línguas. Vou articulá-las de modo a organizar um circuito que leve o aluno a falar, ouvir, ler, refletir sobre o uso de *aí*, escrever e a falar novamente. Falar com os amigos e com o professor sobre assuntos do seu dia a dia na escola e na comunidade em que vive. Ouvir o colega, o professor. Ler textos de diferentes gêneros tanto do meio físico quanto do digital. Refletir sobre o uso de *aí* nos textos lidos e produzidos e, por fim, falar com outros interlocutores, o que chamo de fala ampliada, como, por exemplo, o diretor da escola, utilizando o que aprendeu em relação não só ao uso de *aí*, mas também quanto às situações de uso e ao interlocutor. Assim, para alcançar resultados positivos quanto ao uso dessa palavra, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) articular propostas de atividades didáticas a partir da interface oralidade, letramentos, normas linguísticas e aprendizagem colaborativa/ativa.
- 2) inserir as atividades em etapas da trilha de acordo com a afinidade entre elas.
- 3) refletir sobre a eficácia dessas atividades.

- 4) promover estratégias de oralidade por meio sonoro e gráfico.
- 5) promover estratégias de escrita por meio sonoro e gráfico.

Esses objetivos refletem a percepção de um processo ensino-aprendizagem de língua materna baseado em dinâmicas que vão além do linguístico. Daí a proposta da trilha didática baseada em princípios da Aprendizagem Colaborativa e Ativa. As atividades organizam-se de forma a levar o aluno a agir a partir de caminhos imprevisíveis. Assim, enquanto o previsível é solicitar a leitura de um texto e depois as perguntas interpretativas, o imprevisível é disponibilizar primeiro as perguntas para os alunos deduzirem o texto. É esse procedimento que proponho na atividade “De trás pra frente”. Trata-se de uma direção que se baseia na metodologia ativa, porque o aluno é levado a pensar antes para conhecer depois. Dessa forma, afasta-se da linearidade do processo tradicional de aprender.

Como a trilha não foi “trilhada” em função das restrições sociais causadas pela pandemia de Covid-19, a metodologia de pesquisa, pensada inicialmente, para ser uma pesquisa-ação nos moldes de Thiollent (1988), precisou ser adaptada à referida situação. Essa perspectiva embasa pesquisas desenvolvidas concomitantemente com o pesquisador e o público-alvo em uma relação de interação muito próxima. Não sendo possível seguir o passo a passo dessa metodologia, criei simulações para facilitar a visualização das atividades. A pesquisa encaixa-se, por isso, em um suposto modelo de pesquisa, cujo resultado é a próprio material desenvolvido.

Para dar conta desses objetivos, dividi a dissertação em quatro partes:

Na primeira, mostrarei o percurso histórico de *aí*, focalizando o seu processo de gramaticalização, com base em Martelotta, (1991, 1996) e Tavares (2009). Entram nessa parte a descrição das gramáticas normativas Bechara (2009), Rocha Lima (1967) e Cunha e Cintra (1989) e das pesquisas funcionalistas. Apresento ainda considerações sobre as descrições nos livros didáticos, incluindo considerações sobre as atividades propostas neles.

A segunda parte será dedicada a reflexões sobre o caráter contínuo da oralidade e escrita, focalizando a relação entre o uso de *aí* e as características desse contínuo. Relacionarei essa perspectiva a de Bravin dos Santos, do circuito circular (2018), que se relaciona a normas linguísticas. Entram nessa etapa a apresentação e discussão sobre o gênero

textual utilizado: *Fanfic*. A apresentação e discussão das abordagens metodológicas ocorrerão na terceira etapa. A trilha didática será desenvolvida e discutida na última parte.

1. GRAMATICALIZAÇÃO E DIFERENTES ESTUDOS SOBRE *AÍ*

Este capítulo trata do conceito de gramaticalização e de como *aí* passou por esse processo. Além disso, mostraremos como essa palavra é considerada nas gramáticas normativas e nos livros didáticos de Língua Portuguesa como língua materna. Na verdade, trata-se de um esboço, uma vez que, na dissertação propriamente dita, desenvolveremos os temas aqui apresentados.

1.1 Gramaticalização

Autores como Heine e Kuteva (2007) apresentam a língua, a partir da teoria funcionalista, como um instrumento de comunicação social, que os usos linguísticos não podem ser encarados como fenômenos autônomos. Dessa forma, no olhar funcionalista, o falante produz o seu discurso a partir de uma interação linguística em que estão envolvidos o contexto, as informações pragmáticas dos interlocutores, o planejamento, entre outros fatores. Halliday (2004) afirma que há uma forte relação entre o social e o sistema linguístico. Segundo ele, é oferecida ao falante uma vasta possibilidade de combinações que lhe permite fazer escolhas para produzir seus enunciados.

Um tema importante para o estudo da linguagem é processo da gramaticalização, que consiste na regularização do uso da língua, relacionado à variação e à mudança linguística. Revela o caráter não-estático da gramática, evidencia as constantes mudanças a que as línguas estão submetidas em função das influências externas. Assim, a gramática funcional busca, considerando a expressão do usuário da língua, integrar o que é dito à gramática com função específica. Quando ocorre uma mudança na língua falada, tal gramática tenta explicar sua funcionalidade. Quando o falante modifica a estrutura da língua sem interromper a comunicação, pode significar que não há erro de linguagem.

O processo de gramaticalização pode ser pensado como um contínuo evolucionar onde há certos pontos focais rotulados, por exemplo, como advérbio, preposição, conjunção, afixo. Na gramaticalização do *aí*, encontramos o percurso de advérbios a outros empregos. Assim o seu uso vai desde o valor dêitico temporal, derivado do valor dêitico espacial, até o valor sequencial, seguindo a trajetória de gramaticalização espaço > (tempo) > texto. De

acordo com Heine et alii (1991), o valor dêitico espacial conduz a uma gramaticalização espaço > (tempo) > texto, o que caracteriza o surgimento de operadores argumentativos a partir de circunstanciadores. Isso ocorre quando o elemento vai perdendo o seu papel de dêitico espacial para assumir novas funções gramaticais. Com essas mudanças, o vocábulo com valor espacial passa a assumir valores temporais e, ao mesmo tempo, de forma progressiva, valores textuais, podendo seguir diretamente do dêitico espacial para o textual.

Na verdade, essas concepções são resultados de estudos bem remotos acerca da mudança linguística, inclusive sobre a mudança de um item lexical para um gramatical. Muitos autores debruçaram-se sobre esse fenômeno, mas a gramaticalização, como modelo teórico, surge apenas na década de 1990, sendo, pois, bem recente. Lehmann (2002) apresenta uma lista de autores que desenvolveram reflexões sobre esse processo. Segundo ele, Humboldt está entre os primeiros a perceber que palavras lexicais passam a gramaticais e, para tanto, enfatiza o papel da evolução das categorias da língua, destacando os processos diacrônicos.

Lehmann reconhece que a descrição de evolução das formas gramaticais de Humboldt, mesmo que incipiente, é essencialmente uma teoria da gramaticalização. O autor destaca pontos da teoria de Humboldt. Primeiro, o termo “forma gramatical” não deve erroneamente levar a pensar que essa teoria lida apenas com a expressão do símbolo linguístico, não há dúvidas de que a evolução em questão afeta tanto o significado quanto a expressão do símbolo gramatical. Em segundo lugar, os quatro estágios por ele propostos são essencialmente os tipos morfológicos da tipologia linguística do tempo: estágios I e/ou II= isoladores, III= aglutinadores, IV= flexional. Em terceiro, tipologia linguística, que, no século XX, foi reduzido a uma disciplina sincrônica, é aqui concebida como tipologia evolutiva. Consequentemente, a teoria da gramaticalização está atrelada, desde o começo, à tipologia evolutiva.

Essa teoria foi denominada de *agglutinationstheorie*. Tal termo aparenta referir-se apenas à transição em direção ao estágio III, mas foi posteriormente usado para abranger todos os quatro estágios. O primeiro a aplicar a teoria foi Franz Bopp, que compartilhou ideias com Humboldt através de correspondências, concentrando-se, na verdade, no estágio III. Alguns neogramáticos, dentre eles Brugmann, foram inclinados a hipóteses desse tipo. Mais uma vez, a visão tipológica da teoria da aglutinação foi mais rigorosamente promovida

por August Scheicher, que seguiu Homboldt no sentido de fazer da teoria da aglutinação o centro de sua tipologia evolutiva.

Outro proeminente representante da teoria da aglutinação é Gabelentz. Embora haja uma extensão da teoria de Homboldt, Gabelentz apresenta dois novos pontos: primeiramente, uma explicação para a gramaticalização é oferecida, sendo vista como o resultado de duas forças concorrentes, a tendência em direção à facilidade de articulação e a tendência à distintividade. Em segundo, a evolução não é concebida como sendo linear, desenvolvendo-se de um estado primitivo para um, mas basicamente como sendo cíclica.

Antoine Meillet, considerado o precursor dos estudos da gramaticalização, em 1912, publicou o livro “A evolução das formas gramaticais”. Embora o seu texto seja remanescente de uma palestra de Humboldt, Meillet não mostra nenhum sinal de estar familiarizado com a mesma ou com a teoria da aglutinação. Seu interesse pela gramaticalização não vinha das implicações tipológicas, mas de sua capacidade de explicar certos fatos na história das linguagens indo-europeias. Ele dá continuidade à tradição neogramática de Bopp. Meillet assume três classes principais de palavras: palavras principais, palavras acessórias e palavras gramaticais, entre as quais há uma gradual transição. O autor, ao que parece, faz uma reformulação da teoria de aglutinação de Gabelentz. Os fatores impulsionadores que ele menciona, expressividade e uso, também têm muito em comum com a tendência expressa por Gabelentz em direção à distintividade e facilidade.

Entretanto, Meillet vai além disso, primeiro ele introduz o termo gramaticalização. Ele não define o termo, mas o utiliza no sentido de atribuição de caráter gramatical a uma palavra outrora autônoma. Em segundo lugar, Meillet opõe gramaticalização à analogia como os dois principais processos de mudança gramatical, atribuindo, assim, um lugar mais estritamente definido para a gramaticalização em teoria linguística. Finalmente, ele oferece o que parece ser uma extensão útil dessa noção: considera que a ordem de constituintes possa ser gramaticalizada também, como no Latim, onde a ordem das palavras significa nuances expressivas, e, em francês, onde expressa relações sintáticas.

No período do estruturalismo americano, ou mesmo europeu, tópicos como gramaticalização não estavam em evidência. Com o declínio da tipologia morfológica, esse ramo de pesquisa em gramaticalização foi basicamente interrompido. Dois importantes artigos trazem uma nova luz à gramaticalização, são os trabalhos de Roman Jakobson (1959)

e de Irmunsky (1961). No seu artigo, Jakobson atribui a Boas uma distinção entre aqueles conceitos que são gramaticalizados e conseqüentemente obrigatórios em algumas linguagens mais lexicalizadas e meramente opcionais em outras, aduzindo à obrigatoriedade de categorias gramaticais como característica específica que as distinguem dos significados lexicais. Essa teoria adiciona um aspecto sintático essencial até então quase exclusivamente morfológico da visão da gramaticalização. Também é formulada, pela primeira vez, uma oposição entre gramaticalização e lexicalização.

Irmunsky lida com a “unificação da combinação de palavras em uma única palavra (composta)”. Existem duas direções possíveis por onde esse processo pode seguir: ou em direção à gramaticalização, que culmina em uma específica nova forma analítica da palavra, ou em direção à lexicalização, que culmina em um equivalente frasiológico da palavra no sentido semântico. No primeiro caso, o próximo estágio é uma forma de palavra sintética inflexional, no segundo caso, o próximo estágio é uma palavra composta.

Na tradição indo-europeia de teoria da gramaticalização, destaca-se Emile Benveniste, em “A evolução de categorias gramaticais”, de 1965. Para ele, a gramaticalização é a responsável pela expansão de um morfema que provém de um status lexical e avança para um gramatical ou de um status lexical para um gramatical ou de um menos gramatical para um mais gramatical.

Como se pode observar até aqui, a gramaticalização está no centro de questões sobre a evolução linguística, sob viés, portanto, diacrônico, cujo foco recai sobre a analogia. Esse perfil começa a mudar a partir de 1970, quando abordagens distintas das formalistas, como o Funcionalismo, passaram a levar em conta a relação entre domínios cognitivos (como espaço, tempo e modo) e estruturas linguísticas. Os trabalhos de Givón, a partir dessa década, apresentam uma nova hipótese: “a morfologia de hoje é a sintaxe de ontem” (1971:143), tese central de seu artigo “historical syntax and synchronic morphology: an archeologist’s field trip”, que, segundo Hopper (1996), recebeu muitas críticas, levando Givón a postular outra hipótese: “A sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem”, propondo, em 1979, a escala da gramaticalização: discurso > sintaxe > morfologia > morfofonêmica > zero. Hopper (1996) mostra que esse contínuo, com a inserção do discurso no início do processo de gramaticalização, revela vários aspectos envolvidos que antes não eram considerados, como, por exemplo, características dos registros linguísticos. Nesse sentido, Givón situa em polos

opostos: discurso escrito / planejado e discurso falado/ não-planejado; pidgins e crioulos/ língua padrão; linguagem infantil e linguagem adulta; aspectos pragmáticos, mais livres, e aspectos sintáticos, presos a relações gramaticais.

Esse contínuo aponta para a unidirecionalidade da mudança. Ou seja: ela segue em apenas uma direção. Trata-se de um dos estágios da gramaticalização, conforme apresenta Castilho (1977): 1) analogia, 2) reanálise, 3) continuidade e gradualismo e 4) unidirecionalidade. O primeiro estágio, analogia, opera no eixo paradigmático da língua e não gera formas linguísticas novas, mas aproveita as já existentes, recriadas à imagem de outras via associação. O segundo, reanálise, relaciona-se ao eixo sintagmático, que permite a criação de novas formas em consequência de alterações semânticas. O estágio 3, continuidade e gradualismo, tem a ver com as características do processo de mudança linguística, que é contínuo e gradual, já que não ocorre abruptamente. A unidirecionalidade refere-se ao sentido linear da mudança linguística no processo de gramaticalização: do léxico para a gramática. O sentido contrário não ocorreria. Essa hipótese é contestada, principalmente por Lehmann (2002), mas tal polêmica não será aqui discutida.

Como se pode deduzir desse panorama apresentado, há várias interpretações para o processo de gramaticalização. Martelotta, Votre e Cezario (1996) mostram que não há um total consenso quanto aos mecanismos que geram esse processo. Esses autores destacam inclusive a proposta de Lehman, que considera a analogia como mola propulsora não só do início da gramaticalização mas também do modo como ela vai se espraiando na língua. Além desse mecanismo, os autores citam também a transferência metafórica e a metonímica, ressaltando a importância da primeira. Segundo eles, a transferência metafórica opera no processo de gramaticalização nos níveis cognitivos, pragmático, semântico e sintático.

No cognitivo, esse processo parece ocorrer como acontece com outros relacionados a mudanças metafóricas em geral: tende-se a usar elementos do mundo concreto para o mais abstrato. Por isso, é mais comum a gramaticalização iniciar em um elemento do léxico, como substantivos, mais fáceis de serem conceptualizados, do que em relações textuais. No pragmático, a intenção do falante promove a associação entre uma expressão conhecida pelo ouvinte e o sentido novo que aquele quer expressar. Esse procedimento não deixa de ser uma passagem do concreto para o mais abstrato em que se parte de uma ideia conhecida para uma ideia nova.

No nível semântico, tanto o locutor quanto o interlocutor devem conhecer o significado original das palavras: da que recebeu a nova significação como a da que serviu como base para a transferência metafórica. Em relação ao último nível, os aspectos sintáticos não só propiciam a gramaticalização como também direcionam os caminhos por onde a mudança percorrerá. A próxima seção mostra o percurso de gramaticalização por que passou o vocábulo *aí*.

1.2 *Aí* : de advérbio a elemento discursivo no percurso da gramaticalização

Tradicionalmente, *aí* é considerado advérbio, uma classe gramatical fluida de difícil caracterização. Talvez, por isso, apresente contextos propícios à gramaticalização conforme ocorreu com vários advérbios transformados em conjunção, como é o caso de “então” (RODRIGUES, 2009)

. Em relação a *aí*, essa transformação também já aconteceu, segundo estudos Tavares (2009), mas na escola ainda se considera essa palavra apenas um advérbio, apesar de ser muito produtiva como conjunção e elementos discursivos. Antes, porém, de apresentarmos o percurso da gramaticalização de *aí*, será apresentado e discutido o conceito de advérbio, sobretudo o que subjaz à descrição dessa categoria presente nas gramáticas tradicionais.

Essas gramáticas normalmente inserem o *aí* na clássica categoria de advérbio de lugar. Mattoso Câmara Jr. (1979) cita três tipos básicos de advérbios: os locativos e os temporais, de natureza pronominal, já que situam um evento no espaço e no tempo; e os modais, de natureza nominal, que apontam o modo de ser do evento. A estes a tradição faz referência quando define advérbio como palavra que modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, pois entende-se que um “modo de ser” pode fazer referência a uma atividade, a uma qualidade ou a outro modo de ser. Entretanto, o autor admite que há dificuldades em caracterizar essas palavras, afirmando que a extrema mobilidade semântica.

Bechara (2009) define o advérbio como uma expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial. Ele explica que, fundamentalmente, os advérbios se distribuem em assinalar a posição temporal ou espacial do falante, ou ainda, o modo pelo qual se visualiza “o estado das coisas” designado na oração. O autor também explica que

certos advérbios assumem função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido mais como a qualidade que a sua substância apresenta: “Pessoas assim não merecem nossa atenção”. Ainda afirma que certos advérbios podem funcionar como predicativo: “A vida é assim.” (2009, p. 288).

Bechara (2009) reconhece que, por sua natureza muito heterogênea, torna-se difícil atribuir ao advérbio uma classificação uniforme e coerente. Adotando uma proposta que se atém às relações que o advérbio contrai dentro do enunciado, seja no papel adjacente circunstancial, seja por sua combinação com outras unidades no interior de um grupo unitário, o autor afirma que o advérbio ora se pauta pelos valores léxicos (semânticos) das unidades que o constituem, ora por critérios funcionais. Assim, no primeiro caso, os advérbios são classificados como denotadores de tempo (agora, antes, tarde), de lugar (aqui, fora, aí), de quantidade (tanto, muito, bastante) etc. Pelo segundo critério, temos os demonstrativos (aqui, agora, aí), os relativos (onde, como, quando) e interrogativos (Quando? Onde? Como?).

A gramática normativa de Rocha Lima (1968) define os advérbios como palavras modificadoras do verbo, servindo para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Ainda explica que alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios, para dar-lhes o grau: “muito belo = belíssimo; vender muito barato = baratíssimo”. Nessa gramática, os advérbios são distribuídos pelas seguintes classes: de dúvida, de intensidade, de lugar, de modo e de tempo, além dos advérbios interrogativos, que são as palavras onde, quando, como, porque e quanto, denotando respectivamente lugar, tempo, modo, causa e quantidade (às vezes, preço), nas perguntas diretas e nas indiretas. O *aí* classificado como advérbio de lugar.

A Nova Gramática do Português Contemporâneo define o advérbio como fundamentalmente um modificador do verbo. Nessa gramática, Celso Cunha e Lindley Cintra (1989) afirmam que a essa função básica certos advérbios acrescentam outras que lhe são privativas e assim os chamados advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido de um adjetivo, de um advérbio ou ainda modificando uma oração. Os autores explicam que os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam, apresentando as espécies segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira como advérbios: de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar, de modo, de

negação e de tempo. Acrescentam a essa lista, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, os advérbios: de ordem, de exclusão e de designação, sendo os dois últimos incluídos pela Nomenclatura Gramatical Brasileira num grupo à parte, que os autores denominam “palavras denotativas”, por não apresentarem as características normais dos advérbios. Ainda apresentam, além dos advérbios interrogativos, que são advérbios de causa, de lugar, de modo ou de tempo usados em interrogações diretas e indiretas, o advérbio relativo “onde”, por desempenhar normalmente a função de adjunto adverbial. O *aí* também é relacionado na lista de advérbios de lugar.

Embora por essa perspectiva tradicional, a que chega à escola, *aí* seja considerado apenas advérbio, sendo ignoradas outras realizações, há nas descrições apresentadas dicas que permitem a dedução de que as gramáticas tradicionais intuem a potencialidade dos advérbios de se gramaticalizarem. Os próprios autores, como Bechara e Matoso Câmara, dizem que os advérbios são difíceis de serem caracterizados dada a diversidade de relações sintáticas e semânticas que podem estabelecer. Martelotta (1996) supõe que elementos circunstanciadores espaciais, advérbios de lugar, tenham passado por gramaticalização via processo metafórico, iniciando-se na realidade física e, por analogia, passaram a representar relações textuais, daí a direção espaço>(tempo)>texto. (MARTELOTTA, 1996, 192).

Segundo o referido autor, em Martelotta, 1991, o resultado da gramaticalização é percebido no texto em movimentos anafóricos. A próxima seção mostra os contextos de uso de *aí* investigados por Martelotta (1993).

1.2.1 Contextos do *aí* segundo Martelotta (1993)

Martelotta (1993) faz uma análise do operador argumentativo *aí* de acordo com os conceitos de gramaticalização e degramaticalização. O autor parte da proposta de Hopper (1991), segundo a qual a gramaticalização de um elemento linguístico envolve a existência de diferentes camadas, podendo ou não coexistirem ao mesmo tempo (sincrônicas) e que tendem a manter traços que persistem das camadas originárias, já que são provenientes umas das outras. Martelotta admite, portanto, que existem várias camadas ou usos de *aí*, o qual descende de camadas anteriores, obedecendo a

trajetórias de mudanças delimitáveis, que seguem os processos básicos da gramaticalização/degramaticalização.

O autor também admite que esse operador, assim como outros, não pode ser considerado de forma isolada, deve ser visto como um elemento capaz de assumir valores diferentes que são emprestados de diferentes contextos em que ocorre. Conforme os contextos, são listados os seguintes usos:

- a) Aí dêítico
- b) Aí anafórico
- c) Aí sequencial
- d) Aí introduzindo informação nova
- e) Aí conclusivo
- f) Aí como elemento modificador de substantivos
- g) Aí em degramaticalização

Aí Dêítico

Já no latim, pode-se observar a ocorrência típica da gramaticalização do *aí*: espaço > (tempo) > texto. O elemento tem sua origem no arcaico *i*, que provém do latim *ibi*, termo que pode significar *aí*, *nesse lugar* (sentido espacial); então, *nesse momento* (sentido temporal) e nisso, *nesse assunto* (sentido textual). Dessa gramaticalização surgiram camadas que continuaram coexistindo no português. *Aí* apresenta, no português atual, o processo completo de gramaticalização espaço > (tempo) > texto e o processo da degramaticalização, como se verá adiante.

