

A ABORDAGEM DO VOCATIVO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Guilherme de Oliveira Barbosa

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem – Área de
especialização em Linguística**
(Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública)

Orientação: Professora Doutora Alexandra Fiéis

Junho, 2023

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, área de especialização em Linguística, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Alexandra Fiéis.

AGRADECIMENTOS

Sou extremamente grato aos listados abaixo e eventualmente a quem possa ter me esquecido por um lapso de memória...

à Professora Alexandra Fiéis pela atenção, pelos norteamentos teórico-epistemológicos que conduziram o refino desse trabalho, pelo respeito ao meu tempo e meu estilo de escrita, por não me deixar desistir de concluir a escrita da dissertação, pelos ensinamentos nas disciplinas em que fui seu aluno;

às professoras que compõem a banca avaliadora do trabalho pelo tempo dispendido na leitura do texto, pelo respectivo olhar atento, crítico e pelas sugestões que, certamente, colaboraram para o requinte do texto;

aos outros professores do Departamento de Linguística da FCSH, em especial àqueles que lecionaram disciplinas que cursei nesse mestrado, Professora Ana Madeira, Professora Antónia Coutinho, Professora Clara Nunes Correia, Professora Maria Lobo, por tornarem meu olhar ao fenómeno língua mais arguto e astuto;

aos professores do Departamento de Letras da UFPE, onde realizei a minha licenciatura;

à minha vó, Clara Barbosa, *in memoriam*, que cuidou de mim desde minha primeira infância com uma ternura sem igual, e que sempre me incentivou a me dedicar aos estudos, meu amor por ti é infinito, e a dor que eu sinto pela sua perda recente é algo que nunca imaginei que pudesse sentir;

à minha mãe, Rita van Meel, que viabilizou financeiramente a possibilidade de cursar um mestrado além-mar, bem como por ter me incentivado a retomar e finalizar essa etapa da carreira académica; agradeço também o carinho imensurável, o amor infinito, a companhia, o alento;

ao meu pai, Cleiton Barbosa, e aos meus irmãos paternos, Gustavo Ferreira e Bárbara Cabral, pelo afeto constante;

ao meu padrasto, Guido van Meel, e ao meu irmão materno, Bruno van Meel, pelo zelo incessante;

aos meus tantos outros familiares, por parte de mãe e por parte de pai, que constroem um mosaico de benquerença e que me incentivam sempre a seguir, em especial aos meus primos-irmãos Renan Bernardo, Ryan Bernardo, Ana Clara e Maria Clara, às minhas tias Cristiany Oliveira, Fátima Santos, Zarinha Oliveira, Graça Oliveira;

à minha amiga de infância, amiga-irmã, Mayara Giullia, que trilha comigo os percursos da vida desde os Anos Finais do Ensino Fundamental e tem uma afeição por mim que perdura coetaneamente, pelos papos diários, pelos melhores conselhos, pelas melhores chamadas à realidade;

a meu amigo-irmão, que conheci na graduação, Eduardo Henriques, pelos cruciais conselhos, pelas afinidades nas pesquisas acadêmicas, por me incentivar a prosseguir a vida universitária e trilhar o mestrado, pelas viagens a estudo e a lazer, de longe, as melhores viagens da minha vida e que tanto aguçaram meu olhar ao mundo, pelas conversas edificantes e pelas mais distraídas;

aos amigos da faculdade, em especial à Isabel Alves e à Louise, pela amizade que subsiste até o presente momento e que há de perdurar por anos a fio;

aos outros amigos que fui encontrando pelos caminhos da vida e que me fazem uma ótima companhia, Keka, Mônica Alves, Luiz Lacerda, Rô Gonzaga, Rodrigo Queiroz; Josiane Oliveira, Edja Paula;

aos meus colegas professores e outros trabalhadores da educação batalhadores por uma educação pública de qualidade, meus companheiros da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes, Elaine Reges, Carlos Santarrosa, Camila Oliveira, Renata Lima, Alexandra Cancio, Cinthia Nery, aos gestores Daniela Alves, Carla Renata, Lourdes Melo, Júnior Leite;

aos amigos que fiz na época desse mestrado além-mar e que ajudam a me sentir em casa, mesmo numa cidade do outro lado do Atlântico, Lisboa, Gisele Duarte, Letícia Cobbs, Aline Carvalho, Marcela Lautert, Monique Santos, Raissa Schueler, Bruna Andrade, Milton Neto, Julie Farias, Rebecca Dias, Taiane Moreira, Sarah Halliet, Marcela Tejo, Anderson Vidal, André Dantas, Teresa Bento, Clarissa Pomar, Nara Carvalho, Marina Haman, dentre outros;

aos outros colegas professores e funcionários das escolas em que ensino e aos meus queridos alunos e ex-alunos;

a você, leitor, que embarcará, nas próximas páginas, por uma jornada ao universo do vocativo e do ensino de português.

A ABORDAGEM DO VOCATIVO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não obstante o proeminente uso do vocativo em situações interlocutivas diárias por parte de falantes e escritores, haja vista a seara de momentos comunicativos em que há demanda dos interlocutores em chamar ou destinar uma mensagem a *outrem*, esse recurso linguístico tem sido amiúde escanteado pela literatura linguística e pelos compêndios gramaticais. Na linguística brasileira, algumas pesquisas sobre o vocativo têm brotado no campo da Sociolinguística e da Semântica da Enunciação. Dessa feita, compete verificar como as coleções de livros didáticos de português que desembarcam nas escolas públicas brasileiras têm focalizado esse recurso linguístico e se têm incorporado contribuições científicas das áreas referidas. Nessa toada, o propósito geral da pesquisa é aventar inteligibilidades, embasado pelas proposições teórico-metodológicas da Pedagogia da Variação e da Semântica da Enunciação, sobre o tratamento conferido ao recurso linguístico vocativo nas seis coleções de livros didáticos de português destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2020. Os subsídios teóricos em que se finca a pesquisa advêm de ponderações coetâneas para um ensino de língua portuguesa renovado, produtivo, qualificado (Antunes, 2014, 2015; Geraldi, 1984a, 1984b, 1991, 2009), da Sociolinguística brasileira e sua vertente pedagógica, a Pedagogia da Variação, (Bopp da Silva & Simioni, 2015; Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015), da Semântica da Enunciação (Agustini, 2005; Dias & Zattar, 2017; Dias, 2020; Guimarães, 2011, 2016, 2018) e de estudos que focalizam a história e o estatuto contemporâneo do Livro Didático no Brasil (Batista, 2001, 2003; Bunzen, 2005; Rangel, 2002, 2003, 2015; Soares, 2012). Para tal, a pesquisa reveste-se metodologicamente de caráter qualitativo (Chizotti, 2006, Minayo, 2009), interpretativista (Moita Lopes, 1994) e documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009; Silva et alii., 2009; Tílio, 2006). Procede-se à análise das seis coleções a partir do deslindamento do *corpus* por meio de doze perguntas categorizadoras, construídas a partir do arsenal teórico-epistemológico que subsidia a investigação. Tais perguntas contemplam se os livros didáticos, quando enfocam o recurso linguístico vocativo, são concernentes com as ponderações vigorantes no que tange ao Ensino de Língua Portuguesa, se estão em consonância com as prerrogativas da Pedagogia da Variação, e se estão em anuência com os preceitos da Semântica da Enunciação e suas ponderações

para o ensino de português. Os resultados indicam que as seis coleções didáticas atenderam parcialmente ao que inquiriam as doze categorias de análise, estando relativamente em sintonia com os subterfúgios teóricos que arrimam a pesquisa. Assim, quando no tratamento do vocativo, notabilizaram-se aproximações e afastamentos das obras a um ensino produtivo e renovado de língua, que alia a formalidade à funcionalidade dos recursos linguísticos, que coloca o fenômeno da variabilidade como ponto de destaque e que não prescinde dos valores semântico-enunciativos dos elementos da língua. Cabe, portanto, que, em edições futuras, as coleções didáticas priorizem um aprimoramento do tratamento conferido ao vocativo, mais concatenado às disposições vigentes sobre ensino de português e sobre o vocativo em si, transpondo didaticamente a produção científica emergente sobre esse recurso linguístico.

THE APPROACH OF THE VOCATIVE IN BRAZILIAN TEXTBOOKS OF JUNIOR HIGH SCHOOL EDUCATION

Notwithstanding the prominent use of the vocative in daily interlocutory situations by speakers and writers, given the range of communicative moments in which there is a demand from the interlocutors to call or send a message to others, this linguistic resource has often been overlooked by the linguistic literature and by grammatical compendiums. In Brazilian linguistics, some research related to the vocative has sprouted in the field of Sociolinguistics and Semantics of Enunciation. Therefore, it is up to verify how the collections of Portuguese textbooks that land in Brazilian public schools have focused on this linguistic resource and whether they have incorporated scientific contributions from the referred areas. On this tune, the general purpose of the research is to suggest intelligibility, based on the theoretical-methodological propositions of the Pedagogy of Variation and the Semantics of Enunciation, related to the treatment given to the vocative linguistic resource in the six collections of Portuguese textbooks destined for the junior High and approved by National Textbook Program in 2020. The theoretical subsidies on which the research is based come from contemporary considerations for a renewed, productive, qualified Portuguese language teaching (Antunes, 2014, 2015; Geraldi, 1984a, 1984b, 1991, 2009), Brazilian Sociolinguistic and its pedagogical aspect, the Pedagogy of Variation, (Bopp da Silva & Simioni, 2015; Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015), the Semantics of Enunciation (Agustini, 2005; Dias & Zattar, 2017; Dias, 2020; Guimarães,

2011, 2016, 2018) and studies which focus on the history and contemporary status of textbooks in Brazil (Batista, 2001, 2003; Bunzen, 2005; Rangel, 2002, 2003, 2015; Soares, 2012). To this end, the research is methodologically qualitative (Chizotti, 2006, Minayo, 2009), interpretative (Moita Lopes, 1994) and documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009; Silva et alii., 2009; Tílio, 2006). The analysis of the six collections is carried out from the unravelling of the corpus through twelve categorizing questions, constructed from the theoretical-epistemological arsenal that subsidizes the investigation. Such questions contemplate whether textbooks, when focusing on the vocative linguistic resource, are concerned with the prevailing considerations regarding Portuguese Language Teaching, whether these are according to the prerogatives of the Pedagogy of Variation, and whether these agree with the precepts of the Semantics of Enunciation and its considerations for the teaching of Portuguese. The results indicate that the six didactic collections partially answered what was asked according to the twelve categories of analysis, being relatively in tune with the theoretical subterfuges that support the research. Thus, when dealing with the vocative, the approaches and departures of the works to a productive and renewed language teaching were noted, which allies formality with the functionality of linguistic resources, which places the phenomenon of variability as a prominent point, and which does not disregard the semantic-enunciative values of the elements of language. Therefore, it is important that, in future editions, the didactic collections prioritize an improvement in the treatment given to the vocative, more concatenated with the current provisions about teaching Portuguese and the case of the vocative, didactically transposing the emerging scientific production related to this linguistic resource.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa, Livro Didático, Pedagogia da Variação, Semântica da Enunciação, Vocativo

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching, Textbook, Pedagogy of Variation, Semantics of Enunciation, Vocative

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: À GUISA DE INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 2: ALICERCES TEÓRICOS.....	18
2.1 O estatuto do vocativo nos compêndios gramaticais e em estudos linguísticos.....	18
2.1.1 A caracterização do vocativo por instrumentos gramaticais normativos e descritivos do Português Brasileiro	18
2.1.2 A caracterização do vocativo por estudos linguísticos brasileiros	23
2.2 Breve digressão histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e ponderações coetâneas a respeito de tal ensino	34
2.2.1 Concisa contextualização histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	35
2.2.2 Ponderações coetâneas para um ensino de Língua Portuguesa produtivo e qualificado	47
2.3 Notas sobre o cenário sociolinguístico brasileiro e uma incursão nos preceitos da Pedagogia da Variação	50
2.3.1 Apontamentos sobre o cenário sociolinguístico brasileiro	50
2.3.2 Por uma pedagogia da variação: construção de um ensino de língua em prol do questionamento (e da superação) às hierarquizações entre distintas variedades do Português Brasileiro.....	56
2.4 Semântica da Enunciação: alguns dos fundamentos teórico-epistemológicos e proposta para o ensino de Língua Portuguesa	61
2.5 Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil: histórico, funcionamento e especificidades desse objeto pedagógico....	65
2.5.1 Concepções e especificidades do Livro Didático	65

