

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Ananda Elisabeth Fernandes

**Por uma resignificação do trabalho com o vocativo: ensino sob a perspectiva
da prática de análise linguística/semiótica**

Juiz de Fora

2024

Ananda Elisabeth Fernandes

Por uma resignificação do trabalho com o vocativo: ensino sob a perspectiva da prática de análise linguística/semiótica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de
geração automática da Biblioteca Universitária da
UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fernandes, Ananda Elisabeth.

Por uma resignificação do trabalho com o vocativo :
ensino sob a perspectiva da prática de análise
linguística/semiótica / Ananda Elisabeth Fernandes. -- 2024.
137 f.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de
Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Vocativo. 2. Análise Linguística. 3. Gramática. 4.
Ensino. 5. Multimodalidade. I. Sigiliano, Natália Sathler ,
orient. II. Título.

Ananda Elisabeth Fernandes

Por uma ressignificação do trabalho com o vocativo: ensino sob a perspectiva da prática de análise linguística/semiótica

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 8 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. André Vinicius Lopes Coneglian

Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Andre Vincius Lopes Coneglian, Usuário Externo**, em 14/03/2024, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 17/04/2024, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 17/04/2024, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1710429** e o código CRC **037D16A1**.

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Paulo e Gabriel, essências da minha
vida.... Eu só existo porque eles existem ...

AGRADECIMENTOS

Durante meu percurso pessoal, profissional e acadêmico, diversas pessoas cruzaram meu caminho, tornando-me grata por tê-los encontrado, porém, não poderia deixar de mencionar algumas pessoas que se eternizaram em minha vida.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pois Seu amor me sustenta.

À minha amada avó Dirce, mulher sábia, que me ensinou a não desistir dos meus sonhos...

Ao saudoso e amado professor Dr. Mário Roberto Zágari, que acreditou em mim antes que eu mesma acreditasse!!!

À minha queridíssima professora Dr^a Luciana Teixeira, meu exemplo!!!

À minha amiga Nívea Neves e Lima, minha metade, que me desafiou a tentar a seleção para o Mestrado, só estou aqui por causa dela!!!

Às minhas amigas, Cíntia Moreira e Kátia Batazza, minhas almas complementares!!!

À Rafaela Medeiros, presente que o mestrado me deu!! Do Profletras para a vida!!!

Aos meus irmãos, Sandro, Paulo, Giulio e Samana, os quais são a base da minha vida!!!

Aos meus filhos, Paulo e Gabriel, porque me amanhecem diariamente!!!

Ao meu marido, Carlos Roux, meu principal incentivador, minha alma gêmea, pessoa que se alegra com todas as minhas vitórias e me sustenta em minhas derrotas...

Aos meus alunos, que entraram nessa aventura comigo! E à direção da escola na qual desenvolvi minha pesquisa, por permitir e incentivar a aplicação de meu projeto nesta instituição tão importante para mim!!!

Aos meus pais, Paulo e Elisabeth, pelo dom da vida. Pai, obrigada por lutar pela minha educação...

E, em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr^a Natália Sathler Sigiliano, que sonhou o meu sonho, que me ajudou a tornar realidade um desejo adormecido há tantos anos. Pessoa única, mulher de fibra, exemplo para minha vida, equilíbrio perfeito entre razão e emoção. Sempre digo a ela: “o que seria de mim sem você”! Natália, o meu muito obrigada, eternamente!!! Para sempre, a minha orientadora!!!

Vamos pegar nossos livros e canetas. Eles são nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução. (Yousafzai, 2013)

RESUMO

Esta pesquisa-ação (Thiollent, 1986), realizada no âmbito do mestrado profissional em Letras, tem como intuito desenvolver e aplicar ação didática pautada no ensino do vocativo em gêneros discursivos nos quais a abordagem desse tópico se revela prototípico, elegendo, principalmente, o podcast de entrevista para tal. Para isso, realiza levantamento de materiais didáticos, gramáticas e textos científicos para respaldar uma abordagem didática da gramática renovada quanto ao trabalho com o vocativo no ensino básico. Além disso, este trabalho se propõe a analisar o desenvolvimento da ação didática, para observar o progresso dos alunos quanto ao aprendizado sob a perspectiva de abordagem proposta. Espera-se que a abordagem do vocativo no podcast de entrevista, gênero em que esse elemento pode se manifestar de formas diversificadas, seria profícuo para o aprendizado da categoria. Para analisar a ação quanto aos progressos dos alunos, foram usados princípios da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly; 2004), voltados para a análise linguística, e adaptados à realidade escolar. Para respaldar a criação de atividades da ação didática, foram revisadas as definições de vocativo nas gramáticas tradicionais e em textos de linguistas contemporâneos (Nascimento, 2000; Guimarães, 2002; Santos, 2004; Moreira, 2013; Santos, 2020), bem como a análise das produções iniciais desenvolvidas em sala de aula, propiciando a seleção dos gêneros textuais prototípicos para o desenvolvimento do tópico e sala de aula. O método de abordagem de ensino respaldou-se em documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e em propostas metodológicas para a abordagem da gramática na escola (Geraldini, 1984; Mendonça, 2006; Sigiliano, 2021). Além disso, tomaram-se como base outros estudos linguísticos e semióticos (Antunes, 2005; Koch; Elias, 2008; Santaella, 1983) para a análise do vocativo e do papel referenciador dele na língua e em outras semioses. A análise dos dados advinda da pesquisa-ação mostra ganhos dos estudantes quanto ao reconhecimento e uso do vocativo no gênero podcast de entrevista e elucida caminhos de trabalho renovado de um tópico gramatical pouco abordado sob uma perspectiva indutiva e pautada no uso.

Palavras-chave: Vocativo; Análise Linguística; Gramática; Ensino; Multimodalidade.

ABSTRACT

This research-action (Thiollent, 1986), conducted within the scope of the professional masters program in Linguistic, aims to develop and implement didactic action based on the teaching of the vocative in discursive genres when the approach to this topic is prototypical, primarily choosing the interview podcast for such purposes. To achieve this, a search of didactic materials, grammars, and scientific texts is conducted to support a renewed grammatical approach to vocative work in basic education. Furthermore, this work aims to analyze the development of didactic action to observe the progress of students in learning from the proposed approach perspective. It is expected that the approach to the vocative in the interview podcast, a genre in which this element can manifest in diverse ways, would be fruitful for learning the category. To analyze the action regarding student progress, principles of didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) were employed. In order to support the creation of didactic action activities, definitions of the vocative in traditional grammars and texts by contemporary linguists were reviewed (Nascimento, 2000; Guimarães, 2002; Santos, 2004; Moreira, 2013; Santos, 2020). The teaching approach method was based on guiding documents such as the Base Nacional Comum Curricular (2018) and Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as well as methodological proposals for grammar teaching in schools (Geraldi, 1984; Mendonça, 2006; Sigiliano, 2021). Additionally, other linguistic and semiotic studies (Antunes, 2005; Koch; Elias, 2008; Santaella, 1983) were used as a basis for the analysis of the vocative and its referencing role in language and other semiotic systems. The analysis of data from the action research shows the students gains in recognizing and using the vocative in the interview podcast genre and elucidates paths for renewed work on a grammatical topic that is rarely approached from an inductive perspective and based on usage.

Keywords: Vocative; Linguistic Analysis; Grammar; Teaching; Multimodality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Forma contrastante e abordagens funcionais para o ensino da gramática	27
Quadro 2- Ensino de Gramática x Prática de Análise Linguística	31
Figura 1- Sequência Didática.....	41
Quadro 3 - Habilidades da BNCC que contemplam o trabalho com o vocativo em sala de aula.....	51
Figura 2 - Esquema da SD adaptada por Swiderski e Costa-Hübes.....	85
Quadro 4 - Parâmetros para análise dos vídeos	86
Gráfico 1 - Produção Inicial - Vídeo 01	93
Gráfico 2 - Produção Inicial – Vídeo 02	95
Gráfico 3 - Produção Inicial - Vídeo 03	97
Gráfico 4 - Produção Inicial - Vídeo 04	100
Gráfico 5 - Produção Inicial – Panorama Geral	101
Figura 3 - Definição de vocativo construída pelos alunos	106
Figura 4 - Proposta de Produção de Texto.....	107
Gráfico 6 - Produção Final - Vídeo 01	109
Figura 5 - Comparativo - Vídeo 01.....	110
Gráfico 7- Produção Final - Vídeo 02	112
Figura 6 - Comparativo – Vídeo 02.....	113
Gráfico 8 - Produção Final - Vídeo 03	116
Figura 7 - Comparativo – Vídeo 03.....	116
Gráfico 9 - Produção Final - Vídeo 04	119
Figura 8 - Comparativo – Vídeo 04.....	120
Gráfico 10 - Produção Final – Panorama Geral.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
AL/S	Análise Linguística e semiótica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EMRP	Escola Municipal Rocha Pombo
FIJ	Faculdades Integradas de Jacarepaguá
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PAL/S	Prática de Análise Linguística e Semiótica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	ENSINO DE GRAMÁTICA HOJE E ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	16
2.1.1	Concepções de língua/linguagem	19
2.1.2	Gramática e ensino	21
2.1.3	Abordagem da gramática em sala de aula: prática de análise linguística/semiótica como alternativa	29
2.2	A IMPORTÂNCIA DO TEXTO NA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	36
2.3	O VOCATIVO E A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	43
2.3.1	Um pouco da história do vocativo	45
2.3.2	O vocativo nos documentos oficiais e nos materiais didáticos	48
2.3.3	O vocativo na concepção de linguistas contemporâneos	60
2.3.4	O vocativo e seu papel na referenciação	66
2.4	VOCATIVO E SEMIÓTICA.....	72
3	METODOLOGIA	79
3.1	<i>LÓCUS</i> INVESTIGATIVO.....	81
3.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	84
3.3	ETAPAS DE INTERVENÇÃO.....	87
4	INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	89
4.1	PRODUÇÃO INICIAL.....	89
4.2	MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	103
4.3	PRODUÇÃO FINAL.....	107
5	CONCLUSÃO	123
	REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

Inserido em um contexto em que as demandas atuais da sociedade exigem um trabalho para além do ensino conteudista, o professor da educação básica agregou, além dos desafios cotidianos encontrados em sua profissão, novas exigências educacionais e, conseqüentes obstáculos, em seu fazer pedagógico. A despeito da desvalorização da educação brasileira e do desrespeito pela figura do professor, repensar a prática educacional e dar uma aula “fora da caixinha” configura um ato de resistência e um ato de fé, em que o professor, vislumbrador de uma sociedade altruísta, acredita que sua prática seja capaz de transformar as pessoas. Assim sendo, esses sujeitos serão capazes de agir e reconfigurar o espaço em que estão inseridos, mudando, então, o mundo à sua volta.

É neste cenário caótico e, ao mesmo tempo, desafiador, que a presente pesquisa foi concebida. Atuando há 25 anos na educação pública municipal e estadual, em Juiz de Fora, Minas Gerais, com alguns períodos de trabalho na educação particular, esta professora-pesquisadora, que aqui escreve, foi de aluna de uma escola pública à equipe diretiva da mesma instituição, completando uma trajetória em que consolidou, a cada dia, a confirmação de sua escolha profissional. A decisão pela licenciatura em Letras permitiu que a professora pudesse estudar e analisar a comunicação entre as pessoas, o uso efetivo da língua materna e como se daria a reflexão sobre os aspectos constitutivos do idioma, além de poder compreender e discutir a forma como a escola aborda a Língua Portuguesa em seu programa curricular.

Ao longo desses anos de atuação profissional, uma série de inquietações pairavam sobre o cotidiano escolar e sobre a prática pedagógica, em especial, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, o que resultou em uma constante busca por uma formação contínua e inovadora. Apesar de saber que a abordagem prescritiva da gramática tradicional nas aulas de língua, por si só, não encontrava mais espaço dentro da sala de aula, a professora almejava por uma base consistente, por uma formação que contemplasse pesquisas na área, pois cursos de formação continuada com os mesmos discursos sobre a necessidade de alteração - sem elucidar caminhos - já não completavam as lacunas existentes e a necessidade de uma formação mais sólida tornou-se imperativa. Nesse sentido, o encontro com o Mestrado Profissional foi a forma de respaldar teoricamente diversas das propostas de alteração no ensino

da língua realizadas por ela em sala de aula, cujo objetivo sempre foi a reflexão sobre os usos motivados pela interação comunicativa, sobre os atos de fala, sobre as ações e escolhas linguísticas do falante e sobre o direito a conhecer sua língua materna e as múltiplas gramáticas que a compõem, incitando, assim, que o falante-aluno use o idioma de acordo com sua necessidade e intenção comunicativa. Por ser o ProfLetras um mestrado cujo objetivo, disposto em seu documento de apresentação de proposta de curso novo (APCN) é “capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (UFRN, 2023), o referido curso demonstrou ser a opção mais adequada de acordo com o contexto instigante da pesquisadora, uma vez que o mesmo tem por objetivo fornecer aporte teórico-metodológico para a mudança do fazer docente e trazia um grande diferencial por ser um mestrado em serviço, o que parecia condizente com a necessidade de compreensão de alteração das práticas. Mesmo com uma carga horária de 48h/a semanais, atuando em duas escolas, a opção pelo mestrado profissional - cuja prerrogativa é a manutenção do trabalho durante o curso, de modo que se possa desenvolver o projeto pedagógico proposto - em detrimento de um mestrado acadêmico, que possibilitaria o afastamento de suas atividades laborativas, a escolha da professora-pesquisadora fundamentou-se em trilhar um caminho que a levaria ao encontro das respostas para as suas perguntas, em buscar uma chancela para todas as suas propostas de renovação do ensino de LP.

Ao começar a refletir sobre o recorte do tema, uma grande inquietude começou a nascer a partir de observações, quanto aos comportamentos dos alunos e suas intenções comunicativas. Para cada situação de interação, uma forma de constituir seu interlocutor era escolhida e empregada. Para cada contexto, uma forma de se dirigir ao outro era constituída, e isso declarava muito mais que uma simples evocação, um simples estabelecimento de contato. Declarava o pensamento do locutor, declarava sua intenção, declarava seus objetivos. A partir dessa observação, era claro que o aluno sabia o que era um vocativo e, além disso, sabia como empregá-lo de forma a contribuir com suas expectativas; porém, uma dúvida pairava no ar: essa escolha, esse emprego é consciente? Será que os alunos entendem e reconhecem que suas escolhas linguísticas não são aleatórias, que possuem uma motivação? Será que reconhecem o papel do vocativo no discurso? Será que entendem que, em

determinados gêneros, são imprescindíveis? E, indo além, será que compreendem a multissemiótica envolvida na constituição de seu interlocutor?

Adotando a perspectiva interacionista da língua, em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2008), a presente pesquisa-ação se desenvolveu, incentivando a análise da língua, em sala de aula, em contextos reais de produção do enunciado. Para tanto, o texto ganha relevo como elemento de análise dos usos da língua.

Nesse contexto, este trabalho, constituído no âmbito do mestrado profissional em Letras da UFJF e associado à pesquisa “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora Dr^a Natália Sathler Sigiliano, aborda uma temática sintática, qual seja, do vocativo em português, assumindo, para tal, a perspectiva da prática de análise linguística/semiótica (PAL/S). Um dos objetivos principais desse projeto é desenvolver propostas de intervenção por meio de materiais didáticos a serem aplicados em sala de aula, com intuito de aliar, de maneira mais fluida gêneros, tipos textuais e conteúdos gramaticais, a fim de que haja contribuição efetiva para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a análise, reflexão e construção de novos conhecimentos a respeito da língua por parte dos alunos. Junto a isso, os materiais didáticos desenvolvidos no âmbito do projeto também são disponibilizados, de modo a fornecer aos professores exemplos de como preparar materiais que associem gêneros e tipos textuais a recursos linguísticos a serem trabalhados na escola.

Portanto, de forma mais específica, o presente trabalho propõe uma reconfiguração na forma de análise do vocativo nas salas de aula de língua portuguesa (LP), em que ele passe a ser encarado tendo em vista sua função multissemiótica, explorando seus usos em formas de comunicação oral, escrita e não verbal. Para tanto, este trabalho está atrelado a um caderno pedagógico por meio do qual se explicitam atividades didáticas desenvolvidas com esse tema, em uma turma do 6º ano, do Ensino público fundamental.

Posto isso, é objetivo deste trabalho desenvolver e aplicar ação didática pautada no ensino do vocativo em gêneros em que ele se revela prototípico. Para isso, realiza-se levantamento de materiais didáticos, gramáticas e textos científicos de

forma a respaldar a abordagem didática. Além disso, este trabalho se propõe a analisar o desenvolvimento da ação didática, com base no levantamento de dados de produções textuais dos estudantes.

As atividades desenvolvidas visam a promover a renovação na forma de abordagem desse conteúdo na escola e a incentivar os estudantes ao desenvolvimento do uso consciente das escolhas lexicais e/ou semióticas ao se construir o vocativo em um contexto de interação comunicativa. Em um movimento de pesquisa-ação (Thiollent, 1986), foram usados princípios da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) como forma de se observar o desenvolvimento dos estudantes quanto ao aprendizado do uso do vocativo no gênero podcast de entrevista, estabelecendo-se, para isso, comparação entre produção inicial e final dos estudantes.

Para embasar o desenvolvimento da ação didática e do levantamento de dados, as pesquisas teóricas sobre o tratamento do vocativo foram realizadas. Nesse sentido, entender como o vocativo é definido pelas gramáticas tradicionais (Melo, 1978; Câmara Jr, 1981; Luft, 1983; Brandão, 1983; Cegalla, 1985; Perini, 1995; Bechara, 2001; Rocha Lima, 2012; Cunha; Cintra, 2013) e traçar paralelo com as análises dos linguistas contemporâneos (Neves, 2000; Nascimento, 2000; Guimarães, 2002; Santos, 2004; Moreira, 2013; Santos, 2020) foi elemento preponderante.

Como suporte para a concepção de gramática adotada, Neves (2000), Halliday e Matthiessen (2004), Myhill, Watson e Newman (2020) foram tomados como base teórica neste trabalho.

À luz das premissas de Geraldini (1984), Mendonça (2006) e Costa-Hübes e Pereira (2022), a prática de análise linguística/semiótica é tomada como procedimento para a criação das atividades e a intervenção em sala de aula, em que é incentivada a reflexão e a produção de entrevista de podcast como gêneros propícios à abordagem do vocativo (cf. Sigiliano, 2021). Para análise do vocativo como uma forma de referenciação, Antunes (2005) e Koch e Elias (2008) serviram de base das pesquisas, bem como os estudos de Fávero (2010) e Oliveira, Blanco e Silva (2019). Santaella (1983) foi a referência para se refletir quanto a formas de análise semiótica do termo em questão. Para balizar o trabalho com o vocativo no ensino, os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), foram os instrumentos empregados nesta pesquisa.

Sob o procedimento da pesquisa-ação, de Thiollent (1986), Bortoni-Ricardo (2009), Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) Toledo e Jacobi (2013) e Chisté (2016), em que mudanças nas ações são objetivadas a partir dos resultados obtidos, a análise dos dados levantados serviu como parâmetro para o desenvolvimento das ações didáticas e como contribuição para observação do papel dela para o ensino e para a elaboração de novas abordagens em sala de aula.

Mediante o exposto, espera-se que, ao atrelar o ensino do vocativo à reflexão quanto à sua função no gênero entrevista de podcast, haja compreensão, por parte do aluno, de sua funcionalidade, fazendo com que ele compreenda e saiba usar e entender os sentidos de seu emprego. Nesse contexto, espera-se que os alunos desenvolvam conhecimentos quanto ao emprego do vocativo, especialmente no que tange a aspectos discursivo-pragmáticos, percebendo a importância do papel desse termo sintático na construção do perfil que o locutor deseja criar acerca de seu interlocutor, bem como a gama de possibilidades das escolhas lexicais que se tem ao se constituir seu interlocutor. Pretende-se, ainda, que o aluno reconheça o vocativo como um elemento de referência, o qual pode se manifestar de formas diversificadas nas linguagens. Por fim, do ponto de vista acadêmico e educacional, espera-se que o levantamento bibliográfico, discussões, propostas e ações didáticas empreendidas por meio deste trabalho possam servir de base para a exploração de outros professores no que diz respeito à abordagem do vocativo em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação tem como intenção apresentar conceitos relevantes dentro do campo da linguística atrelados ao vocativo, os quais foram usados como forma de não apenas conhecer mais a fundo essa categoria sintática, mas a refletir sobre sua aplicação no ensino básico. Tendo em vista a temática a ser abordada neste texto e sua interação com a ação didática proposta, este referencial abrange temas como ensino de gramática, prática de análise linguística e tratamento do vocativo e de suas características por distintos gramáticos, autores de livros didáticos e linguistas. Ao fornecer uma revisão crítica da literatura existente, o referencial teórico tem como intuito estabelecer as bases para a construção de hipóteses, a proposição de caminhos quanto a um ensino renovado de Língua Portuguesa e a interpretação dos resultados da pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da Linguística Aplicada.

2.1 ENSINO DE GRAMÁTICA HOJE E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O ensino de gramática da Língua Portuguesa (LP) gera uma série de discussões desafiadoras para os professores de língua materna. É possível encontrar, dentro das escolas, defensores de ensino descontextualizado da gramática, professores que entendem que o uso deva ser o objeto central do fazer linguístico e aqueles que defendem que categorias gramaticais, previstas pela Gramática Tradicional, não devam ser ensinados por não se reconhecer mais seu espaço dentro da sala de aula. Nesse sentido, em um trabalho que se dedica à abordagem de determinado tópico tipicamente gramatical em sala de aula - qual seja, a forma como o vocativo vem sendo abordado nos materiais didáticos e a proposição de uma nova forma de tratamento desse aspecto - faz-se necessário buscar referências que deem aparato para o tratamento, na atualidade, de temas tipicamente associados à tradição de ensino de gramática.

Ao concebermos o ensino de gramática nos dias atuais, é imperativa a abordagem do ensino da língua proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – no que tange ao eixo da análise linguística. Tal qual afirmado por Antunes (2003), para se tomar qualquer posicionamento quanto ao ensino de língua, deve-se, também, tomar como base a concepção de linguagem que se assume. Um ponto

relevante dentro da BNCC é o fato de que ela destaca a importância dos documentos-base que antecederam seu texto, uma vez que a construção das diretrizes para o ensino de LP não pode ignorar todas as discussões antes realizadas. Em seu texto, a Base Nacional reitera a importância dos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN:

o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67).

Nesse trecho do documento oficial, é possível entender a proposta dialógica da Base e seus projetos para um ensino prático, com base no uso e na aplicabilidade da LP nos diversos contextos interacionistas.

Segundo a BNCC,

a proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

De acordo com o documento, o texto (como ferramenta enunciativa) deve ser o centro da sala de aula de língua portuguesa, e o conhecimento sobre sua organização linguística deve estar a serviço do uso das linguagens nos diversos campos de atuação. Para tanto, de acordo com o mesmo documento, o ensino da língua deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 68). Nesse sentido, ao buscar definir a forma como a gramática deve ser abordada na escola, o documento retoma a perspectiva da

Análise Linguística/semiótica (AL/S), já colocada pelos PCN (Brasil, 1998). Segundo ele,

o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva, já disseminada nos documentos norteadores de ensino pelo menos desde os PCN, ou seja, há mais de vinte anos, por que a abordagem da gramática tradicional ainda ocorre sob viés de ensino prescritivo, em diversos contextos de ensino, em detrimento da abordagem dela sob a perspectiva reflexiva e produtiva da língua? Por que é tão difícil, ao mesmo tempo, implementar o ensino contextualizado, pautado no uso, de gramática da Língua Portuguesa? Por que, mesmo que se esforce para adotar a perspectiva da AL/S, o professor ainda é tão criticado em determinados contextos? Com tantos questionamentos, como direcionar o trabalho em sala de aula, de modo que seja efetivo e significativo para o aluno? Como desenvolver uma prática em que forma e função sejam objetos de ensino que caminhem em direção do mesmo propósito?

Respostas a algumas dessas questões já vêm sendo dadas como resultados de pesquisas implementadas por Guimarães e Bartikoski (2019), Lima, Sousa e Moura (2019), Batista-Santos e Santos (2019), Sigiliano (2021), Sigiliano e Magalhães (2022), Costa-Hübes e Pereira (2022). Tais pesquisas indicam que essas discussões perpassam questões atinentes à formação de professores, suas concepções de linguagem e de gramática, e apontam para a necessidade de constituição de cursos e ferramentas que auxiliem a formação docente para a prática de AL/S em sala de aula.

De forma a permitir reflexões quanto a essas questões que assolam professores de LP, especialmente àqueles que pesquisam tópicos atrelados à AL/S, busca-se refletir sobre algumas das concepções de linguagem e de gramática que perpassam o trabalho do professor de português, de forma, também, a apresentar a perspectiva assumida neste trabalho.

2.1.1 Concepções de língua/linguagem

A adoção de uma concepção de língua/linguagem é crucial para se pensar sobre a forma como o professor age em sala de aula de LP, sua postura e escolhas metodológicas.

Há distintas concepções de língua e linguagem, segundo Travaglia (2002), as quais resvalam em nossa forma de abordar/ensinar a língua. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Consoante a essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam: “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (Travaglia, 2002, p. 21). Tal concepção falha ao considerar que as pessoas não se expressam bem porque não pensam, é, sim, o oposto, uma vez que a construção do pensamento, e sua conseqüente exteriorização, agrega uma série de fatores que determinarão as ações do falante: para quem se fala, para que se fala e em que situação se fala.

A segunda concepção, ainda de acordo com Travaglia (2002), “vê a língua como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (Travaglia, 2022, p. 22). Analisando tal concepção, é possível entendermos que nela foi ignorado o papel dos interlocutores e a situação comunicativa da interação real dos falantes, havendo isolamento do fator social que perpassa a língua.

Para o pesquisador, a terceira concepção de língua, “vê a língua como forma ou processo de interação” (Travaglia, 2022, p. 23). Nessa concepção, o autor afirma ser a língua “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2022, p. 23). A partir dessa visão, podemos entender a língua/linguagem como instrumento propiciador de interação humana, capaz de permitir que os falantes se comuniquem, objetivo real e fundamental da linguagem.

Nesse mesmo caminho, Antunes (2003) defende haver duas grandes correntes de concepções de linguagem. A primeira delas é “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (Antunes, 2003, p.41). Nessa

perspectiva, há, como já apresentado, o equívoco ao conceber linguagem como algo estanque e desvinculado de suas situações reais de uso da língua.

A segunda concepção, de acordo com a pesquisadora, é “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (Antunes, 2003, p.41). Consoante ao exposto por Travaglia (2002), Antunes (2003) afirma não ser possível conceber linguagem sem sua realização em contextos reais de uso interativo dos interlocutores.

Ao encontro de todas essas concepções amplamente defendidas por Travaglia (2002) e Antunes (2003), Koch e Elias (2008) não só apresentam as mesmas epistemes de língua/linguagem, como também ampliam seus sentidos relacionando-os à concepção de leitura.

Para as autoras, as primeiras concepções apresentadas por Travaglia (2002) e Antunes (2003) teriam seus focos centrados somente no autor do texto ou no texto em si mesmo, em que a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (Koch; Elias, 2008, p. 10). Segundo as pesquisadoras, nessas concepções, “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução” (Koch; Elias, 2008, p. 10).

Para Koch e Elias (2008), na abordagem dialógica (interacional) da língua e em consonância com as últimas concepções apresentadas por Travaglia (2002) e Antunes (2003), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2008, p. 10), sendo, portanto, a leitura uma atividade interativa complexa de produção de sentidos.

De acordo com Antunes (2003),

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (Antunes, 2003, p. 41).

Tal concepção molda uma forma de agir em sala de aula e, devido ao escopo específico da presente pesquisa, pautará a forma de abordar a gramática em sala de aula na presente pesquisa-ação.

2.1.2 Gramática e ensino

O termo “gramática” pode ser usado para fazer referência a diferentes ideias. Para uma análise mais completa sobre os tipos de gramática, faz-se necessário retomar, brevemente, a forma como o termo foi concebido e algumas mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Ao se refletir sobre a origem do uso do termo, retomamos Faraco (2008), o qual afirma que os estudos gramaticais não são recentes, pelo contrário, datam de períodos antes de Cristo; por volta de 4.000 a.C., os hindus e chineses já desenvolviam suas reflexões gramaticais, e os babilônios começaram a desenvolver sua gramática cerca de 2.000 a.C. De acordo com o autor, nosso modelo de gramática atual é oriundo dos estudos e reflexões acerca da língua feitos por gregos e romanos, povos estes “particularmente apaixonados por questões de linguagem” (Faraco, 2008, p. 130).

O pesquisador afirma que a gramática grega foi concebida com base em três pilares:

1. Práticas políticas e jurídicas: a sociedade grega destacou-se por seus debates públicos inflamados. Os cidadãos gregos que se dedicavam a essa atividade precisavam, de forma habilidosa e grandiloquente, proferir discursos com o objetivo de convencer e vencer as disputas políticas e jurídicas às quais se lançavam. Deu-se, então, a criação da retórica, que se preocupava, dentre outros aspectos, com a estilística e o emprego das figuras de linguagem.

2. Construção da lógica: filósofos, como Platão e Aristóteles, “criaram uma análise de vários aspectos da língua grega como parte da construção da lógica, isto é, da teoria de como se organiza o raciocínio válido” (Faraco, 2008, p. 132). Tais estudiosos ocuparam-se da morfologia e da sintaxe em seus estudos.

3. Produção literária: os sábios de Alexandria dedicaram-se aos estudos literários, conceberam, portanto, a partir das análises de textos dos grandes escritores clássicos, a filologia e a gramática.

De acordo com o autor,

o estudo criterioso dos textos levou os eruditos alexandrinos a descrever e comentar a língua que ali encontravam: aspectos como métrica, ortografia, pronúncia, distribuição de palavras por classes(...), a estrutura sintática da oração simples(...)e dos períodos, o uso das figuras de linguagem e assim por diante (Faraco, 2008, p. 133).

Segundo Faraco (2008), foi Dionísio Trácio, no século II a.C., o autor da primeira gramática conhecida, tendo sua obra como base para todas as gramáticas concebidas posteriormente: “Foi a partir desse tipo de pesquisa que se constituiu a tradição normativa ocidental do estudo da língua que ainda é tão forte entre nós” (Faraco, 2008, p. 133).

Faraco (2008) aponta que as primeiras versões de gramática da língua portuguesa surgiram a partir de 1536, com Portugal ainda em seu período áureo das grandes navegações e expansões mercantis e territoriais. De acordo com autor,

a mais famosa dessas gramáticas é a de João de Barros (publicada em 1540). Vale a pena citar aqui a definição que esse autor dá de gramática: É vocábulo grego: quer dizer ciências das letras. E segundo as definições que lhe deram os gramáticos, é um modo certo de falar e escrever, colhido do uso e da autoridade dos barões doutos (Faraco, 2008, p. 143).

Na visão de Faraco, a gramática a que se refere nessa retomada histórica se liga a um compêndio de descrições de usos específicos da língua, qual seja, da língua da elite. O autor, nesse contexto, aborda a gramática em uma perspectiva bastante específica, com relação ao fato de ela ser vista como um manual de regras que normativiza quanto à língua padrão.

Entretanto, é preciso esclarecer que o termo gramática hoje pode ter diversos sentidos. Para Antunes (2007), o vocábulo “gramática” pode assumir as seguintes concepções:

1. Conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua: nessa concepção, gramática é o conjunto de normas que definem o uso de uma língua. “Envolve desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo para a constituição de frases e dos períodos” (Antunes, 2007, p. 26).

2. Conjunto de normas que regulam o uso da norma culta: sob esse prisma, a gramática seria o manual de regras dos “usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser a língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito” (Antunes, 2007, p. 30). A autora afirma que tais regras não foram convencionadas linguisticamente, que suas normas são de caráter histórico e social, pressupondo poder político e econômico, uma vez que se considera ser de prestígio o padrão não utilizado pelas classes sociais mais simples.

3. Uma perspectiva de estudos dos fatos da linguagem: neste viés, “o termo gramática também é usado para designar uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas” (Antunes, 2007, p. 31). Essa concepção abarca os estudos da língua sob os mais diversos prismas, sejam eles os gerativistas, os formalistas, os estruturalistas, etc. “Cada uma apresenta um corpo de teorias, que justificam um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno linguístico” (Antunes, 2007, p. 31).

4. Uma disciplina de estudo: Para Antunes (2007), “possivelmente, o termo gramática tem, nessa acepção, o maior índice de uso, pelo menos nos meios escolares. É ela que está por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar” (Antunes, 2007, p. 32). A pesquisadora afirma que, ainda que houvesse a possibilidade de se separar literatura e redação do ensino da língua, a disciplina gramática é ensinada como se existisse a possibilidade de ser estudada fora dos seus contextos comunicativos e interativos.

5. Um compêndio descritivo-normativo da língua: Para Antunes (2007), nesta acepção, gramática ocupa o lugar de compêndio, de livro de normas e regras, livros escritos com o objetivo de sistematizar o funcionamento da língua, seja através de uma perspectiva mais descritiva ou prescritiva, dependendo de quem a escreve. A autora pondera que “as gramáticas do português têm concedido uma ênfase especial à modalidade escrita da língua, sobretudo à escrita literária e, mais ultimamente, da escrita usada na imprensa” (Antunes, 2007, p. 33).

De forma semelhante, mas em um recorte mais específico de usos, Possenti (1984) apresenta três conceitos que subjazem o conjunto de regras da comunicação e expressão do homem. São eles:

1. Conjunto de regras: neste sentido, o autor afirma ser a acepção mais comum sobre gramática - um conjunto de regras para aquele que deseja falar e escrever corretamente. Tais normas estão prescritas em manuais para serem seguidas pelos usuários da língua.

2. Conjunto de regras empíricas: para o pesquisador, a língua deve ser analisada dentro do seu contexto de produção. Segundo o autor, essa concepção de gramática é entendida como “um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas” (Possenti, 1984, p.31).

3. Conjunto de regras internalizadas: de acordo com o autor, essa gramática é definida como a gramática interna que cada falante tem de seu idioma.

Não é algo consciente e que precisou ser estudado para ser utilizado; é um saber adquirido à medida que o falante vai conhecendo e aprendendo sua língua e suas variedades, é seu repertório linguístico.

Tais visões de Possenti encontram escopo nas definições 1 e 2 de Antunes. Vale destacar que Possenti (1984) e Travaglia (2002) ponderam haver um conceito de língua compatível com as distintas visões de gramática no ensino. A definição das concepções de língua/linguagem é importante para se estabelecer de que forma os diferentes tipos de gramática podem ser usados em sala de aula. Em um viés produtivo de ensino, os objetivos do professor devem contemplar um trabalho significativo para que seus alunos ampliem suas competências de usos da língua.

Além de toda a complexidade envolvida nas diversas significações que o termo gramática pode assumir, comumente os termos gramáticas tradicionais e gramática normativa vêm sendo tratados como sinônimos.

Segundo Garcia (2011), comumente encontra-se, em diversos contextos, seja em sala de aula, seja em manuais didáticos ou até mesmo em determinados artigos da área das Letras e da Educação, o uso indiscriminado de gramática Tradicional (GT) com o mesmo significado de Gramática Normativa (GN). A proposta presente não é descrever o embate entre as mais diversas correntes linguísticas, mas sim dar à GT seu lugar de direito, desfazendo os possíveis equívocos gerados a partir de interpretações acerca da sinonímia entre GT e GN, em que suas abordagens são tomadas como sendo, necessariamente, de cunho prescritivo em sala de aula. Para Garcia (2011),

(...) a GT consiste num modelo teórico descritivo do sistema de regras inerente à língua com base em perspectivas específicas, assim como o são os demais, com suas limitações e vantagens, e que o caráter prescritivo ou normativo que lhe é atribuído deriva de ações extralinguísticas, de cunho político e ideológico, não sendo necessariamente intrínsecas ao modelo em si (Garcia, 2011, p. 219).