O entendimento do processo que gera as camadas ou uso do operador parte da visão tradicional do *aí* como um advérbio, que, como indicador espacial, localiza pontos no espaço em relação aos participantes do ato comunicativo: *aquí* (próximo ao falante); *aí* (próximo ao ouvinte); *ali* (distante do falante e do ouvinte); *lá* (mais distante do falante e do ouvinte). Segundo a análise de Martellota, os usos de *aí* partem do princípio de que seu valor dêítico espacial é o ponto de partida de uma gramaticalização espaço > (tempo) > texto, quando segue perdendo seu valor semântico de indicador espacial, tendendo a assumir funções pragmático-discursivas.

Trajetórias da gramaticalização

Martellota propõe duas trajetórias diferentes de gramaticalização para o uso de *aí*, que partem do seu uso dêítico espacial e chegam a resultados distintos: a trajetória que leva o *aí*, em determinados

contextos, a uma função sequenciadora de base temporal, que faz com que seu uso introduza uma informação nova e também ocorra em contexto conclusivo. Nessa sequencialidade de informações, os usos do *aí* acabam funcionando como conectivos. A outra trajetória leva o *aí* a funcionar como uma espécie de elemento modificador de substantivos ao entrar na estrutura do sintagma nominal. Essas trajetórias de gramaticalização são caracterizadas pelos mecanismos de mudança pressão de informatividade e metáfora espaço > (tempo) > texto, implicando basicamente a trajetória função ideacional > função interpessoal > função textual.

O autor ainda propõe a existência de um uso de *aí* consequente de uma degramaticalização envolvendo a expressão “olha *aí*”, que torna-se *aí* (olha *aí* > *aí*) ao perder parte da sua estrutura fonética, passando a ser usada sem restrições gramaticais, sujeita apenas à criatividade no evento do discurso.

Aí anafórico

Martellota começa a analisar o uso anafórico do *aí* traçando uma trajetória a partir do seu uso espacial, uma vez que os elementos espaciais dêiticos tendem a assumir função anafórica. Ele afirma que, em alguns contextos, as noções de espaço real e espaço discursivo tendem a se confundir, ocorrendo a existência de uso anafórico de *aí* com valor meramente discursivo, aludindo dados já mencionados sem relação espacial. Dessa forma, o *aí* pode ter valor semelhante a algo como “nessa situação” ou “nesse caso”, ou, até mesmo, nesse momento, admitindo-se uma leitura temporal para a sentença.

Aí sequencial

O operador argumentativo também pode funcionar como sequencializador de eventos narrativos ou não-narrativos, funcionando como elemento organizador da sequencialidade que caracteriza o plano discursivo. O valor sequencial desse operador tem sua origem por via espacial ou temporal, no uso anafórico do termo. Essa mudança é gerada pela pressão de informatividade, pois o valor sequencial do operador pode ser inferido de contextos, onde *aí* marca o ponto em que se conclui o evento anterior.

Aí introduzindo informações novas

O uso em contexto sequencial de base temporal de *aí*, em algumas situações, gera outros usos ou camadas desse elemento, como o que Martellota chama de “*aí* introduzindo informações novas.

Nesses casos, o *ai* sequencial não é usado propriamente para organizar e sequencializar eventos, mas em uma função de introduzir sentenças que expressam informações novas. Nessa perspectiva, funciona como uma espécie de continuador do discurso, que abre espaço para que novas informações sejam acrescentadas, independentemente da sua relação semântica com a sentença anterior.

Aí conclusivo

Aí também pode iniciar sentenças que expressam a consequência do que foi dito antes, com valor conclusivo. Nesse caso, a sentença iniciada pelo operador dá uma ideia de consequência e *aí* pode ser substituído por uma conjunção conclusiva. Essa utilização de *aí* é um exemplo de como as noções espaciais/temporais são usadas na organização das ideias no texto.

O autor afirma que há uma fronteira muito tênue entre os usos acima descritos, já que a metáfora espaço > (tempo) > texto e pressão de informatividade se realiza basicamente em contextos de sequencialidade em que, muitas vezes, se confundem. Assim a predominância desses usos ocorre de acordo com o sentido que o contexto oferece, mas sempre persistindo as marcas de sequencialidade e de informação nova. Martelotta apresenta o seguinte quadro para apresentar a trajetória para elemento sequencializador que caracteriza o operador argumentativo *aí*, a partir do seu uso dêitico espacial:

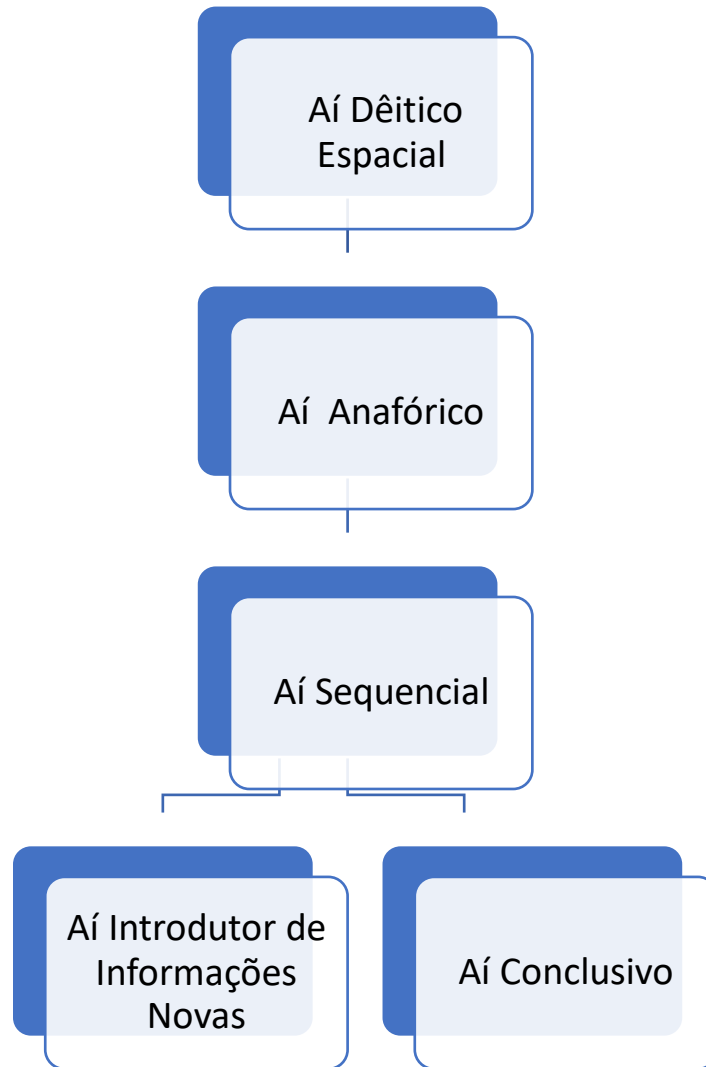


Imagem 1 adaptada: *Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional* (MARTELLOTA, 1993, p. 118)

A trajetória para elemento modificador de substantivos

Martellota apresenta a trajetória que leva o *ai* a assumir posição de modificador, acabando por fazer parte de sintagmas nominais. Assim como a trajetória anterior, o uso dêítico espacial

também é o ponto de partida dessa trajetória. Nesse processo de gramaticalização, o uso dêitico espacial passa a assumir uma posição mais fixa na sentença à medida que perde especificação semântica. Nesse caso, *aí* mantém a sua função dêitico/anafórico, entretanto perde seu valor de proximidade ao ouvinte e passa a fazer referência espacial de modo mais abstrato. Nessa situação, o uso de *aí* não tem relação com o espaço físico e a função dêitica/espacial passa a fazer referência não apenas a dados espaciais, assumindo um emprego de sentido espacial mais genérico, fazendo referência a um substantivo. Nessa trajetória de gramaticalização, perde a mobilidade dos advérbios espaciais, penetra no sintagma e passa a assumir uma espécie de função modificadora.

Aí em degramaticalização

Martellota ainda apresenta o processo de degramaticalização, que consiste na perda de restrições gramaticais de um determinado elemento linguístico, manifestadas por regularidades ocorridas nas relações de ordenação vocabular e de regência, nas relações de concordância de gênero e número para pronomes, substantivos e adjetivos e nas relações de número e pessoa e atribuição de modo, tempo, aspecto e voz para os verbos. Devido à perda dessas regularidades, ocorre um uso imprevisível do falante, retornando à criatividade eventual do discurso. Também é comum ocorrer uma perda na estrutura fonética do elemento, tornando-se uma pequena partícula.

Martellota argumenta que, no caso do *aí*, a degramaticalização se origina da expressão *olha aí*, que primeiro assume um valor fático, usado como uma expressão que prenuncia um aviso, um conselho ou uma ordem. Após, perde este valor semântico (e as restrições gramaticais dele características), sendo usado de modo mais livre e espontâneo. Nessa transformação semântica ocorre uma perda de estrutura fonética: *olha aí* > *aí*.

A trajetória espaço > texto se manifesta comumente através do fenômeno da anáfora, em que elementos espaciais dêiticos são perfeitos para fazer alusão a dados já mencionados no texto, como se pode observar no exemplo 4, correspondente ao exemplo 18, citado por Martelotta, que trata da questão do aborto, em que o espacial dêitico *aí* é usado como elemento anafórico:

4: ... a não ser um caso especial em que há necessidade de fazer aborto, certo? A pessoa não pode ter o filho. Pegou, mas, se ficar, vai morrer a pessoa, então, vamos fazer o aborto para salvar a pessoa. *Aí* eu concordo. Neste ponto de vista, certo?

Aí, nesse exemplo, faz alusão anafórica a um dado mencionado anteriormente: um caso particular em que o informante concorda que se faça o aborto. *Aí*, nesse caso, equivale

a neste ponto de vista. Com relação à trajetória espaço > (tempo) > texto deve-se levar em consideração dois fatores importantes. Em primeiro lugar, as noções de espaço e tempo, na prática comunicativa, se manifestam como coisas bastante semelhantes. Aliás, ambas as noções são, muitas vezes, expressas por elementos dêiticos cujo uso é relativo ao local/momento em que o falante produz seu enunciado e expressões como *aquí* a uma hora demonstram que, em função disto, as duas noções podem se confundir. Em outras palavras, a sutileza que caracteriza a fronteira entre as noções de espaço e tempo torna a primeira uma metáfora perfeita para a segunda.

1.3. *Aí*: estudos de Tavares

Em relação a *aí*, à luz da teoria da linguística funcional, Tavares (2009) mostra evidências de que uma das propostas relativas à extensão metafórica e à extensão metonímica de significados em processos de gramaticalização se aplica ao *aí* como marcador de especificidade em sintagmas nominais indefinidos. A proposta defende que essas extensões podem ocorrer juntas em processos de gramaticalização. Afirma ainda que o *aí*, como marcador de especificidade, é geralmente usado quando o falante quer mostrar que a identidade ou propriedades daquilo a que está sendo referido não são relevantes para o ouvinte. Considera que o uso do *aí* também pode revelar valoração negativa do nome núcleo do sintagma nominal. Ela sugere três ocorrências do *aí*: dêitico locativo que aponta para um ponto no espaço próximo ao ouvinte ou dêitico locativo que aponta ao mesmo tempo para um ser e para um espaço em que esse ser se encontra, e ainda um *aí* marcador de especificidade, que fornece ao sintagma nominal indefinido um traço mais específico.

Proveniente de advérbio do latim, o *aí* tornou conector através do processo de gramaticalização. Oriundo do advérbio latino *ibi* “nesse lugar” ou “nesse momento”, recebeu em português, papéis adverbiais de natureza dêitica e anafórica espacial e/ou temporal. A utilização de *aí* como conector parece ser um fato recente. Em um estudo feito (TAVARES, 2003a) em textos portugueses e brasileiros de gêneros variados, escritos do século XIII ao XX, só foram localizadas ocorrências em romances brasileiros escritos a partir da primeira metade do século XX. Outro estudo (TAVARES, 2003b), em que são comparadas amostras de fala do português brasileiro e do português europeu do final da segunda metade do século

XX, aponta que é possível que o *aí* tenha se tornado conector apenas no português brasileiro, pois não foram encontrados dados de *aí* como conector no português europeu. Já no português brasileiro, há uma recorrência de seu uso como conector denotador de sequenciação textual, sequenciação temporal e introdução de efeito. Esse resultado sugere que, na fala e escrita dos alunos brasileiros, os contextos de uso de *aí* são bem mais diversificados do que na fala e escrita dos estudantes portugueses.

1.4 O que dizem os livros didáticos

Os livros didáticos costumam seguir as orientações das gramáticas normativas e, em geral, explicam o advérbio como um modificador do verbo, do adjetivo ou do próprio advérbio. Embora apresentem aspectos morfológicos, funcionais e semânticos ao tratar do assunto, muitos partem de definições prontas, com listas classificatórias com as circunstâncias expressas pelos advérbios e exercícios de identificação e classificação. Ainda que a condução das explicações e atividades dos livros didáticos possam divergir, já que alguns utilizam a leitura para exemplificar e exercitar este conteúdo e outros começam com definições já prontas, as abordagens acabam tendo como base as diretrizes das gramáticas normativas.

Um exemplo de um exercício retirado do livro *Português Linguagens*, 7º ano, página 60, dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015), reflete exatamente esse procedimento.

Leia os enunciados a seguir, extraídos de revistas. Depois identifique e classifique os advérbios e locuções adverbiais de acordo com seu valor semântico.

a) “Ao redor do mundo, tesouros preciosos se escondem em navios que afundaram. A tecnologia moderna está ajudando a localizar essas riquezas perdidas. Mas a quem elas pertencem?” (*Para saber e conhecer*, abril 2010, p. 4.)

b) “Natal brilha o ano todo. Berço do folclorista Câmara Cascudo, a capital do Rio Grande do Norte vai muito além dos dias de sol e agito para todos os gostos.” (*Planeta*, abril 2010, p.13)

c) “Alimentos- Comer mal pode viciar tanto quanto as drogas” (Época, 5/4/2010, p.4)

Quadro 1: Atividade didática sobre advérbios (CEREJA, COCHAR, Nova Edição reformulada, 2015, p.60)

Nota-se que o enunciado focaliza apenas a identificação e classificação dos adjuntos adverbiais, considerando o valor semântico deles sem levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido para a expressividade do texto. Na letra b, o início do trecho apresenta uma estrutura muito expressiva “Natal brilha o ano todo”. Trata-se de uma oração em que as circunstâncias de lugar e tempo são veiculadas por sintagmas nominais realizados sem as preposições que as indicam: “Em Natal...durante o ano todo”. Na verdade, é o sol que brilha durante o ano inteiro em Natal. Levar o aluno a comparar as duas possibilidades de realização da mesma ideia e os prováveis efeitos de sentido suscitados talvez fosse mais produtivo para ele.

Para sabermos o que dizem os livros didáticos sobre o uso de *aí*, selecionamos os livros da Coleção, “*Geração Alpha*”, da editora SM. Foi escolhido o livro do sétimo e o do oitavo anos. Esse procedimento justifica-se em função da necessidade de verificarmos se ocorrem, em graus de escolaridades diferentes, estratégias distintas para o estudo e uso dos advérbios, principalmente o de *aí*. Além disso, trata-se da coleção adotada pela escola em que a trilha aqui proposta seria aplicada e na qual a autora desta pesquisa trabalha. Por isso, consideramos pertinente essa escolha, pois só assim teríamos o conhecimento do que se tem desenvolvido nessa instituição escolar e o que poderíamos inovar ou aproveitar desse material didático para a trilha. Para desenvolvermos esta seção, digitalizamos as páginas dos referidos livros onde há descrição e atividades sobre advérbios. Segue a descrição sobre advérbio no livro do sétimo ano.

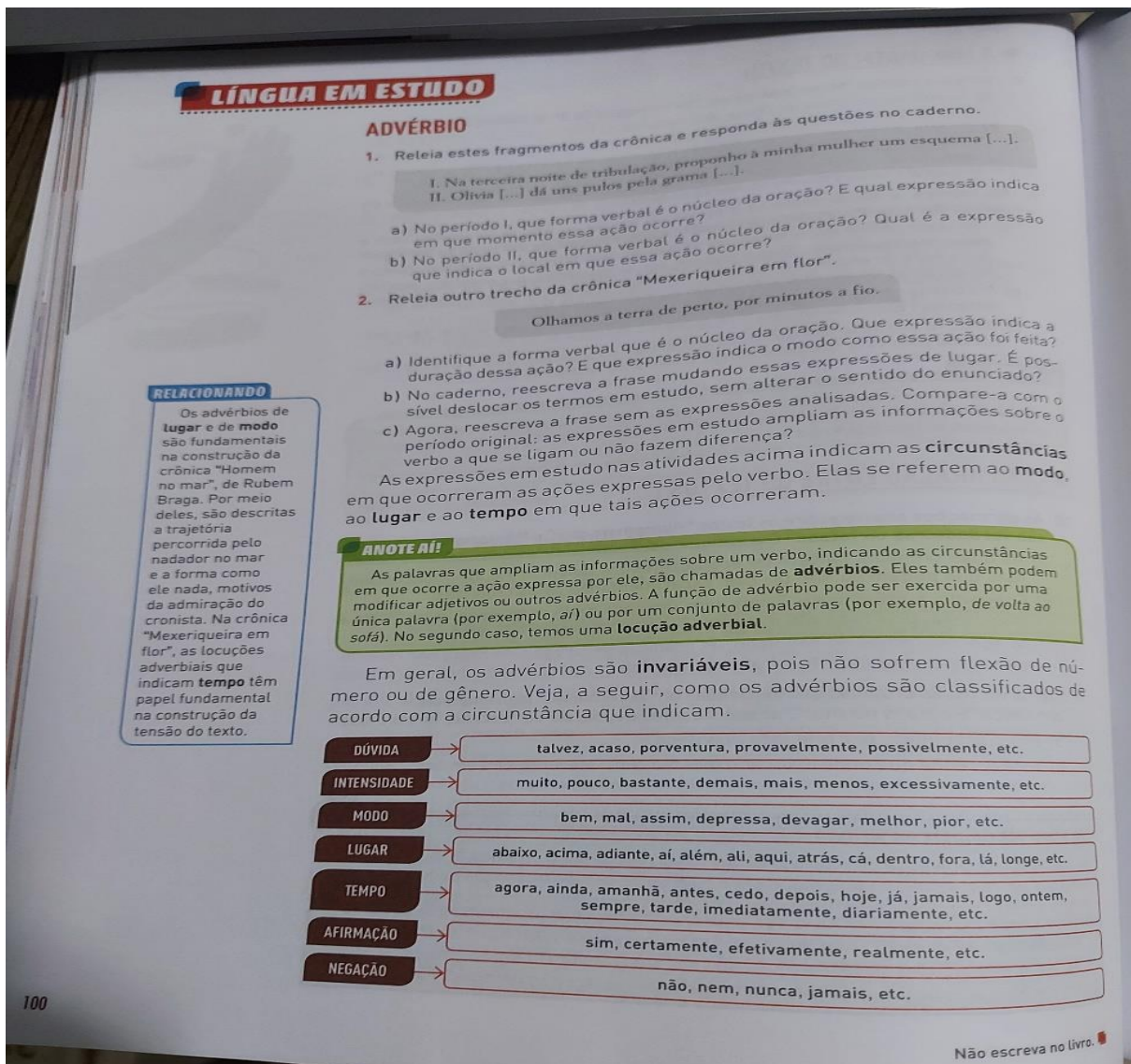


Imagem 2: (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 100)

Como já era esperado, observa-se que a descrição gramatical do advérbio segue o modelo da descrição presente nas gramáticas normativas. As atividades enfatizam o emprego do advérbio e da locução adverbial como classe gramatical. Embora chame a atenção para a importância desses elementos na construção da crônica, conforme aparece no quadro intitulado *Relacionando*, a explicação é muito sucinta, além de não mostrar como os advérbios de lugar, modo e tempo se realizam no texto para alcançarem o efeito de sentido que seria, segundo o autor do livro didático, deixar transparecer os feitos do nadador que

tanto impressionam o cronista. Em relação ao *aí*, só há referência ao seu papel de advérbio de lugar. Esse item encontra-se na lista das circunstâncias indicadas por essa classe.

ATIVIDADES


1. Leia este trecho de notícia.

Parque do Carmo celebra florada das cerejeiras
 A tradicional Festa das Cerejeiras no parque do Carmo, em Itaquera (zona leste de São Paulo), fez os visitantes guardarem o celular no bolso para contemplar as flores cor-de-rosa, que anualmente arrastam multidões à área verde. Hoje é o último dia para quem quer participar da celebração [...].
 A química Sandra Brandão, 47 anos, e o seu namorado, o advogado César Nakashima, 51 anos, nunca conseguiram conciliar a agenda para participar da festa, mas neste ano dizem ter redobrado os esforços. [...] A família saiu de Santana (zona norte) para participar do evento.

Lucilene Oliveira, Parque do Carmo celebra florada das cerejeiras. *Agora*, 7 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2016/08/1799899-parque-do-carmo-celebra-florada-das-cerejeiras.shtml>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

• Quais são os advérbios e as locuções adverbiais do texto? Que circunstâncias esses advérbios e essas locuções adverbiais expressam?

2. Leia esta tira:



Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best News, 1995. v. 2. p. 23.

a) Calvin apresenta, no primeiro quadrinho, condições de tempo e lugar para que as pessoas vivam de modo diferente. Que advérbios e locuções adverbiais expressam essas condições?

b) Releia a fala de Calvin no primeiro quadrinho. Por que a palavra *diferente* não está flexionada no plural? Que palavra ela está modificando?

c) Ainda no primeiro quadrinho, que palavra está sendo modificada pelo advérbio *bem*? Que sentido esse advérbio acrescenta à palavra e como é classificado?