2.5.2 Histórico da produção e do usufruto do Livro Didático no contexto educacional brasileiro e evolução do Livro Didático de Português	71
CAPÍTULO 3: TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO...	80
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	93
4.1.1 Embasamento teórico dos livros didáticos no eixo de ensino dos conhecimentos linguísticos.	93
4.1.2 Organização das coleções didáticas e especificação das seções em que se encontra a abordagem ou alguma menção ao vocativo	94
4.1.3 Discussão dos dados a partir das perguntas categorizadoras	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS.....	188
LISTA DE FIGURAS	194
LISTA DE TABELAS	197

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência aos Estudantes

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

CAPÍTULO 1: À GUIA DE INTRODUÇÃO¹

Conquanto o proeminente uso do vocativo em situações interlocutivas diárias por parte de falantes e escritores, haja vista a seara de momentos comunicativos em que há demanda dos interlocutores em chamar ou destinar uma mensagem a *outrem*, esse recurso linguístico tem sido amiúde escanteado nos estudos linguísticos e nos compêndios gramaticais brasileiros (Moreira, 2013, 2017) e internacionais (Haddad, 2020; Shormani & Qarabesh, 2018). Quando focalizado em instrumentos descritivos e normativos (Bechara, 2009; Cunha & Cintra, 2017; Perini, 2005; Rocha Lima, 2011), o vocativo é apresentado perfunctoriamente enquanto um termo desvinculado da oração, cujo desígnio é a evocação de um interlocutor. Portanto, interessados em estudos da língua têm obliterado outras especificidades sintático-semântico-pragmáticas do vocativo. É por conta de tal negligência generalizada com as particularidades formais e funcionais desse significativo recurso linguístico que se apetece dar corpo a uma pesquisa que o tenha como ponto nevrálgico.

Nesse ensejo, tem-se como cerne, nessa investigação, aventar inteligibilidades a respeito do tratamento pedagógico que o Livro Didático confere ao vocativo. Colocar-se-á em tela se, a despeito do aparente desinteresse da maioria dos estudos linguísticos e dos instrumentos gramaticais pelo vocativo, esse material didático tem provido uma abordagem promissora no que tange a tal recurso linguístico, ou se esse desdém tem se reverberado nesse apetrecho que está presente em salas de aulas de todo o Brasil. Logo, o *corpus* do estudo será constituído pelas seis coleções didáticas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua última edição, no ano de 2020, e distribuídas às escolas públicas de todo o território brasileiro.

Explana-se que se terá o livro didático enquanto objeto que compõe o *corpus* de análise em decorrência de sua unânime figuração nas práticas didáticas no panorama nacional (Batista & Galvão, 2009). Em razão da alta frequência desse instrumento na sala de aula brasileira, o livro didático tem desempenhado um salutar papel na educação básica nacional. Sua ampla utilização por docentes desse país tem até, muitas vezes, lhe agraciado a função de estruturador das aulas (Batista, 2003). À vista disso, esmiuçar a abordagem de um recurso linguístico por esse protagonista material pedagógico faculta compreender se tal ferramenta tem de fato se atualizado epistemo-teórico-

¹ Esse trabalho encontra-se redigido na modalidade formal do Português do Brasil.

metodologicamente no que tange aos postulados preconizados por estudiosos da área relativa à docência de Língua Portuguesa e sido auspicioso para aquilatar tal ensino. Nessa toada, sondar-se-á se esse material didático tem colaborado para a superação de um ensino de língua que se reduza à identificação e à taxonimização de estruturas linguísticas e regras gramaticais, e cooperado para a corporificação de uma educação linguística cujas centralidades sejam a funcionalidade e a variação linguística, suscitando a potencialização do desempenho linguístico dos discentes e estimulando o confronto dos aprendentes ao iníquo preconceito linguístico vigente na sociedade brasileira, o qual compele à vituperação as variedades que se afastam da norma linguística de referência.

No que se refere ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, coetaneamente percebe-se a prevalência de um entrelugar (Cerutti-Rizatti & Chraim, 2017). Por um lado, há a insistente permanência de uma perspectiva mais tradicional, a qual materializa um estudo imanente e normativista da língua e desconsidera a heterogeneidade linguística, reduzindo língua a um código sistêmico a ser destrinchado por meio de atividades de identificação e categorização de elementos linguísticos. Por outro lado, há a iminência de uma abordagem mais inovadora, a qual concebe a língua enquanto variável, propiciadora de encontro entre sujeitos, mediadora das relações sociais, não a exaurindo do contexto enunciativo-discursivo em que ela acontece, sendo favorável ao aprimoramento linguístico-discursivo discente, por meio do entrelaçamento dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. A proposição desse lugar desejado para tal ensino alavanca-se a partir dos anos 80 do século XX (Soares, 2012), momento histórico em que acadêmicos de diferentes ramos científicos da linguística como a sociolinguística, linguística textual, teorias da enunciação, análises do discurso, semântica, pragmática, começam a contribuir para uma didática de Língua Portuguesa mais produtiva, ao levar a cabo investigações que propunham re-endereçamentos teórico-metodológicos-pedagógicos.

Convém apontar que na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, documento oficial homologado em 2018 e que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o vocativo é citado explicitamente em uma habilidade do 4º ano, EF04LP05, a qual discorre sobre a utilização adequada da vírgula em acompanhamento ao vocativo em produções escritas. Entretanto, considera-se que há referência de forma implícita a esse recurso linguístico em outras habilidades, como na habilidade EF06LP10, a qual discorre sobre a

identificação de sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração, como na habilidade EF08LP04, a qual postula a utilização, quando na produção de textos, de conhecimentos linguísticos e gramaticais (o vocativo, seria então, um desses conhecimentos) bem como a adequada utilização de pontuação (requerimento desse recurso linguístico) e como na habilidade EF08LP06, a qual prevê a identificação, em textos lidos ou de autoria própria, dos termos constitutivos da oração. Ademais, para o que se propõe nessa pesquisa, há afinidade com habilidades referentes à variação linguística, como a EF69LP55 e a EF69LP56, as quais preveem o reconhecimento da variação, a dissipação ao preconceito linguístico e o uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão em situações de fala e de escrita mais monitoradas, uma vez que se defenderá o ensino do vocativo por uma perspectiva variacionista e habilidades como EF69LP47, a qual prevê a análise de efeitos de sentidos decorrentes dentre outros aspectos, da variedade linguística escolhida, da seleção lexical, do uso da pontuação, e EF89LP06, a qual menciona a análise de efeitos de sentidos de recursos persuasivos, entre eles a escolha lexical, visto que pleiteiam por um ensino de língua, e implicitamente do vocativo, por uma perspectiva semântico-enunciativista. Aduz-se, portanto, que há justificativa a nível legal para abordagem do vocativo, de forma que esse deve ser um recurso linguístico contemplado no percurso de pedagogia de língua materna no decorrer da educação básica, inclusive no nível do Ensino Fundamental.

Desse modo, para a consubstanciação da análise do tratamento do vocativo nos livros didáticos, o estudo embasar-se-á nos pressupostos teóricos da Pedagogia da Variação (Bopp da Silva & Simioni, 2015; Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015) e da Semântica da Enunciação (Agustini, 2005; Abrahão, 2018; Dias & Zattar, 2017; Dias, 2020; Guimarães, 2005, 2011, 2018). Analisar-se-á a abordagem desse recurso linguístico pela ótica dessas áreas teóricas por causa dos seus preceitos epistemológicos, por um lado, contribuir para a superação de um ensino gramático-normativista, o qual é conivente com a manutenção de processos ideológicos que hierarquizam e subjugam os falantes de variedades desprestigiadas, e, por outro lado, privilegiarem os jogos de sentidos que ocorrem no acontecimento da enunciação. Logo, despontam como vertentes concernentes às recomendações mais atualizadas para um ensino de Língua Portuguesa produtivo. Ademais, em virtude da natureza do recurso linguístico e do *corpus* a ser analisado, ainda se recorrerá, no aporte teórico, a compêndios e estudos linguísticos que focalizam o vocativo (Agustini, 2004, 2005; Cunha & Cintra, 2017; Dias & Zattar, 2017; Ferraz et al., 2020; Guimarães, 2011, 2016,

2018; Moreira, 2013, 2017; Nogueira, 2019; Perini, 2005; Rocha & Lima, 2011; Santos, 2004; Zattar, 2018), de forma a apresentar as particularidades desse fenômeno, e a estudos que discorrem sobre o Livro Didático (Batista, 2000; Batista & Galvão, 2009; Bunzen, 2009), de modo a destacar a sua constituição histórica enquanto recurso pedagógico no contexto societário brasileiro e a problematizar o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Essa pesquisa se justifica ao contribuir para o avanço de investigações sobre o vocativo, mingudadamente realçado nas investigações da Linguística e nos compêndios gramaticais, e para o incremento de possibilidades mais auspiciosas para sua abordagem em sala de aula, uma vez que haverá lugar a reflexões sobre possibilidades mais profícuas do tratamento didático do vocativo. Afora isso, sublinha-se, mais uma vez, que o Livro Didático tem ocupado um papel de magnitude, em termos quantitativos, no contexto educacional brasileiro, haja vista sua distribuição a todas as escolas públicas do país, e, por essa razão, deslindar detidamente a proposta didática pautada por esse material, que atravessa um grande público, ergue-se como mais uma justificativa para a corporificação dessa investigação.

Após as alegações introdutórias supra delineadas, expor-se-ão o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho. O propósito geral da pesquisa reside em **aventar inteligibilidades, embasado pelas proposições teórico-metodológicas da Pedagogia da Variação e da Semântica da Enunciação, sobre o tratamento conferido ao recurso linguístico “vocativo” em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Os objetivos específicos, por sua vez, são: **a)** analisar se os livros didáticos, quando enfocam o recurso linguístico vocativo, são concernentes com as ponderações vigorantes no que tange ao Ensino de Língua Portuguesa, por meio do escrutínio quanto à priorização de uma abordagem de caráter textual-discursivo, indutivo e integrador dos eixos de leitura, análise linguística e produção textual no tratamento do vocativo; **b)** analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em consonância com as prerrogativas da Pedagogia da Variação, de modo a propiciar contribuições a uma formação discente combatente ao senso comum sobre língua, norma e variação, e instigadora de posturas reconhecedoras da variação enquanto característica intrínseca à língua e desarranjadoras da discriminação e do preconceito linguístico através i) da sondagem da presença de materiais linguísticos que representem a variação diamésica e diafásica, ii) da proposta de investigação de usos

formais e informais no cotidiano, iii) da perscrutação sobre o funcionamento de diferentes variedades linguísticas, o que é permitido a partir do trabalho com diferentes dados linguísticos de vocativo, de modo a fundamentar a legitimidade do discurso valorizador da variação linguística e fazer comprovar, na prática, a equivalência sistemática entre todas as variedades da Língua Portuguesa, e iv) da perquirição da apresentação da variabilidade do comportamento morfossintático do vocativo, como a possibilidade de formação desse recurso por variadas classes gramaticais, os contextos frásicos auspiciosos para uso do vocativo, a marcação de pontuação na modalidade escrita e diferenciação entre o vocativo e outras funções sintáticas, e as diferentes possibilidades de posicionamento desse recurso na oração, e, finalmente; c) analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em anuência com os preceitos da Semântica da Enunciação e suas ponderações para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da sondagem da figuração do papel semântico-enunciativo exercido pelo vocativo quanto à constituição de relações de intersubjetividade.

Ainda é nodal avultar que, para a consolidação dos intuitos da investigação, perfila-se, em harmonia com a natureza dos objetivos ora anunciados, um percurso metodológico qualitativo, interpretativista e documental, uma vez que se intenta esquadrihar significados sobre um recurso linguístico em um *corpus* formado por documentos pedagógicos como fonte primária. Para a consubstanciação da análise, foram construídas doze perguntas categorizadoras, embasadas pelos subsídios teóricos da pesquisa, as quais facultarão o escrutínio do tratamento do vocativo pelos materiais didáticos selecionados.