De acordo com o autor, a Gramática Tradicional é a referência para o estudo dos fenômenos de organização morfossintática da língua. Entretanto, em muitos casos, a GT constitui a única perspectiva abordada no ensino e aprendizagem de língua, residindo nisso o problema de seu ensino, pois existe uma compreensão equivocada desse modelo gramatical, que é entendido, na maioria das vezes, exclusivamente como um conjunto de regras prescritivas sobre como produzir linguagem verbal, ignorando-se o fato de que a língua não é um conhecimento

estático, o que pode ser visto nas análises de Travaglia (2002), Antunes (2007) e Koch e Elias (2008). Os conhecimentos linguísticos dos falantes não são um produto finalizado nem um conjunto rígido de regras. Há diversos fatores que interferem diretamente no conhecimento e uso da linguagem, e esses fatores não devem ser desconhecidos ou negligenciados no processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento de que Gramática Tradicional é simplesmente um conjunto de normas e regras para o falar e escrever corretamente é incompleto e insuficiente, e faz com que ela seja vista apenas como um conjunto de normas a serem indiscriminadamente seguidas, ao que Garcia intitula de a Gramática Normativa. Embora muitas vezes criticada, a GT é também reflexo e fonte para a comunicação entre os falantes da língua, seja de forma tácita, como afirma Possenti (1984), ou como o alfarrábio norteador das grandes produções escritas ou faladas.

Em uma visão de língua como atuação social e atividade de interação em contexto de sala de aula de LP, concebe-se que as regularidades do funcionamento da linguagem devem ser analisadas dentro de seus contextos reais de interações sociais, através de textos orais e escritos, de práticas discursivas reais.

Nesse contexto, a adoção, em aula de LP, de uma abordagem tão somente prescritiva da gramática normativa reduziria o escopo de análise dos fenômenos linguísticos, deixando de fora uma série de implicações quanto aos diversos usos que se fazem da língua.

Nesse sentido, é preciso aliar a funcionalidade da língua ao ensino de gramática no contexto de aula de LP. Assim, a adoção da perspectiva sistêmico-funcional se revelou como profícua neste trabalho. Ao se conceber o ensino de língua, sob o viés do funcionalismo, permite-se que a língua seja encarada como “um sistema funcional, no qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional” (Neves, 1997, p. 17). Para Neves, o fundamental da concepção funcionalista reside em considerar a “pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico” (Neves, 1997, p. 16). Sendo assim, entender que o enunciado pode ser analisado sob uma perspectiva pragmática¹, em um nível comunicativo, permite o entendimento de que a língua é um objeto dinâmico, e que seu uso também deva ser objeto de ensino em sala de aula, uma vez que a “capacidade linguística do falante

¹ “A Pragmática é vista, no paradigma funcional, como o quadro abrangente no qual semântica e sintaxe devem ser estudadas” (Neves, 1997, p. 46).

compreende não apenas a habilidade de construir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de usar essas expressões de modo apropriado e efetivo, de acordo com as convenções da interação verbal” (Neves, 1997, p. 44).

Segundo Neves (2004), na visão funcionalista, os componentes sintático, semântico e pragmático são integrados, sendo a teoria funcional da sintaxe e da semântica desenvolvida dentro de uma teoria pragmática. De acordo com a autora:

Se tal teoria abriga como regras não apenas aquelas que governam a constituição das expressões linguísticas mas também as que governam os padrões de interação verbal, e se as primeiras são apenas instrumentais em relação a estas últimas (DIK, 1989, 1997), fica assentado que o fim último da busca de explicação se situa nos modos de uso das expressões linguísticas. As frases são, em última análise, correspondentes linguísticos de atos de fala, e, portanto, nada mais são do que a ponta de saída do esquema interacional (Neves, 2004, p. 74-75).

Em uma abordagem voltada para o ensino de língua, Coneglian (2019) destaca ser na corrente funcionalista “que se encontram os subsídios para a condução de um ensino de língua reflexivo, centrado no uso e a partir da vivência da linguagem, colocando-se o texto, como uma peça comunicativa, no centro das reflexões sobre os variados usos linguísticos” (Coneglian, 2019, p. 145).

Ainda na perspectiva da abordagem funcionalista atrelada ao ensino de língua, Halliday (1994) propõe a gramática sistêmico-funcional, a qual considera aspectos semânticos e funcionais, concebendo a existência de uma rede de sistemas que constituem a língua. Halliday toma o texto como unidade central do trabalho funcional, em que a construção de seu sentido se torna o tronco central do trabalho com a linguagem. Nesse viés, o foco da investigação apoia-se na função da gramática, na relação entre forma e significado e não somente em sua forma. Para Halliday e Matthiessen (2004), a gramática funcional vai além das descrições das estruturas da língua: ela permite mostrar “a gramática como um recurso de construção de significado e descrever categorias gramaticais por referência ao que elas significam – um modo de entrada interessante ao estudo do discurso”² (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 10, tradução nossa). Segundo os autores, a gramática é uma trama de possibilidades dentro da comunicação, cujas escolhas significativas não podem ser colocadas em segundo plano.

² “Show the grammar as a meaning-making resource and to describe grammatical categories by reference to what they mean – an insightful mode of entry to the study of discourse” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 10).

Segundo Myhill, Watson e Newman (2020), “pensar a gramática de uma perspectiva funcional representa um realinhamento da atenção à gramática com a forma como ela funciona em um texto” (Myhill; Watson; Newman, 2020, p.4, tradução nossa).³

Essa visão da gramática focada na forma, conforme as pesquisadoras da Universidade de Exeter denominam, tem sido a tônica das aulas de língua atualmente, permitindo a análise de uma visão unilateral da gramática da língua. Para as autoras, uma perspectiva em que se agregue o significado e as possibilidades de escolhas à forma contempla um ensino da língua mais eficaz e significativo. As autoras propõem um comparativo entre uma abordagem de ensino tradicional e outra focada na perspectiva sistêmico-funcional, conforme se pode observar a seguir:

Quadro 1- Forma contrastante e abordagens funcionais para o ensino da gramática

A Abordagem Tradicional (Focada na Forma)	Uma Abordagem Hallidayana Funcional
Descreve a linguagem em termos de classes de palavras; substantivos, preposições etc.	Descreve a linguagem em termos da relação entre forma e função da linguagem, por exemplo, um advérbio pode fornecer informações sobre uma ação (<i>Ele correu rapidamente</i>) ou indicar um comentário (<i>Felizmente ele escapou</i>).
Opera no nível da frase e unidades menores	Lida com a língua no nível do texto ao nível da palavra e analisa a interação entre eles.
Descreve a gramática da língua escrita	Descreve como a língua escrita difere da falada e como é usada com textos multimodais.
Vê a língua como um conjunto de regras a serem seguidas.	Vê a língua como um recurso e procura ampliar o potencial dos alunos para construir significado de forma mais eficaz.

³ “Thinking about grammar from a functional perspective in this way represents a re-alignment of attention to grammar with how it is functioning in a text” (Myhill; Watson; Newman, 2020, p.4).

Foca na acurácia gramatical.	Valoriza frases bem estruturadas, mas vai além da estrutura para incluir outras funções da língua.
Apresenta uma visão descontextualizada da língua.	Descreve sistematicamente como as escolhas que fazemos ao usar a língua são influenciadas por fatores no contexto.
Usa uma pedagogia tipicamente preocupada em nomear e rotular formas gramaticais, muitas vezes por meio de exercícios inautênticos	Baseia-se em um ciclo de andaimes que relaciona o conhecimento dos alunos sobre a língua com os tipos de significados que eles precisam nas variadas áreas do currículo e da vida diária.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)⁴

Nesse sentido, a abordagem hallidayana se mostra bastante profícua para o contexto de ensino de LP por considerar os aspectos funcionais referentes ao ensino de língua, com ênfase no texto, na interação e nos usos, base semiótica e concepção de linguagem como rede de sistemas.

Nesse contexto, a abordagem sistêmico-funcional da gramática, por agregar forma e função, pode permitir ao estudante a consciência da importância das escolhas lexicais, da posição sintática, da prosódia, de aspectos morfológicos e de outros elementos a serviço da intencionalidade comunicativa. Especificamente, conforme já visto em Myhill, Watson e Newman (2020), com relação ao tema sobre o qual se debruça este texto, qual seja, o do vocativo no contexto de ensino de gênero multimodal, a abordagem funcional da gramática se revela como uma chave para proposições renovadas quanto ao tratamento dessa categoria no contexto de sala de aula. Por meio do estudo do vocativo, pode-se levar os alunos a refletirem sobre as escolhas funcionais dos participantes da interação em um texto, considerando que os participantes da interação participam do esquema interacional da linguagem:

- a. Com a história e a experiência que carregam, ou seja, com a sua carga de informação pragmática;
- b. Com seus propósitos e expectativas;
- c. Com o envolvimento sociocultural que os marca;
- d. E, até muito fortemente, com a avaliação da imagem do interlocutor naquele determinado ato de fala (Neves; Coneglian, 2023, P. 50).

⁴ Adaptado de Derewianka e Jones, 2016, p. 15 *apud* Myhill, Watson e Newman, 2020, p.4, tradução nossa.

Para os autores, a comunicação verbal entre indivíduos é influenciada por diversos fatores: inicialmente, a história e a experiência acumulada por cada interlocutor desempenham um papel significativo, fornecendo uma carga de informação pragmática que molda a interação. Além disso, os propósitos e expectativas de cada parte envolvida na comunicação também têm impacto direto no processo comunicativo. Outro aspecto relevante é o envolvimento sociocultural dos interlocutores, que influencia suas percepções e interpretações durante a troca verbal. Por fim, a avaliação da imagem do interlocutor no contexto específico da interação exerce uma influência considerável, podendo moldar as estratégias de comunicação adotadas. Esses elementos evidenciam a complexidade e a multifacetada natureza da comunicação humana.

2.1.3 Abordagem da gramática em sala de aula: prática de análise linguística/semiótica como alternativa

De forma bastante enfática, associa-se normalmente o ensino de gramática à abordagem estrita da metalinguagem na escola. No entanto, a discussão sobre o ensino prescritivo de gramática normativa nas salas de aula hoje perpassa por muitas outras questões e tem sido visto, nas abordagens teóricas, como distinto daquilo que é apregoadado pela prática de análise linguística. Tal prática se vale da gramática tradicional como objeto de ensino, dentre outras manifestações da língua. Ela se destaca por ser um procedimento de abordagem dos elementos da língua de forma reflexiva e centrada no texto.

De acordo com Mendonça (2006),

a análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (Mendonça, 2006, p.204).

A autora apresenta a visão de que a prática de AL perpassaria as demais práticas de leitura e escrita/oralidade no contexto de ensino de língua portuguesa, sendo, portanto, imprescindível que ela seja calcada em situações de uso da língua, deixando clara a necessidade de se abordarem as propriedades gramaticais a serviço do uso da língua em contextos variados de usos. Essa concepção advém, no Brasil, de Geraldi, que, ainda na década de 80, em seu livro *O texto na sala de aula*, já

apresentava suas reflexões acerca do trabalho com a prática da análise linguística em sala de aula. Para o autor, “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele” (Geraldi, 1984, p. 61). A sala de aula, para o autor, é um espaço onde o professor deve enfatizar a produção textual, para, então, detectar a demanda dos discentes em relação à análise linguística e poder, a partir da necessidade dos alunos, elaborar seu planejamento escolar.

Nessa perspectiva, o texto produzido pelo aluno seria o “norte” para um trabalho epilinguístico e metalinguístico⁵, em que se privilegia o eixo USO – REFLEXÃO – USO, permitindo, assim, que todo planejamento do professor seja feito com base nas necessidades de seus alunos.

Para Mendonça (2006),

o que configura um trabalho com AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e dos sistemas linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (Mendonça, 2006, p. 208).

Nesse sentido, houve ampliação da concepção inicialmente feita de AL por Geraldi, em que se passa a tomar atividades também de leitura e de produção oral como ensejo para o ensino de gramática sob a perspectiva metodológica intitulada como PAL em sala de aula. Com intuito de comparar perspectivas de ensino distintas em que Ensino prescritivo de Gramática Normativa e Prática de Análise Linguística se opõem, Mendonça (2006) apresenta um quadro síntese sobre o ensino de gramática normativa *versus* a prática de análise linguística. Alguns pontos do quadro de Mendonça (2006) se aproximam daquele apresentado por Myhill, Watson e Newman (2020), havendo principalmente convergência em uma abordagem de ensino de língua voltada para o texto e a análise dos elementos linguísticos em uso, reflexão quanto a eles e consideração do tipo de ensino produtivo. Ambos, portanto, elucidam a perspectiva de ensino de gramática abordada neste trabalho

⁵ Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (Franchi, 1991, p. 36-37). Por metalinguístico, segundo Faraco, consiste em “um vocabulário para se falar sobre a língua” (Faraco, 2008, p. 138).

Quadro 2- Ensino de Gramática x Prática de Análise Linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística (AL)
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.

Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Português no Ensino Médio e Formação do professor, Mendonça (2006).

Assim sendo, fica claro que, desde a concepção de linguagem adotada até as unidades de análise a serem privilegiadas na escola, há distinções entre o ensino exclusivamente prescritivo da gramática normativa e a prática de análise linguística, tomada como perspectiva didática para a abordagem da gramática em sala de aula. Nesse contexto, falar em empregar a perspectiva da análise linguística na escola não se deve apenas a uma nova nomeação para o ensino de gramática, mas a toda uma concepção de língua em uso em como abordar o trabalho com unidades e categorias linguísticas na escola.

Quanto ao lugar do trabalho com a metalinguagem em sala de aula, propõe-se que haja trabalho paralelo entre epilinguagem e metalinguagem, o que é reafirmado pela BNCC:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p.71).

O documento, ao abordar o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, afirma que

os estudos de natureza teórica e metalinguística não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Essa orientação ainda diverge da forma como a gramática, em grande parte das vezes, é tratada nas aulas de língua portuguesa. Segundo Mendonça (2006), “muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas

de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos” (Mendonça, 2006, p. 202). A autora ainda pondera que,

a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem usar gramática. [...] A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida que os objetivos a serem alcançados são outros (Mendonça, 2006, p. 206).

Acrescido a essa forma de abordagem renovada de ensino de gramática, a BNCC cunha a prática de análise linguística/semiótica, ou seja, atrela a língua a uma das semioses possíveis a serem empregadas na comunicação. Segundo Costa-Hübes e Pereira (2022), a prática de análise linguística/semiótica (PAL/S)

é uma atividade que realizamos com/pela/sobre/na linguagem. É o uso social da língua em contextos múltiplos e variados, em respostas às demandas e às implicações histórico-culturais e ideológico-valorativas da própria situação de interação e da esfera da atividade humana na qual se engendra, por meio de práticas de uso linguístico na/com/para a leitura, oralidade e produção de textos, usos estes sob as feições das mais diferentes manifestações semióticas (práticas multissemiótica) (Costa-Hübes; Pereira, 2022, p. 13).

Os pesquisadores defendem o ensino de língua portuguesa balizado em uma prática dialógica, de integração, a serviço da interação comunicativa, com função social determinada e relevante para os usuários. Segundo ambos, “a PAL/S é uma prática de ensino e de aprendizagem e não uma teoria” (Costa-Hübes; Pereira, 2022, p. 13). Para os autores, é fundamental que o professor entenda a PAL/S como a “atividade didático-pedagógica” que servirá como guia para a sua prática docente. A partir de tal entendimento, o trabalho docente estará voltado para o ato cotidiano de comunicação, em que os eixos leitura/produção de texto/oralidade estarão integrados a serviço do uso efetivo da língua e, não mais a uma prática exclusivamente normativa. Segundo Costa-Hübes e Pereira (2022), “a PAL/S é um trabalho de reflexão sobre a língua(gem) a favor da ampliação das práticas de linguagem nas situações de interação no interior das esferas da atividade humana” (Costa-Hübes; Pereira, 2022, p. 16). Essa concepção propõe a abordagem da linguagem na prática docente e condiz com o que os documentos mais recentes, norteadores do ensino, dispõem.

Dessa forma, com base nas leituras teóricas e na experiência em sala de aula, observa-se que a dificuldade que se impõe quanto à prática de AL reside principalmente em articular o sentido do ensino às demandas apresentadas pelo

contexto de sala de aula e à dificuldade de se desvencilhar de velhas práticas. Nesse contexto, vale ressaltar que “faz-se necessário que o professor disponha de uma base científica que o permita lidar com o objeto de ensino, caso contrário, como acontece com o ensino da norma ideal, incorre-se em práticas acientíficas, portanto, não críticas ou falsamente críticas” (Coneglian, 2019, p. 155). O autor reforça sua hipótese ao declarar que,

a agravante do problema é o despreparo dos profissionais que saem dos cursos de Letras sem o conhecimento mínimo de gramática (tradicional) de Língua Portuguesa, de Teoria Linguística e de prática de trabalho com o texto em sua complexidade constitutiva. O despreparo desses profissionais para um trabalho consistente com a leitura e para o estímulo da competência comunicativa dos alunos é refletido em práticas ineficazes, reprodutoras do conteúdo do livro didático, o qual serve, muitas vezes, de muleta para o professor. Por consequência, os objetivos do trabalho escolar com a linguagem se perdem, ou ficam apenas minimamente claros (Coneglian, 2019, p. 144).

Para o linguista,

uma ação docente responsável nas aulas de Língua Portuguesa implica, necessariamente, não apenas reconhecer a linguagem como um sistema simbólico complexo, mas também conhecer o funcionamento desse sistema, o qual pode ser verificado em toda sua riqueza e potencial para a criação de significações nos diversos textos que os falantes, conjuntamente, produzem para cumprir contratos interacionais. É isso, afinal, que significa levar a linguagem a sério (Coneglian, 2019, p. 155).

De forma a reiterar a importância de se considerarem as riquezas do sistema da linguagem, a proposta da prática de AL nos PCN e na BNCC trouxe para os espaços escolares a necessidade de uma mudança na prática docente e uma imperativa reorganização do trabalho com os conteúdos escolares. Ainda em um caminhar quanto a como realizar isso (*cf.* Guimarães; Bartikoski, 2019; Sigiliano; Magalhães, 2021), acresce-se a necessidade de abordar a semiótica como elemento crucial aos efeitos de sentido do texto. Essa não é uma tarefa simples e nem trivial para um professor que não foi preparado para lidar com essas correlações entre as distintas linguagens.

Neste trabalho, assume-se uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua e linguagem: “da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p. 42). Condiz com essa visão procedimento da PAL/S para o ensino de

gramática e, nesse contexto, toda a proposta interventiva a assumirá como base. Por isso, abordar os gêneros para produzir e refletir em situações comunicativas reais sobre usos efetivos da língua perpassou todas as ações pedagógicas empreendidas.

Antunes (2003) afirma que “o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (Antunes, 2003, p. 46). Dessa forma, é necessário que o trabalho com a língua seja feito com ênfase no uso dela, em suas estratégias de uso e seus desdobramentos, de forma que o aluno seja capaz de, em diversificados contextos de produção, adequar seus usos e interagir conforme a situação comunicativa exigir. Nesse contexto, faz-se relevante partir de situações concretas de uso da língua - as quais podem ser motivadas pela exploração de diversificados gêneros textuais -, para se refletir sobre a forma como os elementos linguísticos são mobilizados em sua construção ou sobre os efeitos de sentidos desses usos, guiando os alunos, ainda, a categorizar e a sistematizar conhecimentos sobre tais usos, estimulando espaços de discussão e reflexão metalinguística.

Portanto, pode-se afirmar que o ensino de gêneros textuais está diretamente relacionado ao ensino de gramática, pois ambos desempenham um papel complementar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Enquanto o ensino de gêneros textuais foca na compreensão e produção de textos em diferentes contextos comunicativos, o ensino de gramática se concentra nas estruturas linguísticas e regras gramaticais que sustentam a língua. Conforme Neves e Coneglian (2023):

Cabe à escola acompanhar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de **linguagem**, como usuário da língua, ao mesmo tempo que cabe à escola acompanhar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de penetrar no **sistema** que governa a sua língua (no nosso caso, a língua portuguesa), o que representa apreender com bom direcionamento as **noções gramaticais** dessa língua (Neves; Coneglian, 2023, p. 16-17).

Ao trabalhar com gêneros textuais, os alunos têm a oportunidade de vivenciar e analisar textos autênticos, atuando como usuários da língua, compreendendo sua estrutura, propósitos comunicativos e características específicas. Nesse processo, a gramática é abordada de forma contextualizada, identificando e explorando as estruturas gramaticais presentes nos diferentes gêneros. Dessa forma, o ensino de gêneros textuais e o ensino de gramática se complementam, proporcionando aos

alunos uma visão integrada da língua, em que a compreensão das estruturas gramaticais é aplicada de maneira significativa na produção e interpretação de textos.

Adotando esse viés, passamos a fazer uma breve retomada teórica que diz respeito aos gêneros textuais e de sua correlação com a prática de análise linguística.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO NA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Desde a década de 80, no Brasil, documentos oficiais que parametrizam o ensino inserem o texto como um elemento fundamental para o ensino de língua materna (Sigiliano; Magalhães, 2022). Junto a isso, valorizam-se as reais situações comunicativas para o processo de aprendizagem e ensino de língua, compreendendo que a reflexão sobre a língua não pode se dar de forma descolada da realidade de seu uso. Sob esse viés, o papel da AL, aplicada aos gêneros textuais, no ensino de LP, tem sido visto como ponto central para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do falante, “já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (Mendonça, 2007, p. 73).

Precursor dos estudos com gêneros textuais, Bakhtin (1997) inova a noção de gênero ao propor que eles sejam classificados conforme seu uso interacional. Para o autor, entende-se que gêneros discursivos são formas típicas de enunciados que exercem uma função social específica, com características próprias, e que ocorrem em situações cotidianas de comunicação, apresentando uma intenção comunicativa bem definida. Os gêneros discursivos são um fenômeno social, dotados de uma grande diversidade funcional e que se adaptam conforme a necessidade do falante. Segundo o autor, embora os diferentes gêneros apresentem estruturas próprias, é importante que sejam entendidos como flexíveis e adaptáveis, pois acompanham as mudanças ocorridas na sociedade.

De acordo com o pesquisador, entender os gêneros discursivos nos leva a compreender o papel do homem frente à linguagem, uma vez que a escolha do gênero ocorre em uma prática real de interação. É, então, a partir dessa prática social que o falante exerce sua competência sociocomunicativa, ou seja, suas habilidades de leitura, escrita e conhecimento de mundo, que permitirão ao sujeito entender qual é o gênero mais adequado para determinada situação.

O autor considera que o falante ideal é aquele capaz de selecionar suas escolhas linguístico-discursivas de acordo com a situação comunicativa em que se encontra inserido, dado que não são escolhas aleatórias, são escolhas capazes de permitir que o gênero escolhido funcione adequadamente. Para Bakhtin (1997), após a escolha adequada do gênero consoante ao contexto comunicativo, o falante precisa de ter em mente três aspectos ao produzir seu enunciado: quem enuncia, para quem se enuncia e o contexto de produção/circulação dessa enunciação; uma vez que este ato está diretamente relacionado às atividades humanas, que, por sua vez, são dialógicas. Não há produção sem uma motivação, ou seja, a enunciação é sempre fomentada por uma intenção.

Schneuwly (2004), sob o mesmo viés interacionista de Bakhtin (1997), concebe gênero como o instrumento da comunicação, por ser capaz de provocar no homem novos conhecimentos e saberes, e justifica sua escolha ao defini-lo como um “lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (Schneuwly, 2011, p. 12). Para o autor genebrino, o gênero, também, é o produto da interação social:

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a compreensão e a produção de textos (Schneuwly, 2004, p. 24).

Sob a mesma concepção interacionista de Bakhtin (1997) e Schneuwly (2004), Koch (2006) assume uma concepção sociocognitiva-interacional e admite o texto como um “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (Koch, 2006, p. XII). Nessa perspectiva, para a autora, “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (Koch, 2006, p. 14).

A pesquisadora ressalta a

importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico: o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais. A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global, ou seja, o ouvinte não se limita a entender o texto, no sentido de captar apenas seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o para quê do texto (Koch, 2006, p. 15).

Para a autora, as estratégias interacionistas são definidas tendo em vista o objetivo do sucesso da interação verbal.

Marcuschi (2008) assume, também, a concepção de que a língua é um conjunto de práticas sociais e interativas, sendo o texto, portanto, um evento comunicativo, cujo foco de suas análises deve ser a pragmática, com análise da intencionalidade e da situacionalidade do enunciado em questão.

Para o autor, ao se trabalhar somente a metalinguagem, reduz-se a língua a algo limitado, uma vez que os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas que envolvem os interlocutores e o contexto de produção, são muito relevantes para o entendimento completo dos atos de fala.

Em suas análises sobre os gêneros textuais, o pesquisador afirma que

o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir (Marcuschi, 2008, p. 56).

Geraldi (2020), ao retomar suas primeiras análises sobre o ensino da língua com foco na produção de gêneros textuais e seus usos, elucida que sua proposta de análise linguística consiste em uma análise da língua, uma análise das estratégias do dizer. Para o autor, a AL entra na sala de aula como uma perspectiva didática cujo objetivo é a escrita e a reescrita de um texto, em que o que deve ser observado são os recursos expressivos utilizados para a composição do enunciado, buscando a reflexão sobre suas escolhas e outros modos de fazê-la. Para o autor, gêneros (= gênesis, em Bakhtin, 1997) significa lugar de criação, e esse lugar é encontrado nas práticas humanas, dentro das esferas sociais, nos usos da língua em seus contextos comunicativos.

Essa ideia se desenvolve, posteriormente, também, para atividades de leitura em que, a partir da análise dos gêneros textuais, as escolhas linguísticas evidentes no texto passam a ser formas de reflexão sobre estratégias linguístico-discursivas. Segundo Mendonça, a análise linguística surge para propiciar o estudo da língua em suas mais diversas formas de enunciação, uma vez que “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias” (Mendonça, 2007, p.77).

Faz-se necessário salientar que os documentos norteadores guiam o trabalho com LP baseado na interação sociodiscursiva, conforme é possível encontrar nos

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (Brasil, 2000, p. 81). Encontra-se, também, na BNCC, a mesma concepção:

O trabalho didático de análise linguística [...] se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc. (Brasil, 2018, p.54).

Nesta perspectiva, o trabalho com a gramática a partir da sua funcionalidade em manifestações textuais demonstra ser o instrumento mais completo para uma análise da linguagem, em que interlocutores dialógicos assumem seus papéis de sujeito nos espaços de interação social, permitindo que a língua e seus elementos sejam observados em situações de uso. Geraldi (1984) pondera, nesse contexto, que “a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 1984, p. 74). Isso envolve, portanto, levar o aluno a entender a forma como a gramática age na (e para) a construção do texto. Conforme Neves e Coneglian (2023),

(...) a noção de gramática necessariamente se prende à noção de uma produção de peças linguísticas, linearmente estruturadas e sistemicamente reguladas, naquela determinada língua particular. Elas sempre estarão cumprindo propósitos específicos, e, por isso mesmo, tanto podem ser extensas (por exemplo, um depoimento de 50m minutos, ou um romance), quanto limitadas (por exemplo, um bilhete, ou um simples pedido de socorro), e tanto podem ser complexamente marcadas quanto absolutamente despojadas. Arranjadas em estruturas construídas oralmente ou por escrito, essas peças cumprem um papel nas relações socioculturais dos usuários de uma determinada língua envolvidos, sendo fácil entender que os modos de estruturação estarão sempre a serviço de alguma destinação sociocultural (regulada já pelo gênero de discurso), aliada ao propósito que tenha originado a produção do significado que se transmite (Neves; Coneglian, 2023, p. 51).

A pesquisadora Mendonça (2006), em consonância com os autores supracitados, afirma que,

dessa forma, o texto não pode ser usado como pretexto para abordagem puramente prescritiva da gramática normativa, mas deve ser explorado a serviço da produção de sentidos: a afirmação de que se trabalha com a gramática “contextualizada” oculta, muitas vezes, o fato de que essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento de fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos (Mendonça, 2006, p.222).

Ao encontro do exposto, Coneglian (2019) salienta que

não é só porque o texto tem o seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa que o trabalho desenvolvido passa, necessariamente por uma reflexão do modo pelo qual se organiza a linguagem. É comum que o texto se torne apenas uma peça na qual o professor e os alunos destacam frases para repetir aquele mesmo tipo de raciocínio metalinguístico, fazendo rotulações e substituições de um elemento linguístico por outro. Esse tipo de prática só reafirma a necessidade de o professor estar munido de ferramentas e de conceitos que viabilizem o trabalho com o texto para além da metalinguagem (Coneglian, 2019, p. 154).

Assim, o ensino da gramática deve ocorrer pautado em seu uso interativo e, mais especificamente, no trabalho com os gêneros textuais nas aulas de LP (Sigiliano, 2021). Gomes e Souza (2015) asseveram que

as atividades de AL, que engendram o fenômeno textual, não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Um texto, para existir, depende do processamento feito por alguém em algum contexto. Dessa forma, seus traços característicos dependem significativamente da sua realização sociodiscursiva, conduzidas cognitivamente e não por fatores imanentes (Gomes; Souza, 2015, p. 9).

Para que esse trabalho seja desenvolvido de forma ampla, a contemplar as competências textuais exigidas por cada gênero em sua enunciação, a prática de análise linguística é uma ferramenta indispensável ao professor e à sua prática pedagógica. Mendonça (2006) afirma que a AL “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua (...)” (Mendonça, 2006, p. 205). Para a autora, o trabalho da gramática sob a perspectiva da AL, apesar de ser lento e encontrar resistência por parte de alguns professores, é o caminho mais seguro e certo sobre o ensino da língua materna.

Portanto, para que seja desenvolvido um trabalho sólido, firme e consistente, “de forma a sugerir que os sujeitos analisem os fenômenos e os elementos linguísticos, bem como as estratégias discursivas - com o foco no uso da linguagem -

além de propor o desenvolvimento de competências de produção de textos” (Gomes; Souza, 2015, p. 15), o planejamento do trabalho escolar é ponto chave da situação.

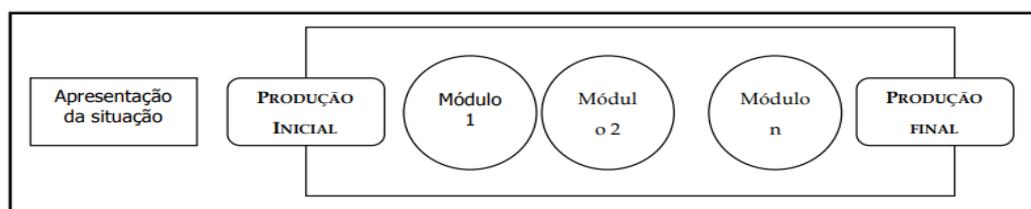
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) faz-se necessário que o ensino seja diferenciado, que abranja todos os conteúdos necessários, centrado nas dimensões ensináveis dos gêneros e que, para tanto, o planejamento de uma sequência didática - SD - se configura como um sólido instrumento, pois abarca um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

A SD, para os autores tem,

precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A fim de contribuir para o trabalho do professor, os pesquisadores propuseram um modelo de sequência didática basilar, que contempla o trabalho com AL e gêneros textuais, de forma a permitir que o trabalho em sala de aula seja capaz de ampliar o repertório do aluno.

Figura 1- Sequência Didática



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Os autores afirmam que a proposta da SD tem o objetivo de permitir o acesso às práticas languageiras e sugerem que seja apresentada uma situação inicial, em que serão detalhados aos alunos todas os aspectos da tarefa correspondente ao gênero a ser desenvolvido e em que o professor, de posse de seus prévios levantamentos sobre as necessidades dos alunos, pautará suas atividades. Em seguida, passa-se à parte da produção inicial, momento em que o professor, norteado pelas demandas escolares, ajustará as análises sobre a língua de acordo com a necessidade de sua turma. Os módulos seguintes serão analíticos, reflexivos e experimentais,

“constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98). E, finalizando o trabalho, “no momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Destarte, pesquisadores, como Barros (2013, *apud* Gomes e Souza, 2015), desenvolveram outros modelos de SD espelhados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o mesmo objetivo: o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas em sala de aula,

são etapas de ensino-aprendizagem que visam o trabalho com as variadas dimensões constituintes de um texto: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. É exatamente na relação e na fusão dessas dimensões que devem ser efetivadas as atividades de AL articuladas à leitura e/ou à escrita de textos (Gomes; Souza, 2015, p. 17).

Os autores ainda afirmam que o trabalho com a SD é o instrumento propiciador das análises do professor sobre quais aspectos ainda precisam ser consolidados por sua turma, e servirá para o aluno refletir linguisticamente sobre o que se leu e o que se produziu, ajustando suas análises e suas escolhas.

Gomes e Souza (2015) afirmam que,

sobre os conhecimentos linguísticos obtidos por intermédio dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que os mesmos devem ser capitalizados de modo a construir, progressivamente, os saberes necessários à elaboração do gênero em foco. Observam-se, nesse ponto, mais dois aspectos para associação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL. O primeiro é a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja, a possibilidades de ações epilinguísticas. O segundo é o fato de que os conhecimentos alcançados, via observação e análise, precisam ser sistematizados, organizados, podendo receber, se necessário for, uma metalinguagem. Assim, por partir da análise e discussão dos fenômenos linguísticos (atividades epilinguísticas) para se alcançar um conhecimento, os módulos da SD também proporcionam o desenvolvimento reflexivo por meio do método indutivo, como recomendado pela AL (Gomes; Souza, 2015, p. 19).

Nesse contexto, a partir das atividades desenvolvidas sob o prisma da AL, intermediando as práticas de leitura e produção textual, o aluno será capaz de desenvolver suas competências linguístico-discursivas. A análise linguística é fonte

para a reflexão sobre a língua e seu contexto, bem como das escolhas feitas pelo falante mediante os contextos de produção. Através das ações epilinguísticas, a construção e sistematização de seus saberes virá como parte do processo de aprendizado e reflexão sobre a língua e seu sistema.

É nessa perspectiva que a proposta de uma abordagem sobre a função pragmática do vocativo e seus desdobramentos se justifica dentro do contexto escolar. As construções e usos, bem como a intenção do locutor ao se pensar nas escolhas multissemióticas é um recurso linguístico e de linguagem constituinte de uma gama de possibilidades para o estudo de Língua Portuguesa e das semioses, permitindo que o professor, orientado pelos documentos norteadores, forneça aos seus alunos possibilidades de reflexões acerca da língua e da linguagem.