3. Complete o trecho da crônica com advérbios e locuções adverbiais do quadro.

Eu, se ★ fosse, não ia em jejum. Pegava de algumas opiniões sólidas e francesas e metia-as na cabeça com facilidade; ★ não me valeria das muletas do bom *Larousse*, se ele ★ as tivesse ★; mas havia de tê-las. Cai ★, cai ★, faria uma opinião prévia, e ★ iria ouvir a grande partitura do mestre.

Machado de Assis. A semana. Em: *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

à noite aqui lá não só em casa acolá

101

■ Não escreva no livro.

Imagem 3 (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)

Nessa página, as atividades continuam a tratar do advérbio e da locução adverbial, levando o aluno a compreender como formalmente eles se relacionam a outros elementos da oração e que circunstâncias semânticas acrescentam à sentença.

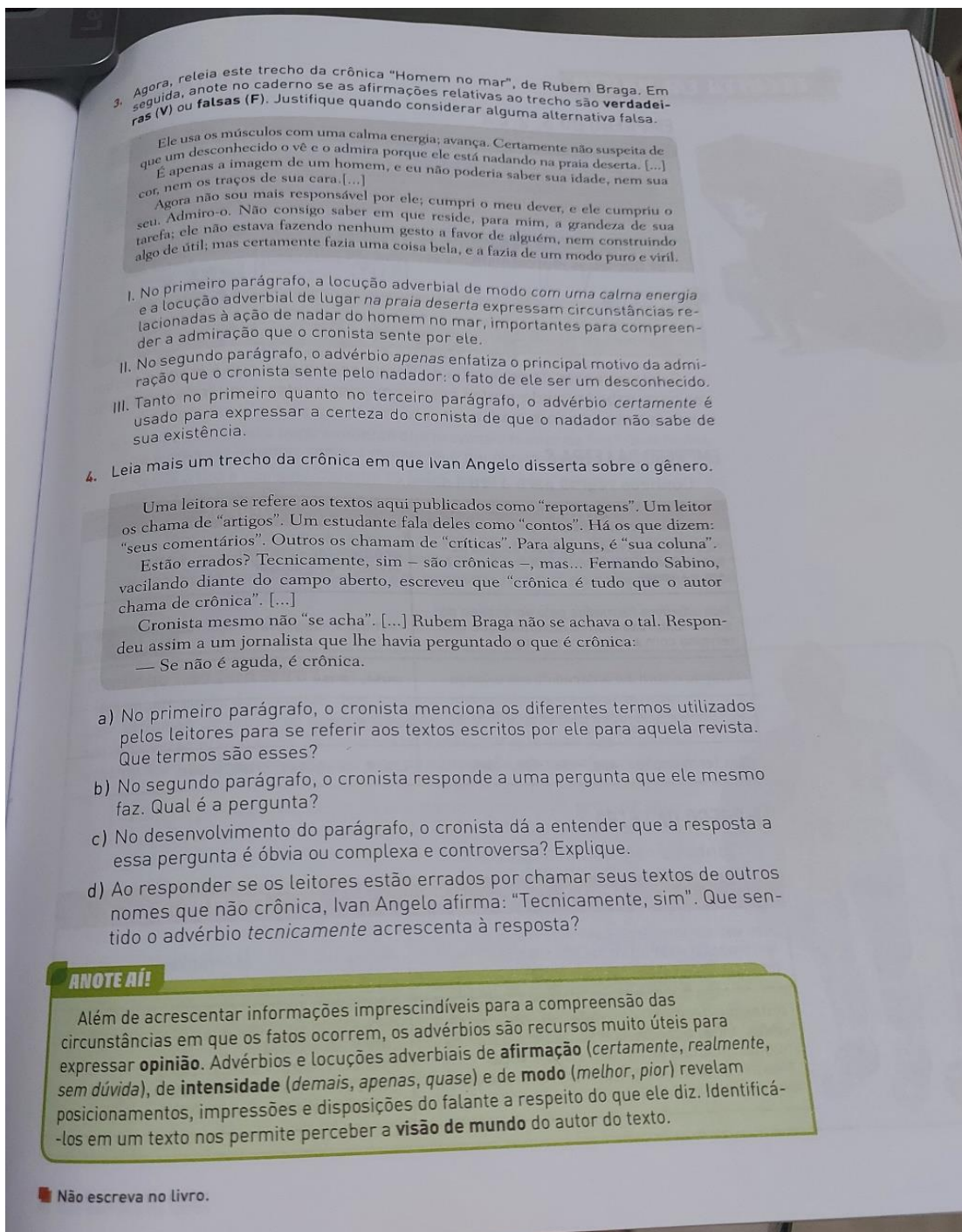


Imagem 4 (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 103)

Nessa parte das atividades, leva-se o aluno a compreender que o advérbio também é fundamental para indicar a subjetividade presente na crônica analisada. Trata-se de uma proposta que parte da descrição tradicional, mas apresenta um diferencial ao relacionar a

referida classe aos efeitos de sentido dos textos. Sem dúvida, essas atividades consistem em um material didático pertinente à trilha aqui sugerida, não sendo nossa intenção, por isso, descartá-las. Embora os aspectos da oralidade fiquem de fora desse material, todas as atividades serão aproveitadas, especificamente na etapa da trilha em que se trabalha com a parte do +letramento.

No livro do oitavo ano, a preocupação recai não sobre a classe gramatical dos advérbios e locuções adverbiais, mas sobre a função sintática que exercem na oração. Na realidade, não há diferença significativa em relação ao conteúdo apresentado para o sétimo ano. Vejamos:

LÍNGUA EM ESTUDO

ADJUNTO ADVERBIAL



1. Leia os trechos abaixo, retirados de *O homem bicentenário*.

- I. Andrew, naturalmente, encontrava-se presente no escritório da corporação, onde se festejava a ocasião.
II. Décadas atrás, o meu cérebro positrônico foi ligado a nervos orgânicos.

- a) No item I, que expressão faz referência a uma circunstância de lugar?
b) No item II, que função a expressão "décadas atrás" tem na frase?
c) As frases acima teriam o mesmo sentido sem as expressões dos itens a e b?
d) A que palavras se ligam essas expressões?
e) A que classe gramatical pertencem as palavras às quais as expressões identificadas se ligam?

2. Agora, releia o seguinte trecho:

Lutaram **de modo hábil e obstinado** para provar esse ponto de vista.

- a) Explique a circunstância expressa pelo trecho destacado acima.
b) Reescreva o trecho no caderno eliminando a expressão "de modo" e faça as demais adequações necessárias, mas sem inserir novas palavras à frase (modifique apenas as que já constam dela).

ANOTE AÍ!

As expressões que indicam as **circunstâncias** de um fato expresso por um **verbo** em uma oração são chamadas de **adjuntos adverbiais**. Entre os tipos mais comuns de adjuntos adverbiais, estão os **adjuntos adverbiais de tempo** ("décadas atrás"), **de lugar** ("no escritório da corporação") e **de modo** ("de modo hábil e obstinado").

3. Leia a oração a seguir.

[...] nós o proclamamos Homem Bicentenário.

- a) Copie o quadro abaixo no caderno e preencha-o com adjuntos adverbiais que poderiam ser usados para adicionar informações à oração.

Adjunto adverbial de lugar
Adjunto adverbial de tempo
Adjunto adverbial de modo

- b) Reescreva a frase "nós o proclamamos Homem Bicentenário", utilizando um adjunto adverbial de cada tipo, com o objetivo de adicionar informações à oração, deixando-a mais completa.

ANOTE AÍ!

A função sintática de **adjunto adverbial** é desempenhada por **advérbios** e por **locuções adverbiais** (expressões formadas por preposição + substantivo, equivalentes a um advérbio).

4. Observe as orações abaixo.

I. O robô parece **muito feliz**. II. O robô acordou **muito cedo**.

- Nas duas orações, o sujeito está expresso por "O robô", e a parte restante é o predicado. Agora, responda às questões.
- a) As palavras destacadas em negrito são modificadas pelo advérbio **muito**. A que classe gramatical elas pertencem?
- b) Qual é a função da palavra **muito** nas orações acima?
- c) Com base nas respostas aos itens acima, além do verbo, que outras classes gramaticais podem ser modificadas por um advérbio?
- d) Quais outros advérbios de intensidade podem ser usados no lugar de **muito**, mantendo o sentido da oração?

ANOTE AÍ!
O adjunto adverbial se liga normalmente ao **verbo**, mas também pode estar ligado a um **adjetivo** ou a um **advérbio** (intensificando ou modificando seu sentido).

Além de circunstâncias de tempo, lugar, modo e intensidade, os adjuntos adverbiais podem expressar uma variedade de outras circunstâncias. Confira o quadro a seguir.

CIRCUNSTÂNCIA	EXEMPLO
Lugar	O robô entrou na sala .
Tempo	Amanhã faremos uma viagem espacial.
Modo	O androide levantou calmamente da cadeira.
Intensidade	As ligações positrônicas eram demasiadamente complexas.
Negação	Os viajantes do tempo não conseguiram retornar para casa.
Afirmiação	Eles certamente terão problemas para consertar o defeito no motor da nave.
Dúvida	Talvez ele seja de outro planeta.
Causa	Com a cirurgia , o robô tornou-se humano.
Instrumento	Protegia-se das negativas com inteligência .

RELACIONANDO
Os adjuntos adverbiais são ferramentas importantes em diversos gêneros. No interior do universo de sentido, próprio da ficção científica, eles contribuem para especificar lugares extraordinários, modos extravagantes ligados a seres estranhos, efeitos lúgubres ou simplesmente desconcertantes no ambiente em geral. Volte ao trecho de O homem bicentenário e procure observar como os adjuntos adverbiais contribuem para a construção do ambiente de ficção científica da narrativa.

5. Releia a seguinte oração:

Vamos tentar outra vez **depois do recesso parlamentar**.

- Em que posição está o adjunto adverbial de tempo?
- Reescreva a frase colocando o adjunto adverbial em outra posição possível.
- Você usou vírgula quando mudou o adjunto adverbial de posição? Explique.

ANOTE AÍ!
A **ordem direta** de uma oração é: sujeito + verbo + complemento, podendo-se adicionar um adjunto adverbial ao final. Em geral, **adjuntos adverbiais** podem aparecer em diversas posições na oração e separados por **vírgula(s)** para dar **destaque à informação** introduzida por ele.

■ Não escreva no livro.

53

Imagem 6 (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 53)

Tal como ocorre no livro didático do sétimo ano, apresenta-se a lista de circunstâncias semânticas. Nesse nível de escolaridade, como já dito, a descrição estende-se às funções

sintáticas. Assim, as circunstâncias relacionam-se ao adjunto adverbial. A relação entre esses adjuntos e o texto é estabelecida em nota à margem das atividades, deixando revelar a importância desses elementos para a organização textual, porém não há desdobramentos quanto à maneira como os adjuntos adverbiais estabelecem as relações de sentido. Solicita-se apenas que o aluno volte ao texto a fim de verificar como esses elementos contribuem para a construção do ambiente da ficção científica. Não se verifica nenhuma referência a *aí* nem em relação ao seu uso no texto nem quanto a sua função sintática. Na página 55 do livro analisado, a seguir, observa-se a continuidade do trabalho relacionado à função sintática dos advérbios e a sua contribuição para a expressividade do texto e para a demonstração das marcas de subjetividade.

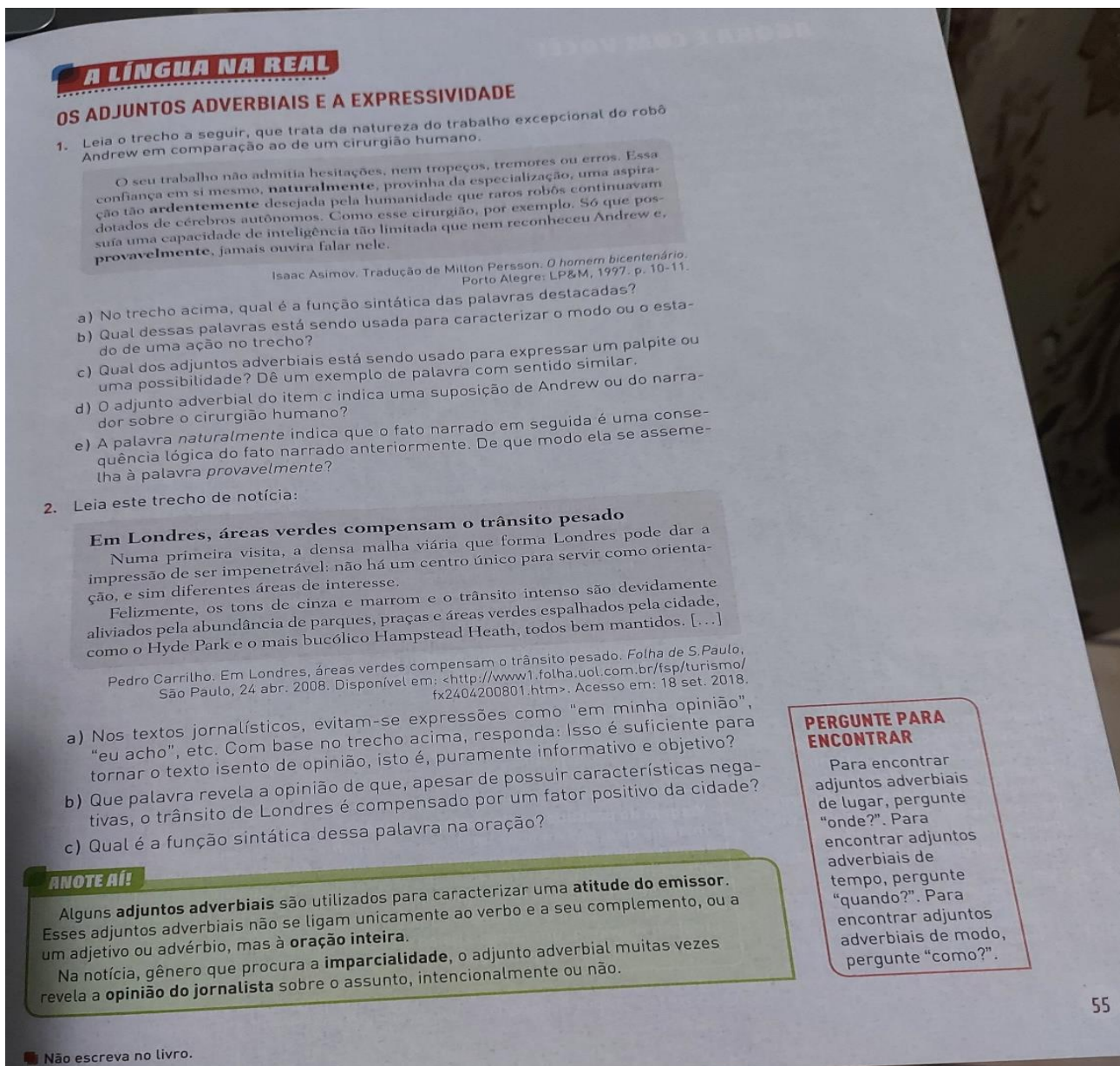


Imagem 7 (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)

O que se deduz da descrição e atividades dos dois livros analisados é que no do sétimo ano se introduz a noção de advérbio e locução adverbial como classes gramaticais, enquanto no do oitavo ano a preocupação se estende para aspectos sintáticos desses elementos. A relação entre eles e os efeitos de sentido no texto é estabelecida de forma resumida. Quanto à relação entre a produção do texto pelo aluno e o uso do advérbio, sobretudo de *aí*, não se verificou nenhuma atividade. Tanto no livro do sétimo ano quanto no do oitavo, não foi

observada referência à oralidade e à norma de uso dos estudantes. A proposta dos livros analisados restringe-se à busca pela norma culta da língua por meio do ensino de categorias gramaticais e de suas funções sintáticas a partir da leitura de um determinado gênero textual.

2. ORALIDADE, LETRAMENTOS E NORMAS LINGUÍSTICAS

A partir das resenhas sobre a gramaticalização do *aí* e da análise dos livros didáticos, deduzimos que o uso de *aí* apresenta aspectos da oralidade e de letramento. Incluímos entre esses aspectos os que envolvem norma linguística, de uso e norma culta. Por isso, este capítulo trata de oralidade e escrita, além dos demais aspectos relacionados a essas duas modalidades da língua, como a realização dos gêneros discursivos digitais e não-digitais. Começaremos pela abordagem de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e de Bravin dos Santos (2018). Embora sejam referências relacionadas a abordagens sobre variação linguística, esta proposta não trata desse fenômeno. O interesse recai sobre as noções de contínuo discutidas pelas autoras.

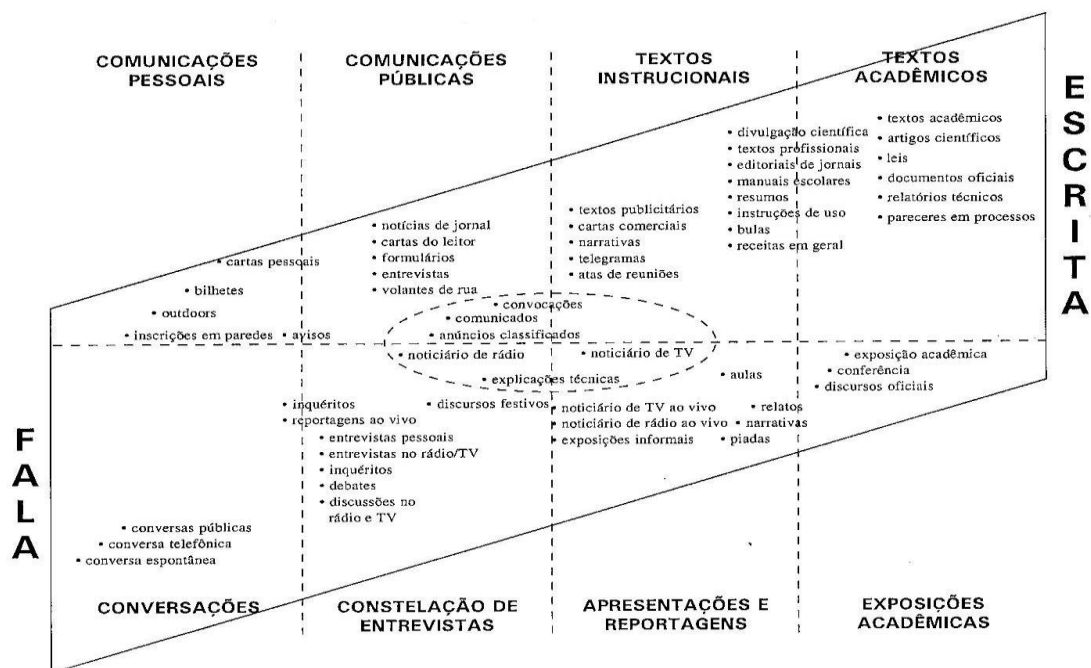
2.1 Oralidade e letramento

Bortoni-Ricardo (2004) desenvolve um material didático para professores de alunos em início de escolarização, onde apresenta a relação entre o português brasileiro e aspectos relacionados à própria formação dessa variedade da língua portuguesa, questões sobre oralidade e letramento e, por fim, a noção de monitoração estilística. Para tanto, idealiza um ensino de português língua materna que propõe o abandono da distinção língua padrão e não padrão, por carregar forte carga de preconceito. Para não ocorrer essa oposição, o ensino e uso da língua devem ser considerados em três contínuos: um de urbanização, outro de oralidade e letramento e o último de monitoração estilística. Em Bortoni-Ricardo (2005), esses contínuos passam a ser inseridos em um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro.

A autora refere-se a esses contínuos como uma linha imaginária de continuidade. Em relação ao contínuo de urbanização, ela dispõe os falares mais isolados, ou seja, menos urbanos, em uma ponta; na outra, falares mais urbanos. No meio do contínuo, situam-se os falares rurbanos. Com a expansão das cidades, principalmente no litoral brasileiro, o intercâmbio entre as pessoas aumentou. Houve muitos avanços socioculturais, o que propiciou inovações linguísticas e uma padronização da língua via letramento. Assim, os falares rurais foram se afastando dos urbanos. O avanço das cidades, contudo, propiciou a

podemos entender com mais clareza que a fala está para oralidade assim como a escrita para o letramento. A oralidade é mais abrangente que a fala, porque a contém; o letramento contém a escrita, sendo, portanto, também mais abrangente. E tanto em um espaço quanto em outro, seja das práticas sociais seja do uso linguístico, segundo Marcuschi (2009), a relação é multifatorial, realizada em um contínuo de usos e gêneros textuais que desconstrói a ideia de que há propriedades negativas ou positivas intrínsecas a cada modalidade.

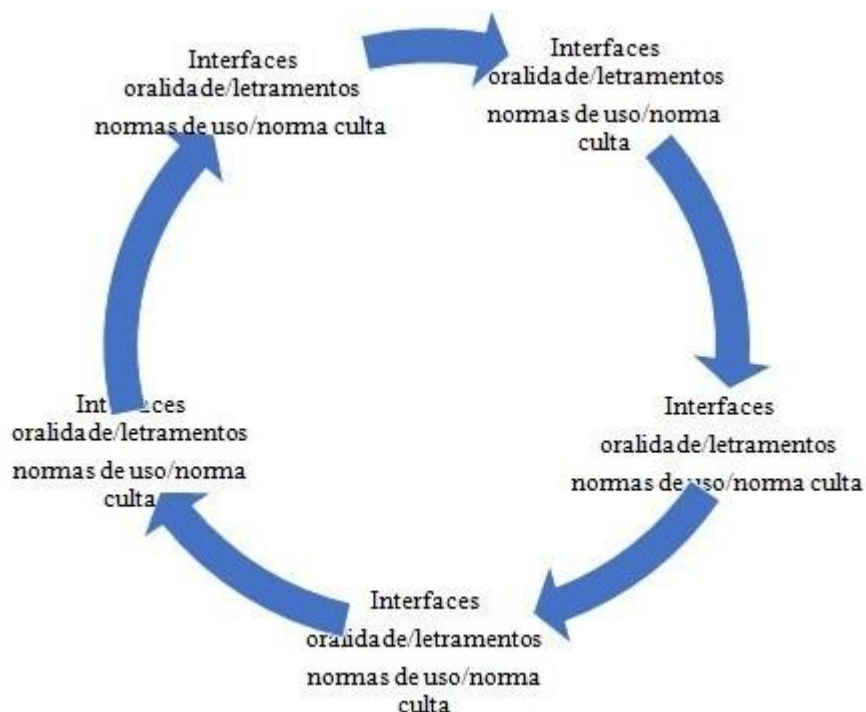
Nesse ponto, a imagem de contínuo de Marcuschi coincide com a de Bortoni-Ricardo, o que levou este trabalho a associar as duas abordagens e ampliá-las. Para tanto, apropriou-se da visão de contínuo circular de normas e letramentos proposta por Bravin dos Santos (2018). Segue a imagem do contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2001):



Quadro 5: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI. 2001, p.41)

Tanto o contínuo de eventos (Bortoni-Ricardo, 2004) quanto o de gêneros de Marcuschi (2001) transmitem imagens de pontas, apesar de desconstruírem a ideia de oposição entre as modalidades. A ideia de contínuo circular de Bravin dos Santos (2018) sugere também a imagem de uma linha imaginária, mas sugere também a ausência de pontas.