Tendo sido efetuada, nesse capítulo introdutório, a contextualização temática, prestada a justificação do trabalho, elucidados os objetivos, apresentado o arcabouço teórico-metodológico, nas próximas linhas, descrever-se-á, a estruturação da dissertação.

No segundo capítulo, ter-se-á como afã o alinhamento dos subsídios epistemológico-teóricos que alicerçam a perscrutação dos dados. Em específico, no primeiro subtópico, dedicar-se-á a fazer uma sùmula do estatuto do vocativo em instrumentos gramaticais e em investigações linguísticas. No subtópico seguinte, resumir-se-á a história do ensino de Língua Portuguesa no contexto societário brasileiro e apresentar-se-ão algumas recomendações atualizadas dos linguistas para tal ensino. Depois, no terceiro subtópico, focar-se-á na crucialidade de delinear uma Pedagogia da Variação para o ensino de Língua Portuguesa no contexto nacional. Em seguida,

lançar-se-á luz sobre estudos da Semântica da enunciação e sua proposta pedagógica para o ensino de língua. Por último, nesse capítulo, mirar-se-á no objeto livro didático, traçando-se o percurso histórico desse artefato no contexto educacional brasileiro.

Reserva-se o capítulo subsequente, capítulo terceiro, à caracterização dos marcos metodológicos, os quais direcionam a efetivação da pesquisa. Nele, expor-se-ão os pressupostos metodológicos da investigação, a qual se configura como uma pesquisa qualitativa, documental, caracterizar-se-á o *corpus*, coleções de livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD na edição vigorante no ano de 2020, e detalhar-se-ão as doze categorias de análise, as quais se encontram em formato de pergunta, relacionando-as aos três objetivos específicos de investigação.

No quarto capítulo, prossegue-se com a análise dos dados advindos do *corpus*, seção na qual se discutirá o tratamento outorgado ao vocativo pelos livros didáticos. Aqui, verificar-se-á se tais materiais agraciam o vocativo por uma perspectiva de um ensino de Português produtivo, qualificado, que não se afugenta em contemplar a variação linguística e que reverencia os valores semântico-enunciativos desse recurso linguístico. Ou seja, indagar-se-á se os materiais adquiridos com empenhos comunitários, provindos dos impostos e das tributações, e disseminados à rede pública de ensino, quando enfocam o vocativo, encontram-se em harmonia com os preceitos hodiernos desse ramo pedagógico direcionado à didática de língua materna.

Destinar-se-á o último capítulo à tessitura das considerações finais do trabalho. Nele, sintetizar-se-ão os resultados provenientes da análise de dados - a saber, o tratamento pedagógico dedicado ao vocativo em livros didáticos. Por fim, sugerir-se-ão possibilidades de expansão do tema para possíveis investigações vindouras.

CAPÍTULO 2: ALICERCES TEÓRICOS

Alinhavam-se, na fundamentação teórica dessa investigação, estudos linguísticos e gramaticais sobre o vocativo, depois entram em cena ponderações coetâneas para o ensino de língua portuguesa, a seguir, pauta-se a proposta pedagógica da Sociolinguística Brasileira, a Pedagogia da Variação, para depois incorrer na Semântica da Enunciação e suas sugestões didáticas, e, por fim, discorre-se sobre o objeto que constitui o *corpus*, o Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil.

2.1 O estatuto do vocativo nos compêndios gramaticais e em estudos linguísticos

Uma vez que, neste trabalho, pretende-se esquadrihar a abordagem dispensada ao vocativo pelo livro didático de Língua Portuguesa, instrumento pedagógico incontestadamente presente no bojo educacional brasileiro, nos subtópicos procedentes, lançar-se-á luz sobre esse fenômeno linguístico. Para tanto, proceder-se-á a uma revisão da literatura linguística sobre o estatuto do vocativo no Português Brasileiro (PB).

Primeiramente, recorrer-se-á ao tratamento do vocativo oferecido por alguns compêndios gramaticais descritivos e normativos, dado que tais instrumentos têm o fito de oferecer um panorama do funcionamento da língua. Em seguida, focar-se-á na caracterização do vocativo por parte de estudos linguísticos de diferentes vertentes, como sintaxe, sociolinguística, linguística textual e semântica da enunciação, uma vez que tais estudos buscam compreender, consoante suas especificidades teóricas, as propriedades estruturais e o funcionamento de tal recurso.

Assim, nessa subseção, pretende-se traçar um retrato acurado sobre o vocativo, de modo a respaldar a perquirição desse recurso nos livros didáticos, a qual materializar-se-á no capítulo referente à análise de dados.

2.1.1 A caracterização do vocativo por instrumentos gramaticais normativos e descritivos do Português Brasileiro

À primeira vista, adianta-se que salta aos olhos como os compêndios normativos e descritivos do PB consultados para esse trabalho (Azeredo, 2000; Neves, 2000; Perini, 2005; Cegalla, 2008; Bechara, 2009; Lima, 2011; Cunha & Cintra, 2017) se dedicam pouco à caracterização do vocativo, de forma que, em nenhum deles, ultrapassa-se uma página de explicação focada nas especificidades desse recurso. Com

isso, é perceptível um relativo consenso dos gramáticos quanto a tarefa de descrever de modo lacônico o vocativo. Tal preterição para com esse recurso talvez faça aparentar que ele seja de minguada importância para os falantes/escritores e que, por conta disso, não seria oportuno um esmiuçamento de suas características. Notabiliza-se, todavia, que os interlocutores fazem um frequente uso do vocativo tanto em situações interacionais orais e escritas menos monitoradas, como em conversas orais banais ou bilhetes, quanto em situações mais solenes, como em audiências judiciárias ou em cartas de reclamação. Tal frequência, por sua vez, quiçá penda como um fator que comprova a relevância do vocativo na produção concreta da língua e que, por conseguinte, merecia uma maior atenção por parte dos gramáticos.

No compêndio *Fundamentos da Gramática do Português*, José Azeredo (2000, p.149) define o vocativo como o “termo com que o enunciador identifica o interlocutor/destinatário — pessoa ou animal — quando a ele se dirige”. Depois, caracteriza-o como uma unidade típica da função interpessoal. Além disso, o autor considera que o vocativo é obrigatoriamente acompanhado de uma entoação característica, de modo a compará-lo com as interjeições. Ainda, segundo o autor, é típico o emprego isolado do vocativo como frase imperativa, “como no ato de chamar alguém que esteja distante (o substituto desse vocativo é a interjeição Psiu!) ou ausente (quando não se sabe o nome da pessoa a ser chamada, este vocativo dá lugar ao ato de bater palmas), ou ainda nos atos de repreender ou saudar o interlocutor.” (p.150). Por fim, Azeredo (2000) demarca que alguns vocativos se cristalizaram como locuções interjetivas, quando isolados em frases exclamativas, citando exemplos como “Minha Nossa Senhora!”, “Meu Deus do céu”.

Na *Gramática de Usos do Português* (2000), de autoria de Maria Helena de Moura Neves, nota-se que não há uma seção destinada exclusivamente ao vocativo, de modo que esse recurso linguístico é citado de forma pontual na descrição de alguns outros termos com os quais ele pode aparecer. Primeiramente, o vocativo é abordado na seção de substantivos, quando ela menciona que o substantivo pode ser núcleo de um vocativo. Depois, o vocativo aparece na seção de pronomes possessivos. A autora alega que pronomes possessivos agregados com adjetivos qualificadores de conotação negativa formam vocativos que evidenciam uma provocação². Ela também menciona

² A autora (Neves, 2000) lista três exemplos de vocativos formados por pronomes possessivos e adjetivos qualificadores com evidência de provocação: “Fala baixo, sua idiota”, “Pode escolher as suas armas que eu acabo com você, seu porco traidor”, “Não notou a tranca antes de entrar, seu banana?”

que a forma “meu” e suas flexões pode ser usada em vocativos para sugerir tratamento cerimonioso, afetividade, ironia ou desprezo³.

Na gramática descritiva produzida por Mário Perini (2005), *Gramática Descritiva do Português*, o vocativo é apresentado como um termo “estranho à estrutura da oração” (2005, p. 91). Para o autor, a relação entre o vocativo e a oração não se dá pela sintaxe, mas pela organização do discurso. Ele oferta três argumentos para sustentar seu posicionamento. Primeiramente, ele aponta que o vocativo pode separar-se da oração por diferentes sinais de pontuação que finalizam o período, como a exclamação. Depois, o autor assinala que o vocativo “pode estar separado da oração por uma mudança de interlocutor sem que isso produza impressão nítida de interrupção” (p.91). Por último, ele demarca que o vocativo pode, ao contrário de outros termos da oração, como o sujeito e o predicado, constituir, por si só, uma frase independente.

Na obra *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, Domingos Paschoal Cegalla (2008, p.365) conceitua o vocativo como “o termo (nome, título, apelido) usado para chamar ou interpelar a pessoa, o animal ou a coisa personificada a que nos dirigimos”. Após tal sintética conceituação, o autor aponta, em formato de observação, que o vocativo é proferido com entoação exclamativa e que, na escrita, é separado por vírgulas. O gramático, em seguida, assinala que o vocativo pode ser precedido por uma interjeição de apelo. Por fim, à semelhança dos outros gramáticos referidos, ele enfatiza que o vocativo é um termo apartado da oração, e que, por essa razão, não se integra ao sujeito e ao predicado.

Quando vai discorrer a respeito do vocativo, o gramático Evanildo Bechara (2009), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, intitula a seção como “Vocativo: uma unidade à parte”, deixando explícito, de antemão, o seu ponto de vista quanto ao estatuto sintático desse elemento. O autor começa sua explanação asseverando que “desligado da estrutura argumental da oração e desta separado por curva de entoação exclamativa, o vocativo cumpre uma função apelativa de 2.^a pessoa, pois, por seu intermédio, chamamos ou pomos em evidência a pessoa ou coisa a que nos dirigimos” (Bechara, 2009, p.460). Após tal definição, o autor prossegue com algumas

³ Alguns dos exemplos arrolados por Neves (2000) para ilustrar os valores do pronome possessivo *meu* e suas flexões na composição de vocativo são: “Pois não, minha senhora, às suas ordens” (tratamento cerimonioso), “Volte sempre, minha querida, volte sempre” (afetividade, intimidade), “Se você, minha querida, um dia bater em minha porta, juro que vou esmagar sua cabeça” (ironia, desprezo). Salienta-se que os exemplos dessa gramática são retirados de um *corpus* com mais de 70 milhões de ocorrências, cujos dados são extraídos de textos escritos de literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática (Neves, 2000).

observações: inicialmente aponta-se que há uma diferenciação entre “ó”, partícula que pode acompanhar o vocativo, e interjeições típicas, depois esclarece-se que o vocativo “constitui, por si só, a rigor, uma frase exclamativa à parte ou um fragmento de oração” (p.461), e, logo a seguir, ressalva-se que esse recurso linguístico em alguns casos se aproxima do aposto explicativo. Nesse viés, ao citar tal aproximação com o aposto, o gramático reconhece, em certa medida, que há possibilidades de o vocativo se integrar à estrutura oracional. Esse reconhecimento fica mais claro quando o autor complementa que o vocativo

na função apelativa, está ligado ao imperativo ou conteúdo volitivo da forma verbal, já que, em se tratando de ordem ou manifestação de desejo endereçada à pessoa com quem falamos ou a quem nos dirigimos, presente quase sempre, não há necessidade de marcar gramaticalmente o sujeito. Quando surge a necessidade de explicitá-lo, por algum motivo, aludimos a esse sujeito em forma de vocativo (Bechara, 2009, p.462).

O gramático (Bechara, 2009, p.462) encerra sua caracterização do vocativo de modo a demarcar que esse termo “pode ser representado por substantivo ou pronome, podendo admitir a presença de expansões (p. ex., de adjuntos adnominais, de orações adjetivas)” e que usualmente ele vem separado da oração por vírgula e em alguns casos por dois pontos ou ponto de exclamação.