2.3 O VOCATIVO E A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os usos que fazemos da língua não são aleatórios nem desprezíveis. São empregos motivados pela intenção do falante frente à situação comunicativa. Nesse contexto, os conhecimentos linguísticos do locutor estão a serviço dos objetivos comunicativos dele. Para Antunes (2005), é fator preponderante, em um contexto interativo, o conhecimento do interlocutor, pois, assim, a produção textual adquire uma face e, através dessa personalidade reconhecida, o texto ganha mais sentido, permitindo, então, ao enunciador, a possibilidade de direcionar sua produção a determinada pessoa, construindo-se uma peça singular, que comporta um porquê, um para que e um para quem, elementos, estes, fundamentais em uma elocução. Há diversificadas formas de se marcar, linguisticamente, a presença de um interlocutor no texto, e, em aulas de língua portuguesa, por vezes, essas formas de referência ao interlocutor são cobradas por meio de questões como “quem é o interlocutor?”, “com quem ele fala” e, algumas vezes, “quais são marcas de pontuação que indicam a sua resposta anterior?”. De forma deslocada de aspectos de sua enunciação, por vezes, essa referenciação é cobrada por meio do pedido de identificação do vocativo em determinada análise sintática. Apesar da relevância que essa forma de referência ao interlocutor assume em textos, sua exploração em aulas de língua portuguesa é bastante restrita. É fundamental salientar que, nesta pesquisa, as funções discursivas do vocativo foram alicerces para o desenvolvimento da pesquisa-ação desenvolvida, uma vez que a proposta consiste no aprimoramento da capacidade linguístico-

discursiva do falante. Tais funções referem-se ao uso e à função dessa forma linguística na comunicação verbal. O vocativo desempenha diversas funções dentro de um discurso, que podem variar de acordo com o contexto comunicativo e as intenções do falante:

- ✓ Identificação e Ativação do Interlocutor: O uso do vocativo serve para identificar e ativar o interlocutor, direcionando a atenção dele para o discurso em questão. Ao utilizar o nome, um pronome de tratamento ou outro termo de endereçamento, o falante estabelece uma conexão direta com o interlocutor, indicando que a mensagem está sendo dirigida especificamente a ele.
- ✓ Expressão de Intimidade ou Distância: O tipo de vocativo escolhido pode refletir o grau de intimidade ou distância entre os interlocutores. Por exemplo, o uso de termos mais formais, como "senhor" ou "senhora", pode indicar uma relação mais distante, enquanto o uso de apelidos ou diminutivos pode refletir uma relação mais próxima.
- ✓ Expressão de Emoção ou Ênfase: O vocativo pode ser utilizado para expressar emoções, como carinho, raiva, surpresa, entre outras. O tom de voz, a entonação e a escolha do vocativo podem transmitir nuances emocionais que complementam o significado da mensagem.
- ✓ Sinalização de Turno na Conversação: O tópico em análise também pode ser utilizado para sinalizar o início ou o fim de um turno na conversação. Ao chamar o interlocutor pelo nome ou por outro termo de endereçamento, o falante indica que está iniciando sua fala ou direcionando a vez de falar para o interlocutor.
- ✓ Estabelecimento de Cortesia e Respeito: Em contextos formais, o uso adequado do vocativo pode ser uma questão de cortesia e respeito. Utilizar os termos de tratamento apropriados pode demonstrar consideração pelo status social, hierárquico ou profissional do interlocutor.

Para buscar explorar o vocativo, no contexto de ensino de língua portuguesa, de forma mais ampla, exploraram-se referenciais de linhas teóricas diversificadas, com intuito de que fossem lançadas luzes quanto ao processo de reflexão sobre a funcionalidade do vocativo, para permitir que a ação pedagógica - empreendida no âmbito deste trabalho e daquele de outros professores de português - pudesse explorar em mais profundidade a funcionalidade dessa categoria. Nesse contexto, passa-se a refletir, a partir dos referenciais, sobre a função precípua do vocativo, qual seja, a de chamar o interlocutor. Além disso, abre-se espaço para compreensão de

papéis que ele assume no discurso, seja de associado ao seu papel enunciativo-discursivo, seja sua função como delimitador de pessoas do discurso no mundo.

2.3.1 Um pouco da história do vocativo

Derivado da Língua Latina, o Vocativo, em LP, *Vocativus*, -um, em Latim, era utilizado para chamar — *vocare*. Em quase todas as suas declinações, “as desinências do caso vocativo são sempre iguais às do nominativo, excetuando um pequeno grupo de palavras da 2ª declinação” (Furlan; Nunes; Coelho, 2012, p. 61). Comumente acompanhado pela interjeição Ó, o caso vocativo, na estrutura sintática, era o elemento responsável pela interpelação do interlocutor. Diacronicamente, não ocorreu a manutenção do caso vocativo em português, provavelmente devido à sua semelhança com o nominativo, porém, segundo Almeida (2000), houve a permanência e a manutenção da função, e, como no Latim, a utilização de vírgula, para marcar sua presença no enunciado:

Observe o aluno que o vocativo vem sempre acompanhado de vírgulas; quando o vocativo inicia a oração, há uma vírgula depois; quando vem no meio, o vocativo se põe entre vírgulas; quando no fim da oração, põe-se uma vírgula antes. Essa pontuação é sempre observada, tanto em português como em latim, de maneira que a própria pontuação indica ao aluno o vocativo (Almeida, 2000, p. 16).

Mesmo nos manuais tradicionais, o vocativo, função utilizada expressivamente pelos falantes da língua, ainda é pouco explorado, sendo descrito como uma expressão de chamamento, por alguns autores. Moreira (2017) aponta para escassez de estudos acerca do vocativo ao afirmar que:

é evidente que o vocativo é muito empregado nos atos de fala no cotidiano dos usuários da língua. Todavia, este é um assunto pouco explorado, ao se considerarem as gramáticas tradicionais e a literatura linguística. O leitor pode questionar a respeito dessa informação, pois tanto os compêndios gramaticais como os livros didáticos geralmente apresentam uma seção que discorre sobre esse tema. A questão que se coloca, no entanto, é como os vocativos são abordados. A maioria dos autores referem-se a esses termos apenas com breves referências; ou considera o assunto, muitas vezes, de forma indireta (Moreira, 2017, p. 320).

Autores como Melo (1978), Câmara Jr. (1981), Luft (1983), Brandão (1983) e Cegalla (1985), por exemplo, “consideram apenas uma possível função pragmática desempenhada pelos vocativos, sendo caracterizados como expressões de chamamento” (Moreira, 2017, p. 320). Para esses gramáticos, por não se

relacionarem com o verbo da oração, o vocativo é considerado um termo à parte da estrutura sintática.

Bechara (2001), em sua obra “Moderna Gramática Portuguesa”, conceitua o vocativo como sendo “desligado da estrutura argumental da oração e desta separado por curva de entoação exclamativa; cumpre uma função apelativa de 2ª pessoa, pois, por seu intermédio, chamamos ou pomos em evidência a pessoa a quem nos dirigimos” (Bechara, 2001, p. 460). O autor ressalta a importância da entonação na expressão do vocativo na fala, enfatizando que a pronúncia adequada e a entonação correta contribuem para a clareza e a efetividade da comunicação. O gramático destaca que o vocativo desempenha um papel importante na expressão da interlocução e na marcação da presença do interlocutor no discurso. Para ele, o vocativo “se aproxima do aposto explicativo, pela razão que vai constituir a particularidade seguinte” (Bechara, 2001, p. 461). Destaca-se, nessa abordagem, a exploração de aspectos semânticos e pragmáticos do vocativo. O autor também traz o vocativo com uma função apelativa, quando ligado ao imperativo ou ao desejo expresso na forma verbal. Para o autor, nesses casos, não é necessária a marcação de um sujeito e, se acaso houver essa necessidade, basta lançar-se ao vocativo que ocorre em forma de sujeito. O gramático assim exemplifica sua definição: “Tu! Parte! Volve para os lares teus. — Tu não é sujeito de parte, e sim vocativo, espécie de oposição à ideia do sujeito, contida no imperativo” (Bechara, 2002, p. 461).

Para Cunha e Cintra (2013), na obra “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, o vocativo é analisado com a mesma função sintática de chamamento, já defendida por diversos gramáticos, como um elemento não relacionado ao tópico frasal. Porém, os autores destacam a possibilidade de relação com outros termos da oração: “embora não subordinado a nenhum outro termo da oração e isolado do resto da frase, o vocativo pode relacionar-se com algum dos termos” (Cunha; Cintra, 2013, p.175). Segundo os autores, o vocativo tem a função de estabelecer uma relação interpessoal no discurso, direcionando a mensagem de forma específica. A entonação também é mencionada, conforme já visto em Bechara (2001), como recurso linguístico que auxilia na identificação e na expressividade do vocativo, destacando-o na enunciação, uma vez que pode vir precedido pela interjeição Ó ou seguido por um ponto de exclamação. Além disso, Cunha e Cintra (2013) enfatizam que o uso do vocativo pode variar consoante o contexto e a intenção comunicativa, e que não se deve confundi-lo com um “substantivo que, acompanhado

ou não de determinação, constitui por si mesmo o predicado em frases exclamativas do tipo: Silêncio!” (Cunha; Cintra, 2013, p.175).

Para Rocha Lima (2012), consoante a Melo (1978), Câmara Jr. (1981), Luft (1983), Brandão (1983), Cegalla (1985), Bechara (2001) e Cunha e Cintra (2013), o vocativo é “um termo de natureza exclamativa, empregado quando chamamos por alguém (...). Não pertence à estrutura da frase, devendo ser considerado à parte” (Rocha Lima, 2012, p. 320). O autor também valida o uso das interjeições que precedem o vocativo, trazendo para sua estrutura uma função exclamativa. Rocha Lima (2012) finaliza suas considerações ampliando o significado do vocativo ao analisar o emprego da palavra senhor e o emprego da vírgula, para ele, na frase “Vou, sim, senhor! Não, senhor! A frase que se coloca neste caso para frisar melhor o vocativo não corresponde a uma pausa propriamente dita na fala, pois enuncia-se a palavra senhor sem solução de continuidade com as partículas sim e não” (Rocha Lima, 2012, p. 321).

Perini (1995) apoiado em uma visão descritiva da língua, em que o autor tem por objetivo a descrição das construções em uso do Português Brasileiro, em suas análises presentes na “Gramática Descritiva do Português”, apresenta o vocativo como “termo estranho à estrutura argumental da oração, que constitui por si só uma frase independente” (Perini, 1995, p. 91). O autor enfatiza que o vocativo tem a finalidade de chamar a atenção ou de se dirigir a alguém de forma destacada, visando a uma comunicação mais direta. Perini (1995) destaca que o vocativo pode ser formado por nomes próprios, pronomes de tratamento, apelidos, termos afetivos, expressões coloquiais ou outras formas linguísticas utilizadas para se referir ao interlocutor. Ele ressalta que, geralmente, o vocativo é separado do restante da frase por vírgulas, contribuindo para sua identificação no texto. O pesquisador também aborda a importância da entoação e da entonação ao se utilizar o vocativo na fala. Ele destaca que, muitas vezes, a entonação é a principal responsável por sinalizar o uso do vocativo, conferindo-lhe características de chamada, apelo ou invocação. Portanto, segundo a perspectiva de Perini (1995), o vocativo desempenha um papel crucial na comunicação, permitindo a interação direta com o interlocutor.

O vocativo, na obra “Gramática de Usos do Português” de Neves (2000), é abordado a partir de uma análise sintática do substantivo. A autora escreve: “O substantivo funciona como núcleo do sintagma em que ocorre. Esse sintagma pode ser: Vocativo ‘Pelo amor de Deus, meu FILHO, cale a boca!’” (Neves, 2000, p. 71,72).

Em outros momentos, cujo objetivo é abordar o emprego do artigo definido, do pronome pessoal e do pronome possessivo, o vocativo é apenas citado.

Nascimento (2000), também em uma perspectiva funcionalista, defende que não se pode desatrelar o vocativo do resto da oração, pois a correlação existente entre ambos faz parte do contexto da enunciação, como, por exemplo, “Mãe, vem cá!”. Nesse caso, há correferência, uma vez que o sujeito da oração, mesmo que elíptico, é você (= Mãe). Porém, o que se pode depreender dessa visão é que a correlação nem sempre existirá, visto que em “— Mãe, o Gabriel fez o que você pediu?” não há correferência entre o vocativo e o sujeito da primeira oração (a saber, primeira oração = o Gabriel fez).

Com base na breve revisão teórica empreendida, por estar pautada em pesquisas a textos de gramáticos e linguistas, é possível notar que as proposições acerca do vocativo se restringem a aspectos da língua, em que o vocativo é tratado principalmente como termo sintático, pouco se explorando sua relação com sua função, com componentes semântico e pragmático. Considerar, entretanto, que o vocativo pode ser marcado ou enfatizado multissemioticamente faz-se crucial em uma visão de que a linguagem se dá em função. Por isso, seu contexto de enunciação precisa ser considerado. Ademais, a adoção da visão de que o vocativo, ao ser anunciado, também tem função referenciadora deve ser considerada nas pesquisas sobre o assunto e incorporada ao ensino, de modo que não se perca a correferência existente no ambiente enunciativo, seja ela direta ou indireta.

Partindo de todos os pressupostos advindos dos gramáticos e linguistas que se dedicaram ao estudo do vocativo, faz-se necessária, também, nesse contexto de pesquisa-ação atrelada ao ensino, a análise da abordagem que os documentos norteadores trazem sobre o tema.

2.3.2 O vocativo nos documentos oficiais e nos materiais didáticos

Nos documentos oficiais, dos Parâmetros Curriculares (1998) à BNCC - Ensino Fundamental (2018), o vocativo, como elemento sintático, não é mencionado diretamente. Especialmente na BNCC, em que há citação direta, no eixo de análise linguística, de diversos elementos sintáticos a serem abordados em sala de aula nos distintos ciclos, haveria de se esperar que o vocativo também fosse listado em diferentes ciclos. Entretanto, isso não ocorre, sendo ele citado apenas no Ensino

Fundamental I. Considerando, contudo, o viés da AL adotado pelo documento, faz sentido que a relevância dessa unidade sintática possa ser reconhecida em diversas passagens desses documentos, não como algo a ser identificado, necessariamente, em termos de categoria, mas em termos de sua funcionalidade.

Em sua introdução, os PCN (1998) afirmam que:

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 19).

Com base nessa afirmação, é possível depreender que a interatividade, a dialogicidade e o conhecimento do sistema simbólico norteiam os pressupostos oficiais de ensino de língua para plena participação social. A Base Nacional Comum Curricular (2018), consoante aos Parâmetros (1998), em seu eixo dedicado à AL, segue a mesma abordagem, colocando em evidência a aplicação prática e útil dos aspectos linguísticos trabalhados pela escola:

assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem [...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 84).

Ao se proceder com uma busca direta por palavras-chave na BNCC (2018), o resultado encontrado para o termo “vocativo” é de uma única ocorrência, em texto voltado para o Ensino Fundamental I, na habilidade EF04LP05, que consiste em: “Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita, ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto” (Brasil, 2018, p. 117). Uma análise superficial dessa busca permitiria a interpretação de que o documento não aborda o termo devidamente, muito menos o referencia de acordo com seus usos e intenções; porém, na perspectiva para a qual vimos sinalizando, em que se atrelam aspectos gramaticais a gêneros ou tipos textuais em que determinadas categorias lhes são prototípicas, é possível notar que o vocativo poderia ser explorado, a partir do texto, em todos os eixos descritos na Base e na maioria das

habilidades propostas pelo documento. Na habilidade EF69LP06⁶, por exemplo, ao se orientar o trabalho com diversos gêneros textuais (como cartas de leitor, cartazes, anúncios e propagandas), o aluno precisa ter em mente seu interlocutor e saber a quem se dirige sua produção. Para tanto, certamente o professor, adotando a PAL e quando esse elemento se manifestasse no texto, abordaria a funcionalidade e/ou efeitos do vocativo em gêneros desse tipo, quando propício, como base para o trabalho com o gênero.

Nesse sentido, diversas habilidades pressupõem o desenvolvimento de aspectos que podem se atrelar ao vocativo, a depender do gênero, do texto e dos efeitos de sentido, conduzindo o trabalho do professor para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades linguísticas.

No quadro abaixo, segue uma amostra resumida dessas ocorrências da BNCC, em que não há referência direta, mas se pode pressupor a exploração do emprego do vocativo em sala de aula. Na coluna da esquerda, lê-se o código da habilidade, e, na da direita, pode-se observar a descrição dela. Pode-se notar, a depender das ocorrências, que deverá o professor estabelecer a correlação entre o texto, seja em leitura, escrita ou oralidade, e a ocorrência do vocativo, sua adequação à situação comunicativa, questões atinentes a regras de pontuação, propósito da escolha lexical, etc. Essas habilidades, apesar de não tratarem diretamente do vocativo, indicam, em sua descrição, caminhos para potenciais abordagens do vocativo em sala de aula, em nossa visão, o que propicia ao professor, determinada maleabilidade, para construir seu planejamento e seu percurso didático de forma a atingir os objetivos propostos.

⁶ Habilidade EF69LP06: Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural — resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado, etc. — e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro), etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (Brasil, 2018, p. 146).

Quadro 3 - Habilidades da BNCC que contemplam o trabalho com o vocativo

Habilidade	Descrição
EF69LP09	Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (Brasil, 2018, p. 143).
EF69LP15	Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (Brasil, 2018, p. 145).
EF69LP50	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 159).
EF69LP51	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2018, p. 159).

EF69LP56	Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p. 161).
EF67LP14	Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (Brasil, 2018, p. 167).
EF67LP33	Pontuar textos adequadamente (Brasil, 2018, p. 171).
EF89LP19	Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (Brasil, 2018, p. 183).
EF07LP12	Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) (Brasil, 2018, p. 173).

EF08LP06	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) ⁷ (Brasil, 2018, p. 189).
EF08LP14	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual (Brasil, 2018, p. 191).
EF09LP04	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (Brasil, 2018, p. 187).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)⁸.

Pode-se afirmar, então, que fica a cargo do professor a tarefa de estabelecer tais correlações. A BNCC, apesar de não mencionar diretamente a abordagem do vocativo no ensino fundamental II, indica caminhos para que o docente o faça. Isso exige do professor não fórmulas prontas, mas conhecimento científico e analítico da língua que o permitam lidar criticamente com os gêneros textuais e com as manifestações da língua. Nesse contexto, conforme Coneglian (2019), é necessário que o professor possua uma sólida base científica que o capacite a abordar o conteúdo de ensino. Do contrário, práticas não científicas, como aquelas observadas no ensino da norma ideal, resultam em abordagens não críticas ou falsamente críticas.

A partir desse levantamento, considera-se o enlace entre gramática, texto e exigências curriculares (previstas pelos documentos oficiais de ensino) no ensino de LP. Para realizá-lo, é crucial que o professor assuma uma concepção de língua que também elucidará a tomada de posição por uma perspectiva didática de ensino de gramática (Antunes, 2004). Nesse aspecto, a BNCC, pautada na visão dos PCNs, assume a concepção de linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais

⁷ Apesar de, em uma perspectiva sintática tradicional, o vocativo não se incluir nesta habilidade, como será proposta neste texto a função correferencial desse elemento, entendemos que ele guarda correlação com outros elementos da oração, como, por exemplo, com o sujeito desinencial no uso de verbos no imperativo.

⁸ Adaptado de BNCC (Brasil, 2018).

existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1997, p. 20).

Uma relação significativa entre esses documentos pode ser observada no Eixo de Análise Linguística e Semiótica da BNCC, cujo objetivo é desenvolver nos alunos habilidades de análise e interpretação de textos, tanto orais quanto escritos, por meio de estratégias (meta)cognitivas. Essa abordagem está alinhada com os PCNs de Língua Portuguesa, os quais destacam a importância do desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, incluindo a compreensão e a produção de textos de diferentes gêneros e modalidades. Tanto a BNCC quanto os PCNs conduzem para a ênfase nos aspectos linguísticos e semióticos, como a análise da materialidade textual e dos efeitos de sentido, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada do ensino da língua portuguesa, promovendo a capacidade crítica e reflexiva dos alunos em relação à linguagem e suas múltiplas manifestações.

Tal afirmação pode ser percebida nos documentos norteadores da educação brasileira, como se pôde verificar no quadro acima, ao se depreender que diversas habilidades, mesmo que não tragam diretamente uma menção ao vocativo, perpassam sua abordagem ao longo do texto. Na habilidade EF89LP19 — “Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (...)” - mesmo que não contenha a palavra “vocativo” em seu texto, nos traz a informação do trabalho com cartas, o que se pressupõe um destinatário, portanto, um vocativo. O mesmo pode ser visto na habilidade EF08LP14, em que se lê — “Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual” (Brasil, 2018, p. 191). O exposto demonstra a necessidade do conhecimento linguístico ao se mencionar coesão referencial e discurso direto, análise esta que deve ser realizada em um texto, conforme orienta o documento.

A gramática funcional analisa a língua de uma forma que considera não apenas as estruturas gramaticais, mas também o contexto de uso da linguagem. Ela destaca a relação entre as palavras e as funções que elas desempenham na construção do sentido em um texto. Dessa forma, compreender os aspectos gramaticais funcionais é essencial para utilizar a língua a serviço das necessidades do falante, permitindo que ele faça suas seleções e as aplique simultaneamente, com sucesso. Ao redigir textos - seja escrito ou oral - é fundamental utilizar a gramática de forma eficiente. Tal

concepção permite organizar ideias de maneira coerente e coesa, considerando a intenção comunicativa e o contexto em que o texto será recebido.

Assim, os documentos norteadores da educação brasileira influenciam como a gramática é ensinada nas escolas. Com base no exposto acima, a partir das diretrizes estabelecidas, os professores podem adotar abordagens que valorizem a compreensão das estruturas gramaticais em contextos comunicativos reais, enfatizando a função da linguagem na construção de significados e o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Considerando, ainda, que, além dos documentos orientadores de ensino e das gramáticas, um grande aliado do professor nas aulas de LP é o livro didático, tornou-se importante, nesta pesquisa, realizar o levantamento da forma como os LD abordam o vocativo, visando verificar se o que é orientado pelos documentos oficiais está presente nos materiais didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD -, cujo objetivo é “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita (...)” (Ministério da Educação e Cultura - Mec, 2018). Os editais do PNLD deixam claro que os PCN e a BNCC devem ser base para a elaboração do material.

Para análise dos materiais, inicialmente, fez-se a busca pelo ensino direto dessa categoria sintática nos manuais. Em pesquisa empreendida em 3 coleções aprovadas pelo PNLD/2020-2023 - sejam elas: Coleção Apoema (2018), Coleção Alpha (2018), Coleção Conexão e Uso (2018), todos Manuais do Professor - procurou-se verificar a ocorrência do uso da categoria sintática do vocativo de forma direta e explícita em cada um dos quatro volumes das coleções analisadas e entender como as obras propiciam e orientam o trabalho do tópico em questão.

Na coleção Apoema (2018), no livro do 6º ano, não há ocorrência direta sobre o trabalho com vocativo, apesar de a obra contemplar uma gama de possibilidades para tal, porém sem orientações e diretrizes para o trabalho. Portanto, cabe ao professor oportunizar o trabalho com o vocativo. No volume do 7º ano, há duas ocorrências do termo, em uma orientação para o professor voltada para o emprego de vírgulas: “Quando usar a vírgula: [...] Para destacar saudações e vocativo” (Teixeira; Souza; Faria; Patresi, 2018, p. 144); e a outra em uma orientação para produção de diálogos, em uma proposta de produção textual do gênero romance. Para o 8º ano, uma menção ao vocativo surge em uma possibilidade de resposta de uma

atividade sobre o emprego de vírgulas, proposta essa ocorrida somente no volume do Manual do Professor. Na obra do 9º ano, as menções ao vocativo surgem em quatro ocorrências: a primeira aparece em uma sugestão de resposta para uma atividade em que se é perguntado a quem se destina a carta do texto que abre a unidade. Apesar da oportunidade para o trabalho com o vocativo, não há orientação para tanto, competindo ao professor um trabalho à parte com o item durante o desenvolvimento do capítulo. A segunda ocorrência é o surgimento do vocativo em uma explicação dos autores ao classificarem determinadas expressões como pronomes de tratamento ou como pronomes pessoais e suas implicações sintáticas, justificativa esta que ocorre somente no Manual do Professor. A terceira ocorrência encontra-se em uma orientação de resposta de um exercício, em que é solicitado o destinatário do discurso, apresentado no texto da unidade. Na mesma atividade, a quarta ocorrência aparece em outra questão, que exige que o aluno reconheça a intenção do aconselhamento presente no texto a partir do emprego do vocativo no texto.

Na coleção *Conexão e Uso*, no volume do 6º ano, consoante a *Coleção Apoema*, não há ocorrência para o trabalho com o vocativo. Na obra do 7º ano, ocorrem 3 eventos para vocativo, sendo o primeiro em uma sugestão de resposta para a seção de exploração do texto que abre o capítulo — um abaixo-assinado — e questiona-se qual é o vocativo do texto lido (nota: os autores trazem vocativo como sinônimo de destinatário): “1-c) Esse gênero inicia-se geralmente com um vocativo ou uma indicação de quem é o destinatário” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 250). Logo abaixo, encontra-se um box com a seguinte definição: “Vocativo é o termo usado para dirigir-se a alguém” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 250). E a última citação sobre o termo surge em um quadro-síntese sobre a estrutura do texto de um abaixo-assinado, na página 254. Para o 8º ano, na página 162, há uma menção, sobre o termo em pesquisa, em uma atividade sobre a pontuação nos poemas, porém sem a orientação inicial sobre o emprego de vírgulas, uma vez que os sinais de pontuação, na referida coleção, vêm abordados em volumes anteriores. Em seguida, na obra do 9º ano, uma ocorrência do termo surge ao se analisar um poema e se questionar se o mesmo pode ser considerado uma prece; a sugestão de resposta propõe que o emprego do vocativo seja sugestivo para tanto: “Há, nesse verso, o vocativo Senhor, que pode ser interpretado como se referindo a Deus [...] Se achar pertinente, comente que nas religiões cristãs, é por meio desse vocativo que muitas vezes os fiéis se dirigem a Deus [...]” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 53). A outra ocorrência aparece em um

exercício cujo objetivo é o estudo acerca de colocação pronominal e há uma frase na qual o vocativo é um pronome, por isso o termo é citado na orientação de respostas. A última ocorrência do termo na coleção surge em uma orientação para o professor sobre uma atividade com o gênero campanha publicitária, com a apresentadora Xuxa Meneghel, em que ela utilizava o vocativo “baixinhos” para se dirigir ao seu público. O exercício aborda a questão da memória afetiva e o poder de persuasão através do vocativo.

Pode-se perceber, a partir das análises das atividades de ambas as coleções, que o tópico vocativo é abordado, no geral, superficialmente, sem que sejam consideradas as suas funções discursivas. Com exceção das últimas duas atividades citadas, as quais exploram um pouco mais a questão discursiva do uso, o vocativo é explorado apenas como um termo de chamamento e no tocante ao uso da pontuação a ele atrelada. Apesar de os livros contemplarem, em seus pré-textuais, as habilidades e competências presentes na BNCC, o trabalho interativo, discursivo e pragmático orientado pela Base Nacional não se faz presente na progressão das atividades elaboradas no que tange à forma como o tratamento do vocativo poderia se dar.

Na coleção Alpha (2018), em seu livro do 6º ano, tem-se a ocorrência de quatro menções acerca do vocativo, todas nas páginas XLV e XLVI, páginas essas em que se encontra o quadro de distribuição dos conteúdos programáticos para os quatro volumes. A proposta é de que sejam trabalhados, no capítulo 2, da unidade 6, os usos dos vocativos e a intencionalidade do discurso, bem como a pontuação para o emprego do tópico e o emprego do mesmo em poema, no 8º ano. Analisando a obra do 6º ano, percebe-se que não há nenhuma atividade que contemple, direta ou indiretamente, a abordagem do vocativo. Não que isso ocorra devido à falta de situações oportunizadoras, a não ocorrência do trabalho com vocativo acontece por não ser realmente elaborada pelos autores e nem mesmo surge, como nas coleções *Apoema e Conexão e Uso*, como sugestão de trabalho para o professor em momentos oportunos. No volume do 7º ano, como no volume 6, o termo vocativo surge em 5 ocorrências, quatro delas aparecem no quadro de conteúdo programático, que abre o livro, no capítulo 2, da unidade 6, com a programação para o trabalho no 8º ano (páginas XLV e XLVI). A quinta menção surge na introdução da unidade 7, nas orientações para o professor, pois o gênero trabalhado é carta, assim o texto aborda a estrutura do gênero e traz o vocativo como sinônimo de destinatário: “Estruturalmente, uma carta de reclamação é composta de saudação, vocativo ou

destinatário, desenvolvimento, conclusão, data e assinatura do remetente” (Costa; Marchetti, 2018, p.225). Analisando as atividades do capítulo, percebe-se que não houve a exploração devida acerca do vocativo, contudo, foram observadas diversas oportunidades de exploração. Apesar de não seguirem orientações de exploração do vocativo, o professor encontra diversas situações que oportunizarão seu trabalho com o tópico. Na obra do 8º ano, a introdução é a mesma dos volumes anteriores, portanto, as quatro ocorrências do conteúdo programático acontecem nas páginas XLV e XLVI. Como já estruturado pelos autores, o trabalho com o vocativo é contemplado neste período escolar, portanto, outras 87 menções sobre o tópico ocorrem na obra. Quatro delas surgem na seção “Conheça o seu livro”, na página 5, que apresenta fac-símile das páginas do livro. Outras duas estão no sumário. Em seguida, um exercício sobre pontuação e análise sintática exige que o aluno entenda a diferença entre um sujeito e um vocativo; sem a explicação prévia no livro, a orientação para o professor é de que ele auxilie os alunos na atividade:

Na primeira frase, juiz é vocativo. Na segunda, é o núcleo do sujeito. Na primeira frase, a palavra juiz está entre vírgulas, e o sujeito de uma oração não pode ser separado do predicado por vírgula ou por outra pontuação. Além disso, nessa oração, o juiz representa o ser com quem se fala (é vocativo). Professor, auxilie os alunos na identificação do vocativo (Costa; Marchetti, 2018, p. 34).

Em seguida, novamente o termo estudado é mencionado ao se abordar o complemento nominal e sua relação com o vocativo (páginas 134 e 135). A partir da página 181 inicia-se a unidade 6, que, como previsto no conteúdo programático presente em todos os volumes, é responsável pela abordagem consciente do tópico em questão, o que é possível verificar na orientação para o professor: “Em relação ao eixo de análise linguística, os alunos são apresentados ao vocativo, dando, assim, continuidade ao estudo dos termos constitutivos da oração” (Costa; Marchetti, 2018, p. 199). É possível observar que os autores da coleção consideraram o vocativo um termo à parte da oração, não subordinado sintaticamente a outros termos e identificado pela separação por vírgula:

O vocativo é um termo da oração que não está subordinado sintaticamente a nenhum outro. Ele aparece no início, no final ou no meio da frase, isolado por vírgula(s). Pode ser formado por expressões de diferentes classes gramaticais. Também pode vir acompanhado de uma interjeição de chamamento, como no poema de Adélia Prado (Costa; Marchetti, 2018, p. 202).

No decorrer das atividades, o livro apresenta questões sobre as possíveis classes morfológicas do vocativo (substantivos, adjetivos, pronomes, interjeições) e

suas intencionalidades comunicativas, passando desde vocativos simples e diretos aos mais complexos e seus efeitos de sentido. A obra contempla observações sobre quais são os gêneros textuais que exigem a presença do tópico pesquisado e em quais gêneros são facultativos, abordando, também, os instrumentos multissemióticos em que podem ser encontrados. Até a página 212, temos noventa ocorrências do termo, entre perguntas, sugestões de respostas e orientações para o professor, contemplando a proposta inicial da obra que se propõe a trabalhar o vocativo no volume 8. Na página 224, encontra-se a última menção do termo, ao se trabalhar uma atividade em que há a presença do vocativo. No último volume da coleção, não há a ocorrência de atividades voltadas para o emprego do vocativo, somente as usuais previstas nas páginas XLV e XLVI, no conteúdo programático, porém oportunidades para o trabalho com o item perpassa toda obra, mesmo que não haja a orientação dos autores para este exercício, possibilidades para o aprofundamento do termo estão disponíveis por todo o livro.

Com base na análise destas três coleções, é possível depreender que, apesar de o PNLD ser um programa cujo objetivo é a oferta de LD que contemplem um trabalho dinâmico, sistêmico e amplo com a Língua Portuguesa, verifica-se, ainda, que existem algumas obras que não favorecem o ensino do vocativo adequadamente, seja porque não exploram tal conteúdo ou porque não o fazem segundo o que se propõe a AL ou porque privilegiam o ensino de normas e regras em detrimento de uma análise linguística consciente e reflexiva sobre a língua materna, cabendo, portanto, ao professor, a confecção de materiais didático-pedagógicos para a complementação do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que a coleção Alpha (2018) é a coletânea mais adequada à concepção da PAL/S, abordando o trabalho com o vocativo de forma interativa e reflexiva, privilegiando o seu uso nas diferentes esferas comunicativas. Os livros, adequados à proposta de uma prática de análise linguística como atividade de prática pedagógica, possuem uma unidade nos conteúdos, de modo que o aprendizado seja redimensionado e ampliado aos se abordar um novo tópico, sempre relacionando um conhecimento ao outro, enriquecendo o trabalho com o tema gramatical. Entretanto, deve-se considerar que isso seja apenas um reflexo do que ocorre com a abordagem de ensino e pesquisa do vocativo.

2.3.3 O vocativo na concepção de linguistas contemporâneos

Neste panorama, apesar de o vocativo “ser um assunto pouco explorado, ao se considerarem as gramáticas tradicionais e a literatura linguística” (Moreira, 2017, p. 320), é possível encontrar pesquisadores - Santos (2004), Moreira (2013; 2017), Guimarães (2002, 2011; 2016) e Santos (2020) - que têm se dedicado ao estudo do tema. Tais estudiosos propõem uma mudança na relevância do vocativo como elemento de ensino, um aprimoramento na abordagem desse tópico e uma consequente mudança no tratamento dele nas aulas de Língua Portuguesa.

Com relação ao tratamento do vocativo, Guimarães (2002) desenvolveu uma abordagem dos atos de fala ao conceber a Semântica da Enunciação (ou Semântica do Acontecimento), cuja característica é considerar que a análise do sentido da linguagem deve acontecer pela compreensão dos espaços da enunciação, dos acontecimentos do dizer. O autor define espaços de enunciação “como espaços de funcionamento de línguas, nos quais os sujeitos se dividem por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (Guimarães, 2002, p. 18). Posto isso, ele afirma que uma análise do vocativo deve se realizar sob o prisma da enunciação, de modo que todos os aspectos concernentes à enunciação do objeto sejam considerados, e não somente se há uma interpelação ou uma relação sintática com a oração subsequente. O autor assegura que o vocativo

não é simplesmente um modo de estabelecer uma relação com o interlocutor, é bem mais que isso, é a própria constituição desta relação, na medida em que significa as divisões do falante na cena enunciativa [...] o vocativo constitui quem ele toma como seu alocutário e estabelece também elementos da configuração da cena enunciativa. E ao fazer isso, o enunciado vocativo está de modo bastante decisivo estabelecendo politicamente os sentidos (Guimarães, 2011, p. 52).

Nesse viés, Guimarães (2016) amplia a abordagem trazendo a ideia de apóstrofe para apoiar a perspectiva enunciativa de sua teoria. O autor afirma poder observar, “enquanto funcionamento linguístico, que a apóstrofe pode substituir, e o faz comumente, um nome (ELE) por um TU” (Guimarães, 2016, p. 170). O pesquisador assevera que,

para se constituir o alocutário nestes casos, a enunciação apresenta um nome de pessoa como vocativo. Com o enunciado vocativo, constitui-se um TU (alocutário) a partir de uma nomeação, em outras palavras, a partir de uma enunciação que “precede” o funcionamento do vocativo. Essa nomeação atribui, no caso, um nome a alguém. Estamos diante de um ELE constituído por essa nomeação. Sem este

ELE, sem este nome, não há como enunciar este vocativo. O acontecimento do enunciado vocativo significa um ELE que é tomado (agenciado) em alocutário. Um outro aspecto a ser observado é que o enunciado vocativo se articula por incidência com os outros enunciados. Não se trata nem de uma relação de dependência, nem de coordenação. O enunciado incide sobre o texto em que está integrado. A enunciação do vocativo incide sobre o texto, significando a enunciação de um locutor a um alocutário (Guimarães, 2016, p. 170).

Destarte, o linguista apresenta o vocativo como um instrumento constituinte do discurso — diferentemente dos gramáticos normativos — com uma função determinada e fundamental no ato de fala. Ao transformar o ELE em TU, o locutor aproxima-se da pessoa com quem se fala e a traz para o papel principal no contexto enunciativo, demonstrando sua relevância na interação. Assim, Guimarães (2016) assegura que,

a enunciação vocativa é um modo de agenciar alguém em alocutário. Neste caso, a relação não é, então, entre Locutor (L) — Alocutário (AL); é entre um lugar social de locutor (l-x) — e um lugar social de alocutário (al-x). A relação que se constitui pelo enunciado vocativo é entre o lugar social de locutor e o lugar social de alocutário. Isso significa que o processo de significação daquele designado (ou referido) pelo nome é parte do sentido do vocativo. Ou seja, a enunciação vocativa não é simplesmente a marcação do TU da cena enunciativa; é o modo de constituição de alguém como aquele (um lugar social) para quem se fala na cena. A história da constituição deste lugar significa no vocativo. Há, pois, na cena enunciativa, os elementos da constituição histórica do sentido da palavra que aparece como enunciação vocativa (Guimarães, 2016, p. 179).