Além disso, indica que, nos usos sociais e linguísticos de uma língua, estão envolvidos fenômenos que se realizam por consequência da interface entre oralidade, letramentos e normas, mas que se relacionam em círculo, uma vez que estão imbricados. Nessa relação de interface, a escola tem fundamental papel no processo de desenvolver um tipo de letramento, o escolar, que modifica a oralidade do aluno. Daí o contínuo circular:



Quadro 6: Reprodução do quadro 3 de Bravin dos Santos (2018, p. 52)

A ideia da mediação didática a ser apresentada surgiu desse entendimento do papel da escola em relação às interfaces representadas nesse contínuo circular. A oralidade reflete as normas de uso dos alunos que, à medida que vão alcançando níveis de escolaridade mais avançados, vão aprendendo também estratégias linguístico-discursivas exigidas por situações sociais mais monitoradas. Essa monitoração baseia-se na norma culta da língua moldada por gramáticas normativas, livros didáticos, manuais de redação, entre outros recursos usados para o desenvolvimento do letramento escolar. Esse tipo de letramento é diferente do desenvolvido espontaneamente fora da escola. Cabe aqui um *link* com Hamilton (2002). A autora separa letramentos institucionalizados, promovidos pela escola, dos vernaculares, considerados espontâneos. Bravin dos Santos (2018) argumenta que esses dois tipos estão

interligados, mas apresentam valores sociais quase sempre distintos: os institucionalizados recebem valor positivo; os vernaculares, negativo, que, apesar desse julgamento de valor, fazem parte da vivência do aluno, sendo difícil evitá-los na escola. O desafio do professor, sobretudo de Português, é entender as interfaces entre normas de uso, letramento vernacular e a norma e o tipo de letramento que a escola espera desenvolver no processo ensino-aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

Esse contínuo proposto por Bravin dos Santos (2018) sugere que o aluno entra na escola carregando consigo, além da sua norma de uso da oralidade, marcas da escrita via letramento vernacular. Por meio da ação dos professores, desenvolve o letramento escolar que vai modificar não só sua norma de uso da oralidade mas também a norma que emana do letramento espontâneo. Essa ideia, na verdade, inspira-se na proposta de Kato (1998), que construiu uma espécie de contínuo para mostrar que a linguagem escrita afeta a oralidade: $fala_1 \rightarrow escrita_1 \rightarrow escrita_2 \rightarrow fala_2$.

A $fala_1$ é a fala pré-letramento; a $escrita_1$ é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a $escrita_2$ é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a $fala_2$ é aquela que resulta do letramento. (KATO, 1998, p.11-12)

Tal proposta, contudo, mostra-se muito simplista, porque, concebe a $fala_2$ como resultado apenas do letramento promovido por convenções rígidas da escrita. O fato de se considerar, neste trabalho, o letramento vernacular entre os tipos que entram no espaço escolar resulta na necessidade de ampliação do conceito de letramento e no redimensionamento do papel da escola em relação ao processo ensino-aprendizagem das disciplinas por ela oferecidas. Antes de tratarmos do referido conceito, cabe um resumo da própria história desse termo. Nosso ponto de partida no tempo é o final de década de 50, do século XX, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) começou a desenvolver estudos sobre o número de pessoas alfabetizadas no mundo. Essa organização publicou um estudo intitulado *World Illiteracy at mid-century*, em 1957, para mostrar estatisticamente a relação entre o número de letrados e iletrados.

Segundo esse mesmo documento, a definição de *literacy* é fluida dada a dificuldade de se delimitarem as características necessárias para se considerar uma pessoa letrada ou iletrada, ou seja, com ou sem habilidades desenvolvidas a partir da aprendizagem da escrita

e da leitura. Essas habilidades, em tempos bem remotos, estavam relacionadas a quem conhece as letras, daí se deduz o uso de letrado (a) e iletrado (a). Considerando os objetivos da UNESCO quanto à educação, observa-se que, para tal organização, essas habilidades consistem na base da dignidade e dos direitos humanos. Ser letrado(a) é a condição de quem usa a leitura e a escrita para se colocar no mundo como cidadão, relacionando-se com a sociedade por meio de trocas simbólicas a partir das quais acessa bens culturais e materiais. Ora essa condição só é alcançada por alguém que ultrapassa o simples conhecimento e decodificação dos símbolos linguísticos. Na língua inglesa, não há uma palavra para designar o processo mais amplo de apropriação das trocas simbólicas e outra para indicar o processo individual da aprendizagem da escrita e leitura. *Literacy* nomeia os dois processos. A tradução para o português desse termo é alfabetização.

No Brasil, até a década de 90 do século XX, esses dois processos eram designados pela palavra *alfabetização*. Nessa década, *letramento* começa a ser usado para designar o processo das trocas simbólicas nas práticas sociais. Soares (1989) afirma que esse termo foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, o mesmo livro de onde tiramos a citação acima, de Kato (1998). Levando em consideração a fala de Soares, a palavra *letramento*, como se deduz da explicação de Kato, designa apenas o processo de apropriação da escrita por meio de “convenções rígidas”. *Letramento* passou, contudo, a partir do avanço dos estudos linguísticos, a designar outros processos de aprendizagem de linguagens, verbais e não-verbais, para atuação em sociedade.

Para darmos conta do contínuo circular, interessa-nos refletir sobre letramento vernacular e escolar, além dos conceitos de norma culta e norma de uso. Letramento vernacular designa o que Barton e Hamilton (1998) consideram letramento local, ou seja, uma aprendizagem informal de elementos da escrita que se restringem às práticas do indivíduo em seu espaço de convivência sociocultural. Como esse livro foi escrito no final da década de 90 do século XX, é claro que os autores não estavam se referindo ao uso de redes sociais, que ainda se mostravam muito incipientes. Eles citam como exemplo de tais práticas anotações de endereços, números de telefone, recebimento pelo correio de contas, faturas, impostos, propagandas de lojas e serviços. São formas de conectar as pessoas, além de incluí-las como consumidores, devedores, pagadores de taxas, trabalhadores, cidadãos,

entre outros *status*. Por isso, para Barton e Hamilton (1998), o letramento é socialmente situado, cuja realização é modelada pelas relações de poder da comunidade que abriga o indivíduo. Assim, se as relações sociais mudam, as práticas de letramento também mudam e vão sendo apreendidas através de processos significativos de aprendizagem informal.

Os alunos, antes mesmo de entrarem para a escola, têm contato com esse letramento espontâneo de aprendizagem da leitura e escrita. Com o avanço da tecnologia, na segunda década do século XXI, os principais caminhos para essa aprendizagem provêm das redes sociais a partir das quais se tem acesso a inúmeras formas de apreender as relações simbólicas de poder. Algumas já são reconhecidas como recursos para o letramento escolar, conforme se observa nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como é o caso do uso das *fanfics* para o desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa. Voltaremos a esse assunto mais adiante. Por agora, interessa-nos mostrar o que se considera letramento escolar.

Segundo Bravin dos Santos (2018), as práticas de leitura e escrita ocorrem nas escolas brasileiras por meio dos diferentes componentes curriculares com finalidades, quase sempre, de transmitir e construir conceitos relacionados a esses componentes. Para tanto, geralmente, tomam-se fontes bibliográficas consideradas fidedignas e com uma linguagem altamente monitorada sob perspectiva da norma culta do português brasileiro. Para sustentar sua observação, a autora apoia-se em Rojo (2010), onde se apresentam critérios para uma distribuição de textos presentes em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os textos são distribuídos em relação ao âmbito do letramento (artes, divulgação científica e cidadania) da esfera de circulação (diferentes tipos de arte, literatura, tradição oral, divulgação científica, jornalismo, entre outras esferas) e do gênero textual (cena de filme, conto, crônica, gráfico, verbetes, charge, cordel, bilhetes, e-mail...).

Bravin dos Santos (2018) argumenta que, mesmo havendo uma diversidade de esferas de circulação e de gênero, os alunos têm acesso a normas linguísticas plasmadas fora do convívio social, o que, logicamente, não poderia ser diferente, já que à escola se atribui o papel de desenvolver habilidades de leitura e escrita que dificilmente são desenvolvidas fora do espaço escolar. Na verdade, o trabalho da escola em relação a tais habilidades é levar o aluno a desenvolvê-las para delas fazer uso fora desse espaço com vista a ser tornar um cidadão que sabe se apropriar desse letramento para acessar os bens materiais e culturais.

Nessa apropriação, entram em jogo dois tipos de norma linguística: a norma culta da língua e a norma de uso tanto do aluno quanto do professor. A primeira é a que a escola espera que o professor ensine e que o estudante aprenda; a segunda, é a que eles usam espontaneamente.

2.2 Normas linguísticas

Faraco (2008) discute os conceitos de norma linguística. Segundo ele, a norma culta da língua não é a tão propagada norma padrão. Enquanto esta é idealizada, não existindo como realidade linguística de uma comunidade de fala, aquela se concretiza na escrita e na fala de pessoas consideradas letradas. Dessa forma, norma culta para o autor é “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. (FARACO, 2008, p. 73). Trata-se de usos linguísticos socialmente prestigiados, sentidos pelos falantes como pertencentes a uma variedade superior em relação às chamadas variedades populares. Corresponde à noção de normas urbanas de prestígio consideradas pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD).

Normas de uso relaciona-se ao que é normal em uma comunidade de fala em que seus participantes usam as mesmas variantes. Por exemplo: segundo Bravin dos Santos (2007), quanto ao S em final de sílaba, na fala carioca, com base em Marques e Callou (1975), a norma de uso predominante é a realização palatal, como em pa[ʃ]ta. Em outras falas, pode predominar a alveolar: pa[Z]ta. Especificamente com referência à norma de uso relacionada a *aí*, existem resultados dos estudos variacionistas de Tavares (1999). Essa autora mostrou que, na fala de Florianópolis, ocorre o uso variável de conectores sequenciadores entre os quais se encontra *aí* em competição com *daí*, *então* e *e*. Os percentuais obtidos mostraram que, em relação à faixa etária do falante, o *aí* é o preferido pelos jovens entre 15 e 24 anos, 31%; em seguida, por pessoas entre 25 e 49 anos, 29%, e por falantes acima de 50 anos: 20%. Tavares chegou à conclusão de que as pessoas mais velhas preferem usar o *então* e o *e* como sequenciadores de ideias. O *aí* pode ser considerado, pois, na fala dos florianopolitanos, uma variante da norma de uso dessas pessoas.

Ainda segundo Tavares (2009), com base também em exemplos da fala de Florianópolis, o *aí* tende a ser relacionado pelos falantes a contextos de interação informais, sendo favorecido na narrativa pessoal e desfavorecido em gêneros que tendem a despertar

menor envolvimento emocional, o que pode levar os falantes a adotar estilos menos informais. Por ser a narrativa um relato de situações singulares vivenciadas pelo narrador, este pode, ao reavivar essas situações, se entusiasmar e diminuir o monitoramento da fala, deixando vir à tona marcas da informalidade, contexto favorável à utilização do *aí* como conector. Esse resultado de Tavares leva à associação do uso de *ai* a eventos de oralidade em que se manifesta a norma de uso do falante. Além disso, aponta para os contextos discursivos e linguísticos propícios a sua atuação: narrativa pessoal, quanto ao gênero discursivo, e em estruturas de conexão sentencial.

Para a escrita, recorreremos ao estudo de Silva (2013). Nessa pesquisa, foi investigada a variação entre *e* e *aí* em textos narrativos escritos por alunos do ensino fundamental. Trata-se da escrita de narrativas de experiências pessoais e de contos. A autora chegou à conclusão de que *aí* é mais usado como conector e nas narrativas. Nos contos, a preferência recai sobre o uso de *e*. O *aí* apresentou uso muito restrito. A explicação dada para esse resultado correlaciona o emprego de *aí* à narrativa de experiências pessoais dado ao caráter informal tanto do conector quanto do referido gênero. O conto, por ser mais formal, não se mostra favorável a esse emprego. O estudo também controlou a variável escolaridade: *aí* mostra-se mais favorecido na escrita de alunos do 6º ano, diminuindo na de alunos do 9º ano. Essa diminuição demonstra que o aumento da escolaridade interfere na frequência de uso de *aí* na escrita escolar.

À pesquisa de Silva (2013) subjaz a ideia de que o excesso de *aí* nos textos escritos deve ser evitado, porque se trata de uma estratégia de textos menos monitorados, mais coloquiais, e, portanto, da norma de uso do aluno. A autora desenvolveu um teste de atitude que revela exatamente essa ideia. Uma das perguntas direcionadas aos alunos diz respeito à crença de que *aí* como conector se relaciona à norma de uso. Foram apresentadas aos alunos três versões da mesma frase: uma com *aí*, outra com *e* e outra com *então*. Eles deveriam responder a duas questões:

- 1) Em sua opinião, um ou mais dentre os conectores E, AÍ e ENTÃO não pertence (m) à língua portuguesa culta? Em caso afirmativo, qual ou quais?

2) Em que tipo de situações de fala ou escrita conectores não pertencentes à língua culta deveriam ser evitados? Por quê?

(SILVA, 2013, p. 75)

O resultado obtido demonstrou que os alunos participantes da pesquisa consideraram o *aí* o conector que não pertence à língua portuguesa culta, devendo ser evitado tanto na fala quanto na escrita mais formais como ocorre em redação de vestibular, entrevista de emprego, conversa com autoridades, entre outras situações linguísticas consideradas mais monitoradas. Essa reflexão sobre o uso do *aí* e as normas linguísticas estimula a trilha didática a ser apresentada, porque se trata de um fenômeno intrigante para o professor de língua portuguesa. Consiste, por um lado, em um item linguístico de prestígio quando se realiza como advérbio de lugar, estando inclusive presente na descrição da gramática normativa e na dos livros didáticos de Língua Portuguesa. É legitimado, portanto, pela norma culta. Por outro lado, é muito frequente na oralidade e em textos menos formais quando se manifesta como conector, sendo rejeitado, por isso, em textos mais formais. Parece que o uso de *aí* exemplifica claramente o contínuo circular de Bravin dos Santos (2018). Vejamos.

Os alunos levam para a escola a norma proveniente do letramento vernacular e a norma de uso da oralidade em que *aí* é frequente, sobretudo como conector. À medida que vai avançando em relação ao nível de escolaridade, pela ação do letramento escolar, aprende a norma culta que rejeita tanto o uso como conector quanto a repetição do referido item em um texto mais formal. Justamente por não ser o item linguístico estigmatizado, mas o contexto em que é usado e a frequência de uso em um mesmo texto, é que *aí* volta para uma oralidade e para um letramento vernacular já modificados pela ação da escola.

2.3 Base Nacional Comum Curricular, normas linguísticas e letramentos

Como já foi dito anteriormente, o letramento escolar ocorre por meio de ações pensadas para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita em sociedade. Não é um letramento espontâneo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste no documento oficial brasileiro que direciona tais ações. Promulgada no fim de 2017, do século XXI, essa Base apropria-se de abordagens sobre letramentos, normas

linguísticas e oralidade para dar conta das novas relações humanas mediadas pela tecnologia. Em relação às normas, apresenta uma perspectiva que leva em conta as normas de uso e norma culta, conforme se deduz do fragmento a seguir:

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

Apesar de *aí* não ser estigmatizado em situações menos monitoradas, carrega valor social negativo na escrita e fala mais monitoradas, o que nos permite dizer que a nossa trilha didática contempla as diretrizes do referido documento quanto a tais reflexões, indo além, porque propõe a interface entre os aspectos relacionados à variação linguística, oralidade e letramento em um contínuo, porque entendemos que um fenômeno está ligado ao outro. As normas linguísticas são consequência da heterogeneidade das línguas, que, por sua vez, se realizam em sociedades cada vez mais necessitadas de gêneros discursivos que reflitam as formas de interação exigidas pelas novas tecnologias. Marcuschi (2008) considera-os gêneros emergentes e questiona:

Mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face? (MARCUSCHI, 2008, p.198)

O autor coloca em discussão exatamente a atuação do letramento espontâneo e a atuação do letramento escolar. A julgar por essa fala de Marcuschi (2008), parece que a interface entre esses letramentos é também historicamente situada, pois o que era manifestação de letramento espontâneo no final do século XX, como o *e-mail*, atualmente faz parte dos gêneros discursivos ensinados nas escolas brasileiras. A BNCC, nesse sentido, promove essa interface, sugerindo inclusive o trabalho com *fanfics*, gênero escolhido para a trilha didática

a ser apresentada:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Imagem 8: capturada em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=p.155. Acesso em 02 de setembro de 2021.

Nota-se que a BNCC inclui as *fanfics* entre os gêneros que veiculam práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. Observa-se também que essas práticas ilustram a habilidade EF69LP46, relacionada à leitura e recepção de manifestações artísticas dos diferentes tipos, de onde concluímos que esse documento promove a interface entre letramento escolar e letramento espontâneo. Além disso, essa habilidade encontra-se na mesma lista de habilidades associadas à maneira crítica e reflexiva de o aluno se colocar diante das situações e de textos de base artístico-cultural. Assim, deduz-se que a *fanfic* é considerada um gênero importante para o processo ensino-aprendizagem do português. Não apresentaremos suas características neste capítulo, mas no próximo, que se dedica à metodologia desta pesquisa. Decidimos por esse procedimento, porque consideramos o gênero escolhido o eixo central da investigação, que será propositiva, tendo, pois, a *fanfic* papel fundamental na metodologia deste trabalho.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA E DA TRILHA DIDÁTICA

Esta investigação foi pensada, inicialmente, para ser uma pesquisa-ação nos moldes de Thiollent (1988). Como essa perspectiva embasa pesquisas desenvolvidas concomitantemente com o pesquisador e o público-alvo em uma relação de interação muito próxima, não foi possível seguir o passo a passo dessa metodologia em função do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Este trabalho apropriou-se, contudo, de seus princípios básicos para associá-los à metodologia utilizada para o desenvolvimento da trilha didática aqui proposta.

A pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula pode ser adjetivada como colaborativa, porque o objeto da pesquisa é ação-reflexão-ação dos sujeitos participantes da investigação. Enfoca-se a maneira como a interação ocorre e não propriamente o conteúdo. Há um pesquisador que observa as ações do docente com ele interagindo durante o período da observação. Trata-se de um trabalho conjunto entre ambos que resulta na construção de uma teoria sobre a interação na sala de aula. Esse procedimento ocorre por meio de a) perguntas exploratórias como: o professor distingue práticas sociais de letramento de práticas sociais de oralidade em sala de aula? b) asserções iniciais do tipo: o conceito de monitoração estilística passará a fazer parte da rotina interacional em sala de aula e c) análise de dados.

Nesse último procedimento, lança-se mão de uma diagnose que pode ser uma produção escrita dos alunos, da qual se podem extrair os antecedentes sociodemográficos dos alunos, bem como as características da escrita deles. Com base nas observações, podem se traçar prioridades para o ensino de língua materna em determinada turma. Destaca-se dessa metodologia como base para a mediação aqui proposta o princípio da interação colaborativa em que se atribui aos participantes da investigação um papel de sujeito agente interativo. Para essa mediação, o professor é ao mesmo tempo pesquisador e mediador. Por não haver dados para análise, as atividades propostas, além de serem criadas por ele, serão também objeto de reflexão. Para tanto, recorre-se a estratégias de metodologias de aprendizagem que preveem articulação de atividades com foco na interação colaborativa. Relaciona-se a abordagem colaborativa da aprendizagem (BEHRENS, 2004; TORRES e IRALA, 2014) a princípios da metodologia ativa.

A aprendizagem colaborativa é um processo de aprendizagem no qual ocorre interação entre os participantes e não meramente uma reprodução de conteúdos feita pelo professor. Nessa abordagem, o aluno deixa de ser um sujeito passivo no processo de aprendizagem, tornando-se participante ativo na construção do conhecimento. Ao contrário da abordagem tradicional, o aluno torna-se o centro, exercendo um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, no qual as suas experiências são reconhecidas. O papel do professor é criar situações e ambientes nos quais os alunos possam construir o conhecimento. Nesse tipo de abordagem, é enfatizada a construção de significados com participação ativa dos alunos.

Segundo Torres e Irala (2015) a aprendizagem colaborativa torna os alunos mais autônomos e estimulados porque possui “o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem”.

Diante da velocidade com que os conhecimentos vêm sendo apresentados e renovados, o professor não pode ter uma visão ingênua de poder ensinar tudo aos alunos sobre a sua disciplina. “Portanto, mais que decorar conteúdos, os alunos precisam aprender a acessá-los, a pensar e refletir sobre eles” (BEHRENS, 2004). Assim, na aprendizagem colaborativa, ensinar e aprender são experiências compartilhadas entre professor e aluno, sendo o professor um facilitador desse processo e o aluno o protagonista.