Em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima (2011, p.320) define o vocativo como “um termo de natureza exclamativa, empregado quando chamamos por alguém, ou dirigimos a fala a pessoa ou ente personificado” e explana que ele não “pertence propriamente à estrutura da frase, devendo ser considerado à parte” (2011, p.320). À semelhança dos gramáticos suprarreferidos, esse gramático corrobora com o posicionamento de isolamento do vocativo à oração, porém, diferentemente dos outros autores, ele não acrescenta ressalvas sobre algumas possibilidades de integração do vocativo ao complexo oracional. Depois, o autor acresce que o vocativo pode ser precedido de algumas interjeições e que é um termo separado por vírgula ou que figura entre vírgulas.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Celso Cunha e Lindsey Cintra (2017) categorizam o vocativo como um termo acessório e descrevem que ele serve “apenas para invocar, chamar ou nomear, com ênfase maior ou menor, uma pessoa ou coisa personificada. A estes termos, de entoação exclamativa e isolados do resto da frase, dá-se o nome de vocativo” (Cunha & Cintra, 2017, p.175). Notabiliza-se um relativo descrédito desses autores ao vocativo, quando utilizam o advérbio “apenas”

ao introduzir a sua função comunicativa. Ademais, note-se que, à semelhança dos outros gramáticos, Cunha e Cintra ressaltam a independência sintática desse termo. Contudo, eles reconhecem que o vocativo pode se relacionar com alguns dos termos da oração, como o sujeito e o objeto. Evidencia-se, por conseguinte, que os autores admitem que, além de vocativos que não se relacionam com algum termo da estrutura oracional, há vocativos que participam da ação verbal⁴. Por fim, os gramáticos listam três observações sobre o vocativo: i) quando pretende-se dar ênfase à frase, pode-se acrescentar a interjeição “ó” ao vocativo, ii) o vocativo vem isolado por vírgula ou seguido por ponto de exclamação, iii) “cumpre distinguir o vocativo do substantivo que, acompanhado ou não de determinação, constitui por si mesmo o predicado em frases exclamativas” (p.175).

Dessa feita, evidencia-se a sucinta caracterização do vocativo por parte das gramáticas. Não há, lamentavelmente, uma pormenorização mais aprofundada das minúcias relativas a tal termo. A maioria dos instrumentos supra descritos não aludem, por exemplo, a alguns outros aspectos notáveis do vocativo como: as diferentes possibilidades de posicionamento sintático; as classes de palavras que podem o formar⁵, como pronome, substantivo, adjetivo, interjeição; a impossibilidade de ser precedido por artigo; as diferenças entre sujeito e vocativo⁶, a possibilidade de encaixamento de múltiplos vocativos em uma oração, dentre outros aspectos. Com efeito, fica lúcido que esses compêndios são aparatos que não têm se preocupado em perquirir argutamente esse recurso linguístico, ainda que ele seja tão recorrido pelos interactantes em suas produções linguísticas. Isso incide, portanto, na incompletude das descrições e normatizações desse termo. Esse posicionamento crítico a tal ponto das gramáticas também é lastreado por linguistas como Dias & Zattar (2017), Guimarães (2018) e Moreira (2008, 2013), alguns dos quais figurarão no subtópico seguinte, no qual

⁴ Tal reconhecimento dialoga com a proposta de categorização dos vocativos de Moreira (2013, 2017), na qual se alude a três tipos de vocativos: i) vocativos com participação na ação verbal e com retomada, ii) vocativos com participação na ação verbal, mas sem retomada e iii) vocativos que não participam da ação verbal. No subtópico seguinte, detalhar-se-ão as observações de Moreira (2013, 2017).

⁵ Com exceção de Neves (2000), que menciona em sua gramática a formação de vocativos por substantivos e pronomes possessivos, e Bechara (2009), que alude à formação do vocativo por diferentes classes gramaticais, como substantivo, pronome.

⁶ Enquanto professor-pesquisador, noto que em muitas das vezes que se discute a respeito do vocativo em sala de aula, há, por parte dos discentes, confusão entre o vocativo e o sujeito. Isso provavelmente acontece porque “a chance de o vocativo e o sujeito serem semanticamente relacionados é alta” (Ribeiro, 2020, p.25). Portanto, as gramáticas poderiam ajudar a dirimir e a sanar essa imprecisão trazendo à tona tal mote.

edificar-se-á uma compilação de alguns estudos linguísticos brasileiros que buscam compreender, de forma mais promissora, as peculiaridades relativas ao vocativo.

2.1.2 A caracterização do vocativo por estudos linguísticos brasileiros

Como anunciado, evidenciar-se-ão, nesse tópico, alguns estudos linguísticos que têm se detido sobre o vocativo, não obstante haja uma carestia de investigações a respeito desse fenômeno, o que indica que a ciência linguística brasileira também tem sido desleixada quanto a esse ponto. O subtópico centrar-se-á em pesquisas desenvolvidas na área da sintaxe, da sociolinguística, da linguística textual e da semântica.

Recorrendo a subsídios teóricos de uma tendência da sintaxe nomeada como sintaxe enunciativa, Sílvia Santos (2004), em sua dissertação de mestrado, *Integração do vocativo numa sintaxe de base enunciativa*, se dedica a explorar a possibilidade de conexão do vocativo à sentença. Para isso, ela analisa o emprego de vocativos em um *corpus* constituído por histórias de quadrinhos (HQs doravante). Os vocativos encontrados nas HQs foram categorizados em vocativo não-suporte, cuja “identificação pragmática é desnecessária” (p.91) e vocativo-suporte, cuja “presença enunciativa é elementar” (p.80), já que assume um lugar projetado, no qual “todo o enunciado passa a estar ancorado nesse lugar de “status” que o vocativo ocupa” (p. 80). Seus achados indicam que o vocativo, enquanto vocativo-suporte pode, sim, funcionar como uma âncora do enunciado e “haver uma integração dele à frase” (p.98).

Trata-se, portanto, de um estudo que se contrapõe às descrições feitas no tópico anterior, uma vez que a autora argumenta que “quando a gramática diz que o vocativo é “desestruturado” da frase, nos leva a crer que ele não tem nenhuma importância para o enunciado” (p.88) e passa a defender que o vocativo “ganha integração sintática-enunciativa na frase, e passa a desempenhar, além da função de “chamamento”, a função de apontar, ou estabelecer, lugares (ou posições) para serem ocupados pelo enunciatário” (p.98), estabelecendo, assim, um contraponto com os compêndios gramaticais.

Em sua dissertação de mestrado, Juliana Moreira (2008) procede a uma análise de vocativos em um *corpus* constituído por peças teatrais escritas em Português Brasileiro nos séculos XIX e XX. Ela apresenta três justificativas para a escolha desse *corpus*: os diálogos das peças se aproximarem dos usos orais e informais da língua de tal época, o considerável número de peças encontradas, responsável por fornecer

respaldo para a análise quantitativa, e a predominância do discurso direto nos textos, o que é propício para o uso de vocativos. A hipótese da pesquisadora é que estaria havendo um processo de mudança linguística no tocante às posições do vocativo na sentença no Português Brasileiro.

Dessa forma, a partir de uma astuta análise quanti-qualitativa de 1420 construções, ela verifica que o vocativo posicionado à esquerda da oração entra em curva descendente e que o vocativo à direita da oração, posição inovadora, torna-se a mais frequente. Em seguida, a pesquisadora apresenta as variáveis que estariam influenciando essa mudança de posição: “1. Contexto em que está inserido o vocativo, 2. Natureza do material que compõe o vocativo 3. O papel do vocativo. 4. Descrição sintática do material vocativo” (2008, p.63). Nesse viés, a partir desses achados, a autora argumenta que merece ser revisada a definição de que o vocativo seria uma unidade isolada da estrutura argumental da oração, visto que o papel do vocativo na ação verbal é um dos fatores que ocasiona tal mudança linguística. Para ela, portanto, o vocativo não é um termo desmembrado da estrutura argumental, dado que, em suas análises, foi perceptível a possibilidade da integração do vocativo ao complexo oracional.

Moreira (2008) classifica os vocativos em três tipos: i) aqueles que participam sintaticamente da ação verbal e são retomados explicitamente, ii) aqueles que participam sintaticamente da ação verbal, mas para os quais não há correferência explícita e iii) aqueles que não participam sintaticamente da ação verbal e que, por conseguinte, não são retomados na estrutura oracional. A pesquisadora menciona que a maioria dos gramáticos têm considerado, em suas explicações sobre o vocativo, apenas esse último tipo de vocativo⁷ e defende que a revisão dos compêndios espriaria em uma apresentação mais apropriada desse sintagma, dado que desconsideram essa patente característica de amalgamento do vocativo ao evento da ação verbal. A linguista ainda esclarece que o vocativo é um termo que se situa à periferia da esquerda da oração e se comporta sintaticamente à semelhança de tópico, foco ou deslocamento, e que “apenas neste último caso, o vocativo não está relacionado a nenhum outro termo interno à oração” (p.102).

Em sua tese de doutorado, Juliana Moreira (2013), a partir de um entrelaçamento entre a sintaxe a pragmática, descreve e analisa o comportamento sintático do vocativo,

⁷ Esse fato, do unísono ponto de vista dos gramáticos de não consideração da possibilidade de integração do vocativo à estrutura oracional, se confirma na exposição feita no subtópico anterior nesse trabalho.

com especial atenção à ordem dos constituintes quando ele ocorre em uma oração. Em seu extenso *corpus*, a pesquisadora recorre a dados oriundos de diferentes fontes, como peças, mídias televisivas, conversas informais, intuições, de variedades nacionais do Português⁸.

Inicialmente, ela inventaria os contextos semânticos e pragmáticos de realização do vocativo e as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração. Assim, segundo a autora, os vocativos são predominantemente usados em contextos imperativos e exclamativos, “quando é dada uma ordem, quando se faz um pedido, quando se dá um conselho e também quando se quer expressar uma opinião ou uma exclamação” (p.20), bem como em contextos interrogativos.

Em seguida, Moreira (2013) argumenta que o vocativo tem apenas duas funções pragmáticas: destinatário e chamamento, e que valores como intensificação/atenuação do humor são “valores semânticos atribuídos ao vocativo e não se trata de funções pragmáticas” (p.27). O vocativo de chamamento é utilizado quando o locutor enseja estabelecer um contato e evoca um outro interlocutor, enquanto, na função de chamamento, há um ensejo de manutenção ou reiteração de um contato previamente estabelecido, “ou, ainda, para direcionar uma informação para um ouvinte específico, dentre outros interlocutores ou possíveis interlocutores” (p.22).

Depois, a autora lista as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração, as quais vão além das três tradicionalmente conhecidas (início de oração, meio da oração ou no final da oração). Conforme seus dados,

o vocativo não ocorre simplesmente nas posições inicial, à esquerda da oração, final, à direita da oração e medial, como considera Abalada et al. (2011), entre o verbo e o complemento. Outrossim, o vocativo figura também em período composto, entre a oração principal e a oração substantiva objetiva direta ou completiva nominal, à direita de tópicos e de constituintes exclamativos/ avaliativos. (Moreira, 2013, p.40)

Além disso, a pesquisadora relaciona tais posicionamentos com as funções pragmáticas. Ela assinala que “somente os vocativos situados em posição inicial exercem função de chamamento. Se algum outro constituinte precede o vocativo, teremos um destinatário e não um chamamento.” (Moreira, 2013, p. 41). Depois, a autora esmiúça a relação entre vocativos e interjeições e invocações. Dentre outros achados, ela predicamenta que “a interpretação do vocativo, como chamamento ou

⁸ Ainda que o foco de Moreira (2013) seja o funcionamento do vocativo no Português Brasileiro, ela faz, em diferentes momentos da tese, comparações com outras variedades nacionais do Português.

destinatário, está associada ao tipo de interjeição que o precede.” (Moreira, 2013, p.77). Por fim, Moreira se dedica a situar, ilustrando com representações em árvores gerativistas, a posição do vocativo na frase.