Para o autor, o vocativo, além de estabelecer os lugares dos interlocutores na cena discursiva, é responsável, também, pela construção da imagem que o falante deseja criar sobre seu ouvinte, permitindo, assim, que sua intenção argumentativa seja reconhecida em ato enunciativo. O estudioso, em suas pesquisas, demonstrou que o papel do vocativo vai além do chamamento e da interpelação, ele certifica que o emprego do tópico enunciativo confere ao discurso a personalidade devida e a intencionalidade argumentativa pretendida pelos interlocutores.

Santos (2004), consoante ao exposto, aborda o vocativo pela perspectiva da Semântica da Enunciação de Guimarães (2002). Em suas pesquisas, propõe-se

a estudar a função vocativo de forma que não o considerássemos como um termo desconectado da frase, conforme o consideram a sintaxe convencional e alguns gramáticos, mas de forma mais profunda, vendo o vocativo como um elemento que pode operar na disjunção de dois planos, como um elemento inserido na organização da frase, e, ao mesmo tempo, preservando sua condição de exterioridade (Santos, 2004, p. 06).

O objetivo da autora é ampliar o conceito de vocativo e demonstrar seu espaço nos atos de fala. A pesquisadora preconiza

a inserção do vocativo na análise sintática, através da teoria da enunciação, proposta por Dias e Guimarães, e, com isso, propõe os seguintes objetivos: investigar a função vocativo no sentido de explicitar seu papel na análise sintática; enquadrar seu conceito num modelo de gramática fundamentado na teoria da enunciação e, de modo geral, estabelecer os parâmetros de inserção do vocativo numa sintaxe de base enunciativa (Santos, 2004, p. 13).

Santos (2004) assevera que “o vocativo, tendo em vista a enunciação, pode se integrar de forma consistente ao plano da materialidade linguística, a saber no âmbito do sujeito ou do predicado” (Santos, 2004, p. 13). Para a linguista, não é possível a concepção de uma gramática que analise os termos apenas no plano organizacional, sem considerar os elementos para além dessa classificação — a saber, nessa pesquisa, o vocativo. Segundo a pesquisadora, a adoção da concepção da Semântica da Enunciação é pertinente por analisar o lugar do discurso, espaço este “onde estão elementos que não aparecem linguisticamente, ou seja, que não constituem a estrutura frasal, mas são elementos que serão reconhecidos num estudo que capte a memória discursiva da frase” (Santos, 2004, p. 16). A autora diz ser necessária uma sintaxe - denominada como “translinear” -, que contemple tanto a organização das estruturas quanto o plano do enunciável, que transite entre a estrutura linguística e o discurso e, para tanto, afirma ser importante uma “gramática explicativa”, que considere os aspectos enunciativos-discursivos. Para ela, é imprescindível que uma gramática contemple os aspectos históricos, orgânicos e pedagógicos, e é, sob esse viés, que a autora se pauta na Enunciação, pois, para a pesquisadora, se faz necessária uma gramática que suplante as delimitações de categorias morfológicas e as descrições de funções sintáticas. Conforme Santos (2004),

a dimensão orgânica apresenta a gramática como um corpo de conhecimentos sobre a língua que aspira à completude. Nesse aspecto, ela projeta uma visão integral da língua. Na histórica, propõe-se que toda gramática necessita manter relação com o campo do saber sobre a linguagem, no interior da qual nasceram as gramáticas no decorrer da história. E, por fim, pedagógica porque toda gramática tem que ter compromisso com o ensino da língua, isto é, oferecer ao aluno uma visão abrangente da língua (Santos, 2004, p. 21).

Santos (2004), apoiada na perspectiva apresentada por Guimarães (2002), apresenta o vocativo como um elemento ativo no espaço enunciativo. A construção do discurso nasce através da relação existente entre o Eu e o Tu na cena discursiva,

e, também, a partir de suas intenções argumentativas. Para a autora, é impossível desatrelar o vocativo do restante do enunciado:

o vocativo é uma manifestação explícita do interlocutor no plano da enunciação do locutor, porque é através da fala do locutor que o interlocutor é interpelado, e instalado na enunciação do enunciado. Contudo, essa constatação só é possível através de uma análise sintática que leve em consideração, tanto o plano da organicidade, como também, e principalmente, o plano do enunciável, ou seja, uma sintaxe de base enunciativa (Santos, 2004, p. 99).

A pesquisadora, ao declarar a relevância de uma nova concepção de gramática, entende que a interação comunicativa exige elementos que compõem o cenário enunciativo e que não foram analisados sob o prisma da enunciação, desconsiderando os espaços discursivos, a intenção comunicativa e o papel dos interlocutores. Afirma, ainda, que se torna necessária essa mudança na análise dos objetos, a fim de “mostrar que o vocativo pode ter, além de uma função sintática convencional, uma função de suporte do enunciado e um lugar de status dentro da análise sintática, dentro de uma sintaxe com base enunciativa” (Santos, 2004, p. 99).

Moreira (2013) apresenta outra forma de abordagem do vocativo em português. A autora destaca o convite à ação de linguagem como elemento crucial: “[...] o vocativo [...] é utilizado como um convite ao interlocutor para participar da situação comunicativa e tornar-se um destinatário possível” (Moreira, 2013, p. 16). Resignificando a perspectiva desse conteúdo, a linguista se propõe a “contribuir para a ampliação dos estudos sobre o vocativo. Mais especificamente, descrever o comportamento sintático deste constituinte em relação a outros termos da oração, a saber, o sujeito e o objeto” (Moreira, 2017, p. 322). Logo, ao longo de sua pesquisa, a autora agrega à classificação sintática do vocativo o conceito de que, apesar de constituir um elemento, aparentemente, fora da grade temática, pode ser correferente com um dos argumentos da oração ao retomar um elemento presente no enunciado.

No que tange aos estudos de Moreira (2013), sua pesquisa destina-se, também, à investigação sobre os impactos causados pela escolha do locutor ao posicionar o vocativo nos atos de fala; segundo a autora, o lugar que o constituinte ocupa em um enunciado, carrega, em si, uma intenção enunciativa. Posto isso, Moreira (2013) declara haver uma intenção sintática, semântica e pragmática na posição ocupada pelo vocativo nas orações:

o vocativo não ocorre aleatoriamente em qualquer posição na oração, mas em ambientes sintáticos específicos, como à esquerda da oração, à direita da oração, entre o verbo e o complemento de uma oração,

entre a oração principal e a oração substantiva objetiva direta ou completiva nominal ou à direita de um tópico, de um constituinte, de uma invocação ou de uma interjeição (Moreira, 2013, p. 13).

Para ela, o falante, conscientemente, determina suas escolhas perante suas intenções, e o vocativo se constitui em um elemento prototípico dessa intencionalidade ao permitir que o locutor dirija seu enunciado a determinado locutário.

A linguista amplia o sentido do termo ao separá-lo em duas classes, quais sejam, chamamento e destinatário:

o primeiro serve para estabelecer contato, situa-se em posição inicial e é, portanto, pronunciado com ênfase, de modo que apresenta uma entonação característica. Por outro lado, quando empregados como destinatários, os vocativos são utilizados para manter ou reforçar o contato já estabelecido ou, ainda, para direcionar uma informação para um ouvinte específico, dentre outros interlocutores ou possíveis interlocutores (Moreira, 2013, p. 17).

Para a autora, essas funções estão diretamente relacionadas à posição do tópico na oração: chamamento, à esquerda; destinatário, à direita. Mesmo que agreguem funções semânticas específicas, como um elogio ou um insulto, os falantes mantêm os vocativos em suas posições, dentro do enunciado, conforme a função pretendida. Quanto às construções nas quais o vocativo se encontra em posição medial na oração, a autora afirma estarem diretamente relacionadas a uma função imperativa ou avaliativa do locutor do discurso.

Moreira (2013) agrega, em suas pesquisas, as combinações do vocativo com determinadas expressões, sejam invocações ou interjeições, e afirma serem construções bastante usuais, que obedecem à uma regra de construção - a saber, geralmente, à esquerda do vocativo -, de modo que seu sentido seja sempre compreendido e o interlocutor jamais confunda o destinatário com a invocação.

Em suas pesquisas, a autora visou fornecer informações relevantes para a compreensão acerca das escolhas do lócus do vocativo nas orações e, também, demonstrar que a escolha do tópico dependerá da intenção argumentativa do locutor.

Santos (2020) traz suas contribuições acerca do tema, de modo a analisar a importância do conhecimento cultural que cerca a língua materna do enunciador, uma vez que os contextos de fala são elementos constitutivos da cena enunciativa. Para a autora,

diferenças nos usos de uma mesma palavra em função de vocativo podem ser encontradas em interações comunicativas de falantes que compartilham a mesma língua, pois pode haver diferentes significados para uma mesma palavra, a depender do contexto de situação de fala,

que, por sua vez, está inserida em um determinado contexto cultural. Como é o caso da palavra “tia” usada como vocativo, que pode, na cultura brasileira, se referir tanto a um grau de parentesco como também a uma mulher absolutamente desconhecida. Assim, usar um vocativo sem conhecer a cultura da língua-alvo pode comprometer o sucesso da interação comunicativa, podendo gerar inconvenientes (Santos, 2020, p. 14).

Santos (2020) assevera a importância da carga semântica nos atos de fala e atribui à pragmática função determinante para as escolhas do locutor. A autora afirma que “para fins de análise dos vocativos, serão concentradas as atenções sobre o ato ilocucionário, visto que remete às intenções do enunciador nas escolhas que faz dos usos dos vocativos” (Santos, 2020, p. 63). Para tanto, a pesquisadora tece suas observações acerca da consciência linguística que o falante tem ao produzir seu discurso e que, para um falante de língua estrangeira, essa referenciação utilizada por um falante nativo, pode gerar uma série de conflitos relacionados à interpretação, uma vez que falta, ao falante não nativo, conhecimentos pragmáticos do idioma:

fazer uso adequado dos vocativos em atos de fala depende não somente de se apropriar de um repertório linguístico significativo, mas de saber fazer usos adequados dele, o que depende do desenvolvimento da competência comunicativa do falante. Essa competência, que para um falante nativo parece não ser tão problemática devido a sua grande e constante exposição à língua e à cultura, pode ser mais árdua de se alcançar por um estudante estrangeiro, pois traz consigo padrões de atos de fala próprios de sua cultura (Santos, 2020, p. 65).

As pesquisas de Santos (2020) retomam os estudos antes mencionados ao analisar as posições ocupadas pelo vocativo nos atos de fala e quais as intenções comunicativas dessas locuções interativas. A autora analisa, também, a carga semântica que o tópico traz consigo em uma interlocução, ao representar a intenção comunicativa do falante que se dirige ao seu interlocutor. Para tanto, a pesquisadora reafirma a importância da cultura no contexto de análise e entendimento do emprego do vocativo face sua comunicação argumentativa. Posto isso, Santos (2020) apresenta possibilidades de contextualização do tópico gramatical em situações reais de comunicação, uma vez que suas análises contemplam a investigação do vocativo em falantes não nativos do idioma. Para a autora, a compreensão dos atos de fala depende da percepção que o interlocutor tem do ambiente à sua volta, sendo, então, necessário revelar as circunstâncias dos enunciados. A autora estabelece que “o desenvolvimento da competência comunicativa almejada por esta abordagem se sustenta no estímulo à compreensão e à produção de atos de fala na língua-alvo

adequados aos valores, padrões de comportamento e códigos da cultura em questão” (Santos, 2020, p. 155).

Frente ao exposto, é necessário entender o vocativo como uma expressão multifacetada, um elemento de referenciação no discurso, que permite ao locutor não somente interpelar seu interlocutor, mas também expressar seu lócus dentro do contexto - estabelecendo uma hierarquia entre ambos - bem como demonstrar suas intenções para com a pessoa com quem se fala. Seja para expressar carinho, seja para ridicularizar ou menosprezar, seja para aproximar, ou simplesmente estabelecer um contato, a construção do papel do ouvinte se dará a partir das escolhas lexicais e, conseqüentemente, semânticas que o falante fará em seu discurso ao empregar o vocativo.

2.3.4 O vocativo e seu papel na referenciação

Ao retomar a função precípua do vocativo, qual seja, de estabelecer um chamamento, conforme apregoam Melo (1978), Câmara Jr. (1981), Luft (1983), Brandão (1983), Cegalla (1985), Bechara (2001) e Cunha e Cintra (2013), nota-se seu caráter inerente de referenciação, visto que pode agir como elemento linguístico novo ou dado, em distintos contextos comunicativos, com intuito de apontar, indicar para aquele a quem o discurso se refere. Nessa mesma linha, o vocativo age, portanto, como elemento dêitico⁹, cuja função é de apontar para aquele a quem o discurso se refere. Nesse movimento, o vocativo oportuniza não apenas o apontar para o referente, mas também auxiliar na delimitação lexical do texto, ao evocar frames a ele associados (Goffman, 1986). Pode, ainda, indicar relações no domínio das referências, como referenciais históricos, caracterizando-se, portanto, por um caráter endofórico e exofórico (Dias; Zattar, 2017). Com base nisso, abordaremos algumas teorias e correntes linguísticas que exploram a temática da referenciação ou da correlação do vocativo com a referenciação.

O vocativo pode ser considerado um exemplo de elemento dêitico, uma vez que sua função e significado estão intimamente ligados à interação entre o falante e

⁹ Dêixis é uma palavra de origem grega que significa apontar ou indicar e tem como exemplares os pronomes demonstrativos, os pronomes de primeira e segunda pessoa, os tempos verbais, advérbios de tempo e lugar e uma infinidade de outros recursos linguísticos (Levinson, 2009).

o ouvinte. Ele é utilizado para chamar, invocar ou se dirigir diretamente ao interlocutor ou a um grupo de pessoas específico. A interpretação do vocativo depende do contexto em que é utilizado e do conhecimento compartilhado pelos participantes da comunicação. O vocativo pode ter características dêiticas no sentido de que pode se referir a uma pessoa presente no momento da comunicação, como no uso de pronomes de tratamento (por exemplo: Senhor, pode me dar licença?) ou nomes próprios (Bernardo, pode me deixar passar?). Esses elementos dêiticos ajudam a estabelecer uma conexão direta entre o falante e o interlocutor, criando uma relação específica no ato comunicativo. Conforme Melo (2015), os elementos dêiticos podem ser: de pessoa, de tempo, de lugar, de discurso e social.

A Dêixis de Pessoa corresponde aos termos que remetem às pessoas do discurso, ou seja, aquelas que participam do ato comunicativo. Esses elementos referem-se ao próprio locutor e ao seu interlocutor, e podem ser representados pelos pronomes pessoais do caso reto de 1.^a e 2.^a pessoas: eu, tu, nós, vós, pelos pronomes pessoais oblíquos me, te, nos, vos, pelos pronomes possessivos de 1.^a e 2.^a pessoa: meu, teu, nosso, vosso e também pelos vocativos (Melo, 2015).

A Teoria da Enunciação¹⁰ concebe ser a enunciação um “ato de apropriação da língua pelo falante — a partir do aparelho formal da enunciação, o qual tem como parâmetro um locutor e um alocutário” (Flores, 2011, p. 37). Nesse viés, salienta-se a importância das pessoas do discurso. Os papéis exercidos pelas primeira e segunda pessoas, ora chamadas de eu - tu, ou locutor e interlocutor, são fundamentais na interação comunicativa, sendo a terceira pessoa (ou não-pessoa, segundo Benveniste, 2005) um papel a ser elaborado em coautoria (segundo Castilho, 2010) entre os interlocutores, referindo-se a um sujeito indeterminado ou a várias coisas, tornando-o objeto de referência endofórica (Lyons, 1979), contribuindo para a garantia da coesão textual (Souza, 2013, p. 38). Esse papel de referência direta ao interlocutor e de reenquadramento do interlocutor, assumido pelo vocativo no texto, por vezes é pouco explorado no contexto de ensino, fazendo-se necessário haver

¹⁰ Nesta pesquisa, toma-se por base a enunciação, teoria abordada anteriormente, ao se trazer para o texto as pesquisas desenvolvidas por Guimarães (2002, 2016), Santos (2004) e Santos (2020). Segundo Flores (2010), foi a partir dos estudos de Benveniste que se convencionou a adoção do termo “Teoria da Enunciação”, apesar de o próprio autor não assim a denominá-la. Flores (2010) afirma que tal nomenclatura é “uma construção feita a posteriori pelos leitores dos textos do que propriamente uma intenção explícita de Benveniste” (Flores, 2010, p. 396).

breve revisão teórica sobre o assunto, a fim de elucidar caminhos que visem à abordagem dessa categoria no contexto de ensino. Para tanto, nos valeremos, nesta seção, de contribuições teóricas diversificadas que exploram caminhos para a abordagem do vocativo quanto ao seu papel referenciador.

Em perspectiva da Linguística Textual, a referenciação é vista como “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial” (Koch; Elias, 2008, p. 123). Esse papel na progressão é oportunizado pelo vocativo, o qual pode ser preenchido por elementos linguísticos do vocativo, em situações como “Filho, vá escovar os dentes! Meu querido, vá escovar os dentes. João Gabriel, vá escovar os dentes! Menino, já falei para ir escovar os dentes!”.

Koch e Elias (2008) elucidam que a construção de sentidos de um texto ocorre em um discurso, conforme o que vivemos no mundo. Portanto, para as pesquisadoras, a referenciação é uma atividade discursiva: “as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constroem no próprio processo de interação” (Koch; Elias, 2008, p. 124). Sendo assim, o vocativo enquadra o interlocutor em um mundo de referência criado pelo próprio discurso. Ao produzir um discurso, o enunciador utiliza estratégias de referenciação. As autoras apresentam a estratégia da construção, que consiste em introduzir um novo referencial ao discurso; da desfocalização, que equivale à troca de foco do objeto antes introduzido e que agora perde espaço para uma nova informação discursiva e, então, da retomada, quando o objeto já presente precisa, novamente, ser referenciado, de modo que o foco permaneça no elemento discursivo. Dentro dessa perspectiva referenciativa, as pesquisadoras apontam para a importância das expressões nominais referenciais, que “desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância a construção textual do sentido” (Koch; Elias, 2008, p. 137). Desde ativação/reativação da memória, encapsulamento e rotulação, passando pela organização macroestrutural do texto até retomadas por um hiperônimo/hipônimo ou introdução de novas informações, é possível entender que a referenciação possui um papel estratégico na elaboração dos discursos, seja por meio de retomadas, de explicação ou de desencadeamento de ideias. Para as autoras, “as expressões referenciais são multimodais: indicam pontos de vista, assinalam direções

argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória discursiva” (Koch; Elias, 2008, p. 149).

Antunes (2005), sob o mesmo viés da interação discursiva, afirma que “escrever é como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever, quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto” (Antunes, 2005, p. 28). Posto isso, a autora pondera sobre o papel decisivo da interatividade nas escolhas dos interlocutores ao produzirem seus enunciados: para quê, para quem, como, com qual intenção e com quais ferramentas o locutor elabora seu discurso, configurando, então, o discurso em uma atividade contextualizada.

A linguista classifica as relações textuais em três grupos básicos e suas consequentes divisões:

- ✓ A reiteração, que se subdivide em repetição e substituição;
- ✓ A associação, classificada em seleção lexical; e
- ✓ A conexão, subdividida em estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos .

Por reiteração, Antunes (2005) entende ser “a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios — o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo” (Antunes, 2005, p. 52). Conforme visto em Koch e Elias (2008) e em Antunes (2005), a retomada constitui em elemento indispensável à referenciação, uma vez que se permite o retorno aos elementos citados no discurso, contribuindo para a compreensão geral do enunciado.

Segundo Antunes (2005), a associação “é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes” (Antunes, 2005, p. 53). Desta forma, a autora, consoante aos estudos de Koch e Elias (2008), afirma que as escolhas lexicais utilizadas pelo falante são definidas por sua intenção comunicativa, portanto, ao escolher seu vocabulário, o produtor o constrói mediante sua necessidade, com fins a atingir seu objetivo interativo.

Sobre a conexão, a pesquisadora afirma corresponder “ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre orações, [...] tradicionalmente se tem chamado de conectores” (Antunes, 2005, p. 54–55). Sobre essa conexão - para Koch e Elias (2008) chamada de organização macroestrutural - ambas as obras demonstram ser essencial na referenciação em um discurso, uma vez que organizam

as ideias elaboradas e conectam os elementos no texto, permitindo que o locutário compreenda o discurso e a intenção comunicativa.

Todas as formas de referenciação, exploradas por Koch e Elias (2008) e por Antunes (2005), permitem que o locutor, ao elaborar seu discurso, organize suas ideias e as enuncie de forma que o locutário, ao recebê-las, seja capaz de, então, compreendê-las e elaborar sua própria réplica, mantendo a continuidade e a progressão linguística dos enunciados em questão. Posto isso, os preenchimentos lexicais do vocativo possuem uma fundamental importância na organização e na construção desses sentidos, uma vez que ele é o determinante do endereçamento do discurso, pois, ao se enunciar o vocativo, se especifica qual é o receptor da mensagem construída e, por vezes, qual a relação existente entre os falantes, bem como a intenção de cada participante no discurso e qual o papel que se constrói sobre a pessoa com quem se fala. Assim, é possível sua categorização como um elemento de reiteração, uma vez que é utilizado, durante o discurso, como uma forma de manter o contato aberto com o interlocutor. Seja repetindo o elemento usado no vocativo já enunciado anteriormente ou substituindo-o por sinônimos, a continuidade do contato se mantém durante todo o discurso, tornando-o, assim, um elemento de progressão referencial do texto.

Para Fávero (2010), “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação” (Fávero, 2010, p.18). Para a autora, é por meio da referenciação que conseguimos identificar, acompanhar e distinguir os elementos mencionados ao longo de um texto. Segundo a pesquisadora, há duas formas de referenciação: a substituição¹¹ e a reiteração. Por reiteração (do latim *reiterare* = repetir), conforme já visto, em Antunes (2005), tem-se a função de referenciar elementos já expostos anteriormente. Pode ocorrer por:

- ✓ repetição do mesmo item lexical: Carlos, Carlos, ô Carlos, preciso falar com você.

¹¹ De acordo com Fávero, “A substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma proforma (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as marcas do que substituí). No caso de retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora” (Fávero, 2010, p. 19). Consoante os exemplos citados por Fávero, os elementos tipicamente usados pelo vocativo não seriam casos de referenciação por substituição.

- ✓ sinônimos: Prezados docentes, agradeço a presença de todos. Queridos professores, é um prazer tê-los conosco.
- ✓ hiperônimos e hipônimos: Turma, quero silêncio. Meninos, fiquem quietos! Rafael, pare!
- ✓ expressões nominais definidas: Rainha dos baixinhos, posso tirar uma foto com você? Xuxa, sou sua fã!!!
- ✓ nomes genéricos: Gente, o que aconteceu?

Fávero (2010) também aponta a importância da entoação. A autora afirma ser a coesão obtida também através do ritmo, do silêncio e da entoação. De acordo com Perini (1995), Bechara (2001), Cunha e Cintra (2013), assim como para Fávero (2010), para o vocativo, a entonação e a entoação são elementos constituintes de sua natureza:

o andamento da altura tonal tem, no texto, função distintiva e demarcativa: distintiva, porquanto a melodia do texto é diferente da frase, e demarcativa, porque delimita as porções textuais: há mais claramente uma entonação descendente no fim de uma seqüência e ascendente no início de outra. Isto se torna mais evidente na língua falada, porém não é exclusivo dela (Fávero, 2010, p.30).

A depender de aspectos do domínio discursivo que se ligam ao uso do vocativo, a entoação dele pode se dar de formas distintas e pode revelar posicionamentos do locutor frente ao interlocutor. Há expectativas que são criadas, também, pela prosódia, e o vocativo não foge a essa lógica entoacional que contribui para atribuição de propósitos das formas de referência ao interlocutor.

Oliveira, Blanco e Silva (2019) destacam serem as formas de tratamento elementos de referência. Para os autores,

formas de tratamento é o modo como nos dirigimos ao outro, isto é, como que nos referenciamos ao outro interlocutor num processo de interação conversacional ou escrita. O uso da escolha da forma adequada a cada situação faz as formas de tratamento estarem relacionadas a aspectos de hierarquia social, vínculo entre os interlocutores, padrões de uso da linguagem, etc. (Blanco; Oliveira; Silva, 2019, p. 144).

Assim sendo, os pesquisadores entendem que as formas de tratamentos estão presentes no cotidiano das pessoas e serão elas que regularão “o comportamento dos indivíduos nas diversas circunstâncias interativas, que podem se apresentar como adequadas ou não adequadas” (Blanco; Oliveira; Silva, 2019, p. 145). Os autores classificam as formas de tratamento em dois grupos: um grupo que possui uma função de dêixis social, em que se destacam o caráter das relações entre os interlocutores; e

o outro que considera a pragmática como referência para o emprego das formas, competindo a ela a adequação das escolhas lexicais segundo as necessidades do falante. Nesse viés, o vocativo, para os autores, “compreendido na interação comunicativa, adquire uma nova dimensão, a pragmática[...]” (Blanco; Oliveira; Silva, 2019, p. 147). Sob esse viés, o vocativo assume um papel de localização dêitica atrelada à pessoa a que o discurso se refere.

Com base no exposto, pode-se afirmar que o vocativo enquanto posição sintática oportuniza o aparecimento de material lexical que age como elemento de referenciação, atuando como componente coesivo, com intuito de apontar e estabelecer relações endofóricas ou exofóricas. O vocativo pode reenquadrar o locutário quando necessário, por exemplo, quando atribui a ele diferentes descrições e/ou atributos conforme a intenção comunicativa. É capaz, portanto, de associar determinadas construções a um interlocutor pretendido, caracterizando cortesia ou descortesia e graus de formalidade ao se dirigir à 2ª pessoa do discurso.

Nesse sentido, a revisão teórica sobre o assunto aponta para a importância de o vocativo ser tomado em sua multiplicidade de características, sendo tratado em sala de aula não apenas em sua dimensão sintática, mas também tendo em vista as possibilidades semânticas e pragmáticas que tal posição sintática oportuniza. Para tanto, observar seu papel na referenciação e as intencionalidades e/ou delimitações reveladas pelo uso dessas correlações faz-se crucial. Ademais, reconhecer as estratégias de que se vale para a produção de diferentes sentidos e implicações é relevante em um contexto de ensino de LP.

2.4 VOCATIVO E SEMIÓTICA

Apesar de o vocativo ser proposto como elemento sintático, ou seja, atinente à língua, a partir do momento em que ele passa a ser visto sob a sua perspectiva enunciativa e referencial (não apenas em seu aspecto referencial no texto, mas, também, no mundo), entende-se que há outras formas de se referir ao outro que vão além da língua e perpassam aspectos de linguagem. Essa ideia está consoante a perspectiva funcional da linguagem, em que diversos elementos poderiam agir para contribuir para a identificação do interlocutor a que o texto se dirige e sua intencionalidade.

O conceito de semiótica exige uma reflexão e uma análise mais profunda das linguagens utilizadas pelo homem em suas manifestações de interação. Santaella (1983), inicialmente, a apresenta como sendo a ciência geral de todas as linguagens. A autora tece suas primeiras considerações, na década de 80, argumentando sobre o papel da ciência em questão, e pondera ser a semiótica uma ciência em processo de construção. Não obstante a isso, quarenta anos depois, a análise semiótica ainda se configura como uma ciência em desenvolvimento e construção.

Considerando-se que o linguista e o professor de línguas analisam os usos em contextos, este trabalho tem sua trajetória pautada não somente na língua, mas também na compreensão semiótica da comunicação humana, condizente com os pressupostos da linguística sistêmico-funcional. Segundo Santaella, língua e outras semioses caminham juntas, pois o falante não se utiliza somente da linguagem verbal para estabelecer sua interação, mas também de diversos meios, sejam verbais ou não. Para a pesquisadora,

tão natural e evidente, tão profundamente integrado ao nosso próprio ser é o uso da língua que falamos, e da qual fazemos uso para escrever língua nativa, materna ou pátria, como costuma ser chamada, que tendemos a nos esquecer de que esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros (Santaella, 1983, p. 7).

Santaella (1983) analisa o quão complexo é o processo comunicativo e vai além ao afirmar que os seres humanos não percebem, conscientemente, essa pluralidade de linguagens que utiliza em seu cotidiano, apesar de as empregarem de forma objetiva e adequada às suas intenções.

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (Santaella, 1983, p. 7).

Uma questão relevante analisada pela autora, e, posteriormente, discutida por diversos autores, quais sejam, Olson (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo e

Schneuwly (2006), Marcuschi (2009), é sobre a supremacia imposta à linguagem verbal pela sociedade ocidental. Assim, refere-se à importância dada a uma determinada forma de expressão sem que sejam consideradas as mais diversas formas não verbais existentes à disposição do falante para sua interação comunicativa. Segundo Santaella (1983),

cumprir notar que a ilusória exclusividade da língua, como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados, é muito intensamente devida a um condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral ou escrita. O saber analítico, que essa linguagem permite, conduziu à legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes, mais sensíveis, que as outras linguagens, as não-verbais, possibilitam (Santaella, 1983, p. 7).

Para a pesquisadora, não é possível negar o valor dado à linguagem verbal, porém, no mesmo nível de importância, na comunicação humana, encontram-se as mais diversas linguagens utilizadas pelo homem para se expressar nos mais variados contextos enunciativos. Considerando que a linguagem é fator cultural de uma sociedade e que, para a transmissão dessa cultura, é necessária a utilização de uma linguagem propagadora, Santaella (1983) afirma que “todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (Santaella, 1983. p. 9).

Portanto, a partir do entendimento da relevância das mais diversas linguagens presentes na interação humana, Santaella (1983) afirma que “a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (Santaella, 1983. p. 9).

Nesse contexto de múltiplas linguagens, a escola, entendendo a presença das múltiplas semioses existentes na comunicação social e, conseqüentemente, presente no ambiente escolar, insere em suas atividades textos multissemióticos visando levar o aluno a compreender o espaço a sua volta e conseguir transitar por todos os ambientes que necessitar. Para tanto, as aulas de Língua Portuguesa são ambientes propícios ao desenvolvimento de tais habilidades. Lorenzi e Pádua (2012) fazem essa análise em suas pesquisas e afirmam que “a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de

alfabetização com vistas aos multiletramentos¹² precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação” (Lorenzi, Pádua, 2012, p. 39). Para tanto, o professor deve saber analisar e se valer das múltiplas semioses para explorar a compreensão do texto em sala de aula.

Um texto é considerado multissemiótico quando ultrapassa o limite da linguagem verbal, explorando os sentidos também através de outras linguagens, como a imagética e a sonora, por exemplo. Isso sugere uma análise mais profunda e integral da enunciação.

Ao refletirmos sobre como os documentos norteadores do ensino vêm abordando o tema, notamos que a BNCC não só dedicou um eixo à Semiótica, como destaca que esse eixo perpassa pelos demais, permitindo uma interpretação mais profunda do que está sendo analisado e um desenvolvimento mais aprofundado da compreensão leitora do aluno.

Vieira (2012), ao encontro do exposto, afirma que

os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais. Evidenciam, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais. Assim, não seria possível, e mesmo desejável, uma simples “tradução” de um modo de linguagem para outro. Textos constituídos apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual ou sonora não transmite o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo, uma vez que a cognição humana encontra-se amparada na multiperceptualidade (Vieira, 2012, p. 2).

Nesta perspectiva, ao se refletir no papel que o vocativo assume, entende-se que o reduzir à sintaxe da língua (campo em que sua exploração se dá nas gramáticas), restringe o potencial de exploração dele como forma de referenciação e reduz a análise possível no campo da enunciação. Assim, defendemos que ele seja explorado, em sala de aula, como uma expressão multissemiótica, uma vez que agrega uma série de linguagens ao ser enunciado.

¹² Segundo Rojo (2012), os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela (a população) se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Apesar da escassez de estudos acerca do vocativo, uma série de análises podem ser feitas ao se observar os autores precedentes e suas definições sobre o termo. Tomando as pesquisas de Guimarães (2002) como base, é possível entender a importância do contexto de enunciação para a construção de sentidos pretendidos. Segundo o autor, o vocativo não se limita apenas a estabelecer uma conexão com o interlocutor; vai, além disso, sendo essencial para a própria formação dessa relação. Ao analisar a construção de uma enunciação em uma conversa em chat escrito entre mãe e filho, é possível compreender a mudança gradativa na interação comunicativa a partir das escolhas lexicais do enunciador, do uso das letras maiúsculas e minúsculas e dos emojis.

- a) Meu filho❤️, guarde suas roupas.
- b) Filho, guarde suas roupas !!!
- c) Paulo, guarde suas roupas 🙄🙄🙄
- d) PAULO ROBERTO, guarde suas roupas. 😡😡😡

Todas essas constituições, enunciadas gradativamente no tratamento (mais informal para mais formal), trazem consigo não um simples chamamento, mas o estabelecimento de uma relação entre os interlocutores: de um pedido a uma ordem, demonstrando o grau da relação entre os constituintes. Em uma enunciação verbal oral, para além do enunciado, a construção desses vocativos pode trazer em si gestos e expressões faciais necessários à sua constituição, seja um olhar desaprovador, por parte da mãe, seja um olhar baixo do filho que desobedeceu a uma ordem ou mesmo uma revirada de olhos, por ser obrigado a fazer algo que não deseja. Junto da expressão facial, toda uma postura corporal faz-se presente na enunciação: seja uma mão na cintura, demonstrando reprovação da atitude, seja um bater dos pés no chão, ou tamborilar dos dedos no portal da entrada do quarto. Esses elementos, utilizados na interação comunicativa, são multissemióticos e é impossível negar a presença dessas linguagens na enunciação comunicativa, bem como a relevância de todas elas na construção de sentidos do vocativo e sua importância para o estabelecimento da relação entre os interlocutores. Além disso, os enunciados de (a) a (d) poderiam ter sido digitados por um aplicativo de conversas e, nesse caso, o uso da caixa alta em “PAULO ROBERTO” também despertaria sentidos.

Além de revelar o exposto, para cada enunciação, há possibilidades de construção de ideais de interlocutores a partir do vocativo enunciado. Como não conceber o interlocutor em uma enunciação como:

- ✓ Meu chuchu, não faça isso...
- ✓ Nossa, meu gatinho, você está tão lindo!
- ✓ Princesa, você quer a Barbie?
- ✓ Loirinha, o que você quer?

Em todas as construções acima, a partir da enunciação do vocativo, é possível construir expectativas quanto ao interlocutor. É possível, mesmo sem conhecer com quem se fala, supor de quem se trata e o enunciado, na totalidade, reforça a construção de suposições, de forma atrelada aos nossos conhecimentos socioculturais compartilhados. Seja para depreciar ou elogiar, o mesmo ocorre nessas situações de constituição do vocativo:

- ✓ Seu imbecil, saia daqui agora! (enunciado com um olhar fixo, agregado a um franzir de testa, um dedo em riste e uma entonação ríspida são exemplos de aspectos multissemióticos que poderiam estar presentes na elocução desse vocativo em questão.)
- ✓ Eu não quero mais falar com você, sua mula. (com um revirar de olhos, acompanhado de uma expressão facial indicando desprezo, de um movimento de corpo demonstrando irritação, como um tamborilar de dedos em uma mesa ou um balanço de perna inquieto, servem como exemplo para elucidar as características multissemióticas que comporiam a enunciação de um vocativo como este.)
- ✓ Amor da vida, eu te amo!! (Neste exemplo, a conotação já é diferente, acarretando o uso de outras semioses indicativas de interesse, como um olhar lânguido e terno, um sorriso no rosto, acompanhado de um movimento corporal projetado para o ser amado, com possíveis movimentos de mão pela face do ser amado, indicando carinho e ternura.)
- ✓ Você arrasou, meu pequeno príncipe!!! (A elocução de um vocativo como esse poderia ser acompanhada de um olhar maternal, com uma expressão facial tenra, um olhar de aprovação pelo feito, bem como o corpo voltado para quem se fala, possivelmente abaixado, para ficar na mesma direção do locutário.)