“Como usuário da rede de informações, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas. A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/práticos.” (Behrens, 2004; p.77)

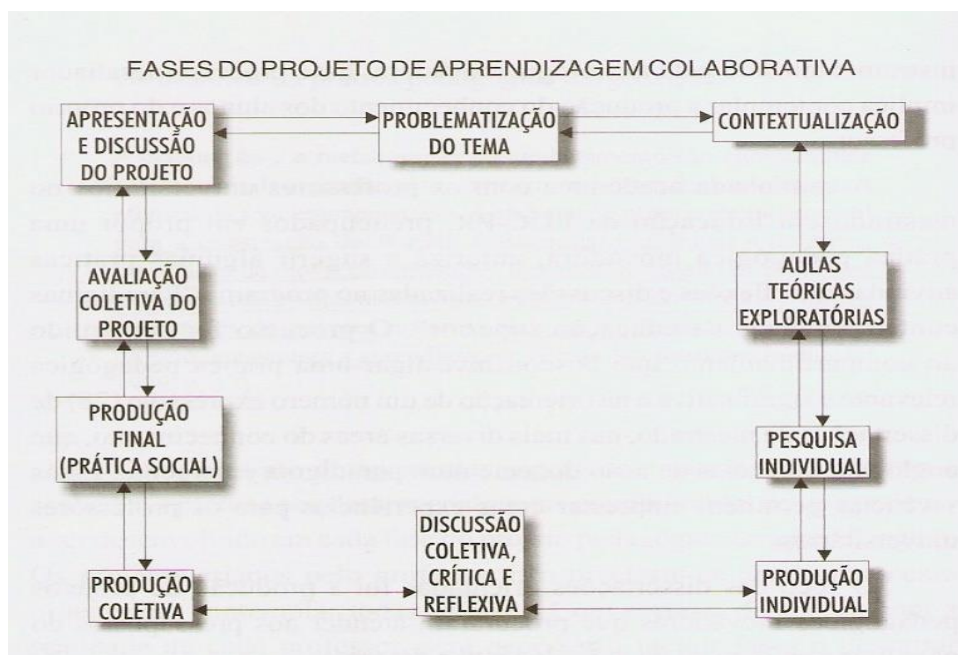
Para formar alunos proativos é necessário adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que os levem a tomar decisões e avaliar os resultados. Os alunos precisam experimentar novas possibilidades de mostrar iniciativa para que sejam criativos. Para isso, as metodologias ativas são pontos de partida no avanço para processos de aprendizagem, pois se dão a partir de problemas e situações reais, onde os alunos são levados a aprender ativamente através de pesquisas, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos.

A tecnologia nos possibilita hoje uma integração de todos os espaços e tempos. Como afirma Morán (2015). Para o autor, o ensino e a aprendizagem acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que se considera mundo físico e mundo digital. Esses dois mundos se fundem, tornando-se uma sala de aula estendida que se mescla constantemente. Por esse motivo, podemos lançar mão dos recursos tecnológicos disponíveis para integrar o espaço físico da sala de aula com múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Nessa perspectiva, o professor segue comunicando-se com os alunos presencialmente, mas também utilizando os benefícios que a tecnologia oferece.

Um modelo interessante de ensino hoje é a aula invertida, que consiste na concentração do que é informação básica no ambiente virtual, deixando para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. Isso significa inverter o modo tradicional de aula, pois os alunos acessam os materiais básicos antes e, após estudá-los, dão um retorno para os professores. De acordo com os resultados apresentados, o professor planeja quais são as atividades que podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente. Esse modelo de aula permite que os alunos aprendam fazendo, juntos e também cada um no seu próprio ritmo.

3.1 Aprendizagem colaborativa

Para a proposta de uma trilha baseada nessas metodologias, vamos associar o contínuo circular, apresentado no quadro 6, às fases de um projeto de aprendizagem colaborativa proposto por Behrens (2004), conforme esquematizado no quadro 7 a seguir:



Quadro 7: Fases para um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004, p.108)

Esse esquema promove um processo de ensino-aprendizagem que prevê a relação entre prática individual e prática coletiva, além da mediação do professor com aulas exploratórias. Trata-se de uma proposta que ocorre por fases, podendo ser adaptadas ao público-alvo. A primeira fase consiste na apresentação e discussão do projeto pelo professor à turma de forma que leve os alunos a se envolverem e compreenderem a parceria que deve haver entre eles, a fim de que a aprendizagem coletiva se estabeleça. A segunda fase é de suma importância, pois é ela que instigará os alunos à reflexão dos problemas relacionados ao tema proposto. O modo como se provocará o aprendiz para a construção do problema possibilitará a sua valorização e o envolvimento do mesmo com a busca de soluções à problemática apresentada.

Na terceira etapa, o docente valoriza o tema, explorando-o como um todo e mostrando sua inter-relação com as demais partes da proposta. A explicação de cada fase deverá possibilitar que sugestões pertinentes e relevantes dos alunos sejam consideradas, é um momento para se conscientizar a respeito do que deverá ser realizado, uma vez que professor e alunos caminham juntos nesse processo de aprender a aprender. Na quarta fase, o professor desenvolve a temática proposta através de aulas teóricas exploratórias, estruturando e encaminhando os conteúdos envolvidos no projeto. O objetivo é fornecer meios para que os

estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema da problemática. O docente em sua aula expositiva pode recorrer a recursos variados de apresentação ou, ainda, apropriar-se de imagens e textos, entre outros, para tornar sua apresentação elucidativa, interessante e crítica.

Na fase da pesquisa individual, quinta fase, o aluno é o agente de seu próprio conhecimento através de um processo de busca às informações pertinentes ao equacionamento da problemática apresentada. O professor é o motivador e o instrutor para indicar os meios acessíveis para a pesquisa, já que o mesmo conhece a realidade em que atua. A comunicação e a interação entre alunos e professor poderá extrapolar os limites do horário escolar, se houver acessibilidade aos recursos tecnológicos. Na sexta fase, o aluno busca meios, sejam livros sejam pesquisas na Internet, que enriqueçam e ampliem tanto o seu próprio conhecimento quanto o do grupo que participa do trabalho. A fase de produção individual é marcada pela motivação fornecida ao aluno para que o mesmo produza seu próprio texto, baseado em sua pesquisa e na troca de material feita pelo grupo. O texto pode ser manuscrito ou digitado em uma rede informatizada, a fim de que a ele possam ser acrescentados ou subtraídos alguns elementos. A versão final deve ser redigida e editada consoante às normas técnicas da ABNT.

Na sétima fase, o professor estimula e media a discussão sobre a temática problematizada. Embora, a participação efetiva dos alunos permeie todas as fases do processo, neste momento os educandos reúnem melhores condições para falar de seus avanços e dificuldades. A mediação do docente é importante neste momento em que os alunos terão que lidar com opiniões distintas, proporcionando, assim, o exercício da tolerância e da convivência com as diferenças que existem no grupo. Para que uma elaboração em conjunto obtenha êxito, há que se respeitar as opiniões dos companheiros, sustentando o diálogo e a criticidade. Na oitava etapa, há o estímulo à produção coletiva, baseada nas produções individuais e nas reflexões obtidas na discussão coletiva. Este momento permite que os educandos aprendam a lidar em parcerias com responsabilidade. Um único texto coletivo é produzido por um grupo de, no máximo, quatro componentes e entregue seguindo as normas técnicas (ABNT) e com os devidos cuidados com as citações dos autores e sua indicação na bibliografia.

Na produção final, nona fase, há a culminância do processo, da forma como docente e discentes combinaram a apresentação e disponibilização da produção final sob a perspectiva colaborativa. A exposição da produção final poderá ser através da disponibilização em rede informatizada, da criação de um *blog* na Internet, da publicação em periódicos, da circulação interna à própria instituição ou ainda com a composição de encenações e apresentações públicas. A última fase visa proporcionar momentos de reflexão e avaliação sobre a participação e o transcorrer da realização do projeto, averiguando os fatores positivos e também as dificuldades encontradas, permitindo, dessa forma, a retificação de alguma etapa ou de atividades propostas no decorrer do projeto de aprendizagem. A realização deste procedimento proporciona um amadurecimento do grupo, que dialogicamente avalia a realização e a importância do trabalho coletivo.

Essa descrição parafraseia a fala de Behrens (2004). Sua proposta, pensada no início do século XXI, ainda é pertinente e pode nortear mediações didáticas, aqui chamada de trilha, que se estruturam em textos digitais, por isso a escolhemos para direcionar nosso trabalho. Segue o suposto público-alvo a quem seria destinada a trilha. Embora não tenha sido aplicada neste período de pandemia, será, com certeza, aplicada em outro momento. Daí a pertinência em apresentarmos a descrição do público-alvo.

3.2 Público-alvo da trilha

A metodologia proposta neste trabalho poderá ser desenvolvida em qualquer ano do Ensino Fundamental, sem distinção de perfil de escola, em rede pública ou particular. Essa tomada de decisão, entretanto, não invalida a descrição do perfil da escola onde trabalho (usarei nesta seção o ponto de vista em primeira pessoa do singular) a fim de exemplificar o contexto em que a trilha seria oferecida aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Sou professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Campo dos Afonsos, que pertence à rede municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro e funciona em turno único, horário integral. Essa escola está situada em um condomínio militar da Aeronáutica. Por estar dentro de uma área militar, a sensação de segurança é reforçada já que temos a presença constante de militares na região e uma triagem da Aeronáutica para entrada no condomínio.

Devido à localização da escola, muitos alunos são filhos de militares. Também recebemos muitos alunos oriundos de escolas particulares e alguns alunos incluídos, os quais, além da adequação pedagógica, recebem acompanhamento por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). De acordo com o questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, 17 % de mães dos alunos possuem curso superior, 40% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola, 24% dos alunos têm hábito de leitura. Essas características tornam a escola bastante diversificada e até um pouco diferenciada em relação a outras escolas da rede.

O espaço físico da escola é formado por um único andar, composto por salas de aula, sala de leitura, sala de informática, cozinha, refeitório, sala de coordenação, sala de professores, sala de vídeo, secretaria, sala da direção, pátio e estacionamento. A escola possui três turmas de sexto ano, três turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo ano e três turmas de nono ano. A construção é antiga, com poucas modernizações desde a sua inauguração.

A escola sempre organiza eventos relacionados aos projetos anuais, o que promove o protagonismo dos alunos, através da interação, delegação de responsabilidades, desenvolvimento de habilidades, trabalho em equipe e respeito uns aos outros. Apesar de todo o esforço da equipe pedagógica, ainda enfrentamos os mesmos problemas que as outras escolas da rede enfrentam, como por exemplo, evasão escolar, problemas com aprendizagem, entre outros. Entretanto, muitos desses problemas apresentam-se numa escala menor em relação às outras escolas da rede.

Quanto ao perfil dos alunos, a maioria não apresenta defasagem entre idade e ano escolar, mas há alguns alunos com dificuldades na aprendizagem, o que leva o professor a buscar estratégias para o desenvolvimento de habilidades no ensino. De uma forma geral, os alunos são bem receptivos a inovações pedagógicas. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, as aulas são ministradas com os recursos audiovisuais disponíveis, rodas de leitura, tertúlias literárias, discussões sobre tópicos diversos, parcerias com a sala de leitura e material disponibilizado pela SME.

Em função disso, optamos por escolher o gênero digital *fanfic* para direcionar a trilha proposta, pois sabíamos que os alunos não teriam dificuldades para acessar os sites que abrigam as histórias de fãs. Dada a importância de tal gênero para a trilha, abrimos o próximo capítulo a fim de apresentaremos as suas características e o esquema de entrelaçamento dos

contínuos apresentados com o esquema de Behrens (2004). Como já dito anteriormente, esse gênero é fundamental para esse entrelaçamento, o que justifica a descrição de suas características e a discussão sobre ela em um capítulo à parte.

4. O GÊNERO *FANFIC*

Segundo GrØdahl (2018), o termo *Fanfic*, em sua versão contemporânea, refere-se a um tipo de literatura intrínseca e intencionalmente derivativa de obras originais de outros autores. Isso é, essencialmente, o traço caracterizante de uma *fanfic* consiste na apropriação explícita do universo pertencente à obra de outro autor, seja em sua integralidade seja em relação a elementos como personagens, locais ou artefatos reconhecidos como de autoria do autor original. Observa-se que a motivação desse autor “secundário” é a princípio não monetária uma vez que legalmente tais obras derivativas não são convencionalmente publicadas de maneira comercial. Sendo assim, é razoável afirmar que a produção desses textos é primordialmente motivada pelo desejo de interagir com o material da fonte original, bem como com a correspondente comunidade de fãs, num grau mais “íntimo” do que aquele permitido pelo simples consumo do material em sua forma original, injetando a própria subjetividade na obra resultante.

Antes de mais nada, qualquer tentativa de analisar as *fanfics*, em sua forma contemporânea, como fenômeno literário, bem como de entender sua pertinência e ubiquidade na cultura moderna, deve ser precedida pelo entendimento de que essa tendência literária está intimamente ligada à consolidação, de maneira mais expressiva, das chamadas *fandoms* nas últimas décadas, em especial devido à popularização da chamada cultura *geek* e de sua maior aceitabilidade nos círculos sociais. Apesar de não haver um incentivo financeiro, o sucesso das *fanfics* está diretamente relacionado a essas *fandoms*, que contribuem para a fácil circulação das *fanfics*.

A *fandom* pode ser entendida como uma comunidade de indivíduos com interesses comuns em um dado universo fictício, seja originário de livros, séries de TV, filmes seja originário de qualquer outro meio de mídia do gênero. Embora o grau de engajamento desses indivíduos varie dentro do âmbito da *fandom* correspondente, englobando desde fãs casuais até fãs com devoção quase religiosa, essas *fandoms* propiciam um ambiente de socialização e troca de ideias. Naturalmente essa contextura tem notável influência na forma como as *fanfics* são moldadas e disseminadas, já que, por um lado, atribui a conveniência de dotar o autor da *fanfic* com um público que vai se engajar com seu trabalho, fornecendo incentivo, críticas e *feedback* em geral (caso o autor da *fanfic* disponibilize seu trabalho publicamente). Por outro lado, o próprio aspecto social no sentido de que as *fandoms* oferecem, mesmo que implicitamente, um apelo na forma de um senso de identidade cultural aos seus membros, incentiva o engajamento entre fãs e contribui para a longevidade e crescimento da *fandom*, consequentemente criando novos potenciais autores e leitores.

Quanto à forma como essas *fanfics* são escritas, no que diz respeito a como são estruturadas e ao tipo de liberdade que o autor da *fanfic* tem sobre o conteúdo intertextual, observa-se que o autor secundário tem autonomia ilimitada sobre o domínio criativo, visto que, pelo menos no âmbito geral, não há nenhum sistema de regras limitantes para que uma obra seja ao menos considerada *fanfic*. Essa liberdade criativa, em conjunto com a pluralidade de autores dentro da *fandom*, cada qual com sua própria interpretação e inclinação criativa, gera imensa variedade de textos derivativos. Muitas das manifestações desses textos giram em torno de cenários completamente hipotéticos, não só se divorciando de acontecimentos canônicos, mas alterando as regras ou disposição do universo original segundo a vontade do autor secundário. Quando a narrativa resultante se torna incompatível com a narrativa original, a *fanfic* é considerada um universo alternativo ou *AR* (alternate universe). Enquanto as *fanfics AR* possibilitam maior expressividade subjetiva em mais aspectos da narrativa, no que diz respeito à liberdade artística, outras *fanfics* se desenvolvem no sentido de complementar a obra original, respeitando-a na forma de prólogos e continuações, na expansão de trechos pouco explorados e assim por diante. Autores mais dedicados podem até mesmo buscar emular a escrita do autor original, efetivamente almejando reproduzir a experiência literária de forma mais autêntica.

O fato de as *fanfics* não serem convencionalmente monetizadas inibe a atuação de escritores profissionais no gênero, resultando que a maioria dos autores sejam hobbistas ou iniciantes. Soma-se ao fato de que o meio convencional de publicação desses textos não é nem de longe rigidamente criterioso, raramente exigindo mais do que o usuário simplesmente faça o *upload* de seu texto nos sites especializados. Como consequência dessa ausência de um agente regulador propriamente dito e do frequente uso do gênero de forma exclusivamente lúdica, a qualidade das *fanfics* varia radicalmente. O que por sua vez explica o fato de o gênero ainda ser comumente visto com certo preconceito. No entanto, apesar dessa aparente falta de prestígio do gênero, pode-se facilmente argumentar a favor de sua relevância. De acordo com Grødahl (2018), esse gênero é produtivo e criativo, além de ser importante para se extraírem do texto elementos que vão para além dele. Nesse sentido, afasta-se do simplório rótulo de pastiche e de paródia. O autor defende, ainda, a importância da *fanfic* para reflexões sobre a constante mudança na relação entre autor, texto e leitor, que desconstrói o mito da interpretação única.

O ato de rejeição ao reconhecimento de uma única interpretação absoluta (a do autor original) em prol da liberdade de exploração de novas interpretações, em muito se alinha com a argumentação de Barthes. Segundo Pan (2018), em sua obra “the death of the author”,

Barthes (1977)¹ defende a ideia do nascimento do leitor através da morte do autor, argumentando sobre a efemeridade do papel do autor, efetivamente propondo uma cisão entre autor e texto de forma a reconhecer a multiplicidade de escritas contidas na obra.

As *fanfics* são normalmente veiculadas por meio de *sites* dedicados a publicações de autores geralmente amadores. Existem vários *sites*: nacionais, internacionais, interativos ou não, alguns bastante famosos, que publicam as *fanfics*. De modo geral, essas publicações seguem um *layout* de apresentação bastante similar àquele encontrado em publicações virtuais tradicionais, trazendo uma sinopse e indicações de gênero adicionados das respectivas informações específicas às *fanfics*, normalmente é indicada a faixa etária, já que muitos desses trabalhos possuem conteúdos impróprios para menores. Também existem nesses *sites* uma certa especialização, pois alguns são mais voltados para determinado universo, como por exemplo animes, filmes etc.

Da perspectiva do potencial didático no uso educacional, o trabalho com *fanfics* oferece um meio acessível e de fácil engajamento uma vez que se espera que o corpo discente seja familiarizado com o material fonte do qual a *fanfic* foi derivada, especialmente considerando a existência de obras do gênero para basicamente qualquer franquia popular, possibilitando, por exemplo, o estudo de paralelos entre o material original e o derivativo, evidenciando-se nuances da escrita que poderiam de outra forma passar despercebidas, especialmente com relação a aspectos particularmente característicos da escrita do autor.

A *fanfic* é uma produção textual que não segue exatamente uma regra, basta que se escolha, por exemplo, um filme, um livro, um personagem de que se é fã para servir de inspiração e criar o enredo. Outra facilidade para o aluno é que, como as *fanfics* são lidas por outros fãs que possuem conhecimento da obra original, não se faz necessária a preocupação em dar grandes explicações dentro do texto. Por último, não podemos deixar de destacar a questão lúdica e interativa que serve para despertar ainda mais o interesse do aluno pela atividade, sendo, assim, a *fanfic* um ótimo gênero para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Dessa descrição podemos deduzir que esse gênero carrega características de letramento e oralidade. Em relação àquele, a característica marcante é o fato de a *fanfic* nascer de um processo de leitura de um texto fonte: livro, filme, série, história em quadrinho, entre outras manifestações artísticas. Quanto a esta (oralidade), o traço que se destaca é a interação entre os fãs, que ocorre em eventos mais espontâneos. Um fã pode indicar mudanças no texto, podendo, inclusive, apontar problemas relacionados à norma culta. Esse intercâmbio é possível, porque o texto fica disponível para leitura dos fãs de determinada manifestação

¹ Esse texto de Barthes está publicado em Book author/editor: Barthes, R (trans. S Heath) Book/Journal title: Image, music, text Volume (Issue): Pages: 142-148 Publisher location: London Publisher: Fontana.

artística. Trata-se de um processo de retroalimentação em que leitores e escritores são coautores do mesmo texto. Segue um exemplo de *fanfic* capturado do site [100 Palavras, a naruto fanfic | FanFiction](#).

Anime/Manga > Naruto



100 Palavras

By: BastetAzazis

Follow/Fav

Cinco drabbles 5 x 100 SasuSaku. O que o Sasuke realmente achou do novo corte de cabelo da Sakura? Missing Scene do capítulo 60 Última Chance .

Rated: Fiction K - Portuguese - Romance - Sakura H., Sasuke U. - Words: 568 - Reviews: 13 - Favs: 30 - Follows: 9 - Published: May 12, 2008 - Status: Complete - id: 4253280

A+ A- A ≡ Tl 0

100 Palavras

Escrita por: BastetAzazis

Sumário: Cinco drabbles (5 x 100) SasuSaku. O que o Sasuke realmente achou do novo corte de cabelo da Sakura? Missing Scene do capítulo 60 (Última Chance).

DISCLAIMER: Os personagens, lugares e muitos dos fatos desta história pertencem a Masashi Kishimoto.

o.O.o.O.o

- 1 -

Ela passou a mão na cabeça, sentindo falta dos longos cabelos. Desde que soubera que o Sasuke-kun gostava de meninas de cabelo comprido que aquele era seu maior tesouro. Mas, para salvar o Sasuke-kun, ela teve que cortá-los. *Não importa*, ela pensou com um sorriso, enquanto se olhava no reflexo do lago. *Eles vão crescer de novo*, concluiu.

Há quatro dias que estavam naquela floresta, que o Sasuke-kun fora atacado por aquele Orochimaru e ganhara aquela marca. Ela levantou os olhos para observá-lo onde estava com o Naruto, mas ele havia desaparecido. Seu coração palpitou. *Será que aconteceu alguma coisa?*

- 2 -

Ele se aproximou devagar, não queria assustá-la. Fora treinado para esgueirar-se na floresta sem ser notado. Entretanto, quando a viu sentada a beira do lago, passando a mão pelos cabelos que ela sempre tivera todo o cuidado, ele estancou. Sabia o que ela tinha feito, e se censurava por não estar lá para lutar ao lado dela, para protegê-la.

Mas ela era forte, e foi capaz de defendê-lo. Há muito tempo que a Sakura deixara de ser aquela garotinha irritante, e ele até se orgulhava de estar no mesmo time que ela.

- Sakura - ele chamou. - Você está com fome?

- 3 -

Ela se virou assustada, mas depois ficou aliviada ao encontrar o Sasuke-kun. Mal podia imaginar que o veria são e salvo depois do que passaram nos últimos dias. E isso deixava seu coração mais leve, mesmo sabendo que ainda não tinham os pergaminhos para terminarem a segunda prova do exame chuunin e seu tempo já estava acabando.

□□

Ela não respondeu a pergunta dele. Sabia que ele e o Naruto passaram as últimas horas procurando o que comer, mas não voltaram com nada. Não queria deixá-los ainda mais preocupados, mas também não queria mentir. Era óbvio que todos estavam com fome.

- 4 -

- Acho que eu e o Naruto descobrimos uma maneira de pescar - ele continuou, sem esperar a resposta dela.

Ela sorriu, e o sorriso dela o deixava um pouco mais tranquilo naquela loucura de teste de sobrevivência. Por um raro instante, ele se permitiu levantar os próprios lábios, devolvendo o sorriso dela. Virou-se para voltar até onde o Naruto deveria ajudá-lo a pescar, mas então parou.