Em artigo intitulado “Relação língua e sociedade em foco: observando o vocativo “moço(a)” no português brasileiro, moçambicano e angolano” (2015), Sabrina Balsalobre, assente teoricamente na sociolinguística e na pragmática, procede a uma análise comparativa dos usos do vocativo “moço” em três variedades nacionais distintas do Português sob a justificativa de que os vocativos, enquanto formas de tratamento, “representam um fecundo meio para se observarem as correlações existentes entre língua e sociedade” (p.231), uma vez que cada cultura forja o seu sistema de formas linguísticas de endereçamento. Por conseguinte, esse sistema é revelador do funcionamento das relações sociais em dada cultura, já que “formas de tratamento correspondem aos princípios organizacionais de cada grupo social” (p. 218). Tal estudo permite concluir que, conquanto as funções pragmáticas do vocativo sejam as mesmas em todas as culturas, chamamento ou destinatário, a escolha lexical em relação ao vocativo é culturalmente determinada, uma vez que cada cultura apresenta suas peculiaridades nos modos linguísticos de evocar ou de se dirigir ao outro. Isso porque cada cultura apresenta suas possibilidades e seus entraves na forma de estabelecer um contato com outrem, de modo que em uma cultura um vocativo que soe polido para chamar um estranho (uma pessoa não-familiar), pode, por exemplo, soar descortês em outra.

Nesse ínterim, Oliveira, Blanco e Silva, no artigo “O vocativo nas formas de tratamento: análise de fragmentos do romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues” (2019), materializam uma pesquisa que relaciona vocativos e cortesia verbal. Para os autores, o vocativo é uma forma de tratamento que pode expressar cortesia ou descortesia verbal. Desse modo, eles compreendem o vocativo como “um signo de como o interlocutor concebe a identidade social de seu destinatário” (p.147), uma vez que ele colabora para indiciar maior ou menor respeito de um locutor para com o outro. Nessa esteira, conforme os pesquisadores, “o vocativo deixa um leque abrangente de usos na interação, seja aproximando ou distanciando os interlocutores” (p.152), o que faz dele “um componente do construto social determinado e determinante da cultura” (p.152) em que se encontra, haja vista cada cultura apresentar seus distintos modos de estabelecer contato entre interactantes e conceber à sua maneira o que seria respeitoso ou não. Fica, assim, explícito, nessa investigação, a partir da análise dos usos

de vocativos em um texto literário, que os vocativos são propícios para interlocutores iniciarem ou consolidarem uma relação, e que a escolha dos vocativos para gerar tal relação não escapa de ser marcada por parâmetros culturais.

Jamilys Nogueira, em sua dissertação de mestrado de 2019, *O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE: descrição e uso*, desenvolve uma pesquisa sociolinguística etnográfica que correlaciona vocativo e fatores identitários. Seus achados pleiteiam o fato de que os usos de vocativos por homens numa comunidade de prática gay corroboram na construção e na demarcação de sua identidade de sexualidade, uma vez que os vocativos empregados pelos falantes contribuíam para indexicalizar o pertencimento à comunidade investigada. Outro achado interessante da pesquisadora, quanto às falas dos informantes, diz respeito ao rompimento com o gênero gramatical de alguns vocativos, o que parece soar como um tentame de transgredir os limites implantados por uma cultura heteronormativa, a qual tenta enquadrar as corporeidades em fronteiras bem definidas numa lógica binária de gênero. Por fim, a autora também aponta que houve uma maior produtividade de usos de vocativos em situações informais de fala.

No âmbito da Linguística Textual, Eduardo Penhavel e Alessandra Guerra, em artigo denominado “Vocativos e o traço “basicamente orientador da interação” na gramática textual-interativa” (2013), esclarecem que o vocativo é um recurso linguístico multifuncional, mas com função preponderante de interpelação do interlocutor, ainda que também possa agir “no estabelecimento de relações sociais, na construção discursiva do referente etc.” (p.122). Assim, tendo em vista sua função principal, os autores o categorizam como elemento com o estatuto básico de norteador da interação, uma vez que

ao usar um Vocativo, o falante, dentre outras coisas, procura levar o interlocutor a prestar atenção no que será dito, está sendo dito ou foi dito, seguindo o princípio de que uma condição básica para a efetivação da interação é que o interlocutor esteja (minimamente) atento ao evento interacional. (Penhavel & Guerra, 2013, p.122)

Outro aspecto levantado pelos autores diz respeito à falta de autonomia comunicativa do vocativo, pois ele sempre remete a “algum outro segmento do discurso” (p.125), de modo que “a propriedade de ausência de autonomia-comunicativa, enfim, significa que os Vocativos são Atos de natureza subsidiária, voltados para outras partes do texto” (p.125).

É reconhecível que autores da Semântica da Enunciação, disciplina instituída pelo professor e pesquisador Eduardo Guimarães, da Universidade de Campinas, a qual se ocupa em analisar “enunciados e expressões no acontecimento da enunciação”⁹ (Guimarães, 2018, p.7), têm se empenhado em compreender o funcionamento do vocativo. À vista disso, debruçar-se-á agora na produção científica de tal área teórica a respeito desse recurso linguístico (Agustini, 2005; Guimarães, 2011, 2016, 2018; Dias & Zattar, 2017; Ferraz et al, 2020).

Em um capítulo intitulado “As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas dos sentidos de enunciado completo”, a autora Carmen Agustini (2005) intenta contrargumentar a respeito da categorização tradicional que predica o vocativo enquanto um termo apartado da oração, dada a sua relevância semântica ao enunciado. Para ela, em análises que envolvam o vocativo, interessa “compreender o processo de significação que levou o locutor a enunciar tal vocativo” (p.75), uma vez que a escolha do vocativo pelo interlocutor é contextualmente determinada e reveladora do posicionamento do locutor para com o outro a quem a palavra é dirigida. Nas palavras da autora, “um estudo dos vocativos pode apontar para as diferenciações nas relações sociais que as distintas conjunturas históricas e sociais produzem, desde o dizer do plebeu com o rei até o dizer do filho com o seu pai” (p.74).

Nessa direção, segundo Agustini, “o vocativo é importante à construção enunciativa dos sentidos do texto em que aparece, já que se configura como vestígios pertinentes da diretividade do dizer; balizando, em certo sentido, o que foi dito em relação ao que poderia ou deveria ter sido dito a partir de tal posição em uma conjuntura social dada.” (p.75). Portanto, o vocativo configura “para si uma função interpelatória que trabalha a construção da imagem do interlocutor no processo de alocação (qual a imagem que faço daquele com quem falo? Ou a quem me dirijo? Ou falo dessa maneira?)” (p.74). Dessa forma, o vocativo pode funcionar tanto como elemento dêitico, já que possibilita “a identificação do referente na relação com a enunciação” (p.75) quanto predicativo, visto que sinaliza “para a forma das relações sociais envolvidas na enunciação, assim como para propriedades atribuídas ao interlocutor, dado o lugar social que assume ou em que é posto pelo locutor” (p.75). Isso significa que o vocativo se integra ao enunciado à medida que ele aponta para o interlocutor bem

⁹ Alude-se que, na seção 2.4 dessa dissertação, discorrer-se-á mais a respeito da Semântica da Enunciação, onde se expõem preceitos teóricos de tal área e a sua proposta para o ensino de língua.

como ao demarcar a relação social mantida pelos interlocutores, já que um locutor não seleciona arbitrariamente o vocativo que adota para fazer referência a quem ele se dirige, mas leva em conta, ao optar por como irá representar o outro na enunciação, os papéis sociais que estão em jogo no acontecimento da enunciação.

Em vários escritos, Guimarães (2011, 2016, 2018) analisa o funcionamento do vocativo. Para o autor, esse recurso linguístico tem um importante papel na enunciação, pois ele “instala a cena enunciativa¹⁰ e pode constituir lugares sociais de sujeitos diversos” (2011, p.52). Nesse ínterim, sustenta o autor 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” (2011, p.52). Ele acresce que usar um vocativo não se circunscreve a interpelar o outro, mas “é uma forma de agenciar alguém, ou algo, em alocutário¹¹” (2016, p.172).

Logo, para tal teórico, empregar um vocativo não se resume a firmar uma relação social com o alocutário, mas assentar a própria relação a partir do uso desse vocativo. Assim, é cabal afirmar que “os enunciados vocativos estão de modo bastante decisivos estabelecendo politicamente os sentidos”. (2011, p. 52), uma vez que o vocativo “sobrepõe o funcionamento da designação como modo de constituir aquele que é agenciado como alocutário-x.” (2016, p.179).

Nesse sentido, Guimarães complementa que o vocativo “se articula por incidência com os outros enunciados.” (2016, p.171), o que faz com que seu uso acarrete repercussões para outras partes do texto. Consequentemente, o funcionamento do vocativo não é de caráter desintegrado, mas se relaciona com outros elementos linguísticos quando na enunciação. Nas palavras do autor, “a enunciação do vocativo incide sobre o texto significando a enunciação de um locutor para um alocutário.” (2016, p.171).

Dessa feita, “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.” (2016, p.173). E “o processo de significação daquele

¹⁰ Tal conceito advém da Semântica da Enunciação. Guimarães (2018, p.53) compreende a cena enunciativa como “o agenciamento político da enunciação”. Já a enunciação é concebida como “um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua” (Guimarães, 2002, p.8).

¹¹ Sobre os locutores envolvidos na cena enunciativa, explana o autor que “o agenciamento do falante, ao produzir a relação de alocação, constitui de um lado o Locutor instituindo para ele um Locutário (aquele para quem diz o Locutor); constitui, por outro lado, o alocutor, instituindo para ele um alocutário (o lugar social para o qual diz o alocutor)” (Guimarães, 2018, p.72).

designado (ou referido) pelo nome é parte do sentido do vocativo. [...] é o modo de constituição de alguém como aquele (um lugar social) para quem se fala na cena.” (2016, p.173). Isto é, quando o locutor emprega um vocativo para se referir ao alocutário, ele opera na construção da imagem desse alocutário, pois, além de inserir o alocutário na cena enunciativa, fica explícito como o locutor compreende e concebe o alocutário. Essa inserção, frisa-se, se dá pela perspectiva do locutor, deixando saliente as pistas de como o locutor compreende e concebe o outro. Sob esse viés, ao se adotar um vocativo para se referir a um alocutário, o vocativo estará impregnado do ponto de vista do locutor, pois o uso do vocativo determina a forma de entrada do alocutário na cena enunciativa. A título de exemplo, quando um locutor, no lugar social de professor, evoca um alocutário, cujo lugar social é de estudante, como “aluno querido” ou “menino bagunceiro”, fazendo-se uso de tais seleções lexicais para se referir ao estudante, fica explícita a perspectiva do professor para com esse estudante, bem como é por meio desse vocativo que esse estudante, seja a seu gosto ou à sua revelia, será instalado na cena enunciativa e assim o será constituído.

Guimarães (2016, 2018) analisa usos dos vocativos em discursos presidenciais de Juscelino Kubitschek e de José Sarney. Mais especificamente, ele esmiúça o emprego dos vocativos “brasileiros” e “brasileiros e brasileiras” em tais textos. O linguista considera que

enunciar “brasileiros!” (JK) ou “brasileiras e brasileiros” (Sarney) não é simplesmente a constituição de um alocutário. É a constituição deste alocutário a partir do modo de significar aqueles que têm o que chamamos nacionalidade brasileira. Não se trata simplesmente de constituir um TU, trata-se de identificar alguém com brasileiro e a partir disso agenciá-lo como TU. E a designação do nome (no caso “brasileiros”, ou “brasileiras e brasileiros”) aparece assim como constituindo o que temos chamado de lugar social do alocutário (o que representamos como alocutário-x - al-x), em correlação direta com o lugar social do locutor (o que representamos por locutor-x - l-x). (2016, p.176).