Além de todas as possibilidades de construções de imagens acerca desses enunciados, não se pode deixar de acrescentar às elocuições, as expressões corporais e a prosódia que poderiam permear a construção de todos esses enunciados. Os olhos expressivos, a entonação da voz, a posição das mãos, a envergadura do corpo são elementos que poderiam contribuir para o locutor conseguir expressar seu pensamento de forma mais clara e objetiva.

Posto isso, negar os aspectos multimodais atrelados ao vocativo é negar a sua própria constituição, seja como constituinte da oração ou não, como discutem os gramáticos tradicionais; seja na preservação de sua exterioridade, com a manutenção de sua relação com os demais itens da oração, como diz Santos (2004); seja em sua função de chamamento ou destinatário, segundo Moreira (2013); seja na importância pragmática das escolhas lexicais do locutor, conforme apregoa Santos (2020). Além disso, cabe ressaltar que, tomando-o como elemento referenciador ao interlocutor no discurso, a exploração multimodal do vocativo envolve analisar, por vezes, apenas aspectos não verbais, como direcionamento de queixo ou de olhar para chamar a atenção do outro.

O vocativo, por si só, é um elemento semiótico no contexto comunicativo e o ensino de suas funcionalidades nas aulas de português constitui recurso importante, previsto em toda BNCC, no que tange ao eixo de Análise Linguística/Semiótica, uma vez que o documento norteador tem por objetivo a trabalho com as diversas semioses presentes nas nossas formas de comunicação cotidiana, como já exposto neste texto.

3 METODOLOGIA

Tal qual já se mostra explícito pelos capítulos anteriores, este trabalho, de cunho interventivo em contexto escolar, aborda o vocativo como elemento referenciador multissemiótico. Para o desenvolvimento das ações didáticas e de pesquisa, as escolhas metodológicas fundamentam-se em uma concepção dialógica da língua, em que houve exploração do vocativo atrelado ao uso, considerando o falante o sujeito ativo do processo comunicativo.

Para tanto, se vale da pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1947), objetivando unir a teoria estudada e as investigações empreendidas com a prática desenvolvida em sala de aula. Segundo o pesquisador, “os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (Thiollent, 1947, p. 09). Para o autor,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1947,p.14).

Posto isso, Thiollent (1986) ressalta a importância das relações entre os participantes da pesquisa, e afirma ser necessária uma parceria, durante o desenvolvimento do estudo, em todas as suas fases. Além dessa parceria, o autor afirma também ser importante o impacto social da pesquisa no *lócus* investigativo, “não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta” (Thiollent, 1986, p.18).

Neste mesmo viés, Bortoni-Ricardo (2009) afirma que “dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 42).

Thiollent (1947) defende que “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 1947, p.19). Portanto, o impacto da pesquisa ultrapassa os limites da sala de aula, gerando transformações para toda a comunidade escolar que seja

parte da investigação. Para o autor, “quando se trata de pesquisa-ação voltada para os problemas da coletividade, [...] os objetivos práticos consistem em fazer um levantamento da situação, formular reivindicações e ações. São objetivos práticos voltados para se encontrar uma ‘saída’ dentro do contexto” (Thiollent, 1947, p. 20).

Como resultado do processo de pesquisa-ação, Thiollent (1947) fala sobre a importância da veiculação dos dados obtidos, uma vez que eles impactam o ambiente da pesquisa, conforme já visto. O autor assevera que,

a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa (Thiollent, 1947, p. 22).

Consoante às pesquisas de Thiollent (1986), Toledo e Jacobi (2013) asseguram ser a pesquisa-ação um sistema aberto, uma vez que diferentes rumos podem ser tomados durante o processo, já que as pesquisas são desenvolvidas em contextos que exigem diferentes demandas. Os autores afirmam que, conforme ao exposto por Thiollent (1986), o planejamento é flexível, não seguindo etapas rígidas de execução: “há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo” (Toledo; Jacobi, 2013, p. 160).

Toledo e Jacobi (2013) alertam para o caráter transformador da pesquisa-ação, posto que a troca e a interação entre os participantes da pesquisa fortalecem a tomada de consciência sobre o objeto em questão. Os autores consideram que,

a educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contra correnteza” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada e decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. E, neste contexto, a pesquisa-ação tem se mostrado como uma alternativa metodológica eficaz para tal finalidade (Toledo; Jacobi, 2013, p. 162).

Chisté (2016), em releitura a todos os seus precursores, corrobora com o já exposto e amplia a pesquisa ao apontar o grau de relevância da pesquisa-ação nos programas de mestrado profissional (contexto em que esta pesquisa se insere), visto

que o produto final das pesquisas não gera somente uma pesquisa sobre o tema, como também uma pesquisa e um resultado da aplicação da mesma com base nas teorias estudadas: “a teoria pode contribuir para que a ação do pesquisador seja sistematizada de modo mais aprofundado. As teorias relacionadas com o campo das metodologias de pesquisa são capazes de colaborar com a ação do pesquisador, de modo a organizar a sua atividade de pesquisa” (Chisté, 2016, p. 794). Para a autora, “o objetivo da pesquisa deve sempre buscar a transformação, mesmo que em níveis micro, como, por exemplo, na sala de aula, quanto ao nível macro, relacionado à instituição de políticas públicas” (Chisté, 2016, p. 797).

Assim sendo, o professor, de posse de seu objeto de pesquisa, possui um instrumento de grande impacto e relevância pública, sendo capaz de mobilizar e transformar a si e a todo o espaço em seu entorno. Bortoni-Ricardo (2009) afirma que

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 32-33).

Posto isso, a presente metodologia permite que o professor pesquisador, atrelando teoria e prática, construa uma nova trilha para seu fazer pedagógico, a partir dos resultados obtidos em suas pesquisas. Ademais, terá sempre a oportunidade de revistar seus resultados e refazer suas análises segundo a demanda que o ambiente exigir.

3.1 LÓCUS INVESTIGATIVO

A presente pesquisa foi desenvolvida em Minas Gerais, no município de Juiz de Fora, em uma escola pública, custeada pela prefeitura (PJF). A referida escola situa-se na zona norte da cidade, sendo ela uma região composta sobretudo de casas populares, construídas pelo município, para atender a uma população pertencente às classes D e E¹³, e moradores de invasões territoriais, ora assentados pela PJF.

¹³ Classes D/E: 50,7% da população brasileira com renda mensal domiciliar até R \$2,9 mil (Infomoney, 2022).

A turma escolhida para a aplicação da pesquisa é a turma do 6º ano B, constituída por 25 alunos entre 11 e 12 anos, todos novatos na série, sendo 12 meninos e 13 meninas. Por ser a escola referência em atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, na turma estão matriculados um aluno portador de TDAH¹⁴ – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – em grau médio, um aluno portador de TOD¹⁵ - Transtorno Opositivo Desafiador- em grau elevado, um aluno em investigação de dislexia¹⁶ e TDAH e um aluno com TEA¹⁷ - Transtorno do Espectro Autista, autista clássico¹⁸. Há ainda, na sala de aula, um aluno que se encontra na fase silábico-alfabética¹⁹, com dificuldades de uma leitura fluida e uma escrita autônoma.

A escola atende a um público residente no entorno da escola. Por suas particularidades, a instituição abarca uma grande diversidade em seu espaço e tem como pilar de seu fazer pedagógico, o trabalho com projetos educativos para proporcionar o aprendizado a todos os alunos, independente se possuem alguma limitação em seu processo de aprendizagem.

Com uma área total de quase oito mil metros quadrados, a escola tem uma ampla área verde que circunda o prédio escolar, permitindo à escola manter uma horta diversificada, um pomar, bem como uma área verde para atividades ao ar livre, além de uma quadra coberta e uma descoberta, para a prática de atividades físicas. O prédio de entrada abriga as oficinas de dança, música, artesanato, capoeira, teatro, horta e ginástica destinadas à comunidade, bem como o atendimento escolar

¹⁴ TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, desassossego e impulsividade (Bruna,1990).

¹⁵ TOD — Transtorno Opositivo Desafiador. O TOD faz parte dos Transtornos de Comportamento Disruptivo e suas principais características são comportamentos desafiantes, negativistas e desobedientes, principalmente diante de figuras de autoridade (Neurosaber, 2021).

¹⁶ Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico (Bruna,1990).

¹⁷ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico, todas relacionadas com dificuldade no relacionamento social (Bruna,1990).

¹⁸ De maneira geral, os indivíduos são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação (Bruna,1990).

¹⁹ Fase em que a criança vai percebendo que as letras representam os sons; todavia, ela ainda não se libertou completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, representa a sílaba, outras vezes, representa o fonema (Moreira,2009).

especializado (AEE), o laboratório de aprendizagem e a educação infantil, por necessitar de mobiliário específico. Nele, há cozinha e banheiros adaptados. O segundo prédio destina-se aos alunos dos anos iniciais e finais, possuindo laboratório de informática, sala de oficina de mesa-alfabeto, sala de leitura, direção, coordenação, secretaria, sala dos professores, banheiros, refeitório e quinze salas de aulas.

Com turnos, matutino, de 7h às 12h15, integral, de 7h às 16h e vespertino, de 13h às 17h, para os anos iniciais e de 12h30 às 17:45, para os alunos do 6º ano, a escola oferece a educação em tempo integral para os discentes do 2º período ao 3º ano e ensino parcial para os demais. Oferece, também, laboratório de aprendizagem para os educandos que ainda não venceram as etapas de alfabetização e atendimento especializado aos estudantes que possuem alguma necessidade especial que impactem no aprendizado. Os alunos dos 1ºs períodos, 4ºs e 5ºs anos, que não fazem parte da educação integral, são atendidos pelas oficinas de informática, teatro e leitura. Os adolescentes dos anos finais fazem parte dos projetos da Câmara Mirim, ofertado pela Câmara Municipal de Juiz de Fora, exclusivamente destinado aos alunos do 9º ano; com o fim de angariar fundos para a formatura, o projeto Protagonismo Juvenil tem por objetivo a venda de hortifrutigranjeiros beneficiados e vendidos para a comunidade. Para atender a toda essa demanda, a escola conta com 1 diretor e duas vice-diretoras, 4 coordenadoras, 3 secretárias, 124 professores e 12 auxiliares de serviços gerais.

Os alunos atendidos pela escola são, em sua maioria, alunos de baixa renda e vulnerabilidade social, com alguns residentes em invasões de área municipal. São alunos que possuem instabilidade familiar, com familiares em situação de carceragem e são, na maioria das famílias, filhos de mães solo, sem terem tido a oportunidade de conhecerem o pai biológico. A escola representa, para a comunidade, um espaço de referência social e emocional, um espaço de resistência em meio a tantos obstáculos encontrados pela vizinhança.

Quanto à professora-pesquisadora, sua escolha pela educação se deu desde o ensino médio, momento esse em que a estudante, já aspirando à profissão do magistério, fez o curso Normal, formando-se em 1995. Aluna de escola pública desde o 6º ano, a professora sempre acreditou que a mudança de uma sociedade só seria trilhada tendo como um de seus pilares uma educação de qualidade, portanto, sua decisão de galgar sua carreira em escola pública foi o único caminho almejado em toda sua trajetória. Em 1997, aprovada no vestibular de Letras, na UFJF, escolheu esta

feita por uma singular paixão pela Língua Portuguesa, encontrou seu lugar no estudo superior. Aluna de professores-ícones do cenário acadêmico, como a atual prefeita do município de Juiz de Fora, Margarida Martins Salomão, e do professor Doutor Mário Roberto Lobuglio Zágari, autor do Atlas Linguístico de Minas Gerais, teve a oportunidade de se tornar monitora desse professor, por dois semestres consecutivos, na disciplina de Filologia Românica. Graduou-se em 2000, porém já lecionava desde 1998, pelo Estado de Minas Gerais. Atuou de 1999 a 2018, na Escola Estadual Batista de Oliveira, onde teve a oportunidade de integrar o quadro da equipe diretiva, na função de vice-diretora, de 2016 a 2018. Em 2005, foi nomeada, por meio de concurso público, para o quadro efetivo de professores do município de Juiz de Fora, onde se encontra em exercício, atualmente. Posteriormente, em 2010, cursou especialização em Gestão Escolar, na FIJ - Faculdades Integradas de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro.

Desde a conclusão da graduação, a pesquisadora desejava continuar sua formação, porém os planos de constituição de uma família adiaram cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado. Em 2022, com os filhos já em sua maioria, a professora resgatou seus projetos adormecidos e arriscou-se à seleção para o Mestrado Profissional em Letras, na UFJF, obtendo sucesso em sua aprovação. E foi como pré-requisito para a obtenção de Mestre que a presente pesquisa foi desenvolvida pela referida professora-pesquisadora em uma das turmas da escola em que atua.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

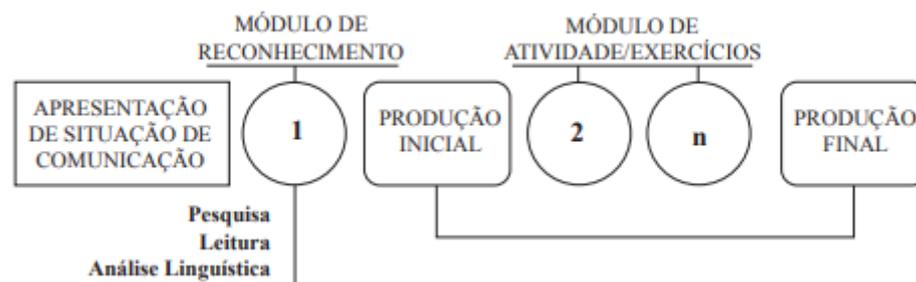
Este trabalho assume como instrumentos de pesquisa as produções iniciais e finais dos estudantes.

Com intuito de investigar a apropriação dos estudantes relativa ao reconhecimento e às formas de manifestação e de uso do vocativo, foi empreendida, sob o procedimento da pesquisa-ação, uma pesquisa diagnóstica, realizada a partir de uma produção inicial, seguida da aplicação de módulos didáticos e nova aplicação de produção. Nesse contexto, as produções de texto foram usadas como instrumento de pesquisa, por meio das quais se levantaram dados de conhecimentos iniciais e finais dos alunos sobre o gênero entrevista oral em podcast e emprego de diferentes

formas de se referenciar ao outro, destacando-se a observação de como ocorre o vocativo.

Para tanto, toma-se como base os princípios da sequência didática, proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), em que se inclui um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial, conforme imagem abaixo:

Figura 2 - Esquema da SD adaptada por Swiderski e Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Com base no esquema da SD adaptada por Swiderski e Costa-Hübes, foi apresentado o gênero e, em seguida, a produção inicial dos estudantes foi analisada para que a professora pesquisadora identificasse, de forma mais clara, as necessidades dos módulos de intervenção a serem realizados em sala de aula.

Para a produção inicial, a turma do 6º ano B, constituída por 25 alunos, foi dividida em 4 grupos, considerando-se o critério de que cada grupo deveria conter um representante da chapa eleita para o cargo de representantes de turma. Por haver quatro integrantes, seriam, portanto, quatro grupos, nos quais os entrevistados seriam os representantes e os demais integrantes divididos entre entrevistadores, cinegrafistas e redatores.

As produções foram gravadas em vídeo, de forma a permitir que a análise de dados ocorresse considerando os seguintes parâmetros: (i) emprego ou não de vocativo; (ii) formas usadas nos vocativos; (iii) outras formas multissemióticas de se referir ao outro; (iv) parâmetros do gênero entrevista oral em podcast: adequação da linguagem, estruturação prévia das perguntas, adequação das perguntas ao propósito da entrevista, adequação das perguntas ao interlocutor, respeito ao turno de fala, entre outros. (cf. quadro 4: Parâmetros para análise dos vídeos). Tais parâmetros auxiliaram na observação das formas usadas pelos estudantes para se referir ao outro ou passar a palavra ao outro.

Quadro 4 - Parâmetros para análise dos vídeos

Parâmetros do gênero - Podcast de entrevista -	Minimamente	Parcialmente	Satisfatoriamente
Houve uma prévia apresentação do entrevistado?			
A equipe nomeou seu podcast?			
Há alguma introdução com o contexto da entrevista realizada?			
A abertura e o fechamento da entrevista estão adequados?			
Há respeito aos turnos de fala?			
A linguagem utilizada pelos interlocutores da entrevista é adequada?			
Parâmetros linguísticos - Vocativo -			
Os participantes demonstram reconhecer o que é um vocativo?			
Há o emprego do vocativo na interlocução?			
Pronomes de tratamento são utilizados como vocativo?			
Nomes próprios são utilizados como vocativo?			
A função social de cada eleito é utilizada como vocativo?			
Palavras genéricas ocupam a posição de vocativo?			
Há a utilização de formas multissemióticas para se referir ao outro?			

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tais dados, coletados na produção inicial e produção final, foram comparados, com intuito de analisar a progressão (ou não) dos alunos quanto ao emprego adequado do vocativo em entrevistas em podcast. Foram julgadas como

“minimamente” os casos em que os alunos não atingiram/compreenderam o objetivo da proposta da entrevista em podcast, bem como não conseguiram/souberam relacionar a atividade desenvolvida com os modelos apresentados no módulo inicial da sequência didática, no que tange ao item analisado (listado no quadro); como parcialmente, os casos em que ocorreram relativamente relações entre o proposto e o realizado, porém sem atingir os objetivos da produção recomendada com relação ao item analisado; sendo julgados como satisfatoriamente, as produções que atingiram os objetivos propostos pela temática desenvolvida e compuseram a entrevista em podcast conforme a proposição apresentada em aula, considerando-se o item analisado.

Durante os módulos da intervenção, foi criado e aplicado o caderno pedagógico²⁰, estrategicamente pensado para guiar os alunos à reflexão sobre o papel do vocativo nos textos escritos, falados e multimodais.

3.3 ETAPAS DE INTERVENÇÃO

Intencionando investigar inicialmente sobre o uso consciente do vocativo nas diversas situações de comunicação, foi apresentado aos alunos um podcast de entrevista, uma vez que esse gênero apresenta formas plurais de se referenciar ao outro, destacando-se, dentre elas, o vocativo e sua possibilidade de exploração da noção de referenciação multissemiótica, ao agregar diversas linguagens em suas constituições. Após a exibição da entrevista, coube à professora investigadora conduzir as discussões sobre o tema e sobre as características do vídeo apresentado, levando os alunos a observarem os elementos constituintes da entrevista e do suporte em que ela foi desenvolvida. Em seguida, foi solicitado que os alunos, em grupos, desenvolvessem suas próprias entrevistas, aproveitando como tema uma situação que estivessem vivenciando no ambiente escolar. As entrevistas foram planejadas, estruturadas, elaboradas e gravadas pelos próprios alunos, com o auxílio de smartphones, ora próprios, ora da professora. Foi a partir dessa primeira produção, sem a intervenção da professora, que a investigação se iniciou. Nesta produção, a

²⁰ No polo do PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora, todas as dissertações acompanham produtos educacionais desenvolvidos e aplicados quando da intervenção pedagógica realizada pelos discentes. Tais produtos constituem-se em uma estratégia de divulgação das intervenções realizadas, podendo ser utilizados por outros professores ou mesmo servir como inspiração para a proposição de outras práticas pedagógicas (Uff, 2023).

professora pôde analisar qual o conhecimento consciente seus alunos possuíam sobre o vocativo em seu uso aplicado ao gênero entrevista de produção oral, sobre formas de referenciação no uso dos nomes próprios ou de pronomes de tratamento para se dirigirem ao outro, e, também, quais as formas utilizadas para a referenciação quando não há o emprego do vocativo - com o uso de formas não verbais, como movimento da cabeça, olhar ou gestos, sinalizando, em determinados momentos, as trocas dos turnos de fala, por exemplo -, bem como se a produção proposta atingiu os objetivos característicos do gênero. A partir de todos esses levantamentos, coube à professora a construção de estratégias para o trabalho com a análise linguística/semiótica e com a produção textual, para construir o aprendizado, com os alunos, referente ao vocativo e suas diversas constituições.

Por fim, foi proposta uma nova produção de texto por meio da qual poderá se verificar quais etapas geraram progresso de aprendizagem e quais ainda demandam intervenção do professor, uma vez que o objetivo da proposta é a construção do conhecimento e a conscientização quanto ao uso do vocativo e as variadas formas de referenciação ao outro, bem como a adequação à proposta de produção do gênero podcast de entrevista. Para tanto, almeja-se construir uma proposta de produção final de podcast de entrevista, cujo tema será voltado para questões político-sociais que envolvam os alunos, a escola e a comunidade em que estão inseridos, que contará com a participação dos pais, visando envolvê-los nas demandas da escola e de seu entorno. Para a entrevista serão convidados professores e funcionários da escola, os quais, diante de perguntas formuladas pelos estudantes, apresentarão para os alunos suas ideias sobre educação, sua visão sobre a escola e questões pertinentes ao ambiente escolar.

A proposta incipiente da aplicação se organiza pelas etapas de apresentação da situação de comunicação, módulo de reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos de atividades e exercícios até a construção da produção final.

4 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como apresentado na metodologia, a intervenção se iniciou com a produção inicial, a partir da qual a análise diagnóstica se desenvolveu. Essa análise elucidou a constituição dos módulos didáticos e se constituiu de duas etapas: uma, referente à produção inicial e outra, à comparação dela com a final.

4.1 PRODUÇÃO INICIAL

Para promover situações de produção de texto que vislumbassem o uso de prototípico do vocativo e promovessem usos socialmente situados da língua, foi proposta aos alunos a produção de um podcast de entrevista.

A partir de um movimento presente na escola - a eleição para presidente de turma - a oportunidade de desenvolver a intervenção com uma temática também social, que envolvesse toda a escola, foi apreciada. Então, a partir dessa situação, a proposta inicial se constituiu com base na apresentação de dois fragmentos de podcast de entrevista, sejam eles - Lula now Flow bate recorde mundial de audiência! Confira melhores momentos, com o então presidente, Lula, que na época estava ainda em campanha, e ENTENDENDO A POLÍTICA | Os Sócios Podcast #36 (somente até o minuto 12), com Malu Perini e Bruno Perini entrevistando Alexandre Ostrowiecki e Vinicius Puente, ambos sobre política, com objetivo de eles entenderem como ocorre uma entrevista em podcast, seja somente entre duas pessoas, ou entre mais pessoas. Objetivando não apenas levar os alunos a conhecerem o gênero podcast de entrevista, mas, ainda, a observarem o uso dos vocativos e outras formas multissemióticas de se referenciar ao outro, foi apresentada, também, uma entrevista em um formato descontraído, com brincadeiras, entre Giovanna Ewbank e Paulo Gustavo, em seu canal "Gloh": - PAULO GUSTAVO NO TORTA NA CARA! - IMPOSSÍVEL NÃO GARGALHAR!.

Para a apresentação dos vídeos foi utilizada uma aula²¹. Esse momento transcorreu tranquilamente, atingindo o objetivo de levar ao conhecimento dos alunos o podcast de entrevista, gênero²² pouco conhecido por eles. No mesmo dia, a

²¹ Cada aula possui 50 minutos de duração.

²² Esta pesquisa assume a concepção de podcast como gênero discursivo oral, conforme Villarta-Neder e Ferreira (2022).

professora oportunizou uma discussão sobre os vídeos e suas principais características, utilizando duas aulas para o planejamento do gênero com os alunos. Neste momento, a professora conduziu a discussão de forma que os alunos, a partir dos vídeos, compreendessem as principais características inerentes ao gênero, de modo que pudessem elaborar suas entrevistas, para a produção inicial. Em seguida, apresentou a proposta de produção inicial, permitindo aos alunos, divididos em 4 grupos, iniciarem a estruturação de suas entrevistas. Como a equipe de representantes da turma é composta por quatro integrantes, a proposta foi a elaboração de uma entrevista em podcast com um dos representantes eleitos para os cargos de presidente de turma - vice-presidente, conselheiro ambiental e conselheiro de saúde -, cujo tema abordasse as propostas da equipe para o mandato de representantes. Cada equipe foi constituída por um membro representante eleito - o entrevistado - e cinco alunos, que se dividiram nas funções de entrevistadores, redatores das perguntas e cinegrafistas. A gravação ficou marcada para a semana seguinte, permitindo aos alunos terem tempo para a elaboração de suas produções. Os alunos seriam responsáveis por levarem um smartphone para a sala de aula, de modo a otimizar o tempo e finalizar as gravações no mesmo dia. Alocados em salas separadas, para que um grupo não atrapalhasse o outro, as equipes tiveram o tempo de duas aulas, para gravarem seus vídeos. Acompanhando de sala em sala, a professora supervisionou, à medida do possível, as gravações, porém sem intervenção, pois o objetivo da produção inicial, conforme afirmam especialistas em SD, é detectar a demanda dos discentes em relação à análise linguística e poder, a partir da necessidade dos alunos, elaborar o planejamento escolar. Encerradas as gravações, os alunos criaram links para o compartilhamento do vídeo com a professora, para que os podcasts de entrevistas fossem apreciados por ela.

Os quatro podcasts elaborados foram avaliados segundo os parâmetros de análise previamente elaborados (*cf.* Quadro 4). Para tanto, foram observadas elocuições de vocativo (uso de substantivos, adjetivos, pronomes ou palavras genéricas), referências multimodais (olhar, gestos, expressões faciais, movimentos de cabeça), respeito aos turnos de fala, marcadores conversacionais, graus de monitoramento da fala, bem como a estrutura pertinente ao gênero em questão.

A primeira equipe analisada, aqui nomeada de Grupo 1, apresentou dificuldades para gravar a entrevista, pois nenhum aluno possuía um smartphone ou

qualquer outro meio de gravação, o que fez com que a professora bidocente²³ da turma assumisse a função de cinegrafista do grupo.

O podcast de entrevista se inicia com uma abertura inicial, envolvendo a apresentação do nome do podcast e dos integrantes da equipe, bem como da entrevistada e a motivação da entrevista. Sem utilizar o vocativo como forma de interpelação, os entrevistadores dirigem-se à entrevistada através do pronome de tratamento “vocês”, o que pode ser visto nos minutos 0'18", 0'30", 1'00", 1'31", 2'20", 3'10", como, por exemplo: “vocês pretendem falar com a direção para colocar bebedouro no andar de cima” (minuto 0'18"), “vocês vão falar com a direção sobre o horário do recreio?” (minuto 1'00") “e vocês vão pedir para todos, quando possível, virem de uniforme?” (minuto 2'20"). Em determinados momentos, utilizam-se de olhares, gestos e movimentos de cabeça para se dirigirem à entrevistada, como é possível ver nos seguintes trechos: “e ajudar os professores a organizar o recreio?” (minuto 1'18"), “e pedir para os professores e a direção para fazer uma atividade fora de aula?” (minuto 1'38"). No minuto 1'09", a entrevistada, em um momento de concordância com sua interlocutora, faz um gesto levando a caneta na direção dela, indicando o desejo de retomada de turno, mas sem enunciar o nome da interlocutora. Mais adiante, no minuto 3'05", a entrevistada olha para o seu interlocutor, indicando a mudança de direcionamento da sua fala, em seguida, no minuto 3'14", retorna a atenção para a entrevistadora, o que é sinalizado através de seu olhar. No tempo de 3'32", a entrevistada aponta a caneta para o seu interlocutor, indicando que a sua fala se dirige a ele e, em seguida, olha para a entrevistadora e sorri, indicando a mudança de interlocutor do discurso. A troca entre os turnos de fala são respeitados e marcados, também, por ações multissemióticas, principalmente o olhar, o que pode ser visto no minuto 1'31", quando a entrevistada olha diretamente para a sua interlocutora para tomar o turno de fala e comentar o assunto. Posteriormente, a entrevistadora diminui o tom de sua voz, pronunciando a última palavra de sua fala mais lentamente, indicando que está transferindo o turno para a entrevistada. No minuto 4:05, há a ocorrência da diminuição do tom de voz e o olhar abaixado, como indicação do encerramento de sua fala.

²³ A bidocência aparece como uma das modalidades de se poder incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, havendo uma co-parceria docente entre os professores da turma na qual há a necessidade de haver olhares diferenciados para o processo educacional (Aguilar; Maia, 2018, p.2).

Não há a ocorrência do uso de vocativos com nomes próprios ou palavras genéricas, nem mesmo da função social que o entrevistado ocupa atualmente.

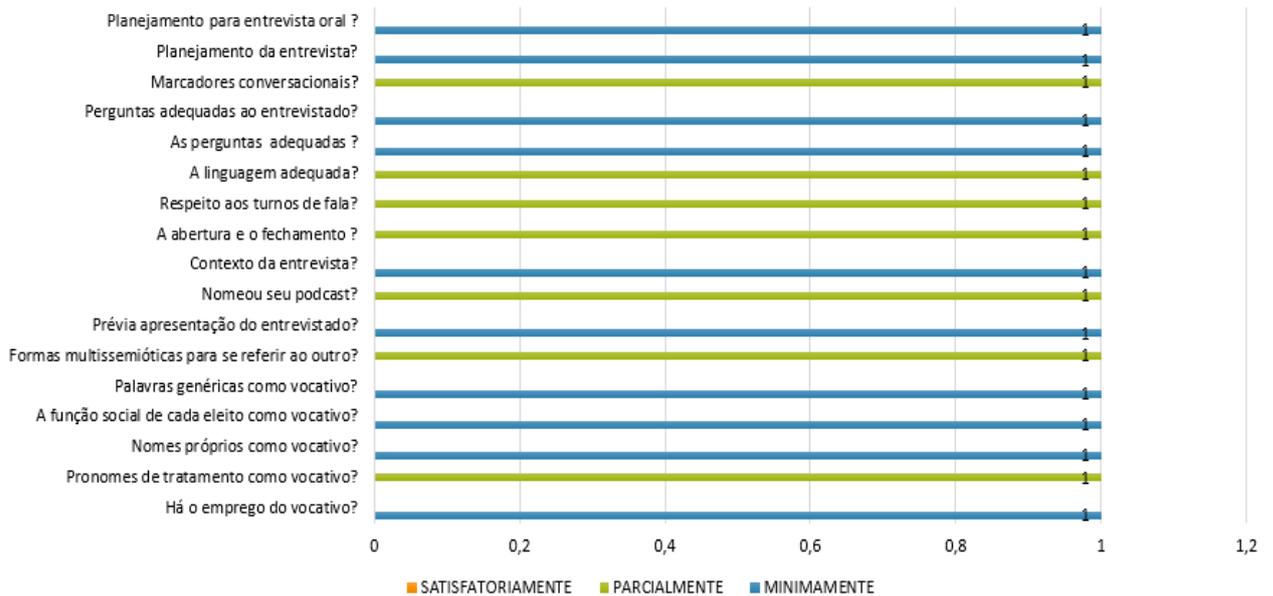
Vale ressaltar que, mesmo em momentos descontraídos da entrevista, houve uma predominância de uma linguagem monitorada, portanto, adequada ao gênero proposto. Observa-se a presença de marcadores conversacionais durante a entrevista, como se pode perceber durante toda a entrevista. No minuto 0:50, a expressão "eh" é utilizada como concordância com o que foi dito e como manutenção do canal comunicativo. Já no tempo 1:06, temos a repetição da palavra sim: "sim, sim, sim", de modo a estabelecer a conformidade com o exposto. Nos minutos 4:05, 4:20, 4:17, temos a presença de expressões tais como: "eh, né, tipo assim", sinalizando, principalmente, o final dos turnos de fala.

O vídeo, antes de ser gravado, foi pouco planejado pelos membros da equipe: os alunos não tiveram dificuldade na organização das perguntas e das respostas, mesmo com o suporte das perguntas escritas (cada entrevistador tem uma folha com as perguntas em cima da mesa), não houve a necessidade da leitura. Percebe-se, ainda, que as perguntas estão pouco adequadas ao tema proposto: propostas das equipes para a gestão durante o ano letivo. Os entrevistadores desviam do assunto em determinados momentos, como, por exemplo, no minuto 1'31", em que a entrevistadora pergunta: "e você vai ser uma aluna mais exemplar, mais educada dentro de sala de aula?".

Há a intenção da organização do podcast, conforme os modelos apresentados, uma vez que se dispuseram frente a frente, de um lado da mesa, o entrevistado e do outro, os entrevistadores; nomearam o podcast; enfeitaram a mesa com livros e colocaram água para o entrevistado; saudaram os possíveis telespectadores do vídeo; estabeleceram uma conversa descontraída durante a entrevista e terminaram o vídeo se despedindo de todos. Porém, faz-se necessário um estudo dos aspectos constituintes do gênero para o atendimento da proposta de forma satisfatória e condizente com a entrevista em podcast.

É possível afirmar que a equipe compreendeu minimamente o objetivo da proposta, e os dados da análise inicial revelaram ser necessário fazer ajustes e aprofundamento das propostas para a produção final. Observe-se, a seguir, o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Produção Inicial - Vídeo 01
Produção Inicial - Vídeo 01



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com intuito de sumarizar o que foi apresentado, tomando como base os parâmetros de análise estabelecidos, é possível depreender que nenhuma das questões foi desenvolvida de forma satisfatória.

Assim, 43,75% delas ocorreram de forma minimamente condizente com o objetivo proposto, e 56,25% das questões foram desenvolvidas de forma parcial à proposta inicial, visto que faltam, aos alunos, subsídios pertinentes ao gênero podcast de entrevista, bem como o conhecimento linguístico e multissemiótico acerca da relevância do uso do vocativo no gênero. Faz-se, portanto, necessário um trabalho sistematizado de aspectos do gênero e do vocativo para serem consolidados.

O vídeo 2, cujo entrevistado foi outro membro da equipe de representantes - o Conselheiro de saúde -, contou com somente dois participantes: o entrevistado e o entrevistador, ambos sentados de frente um para o outro, visto que os demais participaram somente pelos bastidores, ressaltando que a dupla participante do podcast não apresentou a equipe na abertura do vídeo. A forma de se referir ao outro, entre os participantes, ocorre novamente através do pronome de tratamento “você”, nos minutos 0’05’, 0’25”, 0’38”, 1’08”, essa forma de tratamento é nítida, como se pode verificar nas seguintes perguntas: “o que você é dessa chapa?”, “o que você acha dessa chapa?” “o que você acha da escola?” “o que você acha desses professores?” Em um total de nove perguntas realizadas, seis foram introduzidas pelo pronome de tratamento. Observa-se o mínimo de presença de marcadores

conversacionais durante a entrevista, uma vez que o esquema pergunta-resposta ocorre de forma rápida e sem dialogicidade entre os participantes. No tempo 0 '10", observa-se a presença de hesitações e repetições durante uma resposta do entrevistado: "eu cuido da escola... eu cuido da escola... eu cuido da sala", indicando falta de planejamento da resposta.

Os interlocutores marcam as trocas dos turnos de fala através dos olhares, e o entrevistador sabe a hora de responder porque o entrevistado abaixa a cabeça para ler a pergunta e, em seguida, levanta o rosto, o que pode ser visto no tempo, 1'00", em que se questiona "quais são os participantes da chapa?". Assim, apesar de não haver uma forma linguística que marque o vocativo, esse movimento de cabeça sinaliza o direcionamento do discurso.

É possível perceber que o entendimento da proposta, por esse grupo, foi minimamente atingido: as perguntas elaboradas não seguiam uma sequência de ideias, demonstrando falta de articulação da entrevista. Ademais, perguntas que fugiam ao tema da proposta inicial foram elaboradas, como, por exemplo: "e qual chapa ganhou?" (0'50"), "o que você acha desses professores?" (1'08"), "o que você acha da escola?" (1'16").