- Ah... Sakura - ele disse, ainda de costas para ela. - Eu gostei do seu cabelo assim. Ficou melhor mesmo... para não atrapalhar nas missões...

Ele não viu a menina alargar o sorriso. Simplesmente, saiu.

- 5 -

Sakura ainda acompanhava com o olhar, boquiaberta, enquanto o companheiro de time se afastava. Os olhos verdes ganharam um brilho singular, e agora ela se sentia mais confiante para terminar a prova.

- Obrigada, Sasuke-kun - ela sussurrou.

Certa de que ele não iria se virar para encará-la novamente, ela se levantou e começou a preparar uma fogueira para assarem o futuro almoço.

Ela sabia que as chances deles recuperarem o segundo pergaminho haviam diminuído. Sabia que se não chegassem à Torre Central a tempo, seus amigos ficariam desapontados. Mas agora, ela também sabia que jamais deixaria seu cabelo crescer novamente...

- FIM -

Imagem 9 capturada de [100 Palavras, a naruto fanfic | FanFiction](#) em 07/09/2021.

Em seguida a essa *fanfic*, fica disponível uma janela por onde o leitor pode se comunicar com o autor:

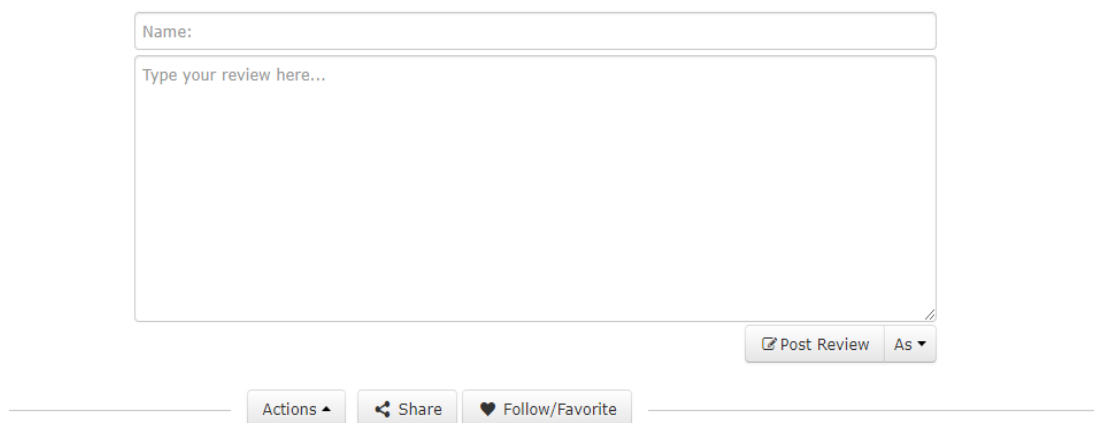
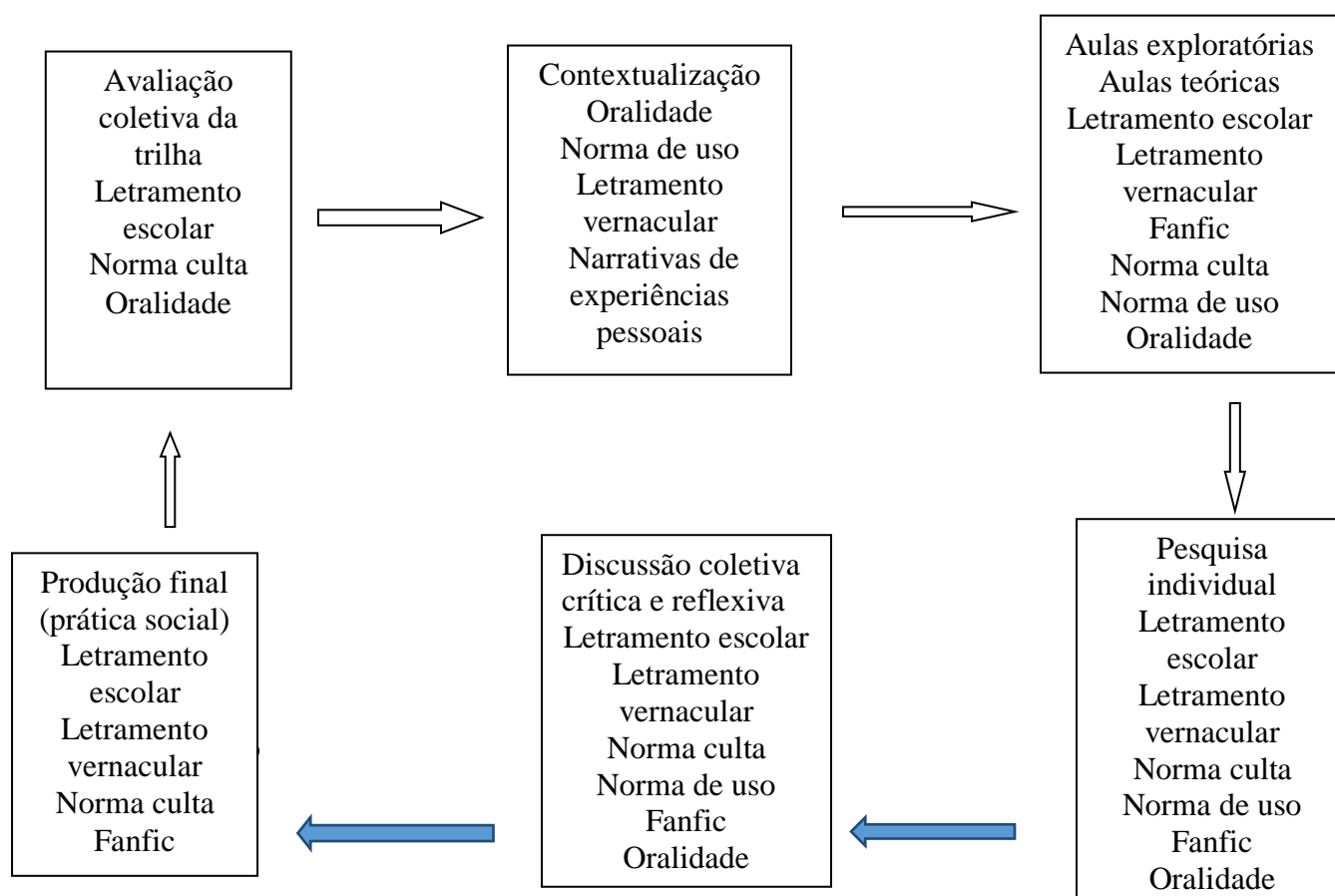


Imagem 10 capturada de [100 Palavras, a naruto fanfic | FanFiction](#) em 07/09/2021.

4.1 Interface entre os contínuos, abordagem colaborativa e *fanfic*



Quadro 8: Interface entre os contínuos oralidade-letramento, contínuo circular, abordagem colaborativa e *fanfic*. (Elaboração da professora-pesquisadora desta dissertação)

Esse quadro esquematiza a interface entre os contínuos apresentados no capítulo 2, o circuito proposto por Behrens (2004), apresentado no quadro 7, e o gênero *fanfic*. Veja que a referência a seu uso só aparece nas aulas exploratórias e teóricas, logo após a contextualização. Essa esquematização reflete o caráter híbrido da *fanfic*, que, por um lado, se mostra via letramento vernacular e, por outro, reveste-se de letramento escolar. Entendemos que iniciar a trilha pela *fanfic*, provavelmente, a tornaria mais difícil por conta dos aspectos da escrita que a envolvem. Nas três etapas seguintes, esse gênero ganha protagonismo, revelando sua importância para a trilha.

5. TRILHA DIDÁTICA PARA O USO DE AÍ

Neste capítulo, está descrita a trilha didática para o uso de *aí* tanto na oralidade quanto na escrita. As sugestões de atividades seguem a trilha disposta no quadro 8, ilustrado no capítulo anterior. O esquema de Behrens, visto no quadro 7, sugere um caminho sem ponto de partida específico. Vejam que as setas apontam para os dois lados. Nesta pesquisa, seguimos o sentido horário, partindo do ponto de contextualização da trilha. Mostraremos como idealizamos as interfaces entre os contínuos discutidos anteriormente e as estratégias da abordagem de aprendizagem colaborativa e ativa. Além disso, intercambiamos a descrição com comentários reflexivos sobre as atividades e sua relação com os contínuos, uma vez que elas não serão aplicadas, não havendo, portanto, um capítulo de reflexão sobre os resultados obtidos.

5.1 Contextualização

Na contextualização do projeto, ao qual aqui chamamos de trilha, Behrens (2004) propõe que seja uma etapa de apresentação e discussão do trabalho a ser desenvolvido. Segundo a autora, é nessa fase que o professor precisa desenvolver no aluno a consciência de que as atividades escolares devem ser colaborativas e não isoladas, porque conhecimento deve ser compartilhado. É claro que se faz necessário o momento de individualidade para a aprendizagem acontecer. Essa ideia também deve ficar clara para o aluno. No caso de *aí*, minha preocupação (aqui me coloco em primeira pessoa do singular para enfatizar a origem e necessidade desta pesquisa) ora recaía sobre a alta frequência desse item nas redações ora sobre seu uso como conector ou marcador discursivo. Segue um texto desenvolvido em uma das minhas aulas antes da pandemia e já corrigido por mim.

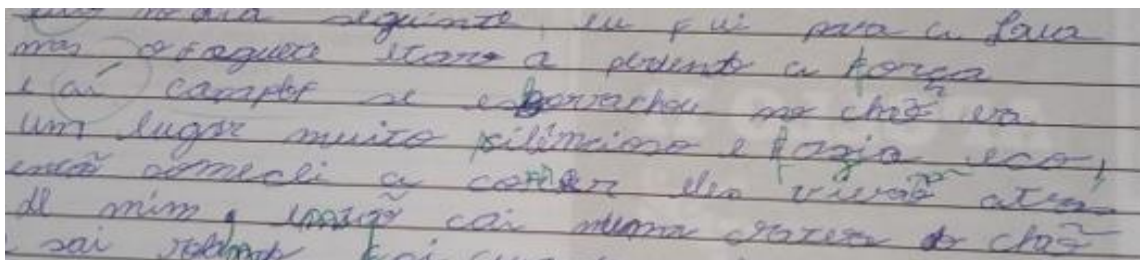
Você vai contar a história dessa sua viagem.
 Lembre-se que uma história deve ter início, meio e fim (situação inicial, complicação, desenvolvimento do enredo, clímax e desfecho).
 Imagine, escreva, revise e reescreva até chegar à forma final.
 Lembre-se de dar um título à sua história.

Bom trabalho!

O dia que me tornei popular
 Num certo dia a minha escola estava fazendo um sorteio e eu participei e sorteio para obter o livro favorito e o sorteio legal. E eles falaram o meu nome 'Milly' gente eu quase caí de cabeça no chão, todo mundo correu e me apertou pedindo para eu os levar eu disse que não e ficaram insistindo para eu leva-los, disse que eu ia levar meu irmão porque ele estava se formando em astro-náutica eu fiquei muito feliz e esqueci quase esqueci de falar para onde era um para lá e um para cá no dia seguinte eu fui para a sala mas o fagote estava a pé e a força e eu caí e me esbovachei no chão era um lugar muito silencioso e frio e eu então comecei a contar eles vieram atrás de mim e quando caí minha cabeça no chão e sai falando, foi quando cheguei numa casa super terrária e lá estava a um avô muito ex em idade que falava que ele era muito bonito e inteligente, precisava ele me dar um pote chamado pote de felicidade eu não acreditava e pote, mas ele gritou e falou alto: 'não acredita ainda, ele ra só na Terra é muito importante para o planeta eu levei e ali lá na Terra foi quando os astronautas falaram que era um planeta pluto, e assim todos ficaram felizes e assim acabou eu.

Imagem 11: texto produzido no ensino fundamental antes da pandemia de Covid 19.

Nessa redação, grande parte da minha interferência aponta em aspectos da oralidade presentes na escrita, inclusive em relação ao emprego de *aí*. Circulei a única ocorrência desse item no texto:



As perguntas que surgiram desse procedimento e que me motivaram a estudar o tema da dissertação foram: Por que estou considerando esse uso erradamente uma vez que o *aí* não está repetido? Como explicar ao meu aluno o motivo da minha interferência? A recorrência poderia ser uma explicação, mas não nesse caso. Assim, a partir do conhecimento da gramaticalização desse vocábulo e dos contextos discursivos e linguísticos em que ocorrem, principalmente na oralidade, e do reconhecimento de que faz parte da norma de uso do aluno, entendi que circulei o item por considerar seu valor sequencial e sua função de conectivo. Ora descartar esse contexto tão produtivo na língua seria um procedimento de exclusão do que é natural para o estudante. A fim de não descartá-lo, resolvi contextualizar a trilha pelo uso de *aí* a partir da norma do aluno, circunscrita tanto no âmbito da oralidade mais espontânea, que vou chamar de oralidade 1 em relação a esse uso, quanto no âmbito da escrita via letramento vernacular. Assim, nessa etapa da trilha, antes de iniciar o trabalho com as *fanfics*, é pertinente levar o aluno a contar histórias pessoais, que podem ser gravadas e posteriormente escritas sem nenhum tipo de juízo de valor. Segue uma subtrilha para o desenvolvimento dessa fase.

Fase 1 da contextualização

Neste primeiro momento, pretendo instigar os alunos a descobrirem o tema da trilha a partir da solicitação de histórias pessoais, mas de suspense. Tal procedimento deve-se ao fato de esse gênero ser favorável ao uso de *aí*, como visto nos trabalhos sociolinguísticos resenhados. O objetivo é levar cada aluno a ouvir o colega. Para isso, a frase motivadora da atividade é: e *aí*, qual é só história sinistra? O *aí* pode influenciar a ocorrência desse elemento nos textos

produzidos por eles. A ideia é estar atenta para perceber um momento de suspense em que se possa perguntar: e aí o que aconteceu? Esses textos produzidos oralmente devem ser gravados pelo próprio aluno em seu celular. A depender do número de alunos na turma, em uma aula, essa situação de oralidade 1 pode ser finalizada.

Fase 2 da contextualização

A fase 2 começa logo após a gravação. Os alunos serão solicitados a ouvirem e escreverem a história sem alterá-la em nenhum aspecto. Essa atividade pode ser desenvolvida em casa e enviada para mim ou entregue em uma folha caso o estudante não tenha acesso à *internet*. As histórias escritas devem ser disponibilizadas de modo a serem visualizadas por todos a fim de as perguntas sobre o tema comecem a surgir. A expectativa é que os textos apresentem o *aí* com bastante frequência. Como não consegui aplicar a proposta para formar um conjunto de textos, recorro aos que Martelotta (1996) analisou a fim de simular uma possível situação referente à fase 2. Esse procedimento, reitero, consiste apenas em uma simulação.

Segue assim a história suporte para as perguntas que podem levar os alunos a descobrirem o tema da trilha. Essa estratégia faz parte de procedimentos da metodologia ativa. O aluno é instigado a perceber problemas para os quais ele, com a parceria dos colegas, devem buscar soluções (LIMA e LOBATO, 2019). Por isso, a partir daqui, vou usar a palavra problema e não tema. Na verdade, *problema*, nesse caso, não tem carga semântica negativa. É usada para referência ao fenômeno que será estudado.

“...minha mãe me deu um tênis de presente...só que aí o tênis não... coube no meu pé... aí eu tive que trocar...eu fui trocar... no Barrashopping... aí eu peguei um... uma linha de ônibus que é muito assaltada... aí eu fui, né?...aí eu sentei no ônibus... aí sentou um camarada do meu lado...”

“... primeiro tu vai me dizer que que tem dentro dessa caixa aí ... eu falei... aqui não tem nada não ... aí ele falou assim... mentira... eu sei que essa caixa aí é da Redley...”

Quadro 9: Texto da amostra analisada por Martelotta (1996, p. 46), com adaptações para esta dissertação.

Possíveis perguntas para a descoberta do problema:

- 1) Essa é uma história sobre um assalto. Foi contada oralmente. Que palavra indica a sequência da história?
- 2) Ela se repete?
- 3) O que indica essa repetição?
- 4) O sentido é sempre o mesmo?

Nesse ponto da instigação, provavelmente os alunos já perceberam o uso da *aí*. A ideia é chamar a atenção para os diferentes contextos semânticos e sintáticos que aparecem no texto. Se houver outros textos, será pertinente mostrar como tal uso é comum na fala dos colegas, do professor, dos pais...

- 1) Vocês usam frequentemente essa palavra no diálogo entre vocês ou com outras pessoas?
- 2) Se vocês fossem contar a mesma história em um *blog*, o que mudariam?
Por que contamos história?
- 3) A história pressupõe interação entre as pessoas?
- 4) Já leram uma *fanfic*?
- 5) O que caracteriza uma *fanfic*?

Nesse ponto da contextualização, já é possível estabelecer o problema/tema, os diferentes usos do *aí* na oralidade e na escrita, mais especificamente em *fanfics*, para instigar os alunos a pensarem na produção textual desse gênero, explicando-lhes a importância do trabalho colaborativo.

3ª fase da contextualização

Essa fase é denominada de “de trás pra frente”, que deve ser desenvolvida em pequenos grupos, evitando-se a interação entre eles para a atividade proposta ganhar um ar de suspense. Será distribuído um conjunto de perguntas e respostas relativo a uma *fanfic*. Como se fossem perguntas de interpretação de um texto apresentadas depois da leitura. Nesse caso, as perguntas e as respostas vêm antes do texto. Os

alunos serão instigados a produzir uma história com base nas perguntas e respostas. Escolhi a *fanfic* que serviu de exemplo, no capítulo anterior, para esse tipo de gênero. Apresento abaixo as perguntas e respostas; em seguida, reproduzo mais uma vez a *fanfic* escolhida a fim de se tornar, para o leitor desta dissertação, mais rápida a leitura e a compreensão da atividade. Quanto ao uso de *aí*, nessa fase, ainda se levará em conta a norma de uso do aluno. As respostas e perguntas promoverão estratégias que lhe possibilitem usar os diferentes contextos dessa palavra. Para isso, tornou-se necessário criar situações de diálogos que não aparecem na *fanfic-base*, a qual só será apresentada aos alunos na parte do letramento escolar. Nessa etapa, acontecerá a comparação entre o que eles escreveram e o texto base. Além disso, buscarei refletir sobre o que eles poderiam mudar em relação ao *aí*.

Atividade de trás pra frente

Seguem perguntas e respostas relacionadas a uma *fanfic* de personagens bem conhecidos de vocês. A tarefa é escrever uma história a partir de deduções suscitadas pelos pares de pergunta e resposta. Usem as falas dos personagens como estão apresentadas nas respostas.

Quadro 10: Enunciado de direcionamento da atividade De trás pra frente. (Criação da autora desta dissertação)

Seguem os pares de pergunta e resposta.

1) Pergunta: Quem passou a mão na cabeça e concluiu que eles estavam curtos?

Resposta: Ela.

2) Pergunta: O que ela disse para si mesma em pensamento:

Resposta: Aí desde que soube que você gostava de meninas de cabelos compridos nunca mais cortei meus cabelos. Mas aí você está correndo risco de vida e só eu posso te salvar. Cortei meu cabelo para te salvar e aí depois seremos felizes.

3) Pergunta: Onde ela estava?

Resposta: À beira de um lago em uma floresta.

4) Pergunta: Quanto tempo ela estava na floresta e com quem?

Resposta: Quatro dias. Estava com Sasuke-Kun e Naruto.

5) Pergunta: Quando estava sentada à beira do lago, para onde ela olhou e por quê?

Resposta: Ela olhou para cima para ver onde eles estavam, mas não estavam mais lá. Haviam desaparecido. Sasuke-Kun havia desaparecido.

6) Pergunta: O que ela pensou?

Resposta: Será que aconteceu alguma coisa?

7) Pergunta: Onde Sasuke-Kun estava?

Resposta: Ele estava atrás dela, observando-a sem que ela o visse. Fora treinado para esgueira-se pela floresta sem ser visto.

Pergunta: O que ele pensou?

8) Resposta: Ele deveria ter protegido Sakura, mas ela já não era mais uma garotinha irritante. Ele se orgulhava de estar no time que o dela.

9) Pergunta: O que ele fez?

Resposta: Perguntou : E aí? Você está com fome?

10) Pergunta: Como Sakura reagiu e o que respondeu?

Resposta: Ela ficou assustada, mas aliviada. Ela disse: __Aí que eu estava muito preocupada com você e Naruto. Quando vocês saíram para achar comida, eu fiquei triste e aí senti saudade do meu cabelo perdido na luta pra te salvar. Fique aí onde você está.

11) Pergunta: Por que ela pediu para ele ficar?

Resposta: Porque ela sabia que ele iria voltar para perto de Naruto a fim de achar comida.

12) Pergunta: Ele ficou?

Resposta: Não. Voltou para perto de Naruto.

13) Pergunta: O que Sakura ficou pensando?

Resposta: Ela sabia que a chance de recuperarem o segundo pergaminho havia diminuído. Sabia também que se não chegasse à torre central seus amigos ficariam desapontados e aí perderiam a prova. Ela ficou pensando também que nunca mais deixaria seu cabelo crescer.

Segue a fanfic-base para essa atividade, conforme anunciado anteriormente.



100 Palavras

By: BastetAzazis

Cinco drabbles 5 x 100 SasuSaku. O que o Sasuke realmente achou do novo corte de cabelo da Sakura? Missing Scene do capítulo 60 Última Chance .

Rated: Fiction K - Portuguese - Romance - Sakura H., Sasuke U. - Words: 568 - Reviews: 13 - Favs: 30 - Follows: 9 - Published: May 12, 2008 - Status: Complete - Id: 4253280

Follow/Fav

A+ A- A

100 Palavras

Escrita por: BastetAzazis

Sumário: Cinco drabbles (5 x 100) SasuSaku. O que o Sasuke realmente achou do novo corte de cabelo da Sakura? Missing Scene do capítulo 60 (Última Chance).

DISCLAIMER: Os personagens, lugares e muitos dos fatos desta história pertencem a Masashi Kishimoto.

o.O.o.O.o

- 1 -

Ela passou a mão na cabeça, sentindo falta dos longos cabelos. Desde que soubera que o Sasuke-kun gostava de meninas de cabelo comprido que aquele era seu maior tesouro. Mas, para salvar o Sasuke-kun, ela teve que cortá-los. Não importa, ela pensou com um sorriso, enquanto se olhava no reflexo do lago. Eles vão crescer de novo, concluiu.