O autor, no que se refere a análise suprarreferida, ainda menciona que “estes vocativos, nos dois casos, só funcionam porque designam. Portanto, a própria construção do vocativo depende da relação de designação do nome.” (2016, p.179) e é patente “do funcionamento do vocativo significar o alocutário-x, ou seja, agenciar, a partir da designação, o lugar de um TU para o qual se diz.” (2016, p.179)

Guimarães (2016) também analisa usos metafóricos dos vocativos em poemas e canção¹². Sobre o poema “Andorinha, andorinha”, de autoria de Manuel Bandeira, ele averba que o uso do vocativo *andorinha*

no fundo, significa algo como: me compreendam do lugar da andorinha para quem agora digo. É preciso compreender esta projeção como uma construção metafórica (observemos que o discurso indireto da voz da andorinha – *andorinha lá fora está dizendo passei o dia á toa à toa?* – é também metafórico). E isto pode ser visto com clareza, se observamos o funcionamento do vocativo como algo que, na cena enunciativa, constrói este lugar de alocutário-x. E que lugar especificamente é este? É o da ave à qual o poeta se refere na primeira estrofe? Não, é o lugar, na falta de um outro modo de dizer, ao qual se reporta a alocação dos desiludidos com a própria vida, daqueles que se sentem inúteis. (2016, p.178)

A partir dessas análises, conclui-se a respeito da primazia do vocativo para a constituição das relações de intersubjetividade, já que um falante ao interpelar o outro, além de trazê-lo à tona na cena enunciativa, agencia significados sobre esse outro, ao indiciar como o concebe.

Luiz Francisco Dias e Neusa Zattar, em artigo intitulado “O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação” (2017), analisam o funcionamento dos vocativos em discursos presidenciais de Dilma Rousseff. Para subsidiar tal análise, os autores fazem uso do quadro teórico desenvolvido por Guimarães (2011, 2016), mas complementam-no com outros dois conceitos: referencial histórico e pertinência enunciativa.

Quanto ao primeiro conceito, referencial histórico, os linguistas o definem “como domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social” (p. 1143), ou seja, tem a ver com a filiação que os enunciados adquirem “tendo em vista o funcionamento histórico da sociedade, especificamente o complexo de regulações, admissões, proibições, incentivos” (p.1144). Ainda esclarecem os autores que “o dizer se faz pertinente nas práticas de linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com memoráveis de outros dizeres” (p.1143).

O segundo conceito, pertinência enunciativa, diz respeito às “respostas às demandas do presente” (p.1174). Para os autores, tal conceito “se fundamenta na ideia de adesão” (p.1174) e tem a ver com “as respostas, as interpretações, as interferências que se efetivam na enunciação” (p.1174). Assim, eles explicam que

pertinência enunciativa se constitui a partir do conceito de pertencimento, ou pertença, adesão. Esse conceito não tem relação com a qualidade do que se enuncia. [...] A pertinência do

¹² Além do poema “Andorinha, andorinha”, Guimarães (2016) analisa o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade e a canção “Me dá um dinheiro aí”, de Homero Ferreira.

enunciado em um espaço de enunciação - pertinência concebida na relação entre recortes de memória de significação e a demanda de um presente - movimenta as formações articulatórias que constituem a unidade do enunciado, a sua constituição formal. (p.1174).

Em um discurso no qual a presidenta Dilma emprega os vocativos “Senhores jornalistas, fotógrafos e cinegrafistas” e “Presidente Putin”, são notáveis, segundo Dias & Zattar (2017), as diferentes pertinências enunciativas desses recursos linguísticos. Enquanto os profissionais da mídia não têm nenhuma ancoragem no texto, isto é, não são mais citados ou referenciados, Dilma faz diferentes referências ao presidente Putin, por meio de expressões como “nossa parceria”, “nosso comércio”, “nós”. Desse modo,

o vocativo que apresenta como foco “jornalistas”, “fotógrafos” e “cinegrafistas” adquire sentido de cumprimento, na medida em que não são evocados no corpo dos enunciados do texto. Essa evocação é na verdade um meio de exposição e divulgação do texto na sociedade. Dessa maneira, a locutora evoca jornalistas, usando o instrumento do vocativo, não para integrá-los ao texto como interlocutor, mas para que ouçam, registrem e divulguem. A pertinência enunciativa do vocativo ao texto não é integrativa, como na evocação do presidente russo, mas propagativa. (p.1146)

Em outro discurso proferido em 1º de maio e dirigido ao proletariado brasileiro, a presidenta faz uso dos vocativos “trabalhadores e trabalhadoras”. Nesse discurso, “os brasileiros são identificados pela identidade do trabalho, como referencial histórico” (p.1147). Quanto à pertinência enunciativa, isto é, como os vocativos se articulam e refletem em outros elementos do texto, os trabalhadores e trabalhadoras são evocados para que saibam sobre o desenvolvimento de uma frente política, qual seja, a luta contra o desemprego e o desafio de aumentar salários em tempos de crise. Dessa forma, as formações nominais “vocês” e “luta do emprego e do trabalho” situam a relação que faz o vocativo enunciativamente pertinente ao texto

Por meio dessas análises e outras análises expostas no artigo referido, os autores demonstram como o vocativo é constantemente atualizado no texto, de forma a evidenciar o seu caráter integrativo, característica também apontada por Guimarães (2011, 2016). Eles concluem o texto de modo a alinhar os conceitos de “pertinência enunciativa” e “referencial histórico”, enfatizando que

o vocativo delinea um referencial de tratamento do interlocutor, isto é, um modo de concepção de sua identidade social. E dessa maneira configura-se aquilo que se apresenta pertinente para essa identidade social. A pertinência enunciativa constitui-se como ancoragem do histórico na atualidade das demandas do dizer. Nessa perspectiva, as formações nominais adquirem o papel de agregar essa demanda da atualidade na pertinência com o referencial histórico. (p.1150).

Por fim, Liliana Ferraz, Graciete Souza, Jaqueline Ribeiro e Jorge Santos, em artigo denominado “Vocativo em cartas régias portuguesas: uma análise semântico-enunciativa” (2020), escarafuncham como os autores de cartas usavam os vocativos para a demarcação do lugar de autoridade. Para isso, os autores analisam uma coleção de 33 cartas produzidas no século XVII pela Corte Real e dirigidas a alguma autoridade brasileira ou a alguma pessoa determinada. A escolha do gênero se justifica pelo fato de que tais cartas “registravam as mais diversas nuances da complexa relação entre o monarca e seus súditos, revelando um jogo político entre as diversas instâncias do governo real.” (p.3378).

Em suas análises, os autores constataram que havia, no *corpus*, “vocativos constituídos por nomes próprios de pessoas” e “enunciados vocativos constituídos por nomes comuns indicativos de autoridades administrativas”. No tocante à primeira categoria, ela subdivide-se em “vocativo constituído somente por nome próprio” e “vocativo constituído por nome próprio + adjetivo”. Assim, quanto à primeira subcategoria, é notável que o vocativo, em forma de nome próprio, funciona para instalar o alocutário na cena enunciativa, de forma a designar a que autoridade especificamente se dirigem os mandos presentes nas cartas. Quanto à segunda categoria, evidencia-se que o vocativo, quando composto por nome próprio e adjetivo, além de designar o alocutário, contribui para a tentativa de engendramento de uma relação de proximidade e afetividade entre o alocutor, a Coroa Real, e o alocutário, a autoridade. Constata-se ainda que não se encontrou, nas cartas, vocativo composto apenas por adjetivos, o que autoriza a conclusão de que “nas cartas régias portuguesas do século XVII, a enunciação do vocativo é agenciada de um lugar de autoridade” (p.3743).

A segunda categoria de vocativos encontrada pelos autores, vocativos compostos por nomes indicadores de autoridade, subdivide-se em “enunciados vocativos constituídos somente pelo nome do cargo exercido pela autoridade”, “enunciados vocativos constituídos pelo nome do cargo + adjetivo” e “enunciado vocativo constituído por título de nobreza”. Quanto à primeira subcategoria, percebeu-se que a Coroa Real fazia, nas cartas, usos de vocativos em formas de nome de cargo de autoridade para frisar a responsabilidade de tal cargo no solucionamento das demandas devidas e descritas na carta. Ou seja, nesse caso, “o uso do vocativo se constitui como argumento de autoridade” (p.3744). No que tange à segunda subcategoria, vocativos compostos por nome do cargo e adjetivação, além de ressaltar a responsabilidade do cargo, o vocativo, ao ser adjetivado, também era utilizado para construir uma

aproximação entre a Corte e a autoridade demandada. Na terceira categoria, vocativo composto por título de nobreza, tal recurso linguístico acionava a valia histórica daquela autoridade a quem a carta se dirigia. Com efeito, ao explicitar o título de nobreza no vocativo, remete-se historicamente a o que levou tal autoridade a ganhar tal título.

Por meio das análises das cartas, os autores chegam à conclusão de que “a enunciação do vocativo é agenciada de um lugar de autoridade instalando práticas institucionais nas quais se observa a circulação, a delegação, e a distribuição de poder através das autoridades para as quais as cartas eram dirigidas” (p.3747) e que, portanto, o vocativo não se limitava a invocar a autoridade, a qual se demandava algo, mas tinha como préstimo um leque de outras funções como a ênfase na responsabilidade do cargo do alocutário e a construção de relação de afetividade entre a autoridade portuguesa e o destinatário da carta.

Delineado o estatuto do vocativo com respaldo em descrições gramaticais brasileiras e em estudos oriundos de diferentes vertentes teóricas da ciência linguística brasileira, enfatiza-se que as variadas constatações sobre tal recurso fundamentarão a produção das perguntas exploratórias destinadas ao escrutínio do trato do vocativo em livros didáticos. Assevera-se que, por meio dessa apresentação panorâmica do vocativo, facultou-se a comprovação da amplitude e da fulcralidade desse recurso nas produções linguísticas. Outrossim, tal seção facultará a averiguação da priorização das características do vocativo nos materiais didáticos distribuídos à rede pública de ensino brasileira. No próximo tópico, entra em cena o histórico de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

2.2 Breve digressão histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e ponderações coetâneas a respeito de tal ensino

Nesta seção, tem-se como primeiro escopo pautar uma sucinta caracterização do percurso histórico da lecionação do componente curricular Língua Portuguesa no Brasil. Favorecer-se-á, com essa retomada cronológica, uma compreensão da edificação do quadro atual de ensino dessa disciplina. Para isso, embasar-se-á teoricamente nos estudos de Clécio Bunzen (2011) e de Magda Soares (2012) e, autores que primam por traçar um apanhado histórico da educação linguística em contexto nacional.

Ademais, nas páginas a seguir, também se há como fito a apresentação de algumas prerrogativas teóricas atualizadas para um ensino de Português mais produtivo. Para se cumprir com esse intento, sustém-se em autores que materializam oportunas

ponderações sobre o ensino de Língua Portuguesa para o tempo coetâneo, como Irlandé Antunes (2014, 2015) e Carlos Alberto Faraco (2006), dentre outros. Nesse ensejo, essa segunda parte encontrar-se-á ancorada em linguistas comprometidos com a construção de um arguto ensino de português, cuja finalidade precípua incide no desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade dos estudantes, sendo estes eixos de ensino atravessados por uma arrojada reflexão linguística. Com tal ensino, espera-se instigar os discentes, por um lado, a compreenderem acuradamente e a produzirem prolificamente uma gama de textos orais, escritos e multimodais, que coocorrem em uma sociedade letrada e grafocêntrica, e incitá-los, por outro lado, a desvendarem e sistematizarem conhecimentos referentes à natureza estrutural e às propriedades funcionais da língua.

2.2.1 Concisa contextualização histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Relata Soares (2012) que, no Brasil, até o fim do século XIX, havia, por uma mescla de motivos, dispensa à lecionação da Língua Portuguesa. A Companhia de Jesus, órgão responsável pela escolarização do país entre os séculos XVI e XVIII, aduzia que deveria ser privilegiado, nos bancos escolares nacionais, o estudo da gramática latina. Isso porque, primeiramente, essa era a língua valorizada em tal momento histórico, dado que, no período indicado, o latim servia como instrumento de comunicação escrita da elite na Europa (Bunzen, 2011). Destarte, esquivava-se de ensinar português em terras além-mar pelas razões de que

não havia nem condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições externas a ele - seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural - para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. (Soares, 2012, p.145)

Ainda sobre esse cenário, retrata Bunzen (2011, p. 890) que “o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração”. Entretanto, em meados do século XVII, Marquês de Pombal procede com a expulsão dos jesuítas e com a decretação de políticas linguísticas que tentavam materializar a difusão da língua portuguesa pelo Brasil. Para tal, o governante proibira o uso de outras línguas no território nacional e determinara o uso compulsório da língua portuguesa. Obviamente, tal momento histórico acarretou repercussões ao perfil curricular da educação básica, de

forma que a língua portuguesa, antes desprezada pelas escolas, torna-se, posteriormente, um objeto de estudo protagonista. Evidencia-se, portanto, uma tendência à reversão do quadro marcado pelo ensino de latim e pela displicência ao português.