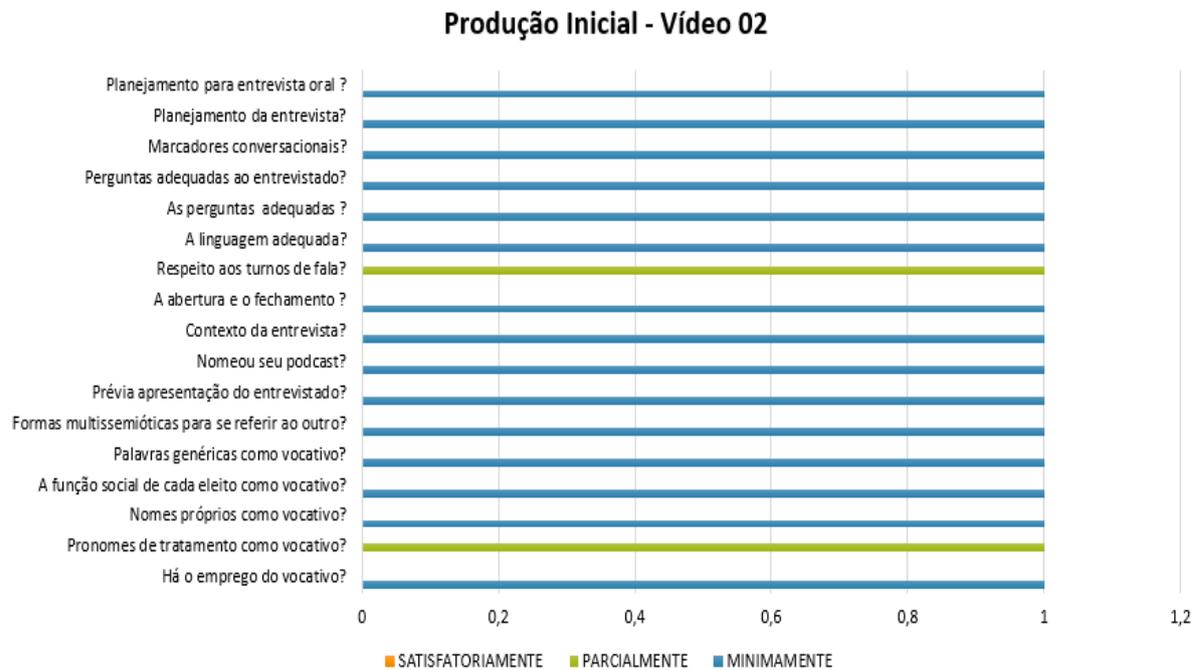
Além disso, a postura dos participantes não condiz com a estrutura do podcast de entrevista oral, já que o entrevistador esconde o rosto com as mãos, coloca os dedos na boca, tenta abafar risos, o que pode ser visto no tempo 0'48", além de estar preso às perguntas escritas, não havendo nenhuma interação fora do esquema pergunta-resposta.

Ao finalizar a entrevista, uma despedida abrupta ocorre (1'59"), quebrando a entrevista e encerrando o vídeo, desrespeitando o grau de formalidade exigido pelo gênero, característica percebida ao longo da entrevista, marcada pela falta de monitoramento da linguagem utilizada.

O gráfico 2 deixa clara a necessidade de se abordar com os estudantes aspectos pertinentes ao gênero podcast de entrevista, bem como o conhecimento linguístico e multissemiótico acerca da relevância do uso do vocativo no gênero, visto que 87,5% dos parâmetros analisados foi atingido de forma mínima pelos alunos. Já 12,5% das ocorrências foram atingidas parcialmente, o que resulta em um percentual mínimo, dentro do que se esperava. Faz-se, portanto, imperativo o trabalho com tais aspectos, uma vez que o resultado da análise preliminar demonstra desconhecimento sobre os itens investigados.

Os dados de uso de vocativo e de aspectos do gênero podcast de entrevista podem ser sumarizados a seguir, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2- Produção Inicial - Vídeo 02



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O vídeo 03 apresenta a presidente da equipe. Esta equipe atingiu minimamente os objetivos da proposta, segundo os parâmetros analisados. Iniciaram a dinâmica já com perguntas, não apresentando as participantes e nem estabelecendo contato com os telespectadores, não perguntaram o nome da entrevistada e nem a função dela, o que pode ser visto já no 0'01" do vídeo.

Observa-se que, no quadro, está escrito o nome do podcast, porém não é feita menção a ele ao se iniciar a entrevista. Com um total de 10 perguntas, as participantes dirigiram-se umas às outras utilizando o pronome de tratamento "você", como pode ser visto logo no início, em 0'02", "você pretende cumprir tudo o que você falou na chapa?", 0'27", "você tem mais alguma coisa que você falou na chapa?", 0'08" "você pretende mudar a sala?". Não há a ocorrência de nomes próprios, função social ou palavras genéricas na função de vocativo.

Neste vídeo, como é possível visualizar somente a entrevistada de frente, pois as entrevistadoras são filmadas de costas, poucos gestos e expressões podem ser observados. É perceptível, nos tempos 2'54", 3'18", 3'36", 3'34", a troca da folha com as perguntas escritas, de modo que cada uma leia a pergunta que lhe é destinada a

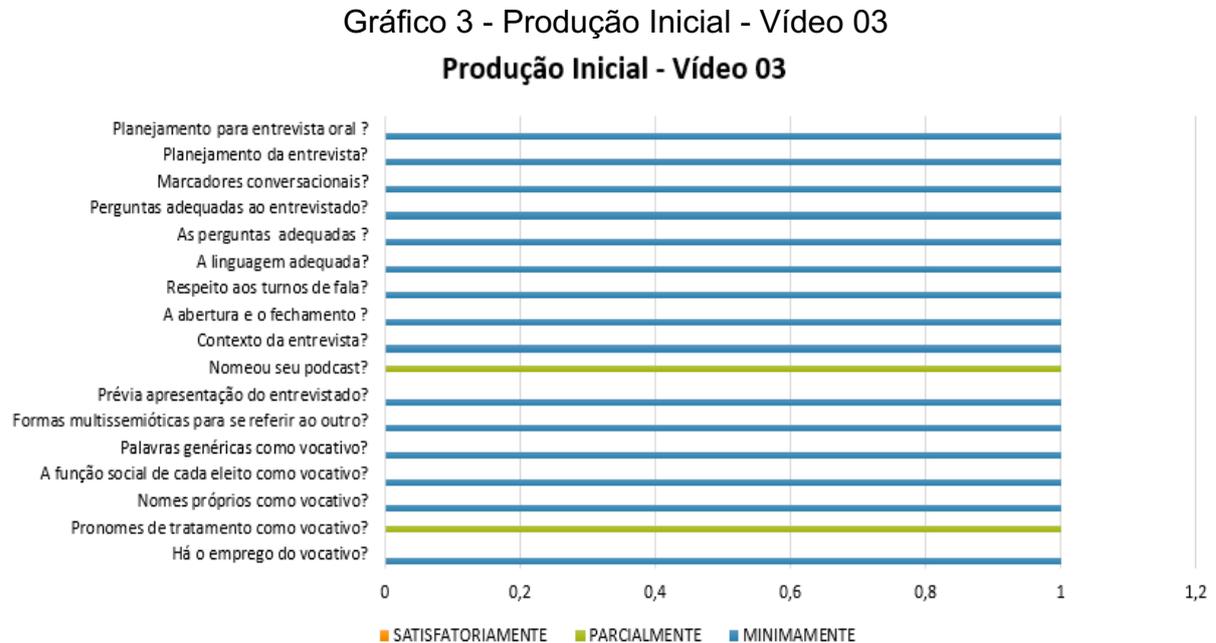
fazer. Quanto à entrevistada, nota-se que ela olha diretamente para as entrevistadoras, e isso demonstra o momento da troca de turnos de falas entre elas, como observado no minuto 0' 26", 0' 30", 2' 51", pois, quando a entrevistadora encerra uma pergunta, a presidente de turma inicia sua resposta. Percebe-se, também, que a entrevistada acompanha as perguntas com o olhar (minuto 2' 33", 3' 10", 3' 27"). Em determinado momento, é possível perceber a utilização de gestos para se fazer referência à entrevistada, como, por exemplo, no minuto 2' 02", momento em que a entrevistadora aponta para a entrevistada. No tempo 2' 12", a entrevistada aponta para si ao falar “não que eu tenha só as minhas opiniões”, fato que se repete no minuto 2' 23" “me comuniquem” e no minuto 3' 38" “só eu, entendeu?”.

É perceptível a falta de planejamento das perguntas. No tempo 1' 06", a entrevistadora faz uma indagação que a própria não compreende, falando “como é que é?” e, em seguida, repete a pergunta novamente, no minuto 1' 12". Várias hesitações, corroborando com o não planejamento das perguntas e das respostas, podem ser visualizados nos tempos: 1' 24", “e... eu quero... também... é... por exemplo...”; 2' 42", “é... como eu posso falar...”; 4' 26", “... se adaptar... a ser... é... como eu posso falar?”.

As repetições, principalmente do marcador conversacional “entendeu?”, ocasionadas pelo não planejamento das respostas, estão marcadas principalmente no minuto 3,35: “sim... é... não só como eu quero que a gente saia, **entendeu**, no final do ano (ininteligível) da escola ou até no meio do ano, **entendeu**, também pra gente poder relaxar, pra gente se tranquilizar e ter mais concentração, eu quero, por exemplo, se uma festa de aniversário de uma pessoa que quer comemorar com a turma, **entendeu**, com os alunos... e se... ele tem que falar um pouco antes com a representante ou vice pra gente poder reunir, **entendeu**, com as pessoas, cada um traz um pouquinho de cada e fazer essas festas, **entendeu**?” e podem ser percebidas, também, nos tempos 4' 18", 4' 35", 4' 42", 4' 47", dentre outros. Quanto ao planejamento do gênero — podcast de entrevista —, ou seja, organização prévia para a constituição do podcast, percebe-se que esses aspectos foram minimamente trabalhados pela equipe ao utilizarem somente uma mesa para o desenvolvimento das ações, desconsiderando elementos essenciais para a constituição do ambiente, como o posicionamento das entrevistadoras. As perguntas criadas pelo grupo, no geral, não foram pertinentes ao contexto e ao cargo da presidente de turma. Assim,

ficou evidente que um trabalho mais incisivo com o gênero e seus aspectos linguísticos e multissemióticos precisou ser desenvolvido.

Visando sumarizar os dados dos resultados preliminares obtidos com a análise do vídeo 3, observe-se o seguinte gráfico:



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nesses dados, depreende-se a informação de que o grupo atingiu minimamente os objetivos propostos. Com nenhum resultado satisfatório dos itens analisados, somente 12,5% dos itens foram avaliados como parcialmente concluídos, e 87,5% dos instrumentos, avaliados como minimamente atingidos. Assim, percebe-se que há a necessidade de um trabalho com os aspectos pertinentes ao gênero podcast de entrevista, bem como o conhecimento linguístico e multissemiótico acerca da relevância do uso do vocativo no gênero, uma vez que os alunos dessa equipe se encontram em um nível abaixo do esperado para a consolidação dos aspectos necessários relacionados ao tema.

A última produção, o vídeo 04, iniciou-se com a entrevista em andamento. No quadro disposto na gravação, há a escrita do nome do podcast, porém não há o registro do início da produção da equipe, impossibilitando, portanto, a análise da parte introdutória da entrevista e sua adequação ao gênero.

O pronome de tratamento “você” é a forma de referência mais utilizada durante o vídeo, assim como nos demais vídeos analisados. No minuto 0’21”, “você vai ajudar a limpeza... aos... as carteiras da sala?”, bem como no 0’55”, “Você vai

fazer e passar pano na sala?”, e no 1’08”, “você vai ajudar na limpeza do refeitório?”, percebe-se o uso predominante do referido pronome. Além dessas ocorrências, o pronome de tratamento surge em um momento de interação entre o entrevistado e os telespectadores, pois olha para a câmera e diz: “cês acredita” (minuto 0’10”). Ocorrem, também, palavras genéricas como forma de tratativa, ora entre os participantes, ora com os espectadores, como pode ser visto nos minutos 1’45”, quando o entrevistado aponta o dedo para o entrevistador dizendo: “ele falou aqui agora, gente!”, 6’27”, momento em que o entrevistado fala com seus entrevistadores, “isso aqui é uma porqueira, né, gente?!”, e no tempo 7’04” quando o mesmo enuncia “isso não dá, gente, realmente não dá”, bem como no tempo 10’48”, em que o entrevistado fala “e se as turmas estiver vendo isso, gente, por favor.”. Ocorre, também, o uso de palavra genérica, no tempo 5’53”, o entrevistado fala para os demais “então, galera, depois da 10, a gente vai conversar mais um pouquinho”, e, no final, momento em que se despedem, “Falou, galera”, no minuto 13’10”.

Quanto aos nomes próprios utilizados como vocativos, temos a ocorrência de três situações: “né, Léo” (minuto 0’48”), “bora, Léo, tava tomando café, né, Léo?!” (minuto 11’08”) e “Oh, Luís, quer fazer a terceira e última pergunta?” (minuto 11:15). Deste contexto, pode-se depreender que o vocativo ocorre em interações que visam a organizar o texto do gênero solicitado pela professora.

Quanto aos turnos de fala, não há respeito entre os participantes. As falas são cortadas no meio (minutos 0’15”, 1’22”, 1’42”, 4’25, por exemplo), os entrevistadores não esperam o entrevistado terminar sua resposta, como no minuto 7’31”, momento em que tocam o entrevistado para iniciar uma fala sobreposta. Além disso, é o próprio entrevistador que decide quando os entrevistadores devem passar para as próximas questões, como se vê nos tempos 0’53”, 1’07”, 2’04”, 5’50”.

Gestos e expressões faciais indicando as trocas de turno estão presentes por toda a produção, porém são gestos menos monitorados, em desacordo com o gênero proposto, uma vez que as trocas dos turnos não são respeitadas pelos integrantes da equipe. Os olhares ocorrem como forma de dirigirem as falas uns aos outros, como nos tempos 3’51” e 4’04”, momento em que o entrevistado fala e volta seu olhar para o entrevistador sentado à sua esquerda.

Posturas em desacordo com o gênero ocorrem durante a entrevista, no minuto 0’20”, por exemplo, o entrevistado fica batendo com os papéis em cima da mesa, no

tempo 0' 53", o entrevistado balança a mesa da carteira em que está assentado. No minuto 10' 36", o entrevistador coloca os pés em cima da cadeira.

Foram feitas sete perguntas que, ao serem respondidas, desviavam-se do foco da entrevista e do objetivo da proposta, como pode ser visto nos minutos 2' 00", 2' 36", 2' 48", 4' 08", momentos esses nos quais o cinegrafista interrompe a fala dos participantes e começa a intervir na entrevista afirmando "eu vou falar gravando" (2' 48"). Equivocadamente, os participantes citaram os colegas de outras equipes e de outras turmas, acusando-os de má conduta, demonstrando, mais uma vez, o desvio do objetivo do trabalho, o que pode ser visto nos minutos 2' 42" e 2' 53". Em determinados momentos, percebe-se que o grupo usou do momento para acusar os demais colegas, desviando, portanto, o propósito do texto, o que fez com que a proposta da entrevista se tornasse uma forma de autorização para a condenação do comportamento do outro e um desabafo coletivo (3' 42"). Nesse ínterim, o entrevistado solicitou que a discussão retornasse para o seu foco original: "voltando pro assunto, gente" (3' 26").

As perguntas demonstram não terem sido planejadas, por retomarem sempre o mesmo assunto e não são relevantes para o contexto e nem mesmo ao cargo que o entrevistado ocupa. No minuto 1' 31", é questionado se o Conselheiro Ambiental ajudará a limpar o quadro, no tempo 2' 18", o entrevistador inicia um questionamento, para e diz: "mas antes da gente falar essa pergunta, pra dar um tempinho...".

No minuto 9' 35", o entrevistador fala que não estava inicialmente planejada, mas que ele ainda faria mais uma pergunta. No momento 11' 14", todos falam juntos, de modo que não se consegue compreender o que está sendo dito. Não só as questões demonstram falta de planejamento, os participantes também não organizaram a estrutura do podcast: nos tempos 4' 44", 5' 09", 6' 37", é possível perceber interrupções nas gravações, fazendo com que os participantes se percam no roteiro da entrevista.

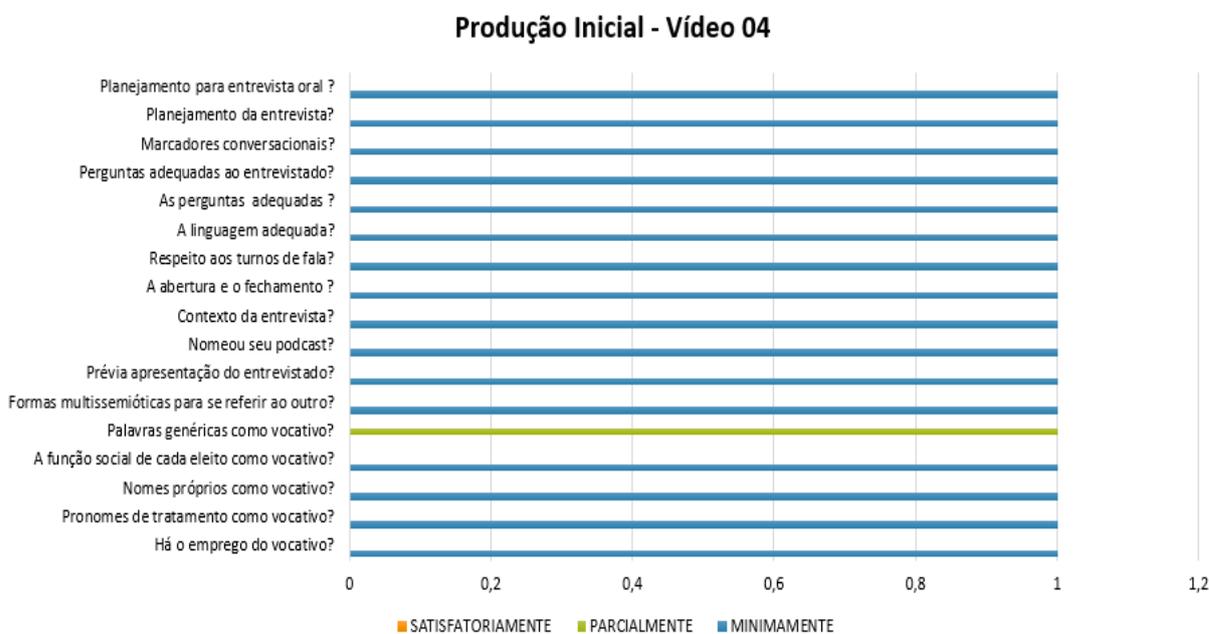
Aos 9' 00" de gravação, o entrevistador lança uma tentativa de publicidade, conforme os textos-padrões vistos em aula. E, abruptamente, no minuto final da gravação, (13' 10"), o entrevistado decide encerrar o vídeo: "vamos encerrar o podcast, gente, falou galera!".

Com base nessas informações, pode-se notar que a equipe não compreendeu o objetivo da tarefa e mostra dificuldades no desenvolvimento na proposta de um

podcast de entrevista com um membro da chapa eleita para representantes de turma, cujo foco seria a plataforma de trabalho para a gestão dos cargos.

Observe-se o gráfico consolidado dos resultados preliminares:

Gráfico 4 - Produção Inicial - Vídeo 04

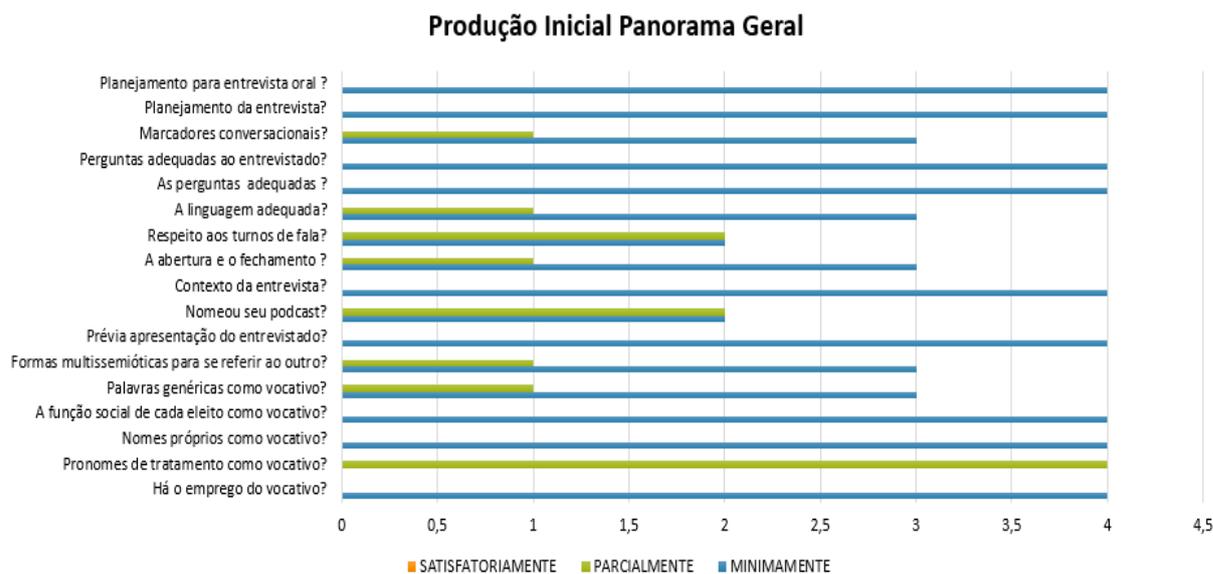


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com o objetivo de sumarizar os dados obtidos na análise preliminar do vídeo da equipe 4, pode-se entender que nenhuma questão foi satisfatoriamente desenvolvida, 87,5% dos parâmetros foram considerados minimamente atingidos, e somente 12,5% atingiram o nível parcial de compreensão da proposta, o que permite notar que há a necessidade de um trabalho com os aspectos pertinentes ao gênero podcast de entrevista.

De forma a se observar os resultados da análise consolidadamente, fornecendo uma representação visual clara e concisa das informações subjacentes, possibilitando uma compreensão mais profunda dos dados, foi elaborado o gráfico panorâmico das produções iniciais. O gráfico facilita a comunicação dos *insights* obtidos, tornando os resultados acessíveis e compreensíveis para uma análise sistematizada do desenvolvimento dos alunos, facilitando a tomada de decisões e as estratégias a serem desenvolvidas no percurso interventivo, cujo objetivo é o preenchimento das lacunas encontradas quanto ao conhecimento apreendido sobre o tema em questão. Assim, veja-se o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Produção Inicial – Panorama Geral



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dessas análises e do consolidado das informações presentes no gráfico anterior, verificou-se a necessidade de um trabalho sistematizado de aspectos pertinentes ao gênero podcast de entrevista, sejam eles, abertura e fechamento da entrevista, introdução ao contexto do podcast, apresentação do entrevistado, planejamento prévio e adequação das perguntas, adequação da linguagem, uso de marcadores conversacionais, respeito ao turno de fala, o diálogo entre as multissemioses presentes na entrevista de podcast, e o que mais for pertinente ao gênero.

Para Barbosa e Lopes (2016),

realizar uma entrevista requer planejamento, elaboração de um questionário prévio, ordenado de forma lógica, adaptado ao perfil, nível sociocultural do interlocutor e à situação comunicativa. O entrevistador também deve se preparar para imprevistos, para fazer adaptações inesperadas. Nesse processo, a escuta atenta das respostas do entrevistado para uma correta interpretação e possível (re)elaboração de perguntas no momento da entrevista, é muito relevante. Entrevistar implica comandar, manter o controle sobre si e sobre seu interlocutor (Barbosa; Lopes, p. 95/96, 2016).

O conhecimento linguístico e multissemiótico acerca da relevância do uso do vocativo no gênero são aspectos a serem considerados pelo professor ao organizar sua sequência didática, como, por exemplo, a função linguística do vocativo, o papel do vocativo na interlocução, os nomes próprios e/ou as funções sociais utilizados no vocativo, as palavras genéricas que podem ocupar a posição referencial, a utilização de formas multissemióticas para se referir ao outro, as diversas possibilidades de construção de sentidos através da enunciação de um vocativo,

dentre os demais aspectos que o professor julgar pertinentes, conforme já afirmado anteriormente. As autoras (2016) afirmam que

o processo de produção do gênero textual oral entrevista requer em seus aspectos formais, além das estratégias de construção do texto, a seleção lexical para adequação da linguagem à forma verbal de tratamento entre os interlocutores, à variante linguística e aos termos e expressões próprios de cada situação comunicativa, adequados ao público que se pretende atingir, aos propósitos comunicativos e ao gênero textual (Barbosa; Lopes, p. 96, 2016).

Considerando a proposta de sequência didática, aqui já apresentada, é a partir desse levantamento que o professor poderá traçar suas estratégias de trabalho com a turma, uma vez que, a partir dos dados, serão levantadas e verificadas as necessidades dos alunos, a fim de que o trabalho seja adequado e direcionado às necessidades dos alunos. Cabe ao professor proporcionar ao aluno, momentos em que, em contato com um modelo prototípico do gênero, possa, então, fomentar o desenvolvimento de suas próprias ações. As pesquisadoras Barbosa e Lopes (2016) defendem que,

no caso da entrevista, deve partir da escuta de outras entrevistas, sejam elas gravadas e ouvidas em áudio, ou áudio e vídeo, por meio das mídias, ou inserindo o aluno em contextos de entrevista. Assim, ele poderá perceber os modos de dizer próprios da entrevista, sua finalidade, postura dos sujeitos envolvidos, tom e ritmo de voz, linguagem utilizada, entre outras coisas (Barbosa; Lopes, p. 97, 2016).

Esta análise demonstrou a necessidade do trabalho com o podcast de entrevista e de um trabalho que abarcasse a importância do vocativo nesse gênero, bem como a relevância de uma produção final após a sistematização de todos esses aspectos, para que fosse avaliada a construção do conhecimento ao longo do desenvolvimento da proposta de intervenção. Para Sigiliano e Magalhães (2022),

concebe-se que o ensino de LP deva implementar ações que, de fato, revelem uma perspectiva em que se assuma: a) a concepção de gramática centrada em uma abordagem de regras de usos da língua que envolvem línguas heterogêneas e situações variáveis de produção; b) a clara articulação entre AL e os eixos de leitura, escrita e oralidade, atrelada ao agir social transformador (Sigiliano; Magalhães, 2022, p. 39).

Nesse sentido, os usos dos alunos, verificados na produção inicial, não foram ignorados ou tratados como “errados”, mas houve incentivo à reflexão sobre esses usos e à sua adequação à proposta de produção de texto apresentada. Junto a isso, foi proposta uma sequência de atividades em que a AL/S, articulada às práticas de leitura e produção de textos.

Através do exposto, depreende-se que as dificuldades dos alunos, observadas pela produção inicial, encontram-se no desconhecimento dos elementos constitutivos do gênero podcast de entrevista. Por ser, o vocativo, um elemento prototípico do gênero e os alunos não compreenderem o gênero e seus mecanismos de funcionamento em sua completude, a dificuldade em concebê-lo fica justificada por essa lacuna. Para as pesquisadoras Sigiliano e Magalhães (2022),

os gêneros, compreendidos como instrumento mediador da interação social, meio pelo qual a comunicação acontece entre sujeitos sociais, são capazes de propiciar aos alunos vivências diversificadas pela linguagem, considerando situações da vida cotidiana intra e extraescolar. Desse modo, é por meio deles que podemos relacionar as atividades pedagógicas envolvendo os eixos de leitura, escrita, oralidade e AL, com vistas à participação social e cidadã (Sigiliano; Magalhães, 2022, p.39).

Segundo Sigiliano (2021), há conteúdos gramaticais que são proeminentes em determinados gêneros textuais, tornando-se propícios para o desenvolvimento de atividades que conduzam a uma reflexão situada quanto a ele. Posto isso, coube ao professor o planejamento de uma SD que contemplasse as características do gênero podcast de entrevista, bem como a análise linguística e semiótica dos aspectos relevantes ao caso - nesta pesquisa, de forma mais específica, o vocativo como elemento de referência ao outro - de modo que todas as etapas da sequência didática culminassem no aprendizado efetivo do aluno de aspectos referentes ao gênero podcast de entrevista e de elementos linguísticos a serviço do gênero.

4.2 MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na ação didática, a fim de que os alunos compreendessem a função do vocativo, bem como seu caráter multimodal, optou-se por trabalhar uma sequência de atividades que contemplassem os objetivos da proposta, a qual pode ser conhecida, com mais profundidade, por meio do caderno pedagógico a que esta dissertação se associa.

O trabalho iniciou-se por uma análise de propagandas, cujo objetivo foi levar o aluno a refletir sobre as formas multissemióticas de se referir ao outro (cf. Antunes, 2005; Koch; Elias, 2008; Fávero, 2010; Oliveira; Blanco; Silva, 2019; Santaella, 1983). Com uma coletânea de quatro vídeos, os alunos foram levados a perceber as distintas formas linguísticas e multimodais de se dirigir ao outro. O trabalho transcorreu de

forma satisfatória, pois os alunos reconheceram as formas linguísticas e semióticas utilizadas para se referir ou chamar o outro, nos vídeos estudados.

No módulo seguinte, cujo objetivo foi abordar a prosódia como elemento constituinte do significado do vocativo e demonstrar a relevância do papel da entoação na elocução do vocativo (*cf.*, Fávero, 2010), os alunos puderam analisar quatro vídeos, na qual a entonação e a semiose presente nos vocativos configuram-se como elementos constitutivos de sua natureza. Para o conceito ser aprofundado, foi desenvolvida uma atividade em que os alunos puderam registrar as diferentes formas de se dirigirem às suas mães, a depender dos propósitos comunicativos. Nesta etapa, foi desenvolvido o trabalho com as classes de palavras mais utilizadas no emprego do vocativo. Após essas reflexões, esquetes foram desenvolvidas pelos alunos, para que, na prática, eles pudessem entender que a prosódia do vocativo (Perini, 1995; Bechara, 2001; Cunha E Cintra, 2013; Fávero, 2010) é diferente daquela empregada na elocução do resto da oração, bem como sofrem influência da intenção comunicativa.

A etapa seguinte priorizou o trabalho com as possibilidades das escolhas lexicais ao se constituir o vocativo, de acordo com a intenção e o ambiente em que a interação exigir. Para tanto, o trabalho com o discurso político, seja mais monitorado ou menos monitorado, foi a tônica do módulo. Análises do discurso da atual prefeita de Juiz de Fora, em ambientes formais e em redes sociais, permitiram aos alunos entender que a escolha lexical para o emprego do vocativo é um recurso significativo para que o objetivo da interação comunicativa seja atingido (Brasil, 2018).

Em seguida, foram desenvolvidas atividades que demonstraram aos alunos que essas escolhas são feitas com intencionalidade, baseados em sua funcionalidade (*cf.* Halliday; Matthiessen, 2004; Myhill; Watson; Newman, 2020), como, por exemplo, cada membro da família possui uma forma de chamá-los e que, em todas as relações e contextos, essas escolhas também estão presentes. Oralmente, os alunos foram convidados a refletir sobre as escolhas lexicais e como apareciam. Para Barbosa e Lopes (2016), no processo de produção do gênero textual oral “entrevista”, é necessário considerar, além das estratégias de construção do texto, a seleção lexical. Essa seleção visa adequar a linguagem à forma verbal de tratamento entre os interlocutores, à variante linguística e aos termos e expressões específicos de cada situação comunicativa. Tais escolhas são feitas considerando o público-alvo, os propósitos comunicativos e as características do gênero textual, o que foi considerado

nessas atividades. Em seguida, a fim de marcar que essa escolha pode ser, também, feita pejorativamente, uma entrevista com a jornalista Sônia Bridi e o ex-presidente Fernando Collor foi objeto de estudo. No referido contexto, ao ser interpelado, Collor foi desrespeitoso com a jornalista ao chamá-la por “filha” e “filhotinha”, visando menosprezá-la (*cf.* Oliveira; Blanco; Silva, 2019).

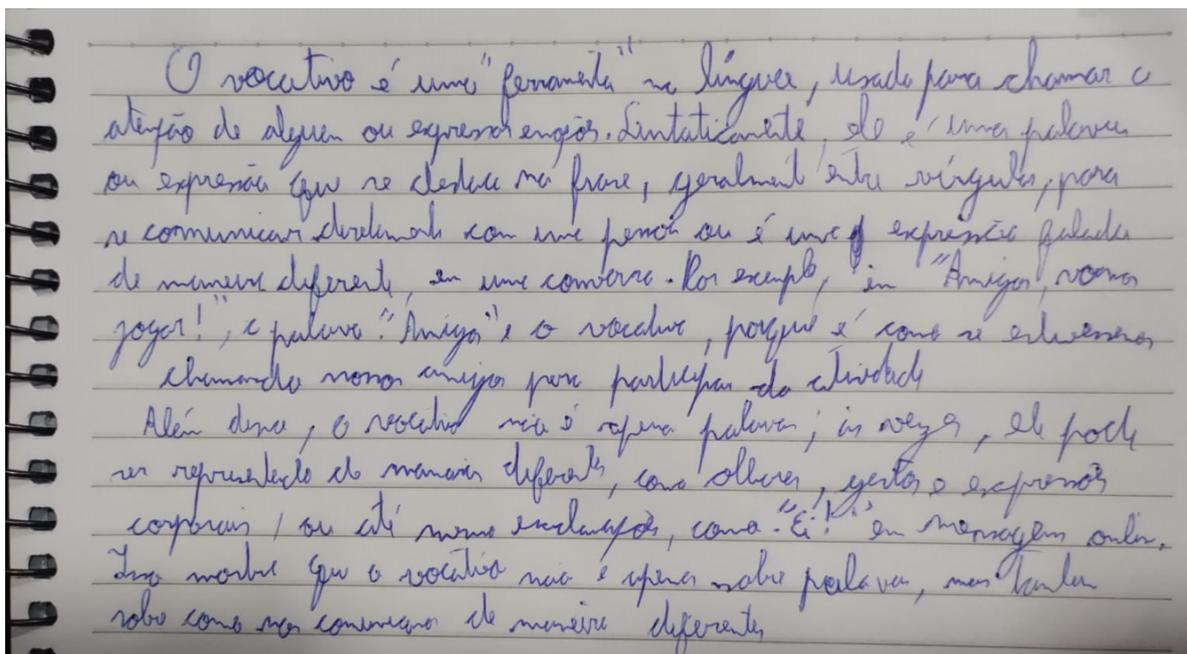
Como todo o trabalho desenvolvido contemplava a oralidade, em módulo posterior, o objetivo foi explorar o vocativo na escrita e despertar no aluno a consciência sobre o emprego da vírgula como elemento constitutivo do vocativo em textos padrões escritos (Brasil, 2018). Para tanto, o gênero escolhido foi o teatro, pois o uso do vocativo e sua pontuação pertinente é evidente no gênero escolhido, além de os alunos terem mostrado engajamento em gêneros semelhantes, visto que produziram esquetes para o trabalho com a prosódia.

Com base em todas as atividades desenvolvidas, em uma etapa seguinte, a partir de todos os conceitos já estudados, deu-se o momento de fazer uma análise dos conceitos encontrados para o vocativo. Foi elaborado um cartaz em que listávamos, gradualmente, as características sobre vocativo apontadas pelos alunos, consoante o estudado.

Além disso, foram consultados os materiais didáticos encontrados na biblioteca e realizadas pesquisas na internet. Posteriormente, em conjunto com a professora, os alunos construíram um conceito de vocativo a partir do que estudaram. É importante salientar que a abordagem comunicativa da língua não exclui a gramática do ambiente escolar, contrariamente ao que muitos supõem, uma vez que é inviável utilizar ou refletir sobre a língua sem recorrer à gramática (*cf.* Mendonça, 2006).