Há quatro dias que estavam naquela floresta, que o Sasuke-kun fora atacado por aquele Orochimaru e ganhara aquela marca. Ela levantou os olhos para observá-lo onde estava com o Naruto, mas ele havia desaparecido. Seu coração palpitou. Será que aconteceu alguma coisa?

- 2 -

Ele se aproximou devagar, não queria assustá-la. Fora treinado para esgueirar-se na floresta sem ser notado. Entretanto, quando a viu sentada a beira do lago, passando a mão pelos cabelos que ela sempre tivera todo o cuidado, ele estancou. Sabia o que ela tinha feito, e se censurava por não estar lá para lutar ao lado dela, para protegê-la.

Mas ela era forte, e foi capaz de defendê-lo. Há muito tempo que a Sakura deixara de ser aquela garotinha irritante, e ele até se orgulhava de estar no mesmo time que ela.

- Sakura - ele chamou. - Você está com fome?

- 3 -

Ela se virou assustada, mas depois ficou aliviada ao encontrar o Sasuke-kun. Mal podia imaginar que o veria são e salvo depois do que passaram nos últimos dias. E isso deixava seu coração mais leve, mesmo sabendo que ainda não tinham os pergaminhos para terminarem a segunda prova do exame chuunin e seu tempo já estava acabando.

□□

Ela não respondeu a pergunta dele. Sabia que ele e o Naruto passaram as últimas horas procurando o que comer, mas não voltaram com nada. Não queria deixá-los ainda mais preocupados, mas também não queria mentir. Era óbvio que todos estavam com fome.

- 4 -

- Acho que eu e o Naruto descobrimos uma maneira de pescar - ele continuou, sem esperar a resposta dela.

Ela sorriu, e o sorriso dela o deixava um pouco mais tranquilo naquela loucura de teste de sobrevivência. Por um raro instante, ele se permitiu levantar os próprios lábios, devolvendo o sorriso dela. Virou-se para voltar até onde o Naruto deveria ajudá-lo a pescar, mas então parou.

- Ah... Sakura - ele disse, ainda de costas para ela. - Eu gostei do seu cabelo assim. Ficou melhor mesmo... para não atrapalhar nas missões...

Ele não viu a menina alargar o sorriso. Simplesmente, saiu.

- 5 -

Sakura ainda acompanhava com o olhar, boquiaberta, enquanto o companheiro de time se afastava. Os olhos verdes ganharam um brilho singular, e agora ela se sentia mais confiante para terminar a prova.

- Obrigada, Sasuke-kun - ela sussurrou.

Certa de que ele não iria se virar para encará-la novamente, ela se levantou e começou a preparar uma fogueira para assarem o futuro almoço.

Ela sabia que as chances deles recuperarem o segundo pergaminho haviam diminuído. Sabia que se não chegassem à Torre Central a tempo, seus amigos ficariam desapontados. Mas agora, ela também sabia que jamais deixaria seu cabelo crescer novamente...

- FIM -

Replicação da Imagem 12 capturada de [100 Palavras, a naruto fanfic | FanFiction](#) em 07/09/2021.

Finalizada a atividade, cada grupo lerá o texto produzido, o que pode ocorrer na aula seguinte à produção. Chamarei a atenção para as semelhanças e diferenças entre as narrativas apresentadas pelos grupos, focalizando o uso do *aí*, resgatando as primeiras reflexões sobre esse item, acrescentando discussões também sobre a participação de cada

aluno na elaboração do texto. Fecha-se a contextualização com o anúncio da próxima etapa, que leva às questões relacionadas à norma culta e ao letramento escolar propriamente dito, com ênfase na descrição e atividades oferecidas pelo livro didático adotado pela escola em que trabalho. Deixarei claro que os textos serão retomados e comparados à *fanfic* original a fim de levar os alunos a compararem as estratégias utilizadas por eles com as utilizadas pelo autor. Essa atividade se mantém em grupo.

Assim, tentei, na contextualização, relacionar os contínuos: o da Bortoni, presente em eventos de oralidade na sala de aula; o de Bravin dos Santos, já que a norma de uso do aluno e o contínuo de gêneros textuais de Marcuschi foram base para as atividades, pois a ideia foi partir do gênero prototípico da oralidade e chegar ao rascunho de uma *fanfic* em que há traços da oralidade e da escrita. As atividades estruturaram-se com base em princípios da metodologia ativa, porque instigaram os alunos, colaborativamente, a descobrirem o problema/tema e a buscarem soluções.

5.2 Aulas teóricas e exploratórias

Nessa etapa, segundo Berhens (2004) é desenvolvida a temática proposta, estruturando-se os conteúdos envolvidos no projeto/trilha. O objetivo é fornecer meios para que os estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema da problemática, como já dito anteriormente. Esse é o momento da trilha em que o letramento escolar se faz presente. Para usarmos um dos recursos da metodologia ativa, pretendo lançar mão das aulas invertidas. Assim, podem ser enviadas para os alunos videoaulas com a explicação sobre advérbios, que, é claro, não inclui os diferentes contextos de *aí*, os quais serão discutidos nas aulas exploratórias, que devem ser obrigatoriamente presenciais.

As videoaulas devem estar alinhadas com o conteúdo do livro didático. Pretendo gravar pequenos vídeos sobre advérbios, tratando o tema de forma tradicional. Caso a trilha se destine a alunos do sétimo ano, a videoaula focalizará a classe gramatical. Se o público-alvo for o do oitavo ano, serão focalizadas classe e função sintática. Apresento mais uma vez uma simulação de como poderia ser a aula teórica. Aproprio-me de aulas já prontas disponibilizadas pelo Youtube, que também poderiam ser indicadas aos alunos, a depender

da qualidade do conteúdo apresentado. Segue uma videoaula sobre advérbios e outra sobre adjuntos adverbiais.



Imagem 13:

<https://www.bing.com/videos/search?q=video+aula+sobre+adverbio&&view=detail&mid=DB47CBB4205745AB55FBDB47CBB4205745AB55FB&rvmid=> Acesso em 30/09/2021.

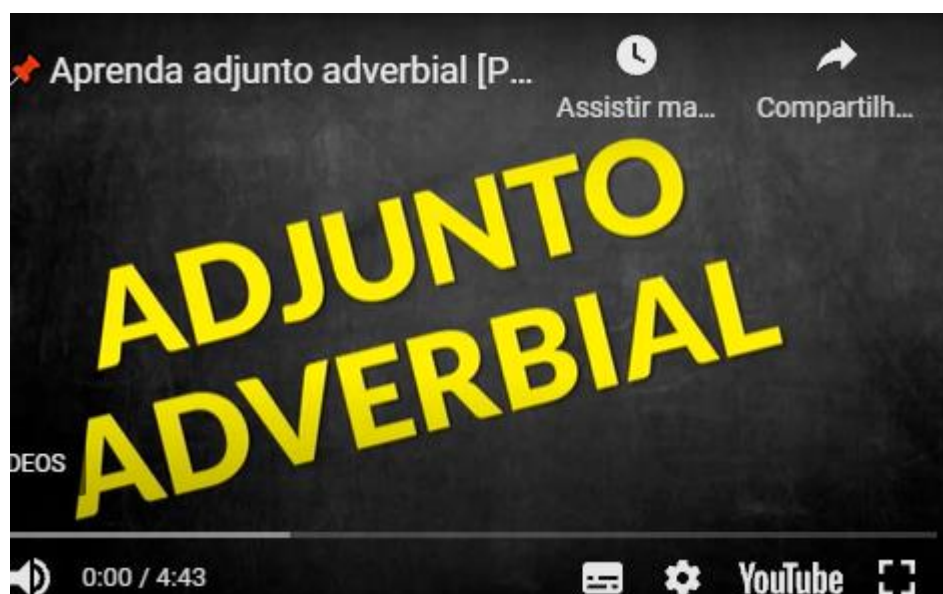


Imagem 14:

<https://www.bing.com/videos/search?q=video+aula+sobre+adjunto+adverbial+professora+alda&ru=%2fvideos%2fsearch%3fq%3dvideo%2520aula%2> Acesso em 30/09/2021.

Não pretendo editar videoaulas com outros conteúdos, porque os aspectos mais interessantes em relação aos advérbios, especificamente em referência ao *aí*, devem ser trabalhados nas aulas presenciais. Os exercícios dos livros adotados pela minha escola contemplam tais aulas. Para ilustração, retomo apenas algumas atividades já apresentadas anteriormente.

ADVÉRBIO

1. Leia estes fragmentos da crônica e responda às questões no caderno.

I. Na terceira noite de tribulação, propenhu à minha mulher um esquema [...].
II. Olmas [...] dá um pulso pela grama [...].

a) No período I, que forma verbal é o núcleo da oração? E qual expressão indica em que momento essa ação ocorre?
b) No período II, que forma verbal é o núcleo da oração? Qual é a expressão que indica o local em que essa ação ocorre?

2. Leia outro trecho da crônica "Mexeriqueira em flor".

Olhamos a terra de perto, por minutos a fio.

a) Identifique a forma verbal que é o núcleo da oração. Que expressão indica a duração dessa ação? E que expressão indica o modo como essa ação foi feita?
b) No caderno, reescreva a frase mudando essas expressões de lugar. É possível deslocar os termos em estudo, sem alterar o sentido do enunciado?
c) Agora, reescreva a frase sem as expressões analisadas. Compare-a com o período original: as expressões em estudo ampliam as informações sobre o verbo a que se ligam ou não fazem diferença?

As expressões em estudo nas atividades acima indicam as **circunstâncias** em que ocorreram as ações expressas pelo verbo. Elas se referem ao **modo**, ao **lugar** e ao **tempo** em que tais ações ocorreram.

Imagem 15: (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)

2. Leia esta tira:

Bill Watterson. Os dias estão simplesmente lotados. São Paulo: Best News, 1995. v. 2. p. 23.

- Calvin apresenta, no primeiro quadrinho, condições de tempo e lugar para que as pessoas vivam de modo diferente. Que advérbios e locuções adverbiais expressam essas condições?
- Releia a fala de Calvin no primeiro quadrinho. Por que a palavra diferente não está flexionada no plural? Que palavra ela está modificando?
- Ainda no primeiro quadrinho, que palavra está sendo modificada pelo advérbio bem? Que sentido esse advérbio acrescenta à palavra e como é classificado?

Imagem 16: (Geração Alpha, 7º ano, 2018, p. 101)

A LÍNGUA NA REAL

OS ADJUNTOS ADVERBIAIS E A EXPRESSIVIDADE

- Leia o trecho a seguir, que trata da natureza do trabalho excepcional do robô Andrew em comparação ao de um cirurgião humano.

O seu trabalho não admitta hesitações, nem tropeços, tremores ou erros. Essa confiança em si mesmo, **naturalmente**, provinha da especialização, uma aspiração tão **ardentemente** desejada pela humanidade que raros robôs continuavam dotados de cérebros autônomos. Como esse cirurgião, por exemplo. Só que possuía uma capacidade de inteligência tão limitada que nem reconheceu Andrew e, **provavelmente**, jamais ouvira falar nele.

Isaac Asimov. Tradução de Milton Perason. O homem bicentenário. Porto Alegre: LP&M, 1997. p. 10-11.

 - No trecho acima, qual é a função sintática das palavras destacadas?
 - Qual dessas palavras está sendo usada para caracterizar o modo ou o estado de uma ação no trecho?
 - Qual dos adjuntos adverbiais está sendo usado para expressar um palpite ou uma possibilidade? Dê um exemplo de palavra com sentido similar.
 - O adjunto adverbial do item c indica uma suposição de Andrew ou do narrador sobre o cirurgião humano?
 - A palavra *naturalmente* indica que o fato narrado em seguida é uma consequência lógica do fato narrado anteriormente. De que modo ela se assemelha à palavra *provavelmente*?

Imagem 17: (Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)

2. Leia este trecho de notícia:

Em Londres, áreas verdes compensam o trânsito pesado

Numa primeira visita, a densa malha viária que forma Londres pode dar a impressão de ser impenetrável: não há um centro único para servir como orientação, e sim diferentes áreas de interesse.

Felizmente, os tons de cinza e marrom e o trânsito intenso são devidamente aliviados pela abundância de parques, praças e áreas verdes espalhados pela cidade, como o Hyde Park e o mais bucólico Hampstead Heath, todos bem mantidos. [...]

Pedro Carrilho. Em Londres, áreas verdes compensam o trânsito pesado. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 abr. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/lsp/turismo/tx2404200801.htm>>. Acesso em: 18 set. 2018.

a) Nos textos jornalísticos, evitam-se expressões como "em minha opinião", "eu acho", etc. Com base no trecho acima, responda: Isso é suficiente para tornar o texto isento de opinião, isto é, puramente informativo e objetivo?

b) Que palavra revela a opinião de que, apesar de possuir características negativas, o trânsito de Londres é compensado por um fator positivo da cidade?

c) Qual é a função sintática dessa palavra na oração?

Imagem 18: Geração Alpha, 8º ano, 2018, p. 55)

As aulas exploratórias serão as designadas aos aspectos mais instigantes em relação aos advérbios e sobretudo quanto ao *aí*. Haverá, é claro, o momento para a retomada da videoaula, a discussão sobre os conceitos apresentados e a correção dos exercícios do livro. Espera-se que os alunos compreendam o conceito de advérbio e a classificação do *aí* como circunstancial de lugar para perceberem onde, nos textos produzidos por eles, esse item transmite ou não tal circunstância. A ideia é levá-los a perceber que o livro didático só considera o *aí* advérbio. Conseqüentemente, apenas nesse contexto ele deveria figurar em textos monitorados, mas deve ficar claro também que ele ocorre em outras situações. Terminado o resgate da aula teórica, reconstituem-se os grupos formados na contextualização e as narrativas orais produzidas via recurso gráfico. Seguem novamente os textos usados na simulação da primeira fase da contextualização. Eles serão base para as atividades propostas para esta etapa. Reitero: os textos devem ser produzidos pelos alunos.

Os textos abaixo fornecem contextos diferentes quanto ao uso de *aí*. A retomada da narrativa oral é justamente, como já mencionado, levar o aluno a descobrir que contextos são esses.

“...minha mãe me deu um tênis de presente...só que aí o tênis não... coube no meu pé... aí eu tive que trocar...eu fui trocar... no Barrashopping... aí eu peguei um... uma linha de ônibus que é muito assaltada... aí eu fui, né?...aí eu sentei no ônibus... aí sentou um camarada do meu lado...”

“... primeiro tu vai me dizer que que tem dentro dessa caixa aí ... eu falei... aqui não tem nada não ... aí ele falou assim... mentira... eu sei que essa caixa aí é da Redley...”

Quadro 11: Texto da amostra analisada por Martelotta (1996, p. 46), com adaptações para esta dissertação.

Atividades:

1)Atentem-se para os contextos em que *aí* aparece. Verifiquem onde ele se realiza como advérbio de lugar e onde ele se realiza com outros sentidos. Descubra esses sentidos.

2)Se vocês fossem transformar esse texto em outro mais monitorado, levando em conta o que aprendeu sobre advérbio, como procederiam em relação ao uso do *aí*:

a) evitariam a repetição, apenas tirando o excesso da referida palavra?

b) procurariam outros elementos para transmitirem os outros sentidos ?

3)Com base na resposta dada na questão anterior, transforme o texto falado por vocês em um texto escrito monitorado.

Finaliza-se essa etapa com foco no letramento escolar. Espera-se que os alunos percebam que o *aí* recebe vários sentidos quando produzido em textos falados, mas que devem ser evitados em textos escritos com base nas prescrições dos livros didáticos. Embora o livro selecionado pela escola, e aqui analisado, não mostre os efeitos de advérbios que atuam como conectores ou marcadores discursivos na oralidade, a rejeição a esses usos fica subjacente à descrição de tal classe e aos exercícios a ela relacionados.

5.3 Pesquisa individual

Na fase da pesquisa individual, como já mencionado, o aluno é o agente de seu próprio conhecimento através de um processo de busca às informações pertinentes ao equacionamento da problemática apresentada. Nesta trilha, essa parte foi dedicada à pesquisa sobre *fanfics* e o uso do *aí*. Trata-se de uma etapa anterior à discussão coletiva. O propósito é levar o aluno individualmente a buscar as características desse gênero para descobrir o contexto de letramento que o envolve. Assim, ele deve ser instigado a descobrir o que os ícones presentes nos *sites* que abrigam as histórias significam, além de ser instigado também a perceber as relações de intertextualidade entre a obra original e as *fanfics* a ela relacionada. Nesse processo de busca, o estudante estará em contato com a sua norma de uso, porque irá conversar com seus familiares sobre esse gênero discursivo. O letramento vernacular estará sempre presente, porque se trata de realizações textuais nascidas das relações entre leitor e autor. São relações, inicialmente, mais espontâneas que vão ficando mais monitoradas à medida que o autor vai recebendo dicas dos leitores.

O início da pesquisa individual levará o aluno a perceber que a linguagem das *fanfics* são controladas pelo próprio *site* que as abriga. Para tanto, ele será direcionado a um *site* específico denominado www.spiritfanfiction.com

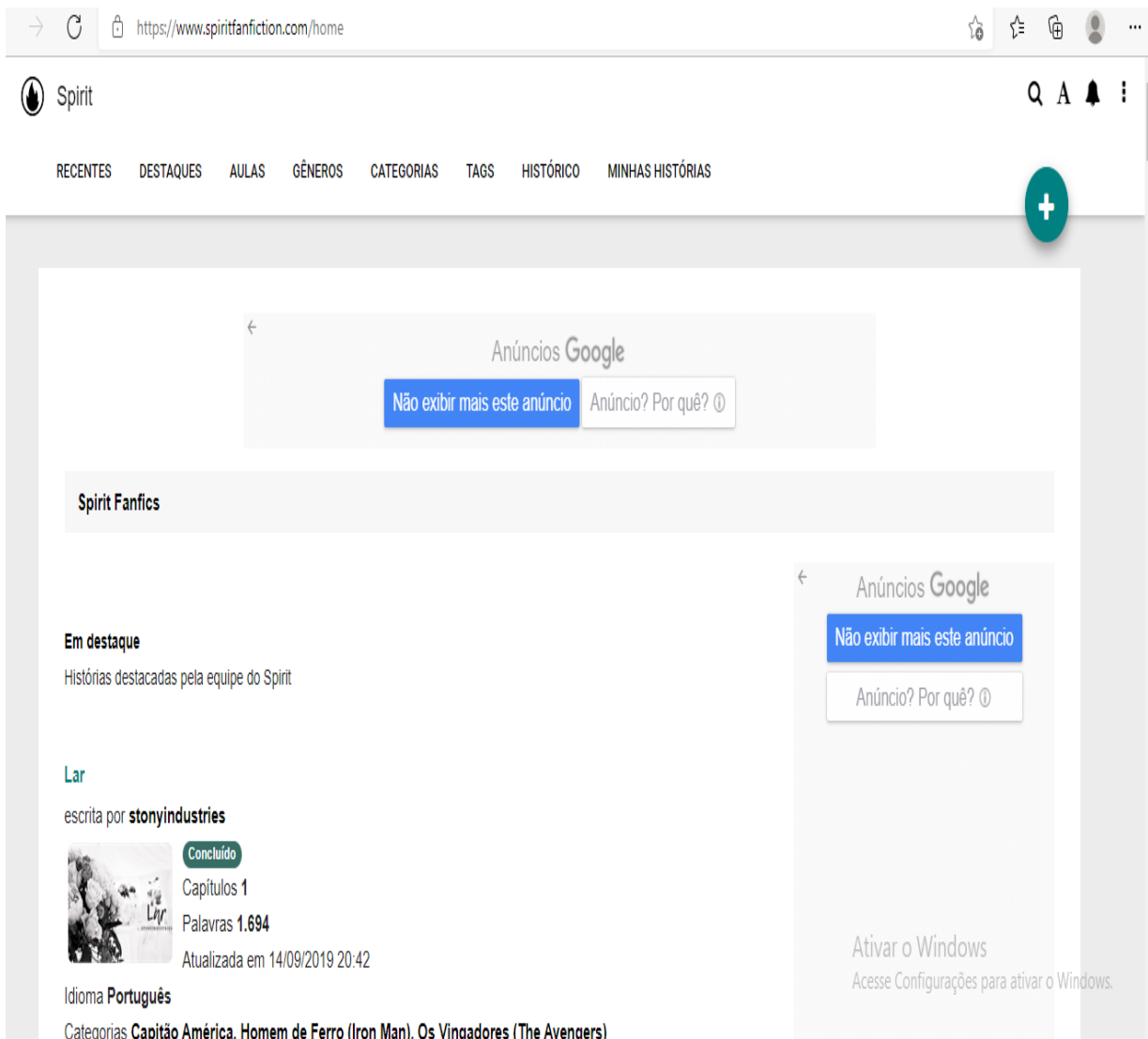


Imagem 19: Palavras direcionadoras Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias ([spiritfanfiction.com](https://www.spiritfanfiction.com)) Imagem capturada em 01/10/2021.

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

Lista de Gêneros

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

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

Imagem 20: Gêneros das *fanfics* [Fanfics / Fanfiction solte sua imaginação e entre nesse mundo! - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Imagem capturada em 01/10/2021.

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

Aulas de Português

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

Aula dada por +**Senya** (147 comentários)

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

Aula dada por **@Er-gege** (37 comentários)

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

Aula dada por **@Er-gege** (45 comentários)

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

Aula dada por +**Senya** (18 comentários)

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

Aula dada por **@Er-gege** (48 comentários)

Aula 53° - Sinais de Pontuação I – Vírgula

Aula dada por **@Er-gege** (137 comentários)

Aula 52° - Homônimos VI

Aula dada por +**Senya** (7 comentários)

Aula 51° - Homônimos V

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

Aula 52° - Homônimos VI

Aula dada por +**Senya** (7 comentários)

Aula 51° - Homônimos V

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

Aula 50° - Homônimos IV

Aula dada por @**Er-gege** (6 comentários)

Aula 49° - Homônimos III

Aula dada por +**Senya** (10 comentários)

Aula 48° - Homônimos II

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

Aula 47° - Homônimos I

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

Aula 46° - Parônimos VIII

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

Aula 45° - Parônimos VII

Aula dada por +**Senya** (0 comentários)

Aula 44° - Parônimos VI

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

Aula 43° - Parônimos V

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

Aulas de Português

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aula 15º - Uso do Nenhum e Nem um

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

Aula 14º - Uso da letra Maiúscula e Minúscula

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

Aula 13º - Uso do Etc

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

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

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

Aula 11º - Uso de sc, sç, ss, xc, xs

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

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

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

Imagem 21: Aulas de português para escritores de *fanfics* Disponível em: [Lista de Aulas de Português - Spirit Fanfics e Histórias - Página 2 \(spiritfanfiction.com\)](#). Acesso em 01/10/2021.