Dessa feita, em um primeiro momento, conforme Soares (2012), incluiu-se, nos bancos escolares, a gramática do português com uma função instrumental de suporte de aprendizado para a gramática latina. Os discentes eram estimulados a aprender o latim por meio da comparação das propriedades gramaticais dessa língua com as propriedades gramaticais do português. Em um momento posterior, a partir de 1838, com a derrocada do prestígio da língua latina no continente europeu e a efervescência da produção de gramáticas por autores brasileiros, priorizou-se o estudo da gramática do português de forma autônoma, isto é, desvinculado das lições de latim. Cabe sublinhar que tal ensino se caracterizava pelo enfoque nas formas da norma-padrão do português europeu, com as quais se tinha contato por meio de textos literários, de modo a inadmitir a variação e a vangloriar a uniformidade linguística. Nesse ínterim, o intuito das aulas era o reconhecimento e a apreensão das formas gramaticais do padrão literário, as quais eram predicamentadas como unicamente corretas, belas e exemplares. O ensino de gramática compunha uma disciplina autônoma, ao lado da retórica e da poética, também acatadas, à época, como disciplinas independentes.

Formalmente, no fim do Império, tentou-se consubstanciar a fusão das disciplinas gramática, retórica e poética na disciplina nomeada “Português”. Todavia ainda que sob nova nomenclatura, na prática, essa tripartição, se manteve por anos a fio, (Soares, 2012), haja vista as exigências culturais do perfil socioeconômico do grupo que tinha oportunidade de frequentar a escola básica. Segundo a autora, até à década de 40 do século XX,

persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo. à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então exigência social. (Soares, 2012, p.150)

À vista disso, a aula de português, nesse momento, era caracterizada por um *modus operandi* marcado pela leitura de excertos de textos literários produzidos tanto por autores clássicos como autores nacionais, e pela classificação das formas

linguísticas desses textos literários por meio da consulta a compêndios gramaticais normativos (Soares, 2012; Bunzen, 2011). Havia o interesse de que os estudantes, oriundos da elite cultural e econômica, imitassem tal modelo de escrita e se destacassem socialmente quando envolvidos em atividades comunicativas. Prevalencia, por conseguinte, a valorização do normativismo linguístico, através do prescritivismo gramatical, e a repulsa à variação linguística, pela invisibilização de outras formas de escrever e falar, que não aquela presente nos textos literários. Constatase, então, que as reminiscências coetâneas de um ensino centrado na apreensão das formas da norma-padrão, por meio de estudos amparados na gramática normativa, sem um exame crítico às insuficiências de suas prescrições, são frutos de herança legada pelo momento histórico inicial de ensino de português no Brasil.

Nesse momento em que predominava a taxonimização gramatical de estruturas provenientes de excertos literários, a concepção de língua que orientava tal ensino era a de língua enquanto um fenômeno autônomo formado por um arcabouço de regras cuja existência independe dos falantes, mas que os oportuniza, por meio da fala e da escrita, a materialização do pensamento. Com isso, se supunha que escrever bem e falar bem eram atos individuais, advindos de um pensamento organizado, e que tal organização poderia ser assimilada a partir do estudo das regras gramaticais. Por conta disso, o cerne das aulas era a análise de frases retiradas de trechos escritos por célebres autores, uma vez que a partir da extração de regras gramaticais desses trechos se conduziria à apreensão da sistematização lógica do pensamento e acarretaria o apuro das produções linguísticas dos estudantes. Desse modo, nos exercícios, que se resumiam à identificação e à classificação assente nos preceitos gramaticais, desertava-se a língua da produção de sentidos, pois desconsiderava-se o entorno sociocomunicativo dos textos. Era, portanto, um estudo imanente da língua. Em suma, a pedra de toque desse ensino era a sofisticação da organização do pensamento dos discentes a partir da apropriação das regras gramaticais aplicadas por autores cânones em frases presentes em seus textos literários, sem mirar as lentes ao contexto de produção de tais textos e aos efeitos de sentidos pretendidos pelos autores na mobilização de recursos linguísticos.

Nos anos 1950 notabiliza-se, no contexto sociopolítico brasileiro, uma guinada à democratização da escola básica, o que reverberou na metamorfose do perfil do alunado, antes restrito aos descendentes do estrato afortunado e agora formado também por filhos da classe trabalhadora, que até esse momento eram excluídos do sistema

educacional. O recrudescimento dessa possibilidade de acesso ao chão da escola pela camada popular representou, em termos quantitativos, a duplicação do número de alunos do ensino primário e a triplicação do número de matrículas no ensino médio (Soares, 2012). Tal fato desembocou também na mudança do perfil do professorado, cujo recrutamento passou a ser menos seletivo e cujo perfil deixou de ser predominantemente composto por representantes da elite cultural e letrada, como outrora.

Uma vez que mudara o perfil do alunado, erigia-se a necessidade de reconfiguração da disciplina de português. O novo público que chegara ao chão da escola não dominava a norma culta da época, como o alunado anterior. Essa lacuna, quanto ao domínio da norma prestigiada, exigia, nesse novo momento, mais do que a taxionomização gramatical, como costumava ocorrer. Era imperativo colocar os estudantes recém-admitidos em contato com textos escritos na norma culta, a fim de fazê-los “adquirir” tal variedade linguística. Por essa razão, para contemplar o alunado inédito, há uma tentativa, por parte dos novos materiais didáticos, em intrinsecar texto e análise gramatical:

ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (Soares, 2012, p. 152).

Parece, então, esse ser o primeiro aceno para a efetivação do uso do texto na aula de Português, rompendo os limites da frase. Entretanto, como referido, tal irrupção sopesa o material textual enquanto pretexto para o conhecimento das regras gramaticais e não para o desvendamento dos seus sentidos na interlocução. Estudar língua portuguesa, nesse momento, continua a ser o reconhecimento e a classificação de estruturas linguísticas presentes no texto ou, no movimento contrário, buscar no texto exemplos de regras prescritas pelas gramáticas normativas, fato que evidencia a primazia da gramática sobre o texto (Soares, 2012). Contudo, ainda que a gramática se sobressaísse, o apelo ao texto promovia uma pavimentação a uma mudança de paradigma no ensino de língua.

Mais à frente, na década de 60, o Brasil enfrenta uma nova etapa política com a pulverização do regime democrático e a instauração da ditadura militar, e tal fato resvala em uma mudança paradigmática no ensino de Português. Engendra-se, por vias legais, um novo currículo para essa disciplina, alinhando-o às pretensões ideológicas

daqueles que tinham tomado o poder. O governo militar pretendia se guiar pela expansão industrial e carecia de trabalhadores para suprir tal demanda, o que o leva a instaurar “um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior” (Bunzen, 2011, p.900).

Nesse período histórico, começava a figurar a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação e há, inclusive, uma alteração na nomenclatura da disciplina, que deixa de ser “Português” e passa a ser denominada como “Comunicação e Expressão”. Evidencia-se, por conseguinte, a influência das Teorias da Comunicação, em voga em tal época. Erigia-se tal mudança em prol “de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos” (Soares, 2012, p.154), o que propendeu no aminguamento de exercícios de gramática e no incremento de atividades com ênfase na leitura e interpretação de atividades verbais e não-verbais. Assim, não mais se encerrando à esfera da literatura, aportam à sala de aula textos escritos e orais de gêneros presentes nas mais diversas esferas da comunicação social, como textos jornalísticos, propagandísticos e humorísticos. Note-se que textos orais voltam a figurar como elementos tão indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem de língua quanto textos escritos (Soares, 2012).

Conquanto comece a prezar pelo estudo de textos de fato circulantes na sociedade e enxergue a língua como um artefato propiciador da comunicação, ainda vige, nesse paradigma de ensino, resquícios do olhar à língua enquanto aparato estanque, engessado, externo ao falante, um sistema acabado e pronto a ser apreendido individualmente. Além disso, não se abre espaço, na escola, às discussões sobre variação, de modo a perdurar a supervalorização da variedade culta da língua e a invisibilização das variedades desprestigiadas. Para garantir a potencialização da competência comunicativa dos alunos, intuito mor, prevalecem exercícios de caráter mecânico marcados pela repetição de estruturas linguísticas, levando o corpo discente a internalizar tais estruturas e reproduzi-las quando na produção de seus textos (Soares, 2012).

Nos anos 80, quando se presentificava a irrupção de um contexto político de redemocratização, o ensino de português encontrava-se marcado por uma crise, de forma que não se ensinava efetivamente a ler e a escrever (Bunzen, 2011). Havia um descontentamento geral com os resultados da pedagogia da língua materna em voga no período da ditadura militar. Não por acaso, pululavam fortes críticas, advindas da

universidade, da mídia e dos próprios professores de língua materna ao ensino dessa disciplina (Soares, 2012). Esses pífios resultados, o novo contexto político e o avanço de estudos linguísticos constituíam o cenário favorável para fazer cair por terra a tendência de conceber, no ensino de português, a língua enquanto instrumento de comunicação.

Em observância a esse panorama, mobilizaram-se pesquisadores das mais diferentes vertentes da Linguística, como a sociolinguística, a linguística textual, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso, para produzir uma seara de pesquisas voltada ao ensino de língua materna (Soares, 2012). Tais esforços dimanam em uma paulatina reconfiguração da disciplina e em um gradativo ocaso das práticas antes aqui descritas, as quais, por sua vez, passam a ser construídas discursivamente como práticas tradicionais do ensino de português (Bunzen, 2011). O desejado realinhamento da disciplina começa a se materializar a partir do impacto dessas pesquisas acadêmicas nas propostas curriculares estaduais, e pela realização de congressos e fóruns de discussão, bem como por meio da produção de revistas direcionadas aos docentes dessa disciplina (Bunzen, 2011).

Aponta Soares (2012) que sociolinguistas, com seus estudos voltados a interpretar os fatores que incidem na variação e na mudança linguística, colaboraram para uma refinada compreensão da língua enquanto fenômeno intrinsecamente marcado pela variabilidade. Esses estudiosos tentavam desmistificar a noção de que a língua não se reduz à norma-padrão e empenhavam-se em proclamar que a língua, na verdade, é uma amálgama de variadas normas linguísticas. No campo educacional, sociolinguistas começaram a chamar a atenção para a fulcralidade do respeito às variedades linguísticas que ocupavam as escolas públicas posteriormente à sua democratização, e passaram a asseverar sobre a importância de os espaços educacionais serem outorgados como *loci* primordiais no combate ao preconceito linguístico. Para isso, tais pesquisadores recomendam o esmiuçamento, na aula de Português, das diferentes características que marcam as normas linguísticas, a fim de se chegar à conclusão de que estruturalmente tais normas são equivalentes e que a hierarquização entre essas variedades se dá estritamente no âmbito societário.

Os linguistas que, nessa época, anos 80, se interessavam pela descrição da língua portuguesa e mapeavam as especificidades da fala e da escrita do português do Brasil também colaboraram para o aprimoramento do ensino de língua. Conforme Soares (2012), tais pesquisas influenciaram na superação da estreita concepção de gramática

apenas enquanto instrumento preceituador de regras da norma-padrão escrita. Isso, na percepção da autora, ocasionou a “reformulação do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada” (2002, p. 156).

É contundente pontuar que da linguística textual também advieram contribuições para a remodelação do ensino de português (Soares, 2012). A partir da demonstração de que textos eram passíveis de perscrutação, estudiosos desse ramo aduziam para a importância de os estudos linguísticos trespassarem os limites da palavra e da frase e levarem em conta fenômenos prototípicos da ordem textual, “tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, a relação entre as frases etc” (2002, p. 156). Por conseguinte, tais estudos influenciaram na abordagem do texto na aula de português, ao passo que os fenômenos supracitados passavam a ser condecorados como importantes pontos de estudo na sala de aula.