Entende-se que a escola vai além de ser apenas um local para abordar a sistematicidade da língua; ela também deve proporcionar oportunidades para a expansão da experiência de receber e produzir atos linguísticos no plano interacional. O desenvolvimento de atividades epilinguísticas e metalinguísticas possibilitará a exploração dos recursos gramaticais no nível textual-discursivo. Nesse contexto, é crucial incorporar as contribuições das abordagens funcionalistas, com destaque para Neves (2005) (Vieira, 2017).

Figura 3 - Definição de vocativo construída pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A fim de demonstrar a presença do vocativo em diversos gêneros em que se faz proeminente o tópico estudado, o trabalho contemplou gêneros como teatro, oração, carta, WhatsApp, Instagram, vídeos e posts de redes sociais (Brasil, 2018). Pôde-se desenvolver análises sobre marcas multimodais do vocativo, bem como seu uso na internet, com regras bastante peculiares, como, por exemplo, o envio e o espaçamento que também marcam o vocativo em redes sociais, além da ausência do emprego de vírgulas nas legendas automáticas geradas por aplicativos.

Para reforçar o caráter multissemiótico (cf. Santaella, 1983) do vocativo, a análise de uma encenação de um teatro mudo fez-se crucial. Nesta atividade, o aluno pôde analisar as diversas formas de referenciação e refletir sobre manifestações multissemióticas de "chamamento" (cf. Guimarães, 2002).

Para iniciar o trabalho com a produção final do podcast de entrevista (cf. Barbosa; Lopes, 2016) e a consequente verificação da aprendizagem, foi exibida uma entrevista em podcast para os alunos, desenvolvida em uma escola pública, por alunos do ensino médio e um vídeo curto, resumindo as principais características do podcast. Com a entrevista, os alunos tiveram contato com um material produzido por também alunos, ou seja, uma proposta bastante semelhante àquela que eles já haviam desenvolvido e ainda teriam que produzir. Com o vídeo de explicação sobre o que é um podcast, os alunos retomaram as características anteriormente sistematizadas na produção inicial.

Para uma compreensão global do gênero, a partir da entrevista assistida, um quadro de checagem dos aspectos relevantes à entrevista em podcast e ao vocativo foi elaborado para que todos pudessem avaliar se os elementos pertinentes ao gênero foram contemplados.

4.3 PRODUÇÃO FINAL

Para análise do progresso dos alunos, utilizando-se a pesquisa-ação e o procedimento da sequência didática, foi pedido aos alunos a produção de um novo podcast de entrevista, com uma temática semelhante, em que entrevistariam profissionais da escola e conduziram a entrevista tendo como foco a relação do entrevistado com a instituição (Conferir proposta de produção desenvolvida no Caderno pedagógico, p. 62/63).

Figura 4 - Proposta de Produção de Texto

Proposta de Produção de Texto

Agora é a sua vez!!!

Está na hora de produzirmos nossos podcasts e colocarmos o que aprendemos em prática!!

A proposta é que, divididos em quatro grupos, como na produção inicial, cada equipe escolherá um membro de nossa comunidade escolar para entrevistá-lo, abordando questões sobre sua profissão e sua história com a escola.

Devemos ficar atentos a todos os elementos importantes que fazem parte do gênero podcast de entrevista (relembrar das aulas anteriores, principalmente da análise do "Podcast EE Carlos Luz"), se preciso retorne à ficha de análise do vídeo "Podcast EE Carlos Luz" para verificar se sua produção está adequada.

O processo de criação do podcast deverá seguir a seguinte sequência:

1. Escolha de um tema para o podcast: Selecione um tópico para explorarem no podcast. Delimitar o foco é crucial para evitar confusões e tornar o podcast mais envolvente.
2. Definição dos participantes: Promova o trabalho colaborativo e criativo, permitindo que todos participem e decidam quem falará ou se entrevistarão pessoas externas ao grupo.
3. Elaboração do roteiro: Antes da gravação, elaborem um roteiro. Isso ajuda na organização do pensamento, evitando "brancos" durante a gravação.
4. Ensaio prévio: Apesar da ansiedade, é importante antes da gravação para identificar possíveis problemas no roteiro e aprimorar a oralidade, controlando a velocidade de fala.
5. Gravação em ambiente silencioso: É recomendado que a gravação ocorra inicialmente em um ambiente controlado, minimizando distrações. Com o tempo, todos se sentirão mais à vontade para se expor diante dos colegas.
6. Publicação do podcast: Após a edição, o podcast estará pronto para ser publicado. Na escola, pode-se usar um computador ou celular para apresentar os podcasts e convidar a turma para uma reflexão.

Agora, é só seguir as orientações e colocar a mão na massa!!! #partiigravar

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os alunos dedicaram-se à elaboração da produção por seis aulas, dentre as quais puderam debruçar-se em definição do tema, organização da equipe, elaboração do roteiro, gravação e finalização do podcast. Sem grandes intercorrências, gravaram seus vídeos dentro do que foi planejado para a proposta. Após a gravação da produção final, os alunos pediram que voltassem aos vídeos da produção inicial para que pudessem comparar com a produção final, a fim de observarem as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento das atividades.

A seguir, passa-se à análise dos vídeos da produção final, seguindo parâmetros de análise anteriormente utilizados (*cf.* Quadro 4).

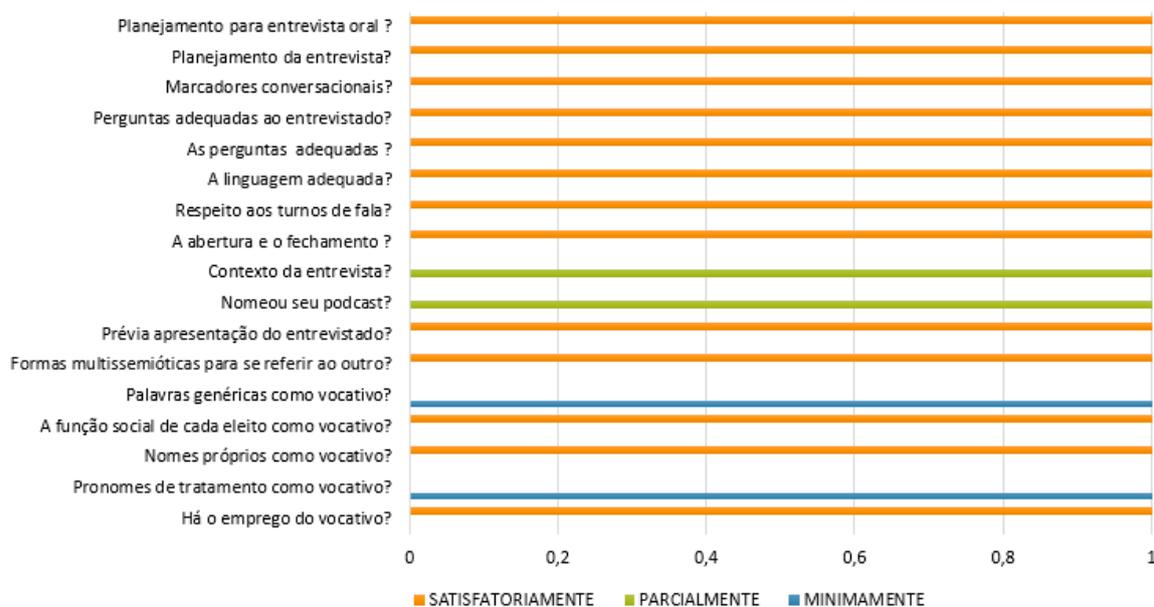
Os alunos integrantes do Vídeo 01, escolheram uma funcionária, ex-aluna da escola e moradora do bairro para entrevistarem. A entrevista iniciou-se com a saudação e a apresentação das entrevistadoras e da convidada, mas não ocorreu a apresentação do podcast e do tema a ser abordado nele. Nos primeiros segundos do vídeo, cada aluna se apresenta e, para passar a fala para a outra entrevistada, fazem um gesto com as mãos e se entreolham, alternando, assim, os turnos de fala. Logo em seguida, no tempo 0'22", uma das entrevistadoras dirige-se à entrevistada, chamando-a pelo nome, com o intuito de estabelecer a comunicação para iniciar as perguntas, fazendo, portanto, a primeira pergunta. No minuto 0'29", há a troca do turno de fala, o que pode ser percebido pelo olhar dirigido à aluna que fez a próxima pergunta. Nesse instante, ela chama novamente a entrevistadora pelo seu nome próprio. Percebe-se que há um nervosismo inicial, ao fazerem perguntas que já haviam sido afirmadas na abertura, quando apresentaram a entrevistada como funcionária da escola e moradora do bairro: "Gislaine, onde você mora?", "Gislaine, onde você trabalha?". Há a manutenção do canal, por meio de marcadores conversacionais, quando uma das entrevistadoras diz "aaaah, tá", em 0'29" e 1'51", no tempo de 1'06", quando a entrevistada, ao narrar sua trajetória, busca a confirmação das entrevistadoras para a sua fala, mantendo o contato visual com todas as três entrevistadas e no 1'56", quando a entrevistada introduz sua resposta com o uso de "então". Em seguida (0'30"), uma pergunta relacionada ao tópico estudado é feita: "Gislaine, você gosta que as crianças, ou os alunos, ou os adolescentes te chamam de Tia Gi ou Gi", no tempo 0'46", a fim de passar o turno de fala para a colega, uma entrevistada faz um gesto com a cabeça, elevando o queixo, demonstrando a vez de se iniciar uma nova pergunta, pergunta essa iniciada mais uma vez pelo nome próprio da entrevistada, na função de vocativo. A pergunta

seguinte, não introduzida verbalmente por um vocativo, é iniciada pela característica multimodal do termo, no momento em que a entrevistadora, via um movimento de cabeça e de mãos, dirige seu olhar para a entrevistada, estabelecendo contato e trazendo para si a atenção. No tempo de 1'06", há a presença de marcadores conversacionais, quando a entrevistada, ao narrar sua trajetória, busca a confirmação das entrevistadoras para a sua fala, mantendo o contato visual com todas as três entrevistadas. Hesitações ocorrem no minuto 1'29", momento em que uma nova pergunta é feita, sendo introduzida pelo vocativo, marcado pelo substantivo próprio: Gislaine. Há maior grau de monitoramento da fala e o cenário e a disposição dos participantes também mostram adequação ao gênero. Destaca-se, ainda, o respeito ao turno de fala. Em 2'27", uma das entrevistadoras encerra a entrevista e, nesse instante, nomeia o podcast. As participantes, dirigindo o olhar para a câmera, juntamente com as outras pessoas da mesa, demonstrando a mudança de interlocutor, despedem dos telespectadores, agradecendo a presença da convidada.

Observe-se o seguinte gráfico:

Gráfico 6- Produção Final - Vídeo 01

Produção Final - Vídeo 01



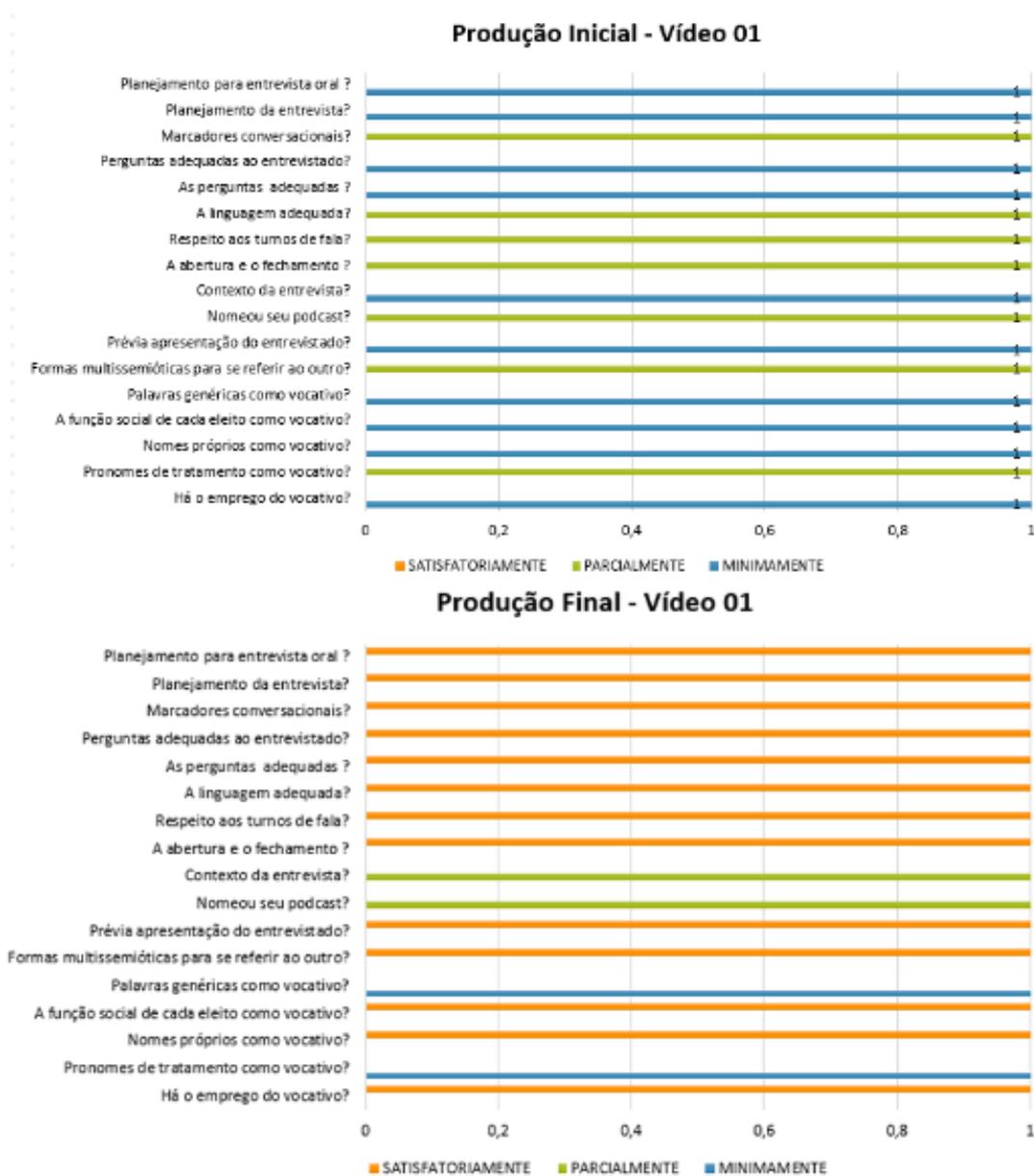
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Visando consolidar os dados da aplicação final, a partir do gráfico 6, é possível depreender que o trabalho sistematizado com o tópico gramatical em questão foi relevante para os alunos compreenderem seu significado, entendessem seu caráter

multissemiótico e pudessem adequar seu uso às suas intenções comunicativas, bem como as características referentes ao gênero estudado.

Pode-se verificar que o grupo alcançou 76,47% dos itens de forma satisfatória, 11,76%, parcialmente e 11,76% de forma minimamente esperada. Nesse contexto, houve mudança na abordagem do tópico em questão, se compararmos aos dados do gráfico 01, referente à produção inicial, visto que anteriormente 43,75% das questões ocorreram anteriormente de forma minimamente condizente e 56,25% foram desenvolvidas inicialmente de forma parcial, conforme pode ser visto na imagem seguinte.

Figura 5- Comparativo - Vídeo 01



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em termos comparativos, destaca-se que o vocativo passou a ser empregado na comunicação, ainda que restritamente ao nome próprio da interlocutora. As entrevistadoras não promoveram variação lexical, o que pode ter se dado pelo fato de não terem planejado usar vocábulos disponíveis que estivessem ligados, por exemplo, à função dela na escola.

Nota-se, ainda, que o uso de formas multissemióticas de referenciação foram exploradas ao longo da entrevista, permitindo observar que as entrevistadoras planejaram o evento e adequaram a interação comunicativa ao gênero em questão.

Observa-se, também, que a adequação do gênero empregado na produção foi satisfatória, havendo planejamento do podcast, adequando-o ao contexto da entrevista, fato esse que não ocorreu durante a produção inicial, conforme a imagem analisada.

Depreende-se, portanto, que a equipe respondeu positivamente à hipótese desenvolvida na presente pesquisa em que se espera que, ao vincular o ensino do vocativo à reflexão sobre sua função no gênero de entrevista de podcast, o aluno compreenda sua função de uso, possibilitando que ele compreenda, utilize e interprete os sentidos do vocativo de maneira eficaz.

O segundo vídeo, ora intitulado de Vídeo 02, foi realizado com a professora Sheyla, vice-diretora da escola.

Os alunos iniciaram o podcast saudando os espectadores do podcast, por meio de um vocativo empregado para transmitir intimidade com o público: “Faaaaaala galera do Oba!”. Em seguida, cada entrevistador se apresenta para a câmera, reafirmando o contato com o interlocutor do vídeo.

Os turnos de fala são respeitados, de modo que cada aluno só inicia sua fala quando o outro se silencia. Posteriormente, em 0’32, o entrevistador fala para o público quem é o entrevistado e, dirigindo seu olhar para ela, pede que a mesma se apresente, chamando-a por seu nome próprio: “Pode se apresentar, Sheyla”. A entrevistada, tendo como interlocutor o espectador, dirige o olhar para a câmera, apresentando-se. Em 0’47”, com o olhar dirigido para a câmera, o entrevistado avisa ao público que iniciará a rodada de perguntas, mudando, então, seu interlocutor, ao olhar para o aluno responsável por interpelar a entrevistada.

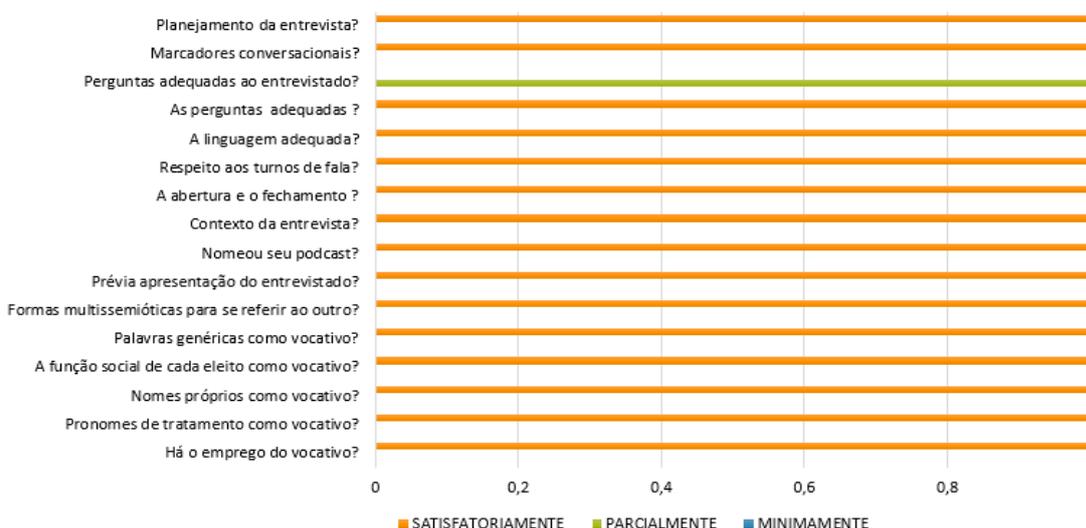
A entrevista transcorre dentro do planejado pela equipe, utilizam o monitoramento da fala adequado para o gênero, e a estrutura da entrevista em podcast é adequada à realidade da equipe.

Há o respeito pelos turnos de fala, conforme a exigência do gênero. Em oito perguntas, há a ocorrência do vocativo Sheyla, nome próprio da entrevistada, o que pode ser visto em 0'52", 2'43", 3'19", 3'46", 6'02", 6'58", 10'02" e 10'47". Durante toda a entrevista, significados gestuais sinalizadores da ideia do vocativo — movimento de cabeça e de olhos, estão presentes, percebe-se que a entrevistada faz questão de dirigir sua fala a todos os entrevistadores, o que pode ser visto em 0'53", 2'45", 3'20", 4'28", 5'16", 7'16", 11'23. Há a ocorrência dos vocativos “Tia Sheyla” (8'20" e 10'52") e “Diretora Sheyla” (4'37" e 12'36"), momento esse em que se optou pelo uso da função juntamente com o nome próprio para interpelar a entrevistada.

Em determinado momento (4'33"), um entrevistador, mantendo o canal de interlocução aberto, concorda com a fala da entrevistada chamando-a de “diretora” e, em seguida, corrigindo seu vocativo para vice-diretora, real função da participante. Pode-se perceber, em 7'58" e 8'26", a manutenção da interlocução com os espectadores, pois um aluno olha para a câmera, demonstrando que o interlocutor está sendo chamado para a dinâmica da entrevista. Nos tempos 8'33" e 12'14, a entrevistada usa o vocativo genérico “gente”, ao se dirigir a todos os entrevistadores em conjunto: “Nossa, então, gente...” e “organizadas, sim, gente!”, respectivamente. Encerradas as perguntas, os participantes terminam o podcast, voltando o olhar para a câmera, interagindo com seus interlocutores através do vocativo “gente” em: “Obrigado, gente!”

Para sumarizar os dados obtidos, depreende-se o seguinte gráfico:

Gráfico 7- Produção Final - Vídeo 02
Produção Final - Vídeo 02

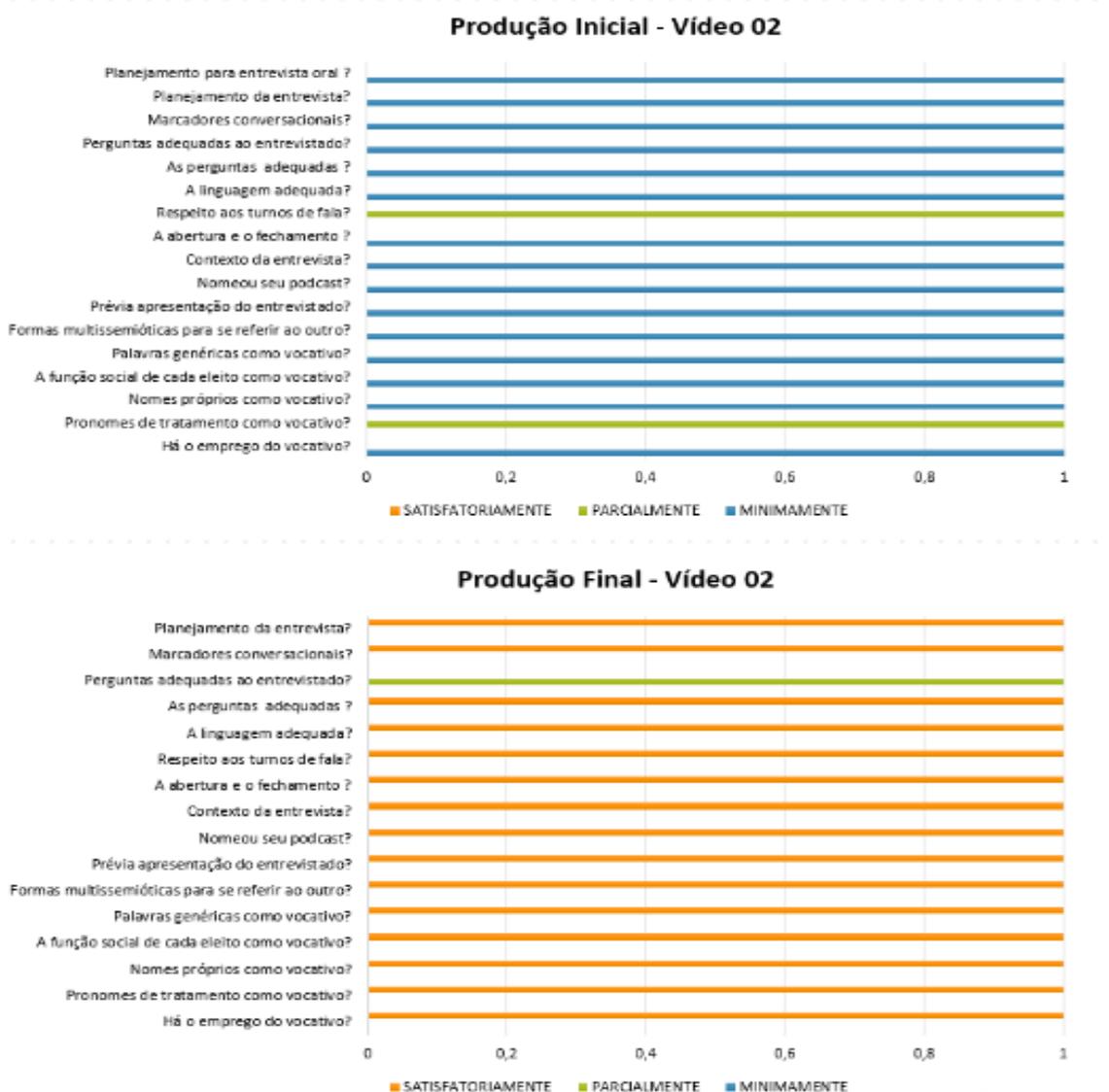


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observando o gráfico 7, analisa-se que o grupo 02 obteve um resultado 94,08% satisfatório na realização de seu trabalho final, obtendo 5,88% dos itens com um resultado parcialmente satisfatório, indicando avanço.

A equipe compreendeu o significado do vocativo, bem como seu caráter multissemiótico e conseguiu adequar seu uso às suas intenções comunicativas. Nota-se, também, que usou preenchimentos lexicais diferentes na posição de vocativo, o que mostrou compreensão quanto à importância de se destacar a função do entrevistado, afinal, a escolha dessa pessoa para estar na função de entrevistado não é aleatória. É importante destacar que não só questões relativas ao vocativo foram apreendidas pela equipe, o gênero trabalhado foi adequadamente planejado, estruturado e desenvolvido pelos componentes do grupo.

Figura 6 - Comparativo - Vídeo 02



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao se compararem os resultados das produções inicial e final, conforme a imagem acima, nota-se que o avanço relativo à equipe em questão, foi em projeção ascendente, uma vez que o grupo conseguiu compreender como se dá o emprego do vocativo, bem como suas variações lexicais provenientes de pronomes de tratamento, nomes próprios, função social ou palavras genéricas, quando se dirigiram à entrevistada, aos colegas entrevistadores e ao público.

O time conduziu a entrevista sem intercorrências, empregando, quando preciso, gestos e expressões faciais sinalizadores de vocativo, respeitando os turnos de fala, o que não aconteceu na produção inicial, como se pode ver na imagem comparativa. Ademais, os alunos souberam adequar o gênero solicitado à realidade de seu contexto de produção, organizando o espaço disponível para a gravação do vídeo. Diferentemente do ocorrido com a produção inicial, a equipe conduziu a abertura do podcast, apresentou seu entrevistado, explicou o contexto da entrevista, planejou as questões e monitorou a linguagem utilizada, pontos esses explorados minimamente na produção anterior.

Para a elaboração do seu podcast, os alunos integrantes do terceiro grupo, ora Vídeo 03, escolheram um professor, morador do entorno da escola, para realizarem a entrevista.

O uso da língua está adequado ao gênero, o respeito aos turnos de fala ocorre durante toda a entrevista, e o cenário foi organizado segundo a realidade da equipe.

As alunas iniciam a entrevista cumprimentando os telespectadores do podcast, apresentando o podcast, em seguida se apresentando. O entrevistado se apresenta para a câmera, seguindo o esquema de apresentação feito pelas alunas.

Em seguida, uma entrevistadora inicia os questionamentos, chamando o entrevistado por “Professor Ronald”, utilizando como vocativo a função e o substantivo próprio referentes ao professor. Iniciando sua resposta, o professor repete a pergunta e faz pausas de hesitação, iniciando seu contato com as entrevistadoras (0’21”). Entre o tempo 0’24” a 0’46”, o professor ora desvia o olhar das entrevistadas, focando em pontos neutros, ora olha para a entrevistada que o interpelou; ao finalizar sua resposta, olha fixamente para a aluna, sinalizando, portanto, sua interlocutora - caráter multissemiótico do vocativo; o mesmo ocorre em 1’17”, 2’29, 2’39”, 3’13”. O questionamento seguinte, seguindo o padrão dos demais grupos, refere-se à maneira como o professor gosta de ser chamado.

Utilizando-se de uma polidez não exigida pelo contexto da entrevista, uma das entrevistadoras inicia sua pergunta com o vocativo “Senhor Ronald” (1’08”), alternando seu olhar ora para o entrevistado, dirigindo sua pergunta a ele, ora para a folha em que lia as perguntas.

No tempo 2’00”, o professor, na tentativa de lembrar a pergunta feita, olha para a entrevistada e aponta para ela, repetindo a pergunta, em seguida, desvia seu olhar para a aluna ao seu lado, lendo a pergunta.

No minuto 2’31”, o entrevistado é invocado por sua função - professor - e olha, então, para a entrevistadora, a fim de direcionar sua atenção e manter o canal de comunicação ativo. As entrevistadas ora mantêm seu olhar voltado para o entrevistado, ora para as perguntas. Como já havia sido organizada previamente a ordem das perguntas, e todas sabiam quem seria a próxima a falar, percebe-se o direcionamento do olhar de todas as entrevistadas para a pessoa destinada a fazer a pergunta seguinte, como pode ser visto em 3’07”, quando interpelado através de seu nome próprio.

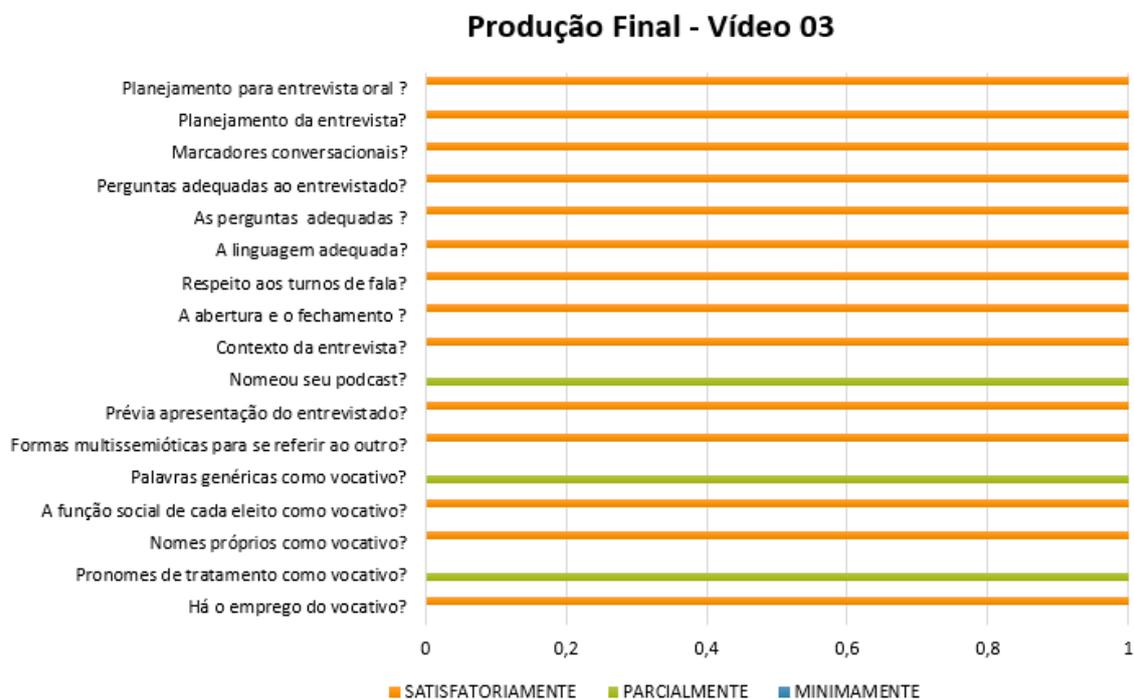
Em 3’34”, o entrevistado olha diretamente para a aluna que fez a pergunta, estabelecendo contato com ela, evidenciando o caráter multimodal de chamamento, em seguida, dirige o olhar para as demais integrantes, mantendo-as na interação. No tempo 4’26”, a aluna responsável pela pergunta, além de muito nervosa, ainda não domina a leitura; os demais integrantes da mesa se entreolharam, e o professor, em sinal de cooperação, olhando para ela, falou a pergunta, em um tom de voz baixo, para que ela repetisse. Ao iniciar sua resposta, em meio a uma gargalhada, dirige o olhar a todas as entrevistadoras, pois daria um conselho para os alunos; todas, então, dirigem o olhar atento para ele.

Em 6’55”, uma aluna interrompe a fala do professor, ele, dirigindo o olhar para ela, consente com a cabeça, em um movimento multissemiótico, concluindo seu pensamento, enquanto as entrevistadoras consentem com o exposto em um movimento afirmativo com a cabeça.

Para fechar a entrevista, em 7’45”, a entrevistadora transfere seu olhar para a câmera, em seguida os demais presentes também olham para a câmera, demonstrando a mudança de interlocutor na interação comunicativa, uma vez que agora se dirigem aos espectadores do podcast e, com um aceno de mão, despedem-se de todos.

Seguem os dados consolidados da produção elaborada pela equipe:

Gráfico 8- Produção Final - Vídeo 03

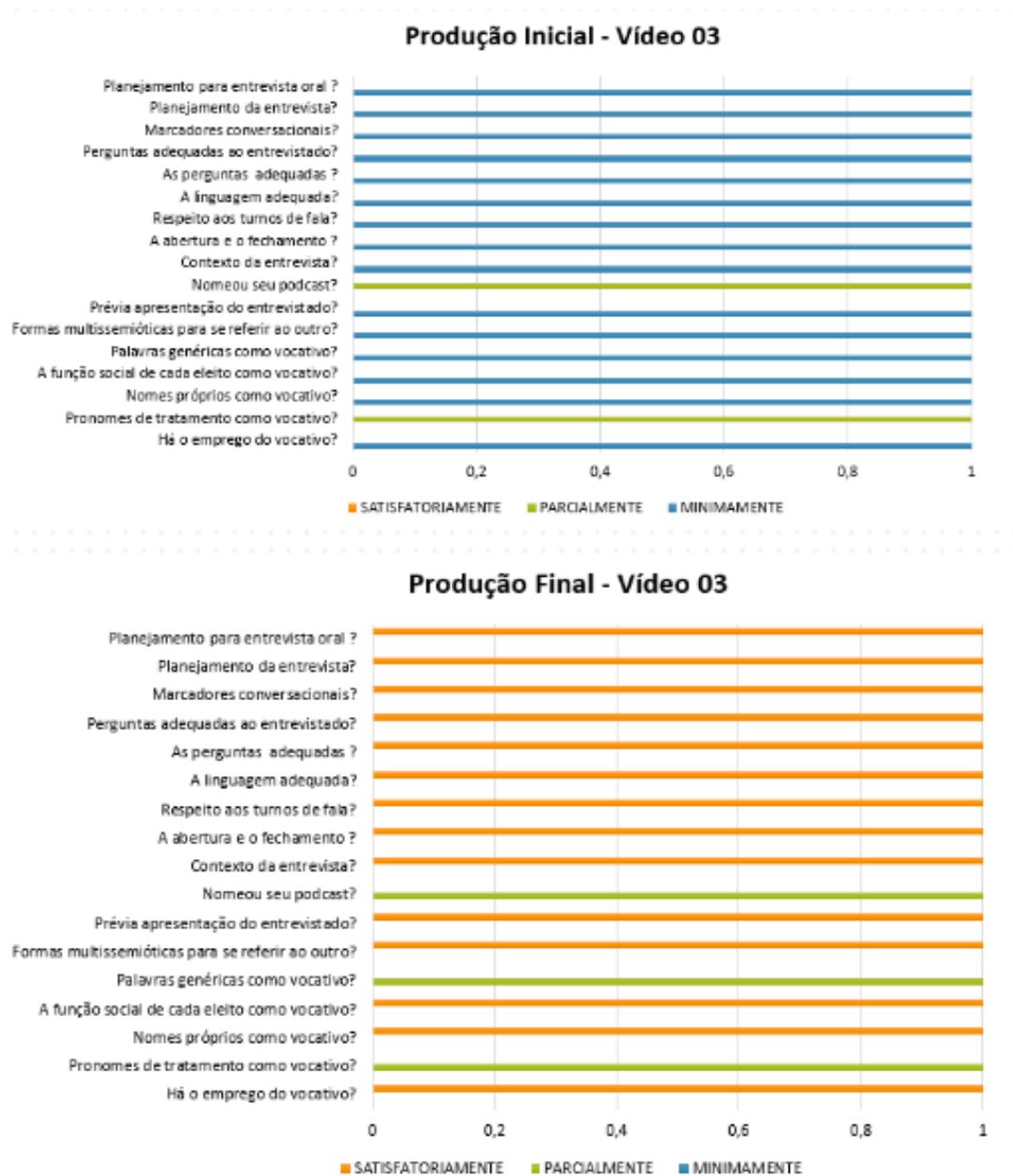


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao se observar os dados consolidados no gráfico 8, depreende-se que o grupo 3 obteve um resultado bastante significativo, atingindo 82,32% dos resultados de forma satisfatória e 17,64% de forma parcialmente satisfatória. Além de o grupo ter mostrado compreender as características do gênero, destaca-se que o vocativo foi utilizado, variando, lexicalmente, em nomes próprios e função social, dado esse que corrobora com a ideia de que a proposta interventiva desenvolvida que visa a obtenção da consciência sobre as possibilidades de uso do vocativo nos contextos interativos.