Em relação ao uso de *aí*, o estudante será levado a buscar nesses tópicos se há alguma orientação para seu emprego assim como há para os conteúdos verificados na lista das aulas. Ele deve chegar à conclusão de que não há nenhuma aula para orientar esse uso e, por conta disso, deve ser instigado a imaginar uma videoaula para mostrar como e em que contextos se deve usar o *aí*. Nas discussões coletivas, esse fato deve ser ponto de reflexão.

5.4 Discussão coletiva, crítica e reflexiva.

Nessa etapa, os grupos formados na contextualização são retomados para compararem, em um primeiro momento, o texto produzido na atividade “De trás pra frente” com a *fanfic* original já apresentada na seção onde se apresenta essa proposta. Como não foi

desenvolvida a história pelos alunos, recorro mais uma vez à simulação do que poderia ocorrer nessa fase. Para tanto, criei um texto a partir das perguntas e respostas já apresentadas e aqui retomadas a fim de facilitar a compreensão da leitura da *fanfic* criada com base na referida atividade. Nessa parte, deve ficar claro que há um texto original de onde tirei as respostas para as perguntas.

Seguem os pares de pergunta e resposta.

1) Pergunta: Quem passou a mão na cabeça e concluiu que eles estavam curtos?

Resposta: Ela.

2) Pergunta: O que ela disse para si mesma em pensamento:

Resposta: Aí desde que soube que você gostava de meninas de cabelos compridos nunca mais cortei meus cabelos. Mas aí você está correndo risco de vida e só eu posso te salvar. Cortei meu cabelo para te salvar e aí depois seremos felizes.

3) Pergunta: Onde ela estava?

Resposta: À beira de um lago em uma floresta.

4) Pergunta: Quanto tempo ela estava na floresta e com quem?

Resposta: Quatro dias. Estava com Sasuke-Kun e Naruto.

5) Pergunta: Quando estava sentada à beira do lago, para onde ela olhou e por quê?

Resposta: Ela olhou para cima para ver onde eles estavam, mas não estavam mais lá. Haviam desaparecido. Sasuke-Kun havia desaparecido.

6) Pergunta: O que ela pensou?

Resposta: Será que aconteceu alguma coisa?

7) Pergunta: Onde Sasuke-Kun estava?

Resposta: Ele estava atrás dela, observando-a sem que ela o visse. Fora treinado para esgueira-se pela floresta sem ser visto.

8) Pergunta: O que ele pensou?

Resposta: Ele deveria ter protegido Sakura, mas ela já não era mais uma garotinha irritante. Ele se orgulhava de estar no time que o dela.

9) Pergunta: O que ele fez?

Resposta: Perguntou : E aí? Você está com fome?

10) Pergunta: Como Sakura reagiu e o que respondeu?

Resposta: Ela ficou assustada, mas aliviada. Ela disse: __Aí que eu estava muito preocupada com você e Naruto. Quando vocês saíram para achar comida, eu fiquei triste e aí senti saudade do meu cabelo perdido na luta pra te salvar. Fique aí onde você está.

11) Pergunta: Por que ela pediu para ele ficar?

Resposta: Porque ela sabia que ele iria voltar para perto de Naruto a fim de achar comida.

12) Pergunta: Ele ficou?

Resposta: Não. Voltou para perto de Naruto.

13) Pergunta: O que Sakura ficou pensando?

Resposta: Ela sabia que a chance de recuperarem o segundo pergaminho havia diminuído. Sabia também que se não chegasse à torre central seus amigos ficariam desapontados e aí perderiam a prova. Ela ficou pensando também que nunca mais deixaria seu cabelo crescer.

Segue o texto produzido por mim para mostrar como a discussão nos grupos e depois na coletividade poderia ocorrer.

O CABELO

Sakura passou a mão pelos cabelos e concluiu que estavam curtos. Ela ficou pensando: Aí desde que soube que você gostava de meninas de cabelos compridos nunca mais cortei meus cabelos. Mas aí você está correndo risco de vida e só eu posso te salvar. Cortei meu cabelo para te salvar e aí depois seremos felizes.

Ela estava à beira de um lago em uma floresta há quatro dias. Estava com Sasuke-Kun e Naruto. Ela olhou para cima para ver onde eles estavam, mas não estavam mais lá. Haviam desaparecido. Sasuke-Kun havia desaparecido. Ela ficou pensando que talvez tivesse acontecido alguma coisa, mas não tinha acontecido nada.

Sasuke-Kun estava atrás dela, observando-a sem que ela o visse. Fora treinado para esgueira-se pela floresta sem ser visto. Ele deveria ter protegido Sakura, mas ela já não era mais uma garotinha irritante. Ele se orgulhava de estar no mesmo time que o dela.

Sem chamar o nome da amada, perguntou assustando ela: E aí? Você está com fome? Ela ficou assustada, mas aliviada. Ela disse: _Aí que eu estava muito preocupada com você e Naruto. Quando vocês saíram para achar comida, eu fiquei triste e aí senti saudade do meu cabelo perdido na luta pra te salvar. Fique aí onde você está. Não volte pra perto de Naruto. ela sabia que ele iria voltar para perto de Naruto a fim de achar comida. Ele voltou.

Ela sabia que a chance de recuperarem o segundo pergaminho havia diminuído. Sabia também que se não chegasse à torre central seus amigos ficariam

desapontados e aí perderiam a prova. Ela ficou pensando também que nunca mais deixaria seu cabelo crescer.

Quadro 12: *Fanfic* criada pela autora desta dissertação.

Um texto parecido com esse pode gerar diferentes perguntas para reflexão tanto sobre a formatação da história quanto sobre a monitoração da linguagem. A pesquisa individual deve ser resgatada pelo grupo a fim de verificarem o gênero em que o texto produzido se encaixa. Como as perguntas e respostas levam a uma narrativa similar a do quadro 12, as discussões certamente girarão em torno do gênero aventura. É o momento de se aproveitar para trabalhar com os alunos as características desse gênero. Além disso, a ideia é também iniciar a noção de intertextualidade a partir justamente da apresentação da *fanfic* original. Os alunos devem ser levados a compará-la com a deles. As perguntas motivadoras podem ser:

- 1) Em que gênero a *fanfic* de vocês se encaixa?
- 2) Que diferença vocês repararam entre a *fanfic* do grupo e a do *site*?
- 3) Em relação à escrita, há na *fanfic* original o uso de *aí*?
- 4) Em que contextos esse item aparece no texto do grupo?
- 5) Vocês o tirariam da história depois que viram a narrativa original?
- 6) Achrom necessárias aulas de português para escreverem uma *fanfic* ?
- 7) Sobre o uso de *aí*, seria interessante que vocês ensinassem aos colegas como usá-lo?
- 8) Por que vocês acham que repetimos tanto esse item na nossa fala?
- 9) Mudariam o uso que vocês fazem do *aí* nas conversas cotidianas?

10) Que tal agora pensarmos em dois gêneros textuais: uma *fanfic* e uma videoaula sobre o uso de *aí*.

Quadro 13: Perguntas motivadoras para discussão coletiva

O grupo deve resumir essas respostas para uma discussão com a turma a fim de chegarem a um consenso quanto à preparação da *fanfic* e da videoaula.

5.5 Produção final (prática social)

Nessa etapa, Beherns propõe o estímulo à produção coletiva para promover o trabalho em equipe, ou seja, colaborativo, podendo ser em grupo ou com todos os alunos. Trata-se de uma parte da trilha que retoma os passos anteriores, mas que também pode acrescentar dados novos. Neste trabalho, proponho que, antes de começarmos a produção coletiva, o grupo leia mais *fanfics*, cuja escolha deve ser feita a partir da leitura das sinopses disponíveis na página de entrada do *site*. Como exemplo, capturei algumas imagens desses resumos. O objetivo desse procedimento é levar o aluno a aprender a fazer escolhas a partir de resumos e a escrevê-los.

Zahir

escrita por **Docinho_ppg**



Em andamento

Capítulos **4**

Palavras **3.663**

Atualizada 3 minutos atrás

Idioma **Português**

Categorias **Naruto**

Gêneros **Ação, Festa, Ficção, Luta, Mistério, Romântico / Shoujo, Universo Alternativo, Violência**

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

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

Logo ele, um mafioso.

“Você é minha, você sabe que é.

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

Imagem 22: Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 01/01/2021.

Proposta de Casamento - Tobirama Senju

escrita por AkemiUchiha-



Em andamento

Capítulos 51

Palavras 69.739

Atualizada 4 minutos atrás

Idioma Português

Categorias Naruto

Gêneros Literatura Feminina, Romântico / Shoujo

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

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

18

549

150

Imagem 23: Sinopse de uma *fanfic*. Disponível em [Fanfics atualizadas/adicionadas recentemente - Lista de Fanfictions - Spirit Fanfics e Histórias \(spiritfanfiction.com\)](#) Captura em 01/01'2021.

O *site* disponibiliza, na verdade, para algumas *fanfics*, uma pequena parte do texto, não sendo uma sinopse. Para outras, aparece de fato o resumo da história. Depois de lidas as sinopses, escolhidas e lidas as *fanfics*, é o momento de escolha da série, filme, personagens, entre outros elementos que podem gerar uma história. O uso do *aí* deve ser lembrado, deixando que os alunos discutam onde ele deveria figurar. A *fanfic* coletiva pode ser desenvolvida no *google drive* ou no quadro branco, caso os estudantes não tenham acesso à internet. Finalizada a narrativa, parte-se para a sinopse e os outros detalhes para sua divulgação. Sugiro até mesmo a construção de um *blog* da turma para abrigar outras produções que forem desenvolvidas em outros momentos. A elaboração da videoaula para o ensino de *aí* consiste também no resultado do trabalho desenvolvido e pode ser planejada para outro período, não precisa ser gravada concomitantemente à criação da *fanfic*. Por isso, esta proposta é considerada trilha e não uma sequência didática.

5.6 Avaliação coletiva da trilha

Depois de terminada a produção coletiva final, a turma é convidada a avaliar, oralmente, o trabalho desenvolvido. Essa avaliação ocorre tendo por motivação a *fanfic* produzida coletivamente. Depois de discutida essa produção, cada aluno é solicitado a contar em voz alta a história sem estar de posse do texto escrito. É o momento da oralidade sonora manifestar-se. É claro que se todos contarem a mesma história não demonstrarão realizações espontâneas. Para isso não ocorrer, os alunos devem relacionar a *fanfic* coletiva a outras narrativas. É a volta à oralidade, mas a oralidade influenciada pelo processo de letramento escolar que, ao lado do vernacular, deve possibilitar aos alunos uma escolha consciente de um elemento linguístico. Assim, termina-se a descrição da trilha proposta oralidade>escrita>oralidade: um estudo do AÍ. Fica a frustração de não ter sido real, mas suposta.

6. CONCLUSÃO

Através deste trabalho, procuramos contribuir para o uso consciente do *aí* pelos alunos do ensino fundamental a partir de uma perspectiva funcional. Essa iniciativa surgiu devido à frequência de repetição dessa palavra bem como o seu uso como conector e sequenciador nas produções escritas dos alunos. Por esse motivo, buscamos entender por qual motivo os alunos usam tanto o *aí*, o porquê do seu uso ora como marcador conversacional ora como advérbio ou apenas marcador e o que pode justificar essa preferência em vários contextos. A fim de encontrar explicações para esses questionamentos, buscamos apoio em trabalhos voltados para a relação entre oralidade e escrita.

Além de entender o comportamento do uso do *aí* pelos alunos nas produções escritas, buscamos também levá-los, futuramente, a discernir os seus contextos de uso. Para isso, propomos uma trilha didática cujo referencial teórico baseia-se nos estudos de Marcuschi (2001), enfocando o contínuo da oralidade para a escrita. A esse contínuo associamos as propostas de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e de Bravin dos Santos (2018).

Essa trilha foi dinamizada por meio da articulação de duas abordagens didático-metodológicas: a abordagem colaborativa da aprendizagem, Behrens (2004), Torres e Irala (2014) e a metodologia ativa (MORÁN, 2015) no ensino de línguas. A partir dessas abordagens propomos um circuito que leve o aluno a falar, ouvir, ler, refletir sobre o uso do *aí*, escrever e falar novamente. Esse aluno será preparado para falar com diferentes interlocutores, em diferentes situações de uso, utilizando o que aprendeu no circuito, tanto em relação às reflexões sobre o uso do *aí* quanto às situações de uso e ao interlocutor.

A nossa proposta de trilha didática baseia-se em dinâmicas para o ensino-aprendizagem de língua materna que devem ir além do linguístico, o que nos fez utilizar a aprendizagem colaborativa e ativa. Propormos atividades que impulsionem o aluno a agir a partir de caminhos imprevisíveis, como, por exemplo, ao invés de leitura de um texto e posteriores perguntas de interpretação, levar os alunos a deduzirem o texto fazendo primeiro as perguntas. Assim, neste trabalho, propomos uma atividade chamada “De trás pra frente”, uma mudança de direção, baseada na metodologia ativa, cujo objetivo é levar a pensar antes para conhecer depois, diferente do processo tradicional de ensino.

Devido às restrições causadas pela pandemia de covid-19, a metodologia proposta por essa trilha não pôde ser aplicada durante esse trabalho, sendo adaptada à situação referida. Por esse motivo, precisamos criar simulações para apresentar as atividades. Assim, esse trabalho configura um suposto modelo de pesquisa, tendo como resultado final o próprio material desenvolvido.

Para explicar o processo histórico de transformações do *aí*, apresentamos o fenômeno de gramaticalização, com base em Martelotta (1991, 1996) e Tavares (2009). Essas transformações consistem na mudança de um item lexical para um gramatical. Na trajetória de gramaticalização do *aí*, encontramos o percurso de advérbio a outros empregos, isso porque o seu valor dêitico espacial vai se perdendo para assumir novas funções gramaticais. Achamos oportuno também apresentar as descrições das gramáticas normativas Bechara (2009), Rocha Lima (1967) e Cunha e Cintra (1989) e das pesquisas funcionalistas.

Também apresentamos considerações sobre as explicações e atividades propostas encontradas nos livros didáticos sobre os advérbios e, com especial interesse para este trabalho, sobre o *aí*. Verificamos que os livros didáticos seguem a classificação tradicional do *aí* como advérbio de lugar, não encontrando nenhuma abordagem que considere as possibilidades de mudanças de seu emprego.

Por ser o *aí* mais frequente na oralidade, optamos para este trabalho, o contínuo oralidade-letramento. Consideramos nessa linha os eventos de comunicação mediados pelas estratégias da modalidade escrita, eventos de letramento, e os espontâneos, sem influência da escrita, eventos de oralidade.

O gênero escolhido para a trilha apresentada foi a *fanfic*, gênero bem conhecido e lido por jovens e adolescentes. Por estar relacionada à leitura e recepção de manifestações artísticas de diferentes tipos, percebemos a sua importância na promoção da interface entre letramento escolar e letramento espontâneo.

A pandemia de Covid-19 forçou os professores pesquisadores do Profletras-UFRRJ a encontrarem novas possibilidades de desenvolvimento de dissertações como produto final do referido Mestrado. Esta pesquisa enquadra-se em tal contexto. Como não havia condições para a aplicação da trilha, fomos obrigados a inovar no tipo de investigação. O que seria uma pesquisa-ação se transformou em uma suposta pesquisa propositiva. Não houve o contato com o participante, não havendo, portanto, dados oferecidos por eles para a análise. Não há

como concluir se a trilha se mostra, ou não, eficaz para o trabalho escolar, mas há como concluir se ela promoveu, ou não, resultados positivos para o trabalho na íntegra.

Por não haver a etapa da análise, foi possível debruçar com mais aprofundamento sobre a história do *aí*. Seu percurso de circunstancial para conector e marcador discursivo, entre outros contextos, por meio da gramaticalização, tem tudo a ver com a interface entre os contínuos de oralidade e escrita, os tipos de letramento e as normas linguísticas. Trata-se de um elemento linguístico prescrito pela norma culta da língua, figurando em gramáticas normativas e em livros didáticos de Língua Portuguesa, fazendo parte do letramento escolar. Nesse contexto, deve, contudo, realizar-se como advérbio. Nós, professores de Português, legitimamos esse uso, rejeitamos, entretanto, a mesma forma em outras realizações, sobretudo quando é muito frequente no texto escrito.

Essa frequência é que está subjacente ao processo de gramaticalização. *Aí* gramaticalizou-se, porque é muito usado na oralidade, estando, por isso, presente na norma de uso do aluno, sem sofrer rejeição. Tradicionalmente, o processo de letramento escolar exclui essa modalidade do ensino, afastando, por isso, o uso frequente de *aí*. Afasta-se, assim, um elemento significativo para o aluno. Como a BNCC aponta para o trabalho na escola com a oralidade, a trilha apresentada mostra-se pertinente. A norma de uso do aluno, tanto na oralidade quanto no letramento espontâneo, é respeitada e caminho para o entendimento do que se espera que o aluno aprenda para participar de eventos monitorados da perspectiva da norma culta do português.

A escolha da *fanfic* como diretriz da trilha mostrou-se pertinente, porque se revelou um gênero que reúne os tipos de letramentos e de contínuos. Ela não é um gênero que, aparentemente, se possa considerar modelo para o letramento escolar. Como vimos na etapa da pesquisa individual, todavia, a *fanfic* revelou-se muito monitorada. Ela nasce de um processo de letramento espontâneo, porque reflete a leitura de uma manifestação artística de diferentes esferas, mas, quando passa para o espaço da *internet*, em *sites* específicos, o leitor, de certa forma, exige a inserção do texto na norma culta da língua, quando a corrige. Essa necessidade revela-se pelo próprio desenho do *site* mostrado na trilha. Vimos que há uma página específica para aulas de português padrão no mesmo modelo das aulas tradicionais de gramática. Assim o que se pensou ser um gênero menos monitorado revelou-se inserido em contextos de letramento escolar.

Esses aspectos revelam um resultado positivo obtido por esta pesquisa. A expectativa é que as descobertas aqui discutidas colaborem com o trabalho de professores de português do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BARTON, D; HAMILTON, M. Everyday. *Local literacies: Reading and writeng*. Routledge, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEHRENS, Maria Aparecida. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas – SP: Papirus, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna - Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [Basehttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/) Acesso em 20/06/2021.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. as diferentes realizações do s implosivo e da vibrante: reflexos de fatores histórico, sociais e demográficos da cidade do rio de janeiro. *SOLETRAS* Ano VII, Nº 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2007.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. (2018) *Letramento escolar e linguagem em uso*. In: RIBEIRO, R.M. P. (org.). *Letramento e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil.

CALLOU, D. e MARQUES, M. H. O –S implosivo na linguagem do Rio de Janeiro. In: *Littera: revista para professor de português e de literaturas de língua portuguesa* VOL. V: Rio de Janeiro: Grifo 9- 137, 1975.

CÂMARA, Joaquim Mattoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CASTILHO, Ataliba. A gramaticalização. *Cadernos de estudos linguísticos e literários*. Salvador: UFBA, n. 19, p. 25-60, 1997.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português e Linguagens*, vol. 7, 7º ano do ensino fundamental. Ensino Fundamental II. São Paulo: Atual, 2010.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Geração Alpha*, vol. 7, 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais, componente curricular: Língua Portuguesa. São Paulo, 2ª edição: SM Educação, 2018.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Geração Alpha*, vol. 8, 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, componente curricular: Língua Portuguesa. São Paulo, 2ª edição: SM Educação, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

HEINE, Bernd; KUTEVA, Tania. *The genesis of grammar: a reconstruction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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

GRØDAHL, Kristoffer. Fan Fiction and Authorship. Secondary Authors and Their Role in the Evolution of the Author Construct and Canonicity. Master's thesis in English Literature, ENG-3992, Faculty of Humanities, Social Sciences and Education. Nov 2018.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1998.

LIMA, Arthur; LOBATO, Glauber. *Disruptura: metodologias ativas para inovação em sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2019.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1968.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita*. 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, 9(1), 2009. 119-146.

MARTELOTTA, Mário Eduardo T. *Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pósgraduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

MARTELOTTA, M, *et alii*. O paradigma da gramaticalização. *In: Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, M. *et alii*. O paradigma da gramaticalização In: MARTELOTTA, M, et alii. O paradigma da gramaticalização. *In: Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MORAN, José. M. *Mudando a educação com metodologias ativas* - Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II - Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. 2015.

RODRIGUES, Fernanda Costa Demier. Padrões de uso e gramaticalização de agora e então. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

ROJO, Roxane. Como alfabetizar letrando. RANGEL, Egon de Oliveira (Coord) ROJO, Roxane (Coord) .Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2010.

SILVA, Washintiane Patrícia Barbosa da. Conectores e e aí em contos e narrativas de experiência pessoal escritos por alunos de ensino fundamental: uma abordagem sociofuncionalista. Dissertação de Mestrado. UFRGN, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Carlos Aberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

TAVARES, M.A. A. Um estudo variacionista de aí, daí, então e e como conectores sequenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. 1998.

TAVARES, M. A. A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. Florianópolis, Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TAVARES, M.A.A. Condicionamentos linguísticos e sociais sobre a sequenciação de informações no português oral d'aquém e d'além mar: mudança em progresso? Revista Signun: estudos da linguagem, Londrina, v. 6, n. 2, p. 219-251, 2003.

TAVARES, Maria Alice. *Correlações função-forma em dois períodos do século XX: indícios de especialização funcional*. Niterói, n.21,p.43-58,2. Sem. 2006.

TAVARES, Maria Alice. *Metáfora e metonímia em processo de gramaticalização, o caso do “aí”, marcador de especificidade*, Gragoatá Niterói, n. 26, p. 103-120, 1. sem. 2009.

TAVARES, Maria Alice. *Por um estudo sociofuncionalista comparativo*. Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul : URFN, 2003.

TAVARES, M. A. *Um especificador aí*. D.E.L.T.A., v. 2, n. 17, p. 209-235, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

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

Fonte: (https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/203_Aprendizagem_colaborativa.pdf). Acesso em 20 de junho de 2021.