Em uma análise comparativa, conforme imagem abaixo, depreende-se que a equipe supracitada teve uma evolução considerável, visto que mostra dominar bem o gênero, de forma geral, e perceber a importância do papel do vocativo na construção do perfil desejado pelo locutor sobre seu interlocutor, bem como compreender as diversas opções lexicais disponíveis ao constituir-lo. Nota-se que a equipe não avançou satisfatoriamente em todos os tópicos de análise do vocativo, o que era apenas um parâmetro para análise, e, não, uma obrigação de cumprimento, por parte dos alunos. Afinal, em um mesmo podcast, não precisamos nos valer de toda a variedade que as formas de se referenciar ao outro pressupõe.

Figura 7- Comparativo - Vídeo 03



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto ao uso de pronomes de tratamento na função de vocativo, o que poderia pressupor uma insegurança ao se elaborar as questões desenvolvidas, pois, ao se analisar a gravação, verifica-se uma timidez das participantes frente ao entrevistado, fato esse visto, também, que em ambas produções não houve a nomeação do podcast em sua abertura, revelando o nervosismo da equipe. O pouco uso de palavras genéricas como vocativo se deu por não haver uma dialogicidade com os telespectadores da entrevista, reforçando a hipótese da timidez do grupo. Em todo caso, não se pode menosprezar o avanço do time, em análise dos demais parâmetros, em especial àqueles que dizem respeito à elaboração do gênero, em que

o grupo foi de minimamente para plenamente satisfatório, demonstrando que a proposta interventiva desenvolvida foi o diferencial no aprendizado dos alunos. Destaca-se, também, o uso de gestos e expressões faciais com a função de chamamento.

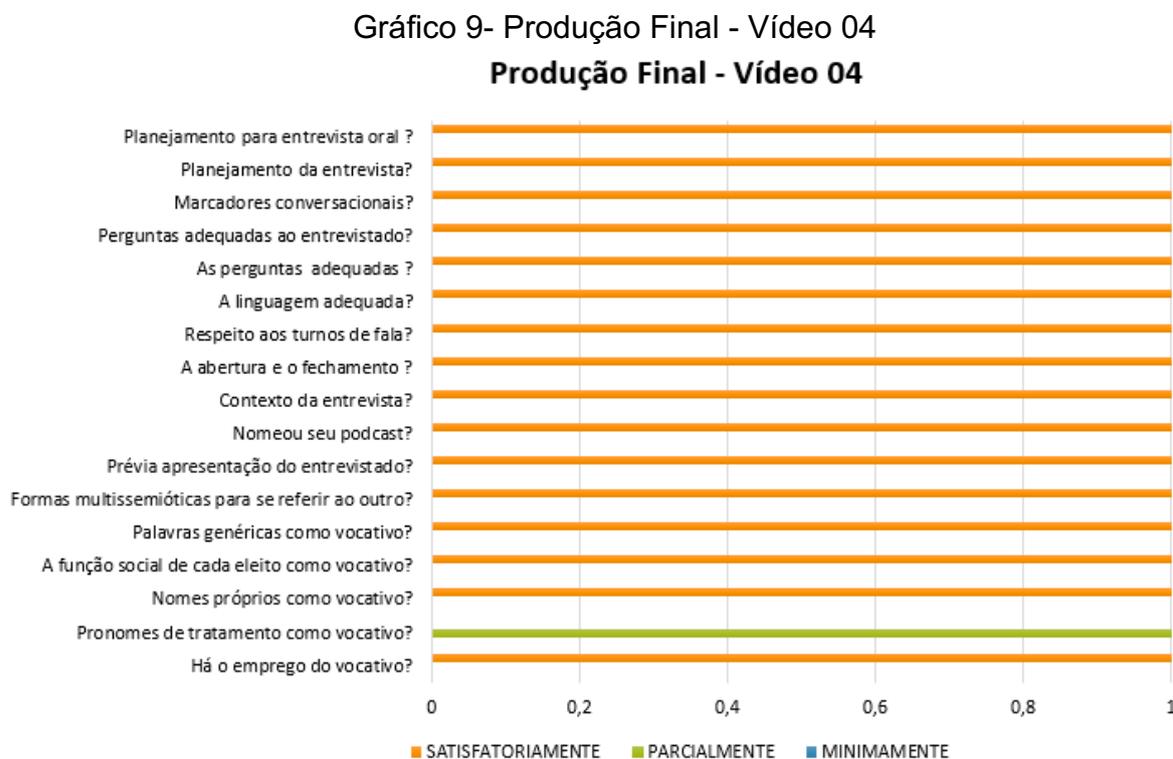
A equipe seguinte, cujo vídeo foi nomeado de Vídeo 04, dentro de sua realidade, adequou seu espaço ao gênero em questão. O uso monitorado da língua permeia toda a entrevista. Há respeito dos turnos de fala, presença de marcadores conversacionais (2'17", 2'24", 2'49", 3'27", 4'06", 4'53", 8'12") no decorrer da conversa e a entrevista segue o planejado pela equipe.

Logo no início, há a apresentação do podcast, o chamamento dos espectadores através do vocativo “galera”, em: “Fala, galera!”, há, também, a apresentação dos participantes da entrevista, momento em que o professor, interpelado pelo vocativo “Marcus”, é chamado para a entrevista, a quem é o conteúdo dela. Em 0'18", ao ser perguntado como o professor gosta de ser chamado, questiona sobre quais os possíveis exemplos e o entrevistador exemplifica três vocativos pelos quais o professor pode ser interpelado. Em seguida, o professor abre o debate sobre alguns professores não gostarem de serem chamados pelo vocativo “Tio/a”, mas que ele não se importa com a forma de interpelação.

As interpelações diretas ao professor são direcionadas pelo vocativo “Marcus”, em 0'18", 1'11", 2'39", 3'22", 7'04", havendo, em 4'31" uma única menção à sua função: “Professor”. Durante toda a entrevista, o entrevistado dirige seu olhar a todos os participantes, demonstrando que todos são seus interlocutores, como pode ser visto em 2'42", 4'00", 6'02", 7'38".

Há, também, o uso de vocativos genéricos, pelo professor em 2'46" “Eu não escolhi ser professor, gente!” e em 7'12" “Né, gente?!” Em 3'57", o professor dirige-se a um aluno específico, chamando-o pelo nome próprio “Nicolas”. Após uma pergunta em que quis chamar a atenção dos entrevistadores de modo a concordarem com a sua fala, o entrevistado, em 5'03", com um gesto de aceite com a cabeça, dirige seu olhar a todos os presentes, chamando-os a concordarem com o exposto. Com o objetivo de finalizar a entrevista, um dos entrevistadores dirige seu olhar aos colegas, questionando se alguém ainda tinha mais alguma pergunta e, com a negativa do grupo, todos retornam o olhar para a câmera, despedindo dos espectadores, agradecendo a participação do professor, convidando-o para outras oportunidades e finalizando o podcast.

Os dados elencados podem ser analisados no seguinte gráfico:

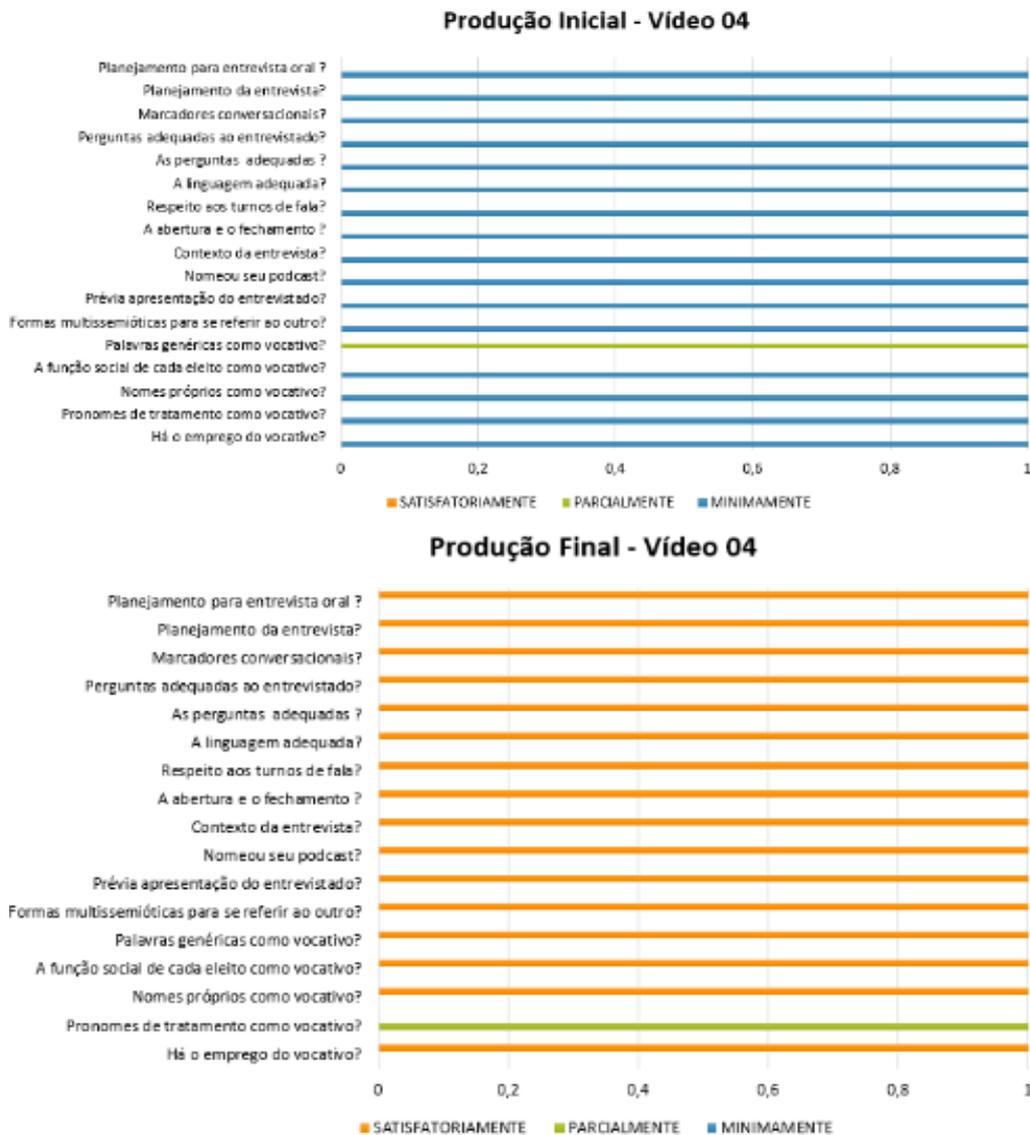


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir dos dados obtidos, conforme o gráfico 9, observa-se que houve avanços, com resultado de 94,08% dos itens sendo julgados de forma satisfatória e somente 5,88% de forma parcialmente satisfatória, pois não é utilizado de forma espontânea e internalizada na interação, mas foi empregado, no mínimo, uma vez. A equipe revelou compreender o significado do vocativo, assim como sua natureza multissemiótica, conseguindo ajustar seu uso de acordo com suas intenções comunicativas. Observa-se, também, que utilizaram diferentes preenchimentos lexicais na posição do vocativo, demonstrando compreensão da relevância em enfatizar a função do entrevistado, já que a escolha dessa pessoa não é feita ao acaso. Além disso, o gênero abordado foi cuidadosamente planejado, estruturado e desenvolvido pelos membros do grupo.

A partir de uma comparação entre os dados obtidos nas produções inicial e final, é possível verificar o alcance da proposta elaborada na dissertação em questão, uma vez que se espera que, ao integrar o ensino do vocativo à reflexão sobre sua função no contexto de entrevistas de podcast, os alunos compreendam sua utilidade.

Figura 8 - Comparativo - Vídeo 04

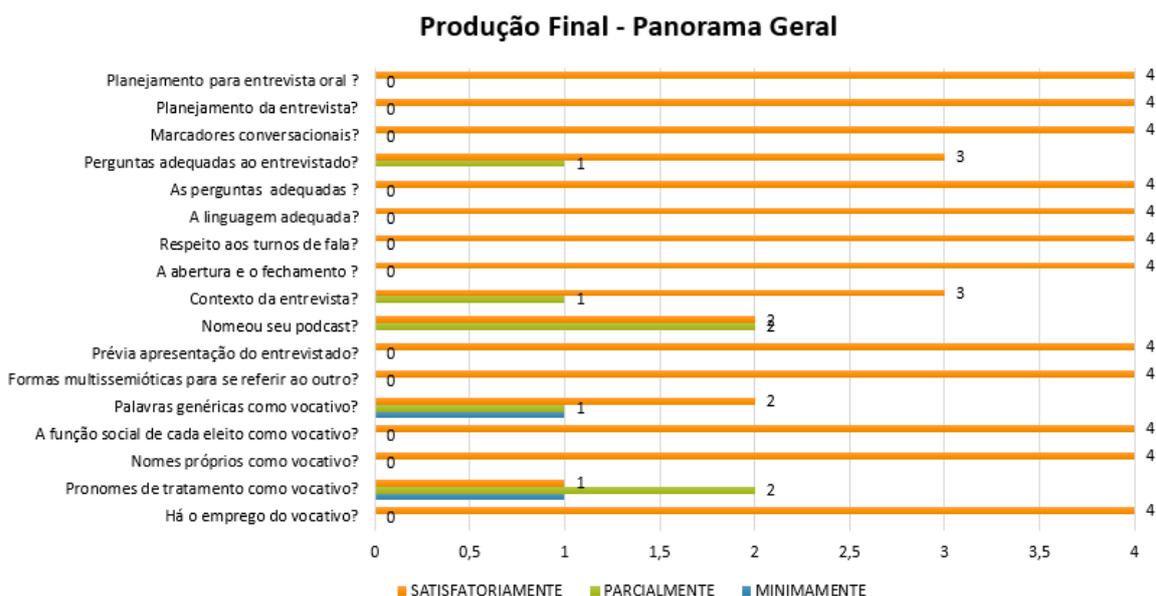


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A equipe analisada passou de aspectos minimamente satisfatórios, para plenamente satisfatórios após o trabalho com as atividades propostas como intervenção pedagógica, uma vez que se pode verificar que o avanço significativo acerca dos itens estudados foi em todos os parâmetros analisados. Tanto em questões relativas ao gênero, quanto sobre o emprego do vocativo, o time conseguiu compreender o uso, o emprego, e a adequação necessária a depender do contexto em que estiverem inseridos, conforme a imagem acima analisa.

Para se observar os resultados da análise final, consolidadamente, considerando-se toda a turma, observa-se o gráfico a seguir:

Gráfico 10- Produção Final – Panorama Geral



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do resultado geral de 85% dos itens analisados atingidos de forma completamente satisfatória, 12% de forma parcialmente satisfatória e somente 3% dentro minimamente esperado, compreende-se que um trabalho linguístico e semiótico sistematizado, alinhado à forma como o gênero se constitui, são a base para a obtenção de resultados esperados quanto à aprendizagem dos educandos. O “fantasma” de “não se aprender gramática” ou de não se ver aplicação da gramática no cotidiano reside em um trabalho isolado de regras e nomenclaturas, descolado do uso real da língua.

O objetivo final do trabalho com a língua pautado em sua funcionalidade é alcançar significados, partindo do pressuposto de que é no uso que os diversos elementos adquirem sentido e determinam sua função, e que as entidades linguísticas devem ser avaliadas consoante o contexto em que ocorrem, definindo-se, em última instância, pela sua relação com o texto (Neves, 2000). Os elementos sintáticos, quando trabalhados atrelados aos outros níveis de análise a partir do texto, permitem a compreensão do aluno quanto ao funcionamento da língua em seu uso.

Segundo Sigiliano e Magalhães (2021), os gêneros textuais, quando entendidos como objeto de ensino e instrumentos de interação, são levados para a sala de aula como um meio facilitador do aprendizado, e, assim, a compreensão de que a língua e suas funcionalidades é algo dinâmico, e está a serviço da comunicação humana emerge como algo compreensível e real para os alunos.

Posto isso, a estruturação desse percurso interventivo que previa o ensino renovado do vocativo em sala de aula, em uma perspectiva pautada no ensino baseado na reflexão e ação sobre o uso da língua, foi desafiadora e ações desse tipo implicam desafios significativos para grande parte dos educadores.

Nesse sentido, atrelar a ação à análise dos textos dos alunos e as ações a essas análises e aos textos teóricos lidos se constituiu em uma forma renovada não apenas de tratar o vocativo, mas também de tratar as aulas de língua portuguesa por parte da professora pesquisadora, tendo em vista o desenrolar tão positivo das ações didáticas e os resultados aqui relatados.

5 CONCLUSÃO

O ensino da gramática na Língua Portuguesa (LP) é um tema que suscita diversas discussões inquietantes para os professores de língua materna. Nas escolas, encontramos desde defensores do ensino descontextualizado da gramática até profissionais que reconhecem o uso como elemento central do ensino de gramática.

No contexto atual, no qual as demandas sociais requerem um enfoque educacional que vá além da mera transmissão de conteúdo, os confrontos enfrentados pelo professor da educação básica se fazem presentes no cotidiano escolar. Além das questões diárias inerentes à profissão, novas exigências educacionais e obstáculos surgem no cenário pedagógico. Apesar da desvalorização da educação no Brasil e da falta de respeito pela figura do professor, repensar as práticas educacionais e proporcionar aulas inovadoras torna-se imperativo.

Neste cenário desafiador, a presente pesquisa foi engendrada. Com 25 anos de experiência na educação pública em Juiz de Fora, Minas Gerais, esta professora-pesquisadora encontrou-se diante de inúmeras inquietações em seu fazer docente. A formação em Letras permitiu que ela analisasse a comunicação interpessoal, o uso da língua materna e os aspectos constitutivos do idioma, enquanto refletia sobre a abordagem da Língua Portuguesa no currículo escolar. O encontro com o Mestrado Profissional foi crucial para respaldar teoricamente seus desejos e propostas de mudança no ensino da língua em seu contexto de trabalho.

Adotando a perspectiva interacionista da língua, que considera os sujeitos como construtores sociais ativos, a pesquisa-ação desenvolveu-se analisando a língua em contextos reais de produção do enunciado, dando destaque ao texto como elemento central de análise. Vinculado ao projeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, aborda a temática do vocativo em português. Buscou-se, por meio de uma ação didática, integrar fluidamente gêneros e conteúdos gramaticais em sala de aula, mais especificamente o trabalho com o vocativo no podcast de entrevista, com intuito de contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos em análise, reflexão e construção de conhecimento linguístico.

A pesquisa, aqui desenvolvida, propôs, inspirada pelas leituras teóricas e pela elaboração da ação didática, uma reconfiguração na abordagem do vocativo nas aulas

de língua portuguesa, considerando sua função multissemiótica em diferentes formas de comunicação (cf. Santaella, 1985; Koch; Elias, 2006; Fávero, 2010). O caderno pedagógico, a que esta dissertação se atrela, detalha atividades desenvolvidas com o tema em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A investigação visou não apenas ensinar quanto ao uso do vocativo, mas também desenvolver a consciência linguística dos alunos, incentivando escolhas lexicais e/ou semióticas conscientes em contextos de interação comunicativa (Halliday; Matthiessen, 2004; Myhill; Watson; Newman, 2020, Neves, 1997, 2004).

A proposição desta pesquisa foi que, ao integrar o ensino do vocativo à reflexão sobre sua função e sentido em gêneros em que se mostrava proeminente (como o gênero de entrevistas em podcasts), os alunos compreenderiam sua utilidade (cf. Sigiliano, 2021). Isso resultaria na capacidade do aluno de entender, usar e interpretar os significados associados ao emprego desse elemento sintático. Nesse contexto, era esperado que os estudantes ampliassem seus conhecimentos sobre o uso do vocativo, isso implicava a percepção da importância desse elemento na construção do perfil desejado pelo locutor em relação ao interlocutor, bem como na apreciação das diversas possibilidades de escolhas lexicais ao configurar seu interlocutor (cf. Nascimento, 2000; Guimarães, 2002, Santos, 2002; Moreira, 2017). Junto a isso, almejou-se que o aluno reconhecesse o vocativo como um elemento que oportuniza referência ao outro, podendo se manifestar de maneiras variadas nas linguagens (cf. Santos, 2004; Oliveira; Blanco; Silva, 2019).

É imprescindível destacar que a Base Nacional Comum Curricular reforça a perspectiva funcional da linguagem, uma vez que o eixo da Análise Linguística/Semiótica abrange os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente do emprego da língua. Isso ocorre durante os processos de leitura e produção de diversos tipos de textos (orais, escritos e multissemióticos). Essa análise visa compreender as materialidades dos textos, as quais são responsáveis por seus efeitos de sentido. Isso ocorre tanto em relação às formas de composição determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) quanto pela situação de produção quanto aos estilos adotados nos textos, que exercem um impacto significativo nos efeitos de sentido (Brasil, 2018).

Enxergando a língua como ato social e atividade de interação no contexto da sala de aula de LP, defende-se que as regularidades da linguagem devem ser analisadas em contextos reais de interações sociais, por meio de textos orais e

escritos e práticas discursivas reais. Portanto, pode-se afirmar que o ensino de gêneros textuais está intrinsecamente ligado ao ensino de gramática, ambos desempenhando um papel complementar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. (cf. Geraldi, 1984; Antunes, 2005; Marcuschi, 2008; Vieira, 2017; Coneglian, 2019; Guimarães; Bartikoski, 2019; Sigiliano, 2021) Enquanto o ensino de gêneros textuais foca na compreensão e produção de textos em diferentes contextos comunicativos, o ensino de gramática concentra-se nas estruturas linguísticas e regras gramaticais que sustentam a língua. Ao trabalhar com gêneros textuais, os alunos têm a oportunidade de vivenciar e analisar textos autênticos, atuando como usuários da língua, compreendendo sua estrutura, propósitos comunicativos e características específicas. Nesse processo, a gramática é abordada de forma contextualizada, identificando e explorando as estruturas gramaticais presentes nos diferentes gêneros (Mendonça, 2006, 2007). Assim, o ensino de gêneros textuais e o ensino de gramática se complementam, proporcionando aos alunos uma visão integrada da língua, em que a compreensão das estruturas gramaticais é aplicada de maneira significativa na produção e na interpretação de textos. Sob esse viés, pesquisas conduzidas envolvem questões relacionadas à formação de professores, às suas concepções sobre linguagem e gramática, destacando a necessidade de desenvolver cursos e ferramentas que auxiliem na formação docente para a prática da AL/S em sala de aula, o que, também, almeja este trabalho.

Para o desenvolvimento dos objetivos e da hipótese que nortearam essa pesquisa-ação, foi criada ação didática em sala de aula de 6º ano de escola pública, que pôde ser parcialmente apresentada por meio das atividades do caderno pedagógico, seguindo princípios do procedimento da sequência didática (cf. Noverraz; Schneuwly; DOLZ, 2004), que foi tomada em aspectos didáticos e analíticos. Por meio dela, apresenta-se um gênero central da sequência, qual seja o podcast de entrevista, cuja análise da produção inicial elucida os conhecimentos os alunos já possuem e em quais aspectos o professor precisa aprofundar. Para observação de tais conhecimentos, foram elencados aspectos atinentes ao gênero e ao vocativo, quais sejam: (i) utilização ou não de vocativo; (ii) formas empregadas nos vocativos; (iii) outras manifestações multissemióticas para se referir ao interlocutor; (iv) critérios do gênero entrevista oral em podcast, como adequação da linguagem, estruturação prévia das perguntas, alinhamento das perguntas com o propósito da entrevista,

ajuste das perguntas ao interlocutor, respeito ao turno de fala, entre outros. Esses parâmetros foram essenciais para observar as estratégias adotadas pelos estudantes ao se dirigirem ao outro ou ao cederem a palavra a ele.

Essas categorias foram julgadas em “minimamente”, “parcialmente” e “satisfatoriamente”, com finalidade de se observar o que os alunos já alcançavam e promover o progresso de aprendizagem. Assim, o trabalho com a língua foi realizado com ênfase no seu uso, em suas estratégias e desdobramentos, para o aluno ser capaz de adequar seus usos e interagir em contextos diversos de produção, conforme a exigência da situação comunicativa. Nesse contexto, tornou-se relevante partir de situações concretas de uso da língua, motivadas pela exploração de diversos gêneros textuais, refletir sobre como os elementos linguísticos são mobilizados em sua construção ou sobre os efeitos de sentido desses usos. Isso guiou os alunos a categorizar e sistematizar conhecimentos sobre tais usos, estimulando espaços de discussão e reflexão metalinguística.

Após a análise desses aspectos que precisariam de maior atenção e aprofundamento em sala de aula, foi elaborada uma sequência de atividades em que os pontos-chave identificados pelo professor foram destrinchados. O trabalho iniciou-se com uma análise de propagandas, buscando introduzir a multisssemiose presente nas interações dialógicas. Por meio de uma coletânea de quatro vídeos, os alunos foram guiados a perceber o emprego multimodal das formas de se dirigir ao outro. No módulo subsequente, focado na abordagem da prosódia como elemento constituinte do significado do vocativo, os alunos analisaram vídeos nos quais a entonação e a semiose dos vocativos desempenharam papel fundamental. A etapa seguinte priorizou o trabalho com as escolhas lexicais ao constituir o vocativo, explorando o discurso político como destaque do módulo. Em atividades subsequentes, os alunos exploraram a intencionalidade por trás dessas escolhas lexicais, considerando suas funcionalidades. A seleção lexical nas relações familiares e contextos diversos foi abordada, destacando a importância dessas escolhas no processo comunicativo. Dado que todo o trabalho enfatizava a oralidade, um módulo posterior introduziu o vocativo na escrita, despertando a consciência dos alunos sobre o emprego da vírgula como elemento constitutivo do vocativo em textos escritos. Durante as etapas da ação didática, o trabalho contemplou diversos gêneros nos quais o vocativo é proeminente, como teatro, oração, carta, WhatsApp, Instagram, vídeos e posts de redes sociais. Isso possibilitou análises das marcas multimodais do vocativo e seu uso peculiar na

internet. Para reforçar o caráter multissemiótico do vocativo, uma encenação de teatro mudo foi analisada, permitindo aos alunos explorar diversas formas de referência e refletir sobre manifestações multissemióticas de “chamamento”. Posteriormente, os alunos conduziram uma análise detalhada do que haviam aprendido até então sobre o vocativo, resultando na elaboração de um cartaz com todas as características dele, de forma atrelada à maneira como ele era trabalhado em livros didáticos, em gramáticas e na internet. Esse processo permitiu uma definição mais abrangente do vocativo, indo além da sintaxe para incorporar sua função semântica, pragmática e multissemiótica, destacando a importância da reflexão metalinguística (Vieira, 2017). Como preparação para a produção final do podcast de entrevista e a verificação da aprendizagem, os alunos tiveram contato com uma entrevista em podcast realizada por alunos do ensino médio em uma escola pública. Além disso, um vídeo explicativo sobre o que é um podcast foi apresentado, reforçando as características previamente estudadas na produção inicial.

Ao comparar dados da produção inicial e final do podcast de entrevistas, constatou-se que o trabalho linguístico e semiótico sistematizado, alinhado às propostas do gênero em questão, serve para alcançar os resultados desejados na aprendizagem dos discentes. O receio de “não aprender gramática” ou de não perceber a aplicação da gramática no cotidiano residiria em um método isolado de regras e nomenclaturas, numa abordagem puramente normativa. A comparação de dados mostrou ser possível engajar os alunos no estudo de elementos sintáticos de forma positiva e usando textos multissemióticos, ensejando a compreensão de seus usos.

O desenvolvimento desta pesquisa demonstra a importância de um trabalho docente planejado, pautado em teorias e análises sólidas, em sintonia com as necessidades apresentadas pelos alunos, o que guia ao aprendizado real, embasado na sua funcionalidade da língua. As atividades didáticas, apresentadas por meio do caderno pedagógico, e esta dissertação, que explicita o procedimento de abordagem do tema e da análise dos dados, podem ser usadas como inspiração de caminhos de outros professores.

Assim, como um dos resultados deste trabalho, espera-se que esse percurso acadêmico e pedagógico fomente inquietações e conseqüentes mudanças do fazer pedagógico não apenas na sala de aula da professora pesquisadora que aqui escreve, mas nas mais diversas salas de aulas afora, propiciando que os alunos entendam e

enxerguem a língua como um instrumento a serviço de suas necessidades e interesses.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória C. M. **“O grande desafio é educar para a diversidade”**: inclusão aos olhos de uma bidocente. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes. **Gramática latina: curso único e completo**. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Brígida; LOPES, Iveuta de Abreu. A entrevista oral produzida por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol 32, 4 jul/dez, 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (Orgs.). **AbraLin: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 216-240.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL.MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Língua Portuguesa**. Brasília, 2018.

BRASIL.MEC. **PNLD**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em: 06 jan. 2023.

BRUNA, Maria Helena Varella. **TDH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade/> Acesso em: 2 mar 2023.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Dislexia**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/> Acesso em: 2 mar 2023.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 2 mar 2023.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3.ed. Brasília: Editora Parábola, 2006.

CHISTÉ, Priscila de Souza. (2016). Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808.

CONEGLIAN, André Vinicius. Lopes. Levando a linguagem a sério: o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto. **Estudos Semióticos**, 15(2), 143-157, 2019.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha**. Manual do Professor. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? *In* **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal de Santa Maria**. Letras, v. 32, n. 64, p. 06-23, jan./jun. 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DELMATO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português: conexão e uso**. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

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

FARIAS, Washington Silva de. Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. **Rev. de Letras** – Nº 22 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textual**. São Paulo: Ática, 2010

FLORES. Valdir do Nascimento. **A enunciação e os níveis da análise linguística**. PUC- RS. Anuais do SITED (Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso). Rio Grande do Sul, 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento. *et al.* **Enunciação e gramática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CENP, 1991. FURLAN, Mauri; NUNES, Zilma Gesser; COELHO, Fernando. **Língua latina I**. – 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOFFMAN, E. Frame analysis: an essay on the organization of experience. Boston, Northeastern University Press, 1986.

GOMES, Andreia de Fátima R; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. *In Revista (Con)textos Linguísticos*. UFES, vol. 9, n. 14, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto: Procedimentos, análises, ensino**. Campinas, Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. Vocativo: Enunciação e História. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.13, jul.- dez., 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BARTIKOSKI, Fernanda Machado. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática. **Eutomia**, Recife, 23(1): 1-22, jul. 2019.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London, UK: Arnold, 1978

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London, UK: Routledge, 2004

INFOMONEY. **Classes D e E continuarão a ser mais da metade da população até 2024, projeta consultoria**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas->

financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/ Acesso em: 2 mar. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed.São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2011.

LEVINSON, Stephen. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 65-116.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. A reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MELO, Iran Ferreira de. Você sabe o que é dêixis? **Revista Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**, n.22. São Paulo: Escala Educacional, 2015, p. 42-47.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87.

MYHILL, Debra; WATSON, Annabel; NEWMAN, Ruth. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**. Vol. 13(2), Mai-Jun, Exeter, UK, 2020.

MYHILL, Debra. Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. **English in Education**, 55:3, 265-278, 2021.

MOREIRA, Juliana Costa. **O vocativo e a interface sintaxe-pragmática no Português Brasileiro**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, UFMG, 2013.

MOREIRA, Juliana Costa. O vocativo no português brasileiro: uma unidade à parte? **Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 57, Salvador: p. 319-340, 2017.

MOREIRA, Cláudia Martins. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, Adriana. Análise prosódica do vocativo na fala de criança: uma abordagem fonética. 2000. 75 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NEUROSABER. **Como reconhecer os transtornos: TOD, Autismo e TDAH.** Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-reconhecer-os-transtornos-tod-autismo-e-tdah/#:~:text=Confira!-,TOD%20—%20Transtorno%20Opositivo%20Desafiador,diante%20de%20figuras%20de%20autoidade>. Acesso em 2 mar 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português.** São Paulo: Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. Funcionalismo e Linguística do Texto. **Revista do Gel**, 2004. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/viewFile/292/196> Acesso em: 14 jul 2023

OLIVEIRA, Fabiana Meireles de; BLANCO, Yedda Alves de Oliveira Caggiano; SILVA, Luiz Antônio da. O vocativo nas formas de tratamento: análise de fragmentos do romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 20, n. 1, p. 143-154, janeiro-abril 2019.

OLSON, David. Seis mitos da escrita. In: **O mundo no papel.** São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, Mário **Antônio Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

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

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

RODRIGUES, Linduarte Pereira; MORAIS, Maria Eliane Gomes. Análise linguística na aula de língua portuguesa: caminhos possíveis. **Encontros de Vista**, Recife, 17(1): 86-100, jan./jun. 2016 .

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

SANTOS, Sílvia Jussara Barbosa dos. **Integração do vocativo em uma sintaxe de base enunciativa**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPA, 2004.

SANTOS, Lays Fernandes dos. **Usos de vocativos em relações interpessoais: contribuições para o ensino de Português do Brasil Língua Não Materna**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, UERJ, 2020.

SIGILIANO, Natália Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP v. 25 n. 2 p. 1-23 2o sem. 2021.

SIGILIANO, Natália Sathler; FERRAREZI, Cláudia Aparecida Ferreira. Do ensino da gramática à prática de análise linguística: o ponto e a segmentação textual na escrita de jovens e adultos. **Eutomia**, Recife, 23(1): 203-224, Jul. 2019.

SIGILIANO, Natália Sathler; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de gramática de alunos em letras: desafios para a formação docente. *In*. Oliveira, Mariangela Rios de; Wilson, Victoria. (organizadoras). **Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022. 278 p. (Coleção PPLIN PRESENTE – Volume 1).

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos do discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

TEIXEIRA, Lúcia; SOUSA, Sílvia Maria de; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja. **Apoema: português**. Manual do Professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TEXTUALIDADE. *In*: Glossário Ceale, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textualidade> Acesso em: 08 dez 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-Ação e Educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan/mar, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

UFRN. **PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras**. 2023. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/> Acesso em: 25 fev 2023.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? In: ATAÍDE, C. et alii. *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 299-318.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; FERREIRA, Maria Helena. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 35-55.

YOUSAFZAI, Malala. **Discurso de Malala Yousafzai na Organização das Nações Unidas**, 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/destaques-do-discurso-de-malala-na-onu.html#:~:text=Nos%20deixem%20pegar%20nossos%20livros,Educação%20antes%20de%20tudo>. Acesso em: 11 jan 2024