Outrossim, das vertentes epistemológicas que esteiam os estudos da enunciação, da pragmática e da análise do discurso adveio, conforme qualifica Soares (2012), uma das maiores contribuições para o aperfeiçoamento do ensino de português, dado a forma como tais vertentes concebem a língua. A partir de suas investigações, pesquisadores desses ramos propunham que língua deveria ser compreendida enquanto materialidade sócio-histórica que propicia a construção de relações intersubjetivas de sujeitos históricos e atuantes. Assim, tais pesquisadores pautavam que o ensino de português estivesse embasado por essa concepção de língua interacionista, “que inclui as relações da língua com aqueles que as utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 2012, p.157).

Com isso, supunha, por conseguinte, que entrasse em declínio a perspectiva didática de ensino de português permeada por frases isoladas, as quais serviam para a feitura de exercícios classificatórios e prescritivos, ou ainda permeada por textos, mas que o apreciava como um amontoado de frases destituído de pistas sócio-contextuais, não materializado por sujeitos de existência sócio-histórica, oriundo de um vácuo social, com serventia apenas à taxionomização de recursos gramaticais. Por outro lado, ensejava-se que prosperasse uma prática que enfocasse os usos linguísticos e a reflexão sobre o entorno contextual desses usos, ou seja, uma perspectiva pedagógica que considerasse a língua em seu pleno funcionamento, a qual é composta por elementos constitutivos geradores de sentidos, e que enfocasse o texto como ponto nevrálgico do

ensino, uma vez que é pelo texto que os elementos linguísticos adquirem funcionalidade.

Para a corporificação de tal desejo, convém frisar a organização do seminal livro *O texto na sala de aula*¹³, em 1984, por João Wanderley Geraldi, que vislumbra dar luz a docentes para galgarem práticas fundamentadas na concepção sociointeracionista da língua, mais astutas para o ensino desse fenômeno¹⁴. Em um dos capítulos de sua autoria, de teor mais teórico, Geraldi (1984a) destrincha a perspectiva de língua enquanto forma de interação, apetrecho facultador da constituição de relações sociais, e vozeia que, por conseguinte, dada essa definição, estudar a língua deveria consistir em “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (1984a, p.43). Nesse sentido, o autor pauta que se faz frívola uma prática de ensino de língua cujo intento é rotular recursos linguísticos, dado que é “muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam” (1984a, p.43). Assim, após pleitear que o ensino de Português que se limita à listagem de conhecimentos gramaticais tradicionais e que se vale da cobrança de fixação de categorização de tais conhecimentos não resulta no refinamento das habilidades linguísticas estudantis, o autor advoga, como contraponto, que tal ensino seja marcado por uma constante vivência em práticas de linguagem, o que favoreceria o avanço discente nas suas habilidades linguísticas.

Em um capítulo posterior do mesmo livro (Geraldi, 1984b), o autor aponta que essas práticas de linguagem estejam calcadas no entrelaçamento de três unidades básicas: leitura, produção e análise linguística. Esse plexo de unidades oriunda-se da intrínseca natureza embaraçada da língua, já que o interactante, ao se valer da língua, desempenha mais de uma prática de linguagem concomitantemente ou executa alguma prática alicerçando-se em outra. Isso significa ao produzir um texto, o sujeito conta com práticas de leitura anteriores ao ato da produção e se envida da reflexão linguística para selecionar melhores recursos a fim de perfazer suas intenções interacionais. Ou seja, o

¹³ Composto por doze capítulos escritos por renomados linguistas preocupados com a qualidade do ensino de língua no Brasil, o livro *O texto na sala de aula* compunha originalmente o material didático de um curso voltado a formação de professores de Português do oeste do Paraná ofertado por Geraldi e outros colaboradores. Em simultâneo, o livro foi publicado e divulgado nacionalmente, alcançando um sucesso de vendas. Até hoje, é uma obra unanimemente estudada nos cursos universitários de formação de professor de Português, ora a sua valia para a materialização de um profícuo ensino de língua.

¹⁴ Ademais, compete mencionar os trabalhos vanguardistas de Carlos Franchi (1987), que na década de 80, também já pautava críticas a um ensino de gramática inócuo e deslocado dos usos linguísticos.

ato da leitura relaciona-se ao ato da escrita e da oralidade, e esses, por seu turno, não dispensam a atividade de reflexão linguística. Todas essas atividades da língua estão visceralmente vinculadas.

Assim, sob uma explícita preocupação com a feitura docente, Geraldi oferta um detalhado tracejamento de uma proposta de ensino de Português para o nível do ensino fundamental assente na abordagem sociointeracionista, de modo a destrinchar conteúdos curriculares e sugerir atividades didáticas cuja primazia seja a análise da língua em situações concretas de uso. Entretanto, o autor alerta que tais sugestões não devem ser encaradas como um roteiro a ser cumprido fielmente, mas como centelhas inspiracionais para uma prática renovada de docência de língua. Para o autor, incumbe ao docente se deixar influir por tais sugestões, pois ao lograr tal perspectiva de ensino, haveria uma tendência a desaguar no apuramento das habilidades linguísticas dos estudantes, os quais operacionalizariam recursos linguísticos mais prosperamente para alcançar sentidos anelados em situações de linguagem em que se envolveriam.

Para o eixo da prática de leituras de textos, Geraldi (1984b) baliza que o professor poderia se valer tanto de textos mais curtos, a exemplos de contos, crônicas e reportagens, como de narrativas mais longas, como romances e novelas. Tal prática seria destinada ao alcance de intuítos como: o aprimoramento estudantil da compreensão dos textos, por meio de atividades direcionadas ao escrutínio dos sentidos dos textos; a modificação de pontos de vista e mobilização de visões de mundo discentes, a partir da discussão da temática dos textos; o incremento do prazer discente pela leitura; a potencialização da escrita, ao servir como pretexto para estudos sobre diversificadas formas de dizer e sobre questões específicas ligadas ao campo literário, como a estrutura da narrativa, modo de apresentação dos personagens, etc.

Outro eixo estruturante do ensino de língua diz respeito à prática de produção de textos. Geraldi (1984b) defende um ensino de escrita que instigue o corpo discente a mobilizar elementos linguísticos para situações interlocutivas autênticas, cujos propósitos interacionais sejam verídicos. Para isso se efetivar, por sua vez, é primaz que o professor se preocupe em planejar tarefas que agucem o envolvimento dos estudantes enquanto partícipes ativos em situações de interlocução para além do contexto imediato e fronteiro de sala de aula. Exige-se, portanto, por parte do docente, dedicação para providenciar tanto o alargamento do contexto de recepção dos textos produzidos pelos estudantes, com a ruptura de tais fronteiras e divulgação das produções em diferentes instâncias, quanto a sensibilização dos estudantes acerca da destinação dos seus textos a

interlocutores efetivos. A partir disso, supera-se o mero fim utilitarista de escrita para recebimento de nota e atinge-se o estatuto de escrita como processo dialógico legítimo com finalidades comunicativas factuais.

Quanto à operacionalização do eixo da análise linguística, para Geraldi (1984b), conforme esses seus primeiros escritos relativos ao tema, deve-se partir das próprias produções textuais do alunado. Isso porque o fito maior desse eixo, na ótica desse autor, concentra-se em amparar os estudantes a burilarem a produção dos seus textos. Portanto, cabe ao professor detectar os aspectos problemáticos presentes nos textos dos estudantes (como problemas de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica, fonológica) e, em posse desses dados, elaborar planos de aula com enfoque em cada problema, de forma a alçar uma sistematização do conteúdo estudado e a proceder com a reescrita discente dos textos, espinha dorsal desse eixo, haja vista o escopo em lapidar a palavra estudantil.

Geraldi (1984b) alerta que a escolha pela nomenclatura “análise linguística” em substituição a “ensino de gramática” não ocorre arbitrariamente, mas consiste em uma troca premeditada, dado que não se visa, com tal prática, uma mera higienização ortogramatical do texto, mas a contemplação de reflexões que vão além de questões gramaticais tradicionais e que abarcam questões amplas a respeito do texto,

entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.). (Geraldi, 1984b, p. 74)

Nesse sentido, o eixo de análise linguística não se contenta apenas em pautar meandros ortogramaticais, mas cingir outros aspectos que envolvem a complexidade do objeto texto, como os recursos de textualização e os aspectos referentes às normas sociais de atuação que o circundam (Costa-Hübes, 2010). À vista disso,

a prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. (Costa-Hübes, 2010, p.184-185)

Geraldi (1984b) propõe que, em substituição a um ensino que se centraliza no reconhecimento e na categorização de constituintes oracionais, se erija um ensino em que prevaleça o esquadrinhamento da funcionalidade dos elementos gramaticais para o

texto, ou seja, um ensino que conjecture refletir sobre as implicações provocadas pela adoção de recursos gramaticais para o evento interacional engendrado pelo texto. Isso posto, notabiliza-se que, para o autor, o objeto texto é a unidade de análise a ser priorizada nas aulas de Português, já que é nele que as regularidades gramaticais adquirem sentido. Contudo, salienta Geraldi (1984b) que isso não significa que o docente não possa organizar aulas que enfoquem aspectos sistemáticos da língua sem necessariamente partir do texto, sob a ressalva de que o objetivo não seja “dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1984b, p.74).

Em publicações posteriores (1991, 1997, 2009, dentre outras), Geraldi cepilha sua proposta de análise linguística, esmiuçando os laços entre o eixo da análise linguística e os eixos de produção e de leitura. Como descrevem Bezerra & Reinaldo (2013, p.67),

o conceito de AL evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção de texto (anos 90) e na correção, reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

Com isso, o autor (2009) passa a defender a possibilidade de prática de análise linguística com textos de outras fontes além dos textos do alunado. Nesse ensejo, ele reforça que tal eixo de ensino é de caráter integrador, já que a análise linguística atravessa bem como alicerça os eixos da leitura e da produção, dado ela acontecer

concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (Geraldi, 2009, p.62)

Logo, Geraldi (2009) reitera sua contraposição à compartimentação da aula de Português em blocos desagregados, e promulga que a análise linguística deva ser um eixo verticalizado que subjaz os demais eixos (da leitura e da escrita).

Insta pontuar que Geraldi (1991), desde seus primeiros trabalhos, não escusa do processo de ensino de Português a adoção de atividades didáticas destinadas à taxionomização de recursos linguísticos e à normatividade nem reflexões sobre a estrutura da língua. O autor, na verdade, critica quando o produto deste tipo de atividade, a capacidade de saber nomear os recursos da língua e falar da língua pela

terminologia científica adequada, se torna o único propósito da aula desse componente curricular, se esquivando de estimular os discentes à materialização de atividades linguísticas e epilinguísticas.

Outro ponto cravado pelo autor (1991, 2009) é o caráter indutivo-reflexivo da prática de análise linguística, a qual dá preferência a construção de conhecimentos sobre a língua a partir da pesquisa, do cotejo e da comparação de casos particulares de usos linguísticos e efeitos de sentidos angariados por tais usos. Metodologicamente, isso envolve a superação do clássico dedutivo percurso de estudo composto pelas etapas de apresentação de um tópico gramatical, observação do tópico em exemplos e posterior exercitação com identificação e aplicação em exemplos, para ii) um percurso didático composto por observação dos efeitos provindos da adoção de recursos linguísticos em exemplares textuais advindos de situações concretas de comunicação, detecção das propriedades desses recursos, comparação das inferências advindas das observações com a apresentação do conteúdo em materiais como gramáticas normativas e descritivas e, por último, sistematização do conteúdo (Mendonça, 2006).

A vasta e valiosa produção teórica de Geraldi influenciou uma gama de pesquisadores nacionais interessados o ensino de língua materna, os quais vieram a traçar possíveis novos e valorosos desdobramentos da prática de análise linguística. Maria Auxiliadora Bezerra & Maria Augusta Reinaldo (2013) sintetizam algumas dessas propostas e promulgam que esse alastramento do predicado em vanguarda por Geraldi “evidencia a mudança de foco no estudo da língua: de uma preocupação em atender à norma-padrão estabelecida, para uma preocupação em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas (inclusive as que requerem a norma-padrão)” (2013, p.51). Afora isso, a obra dele também verteu na produção de documentos curriculares de âmbitos municipais, estaduais e nacionais. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular, documentos de ordem federal, são amparados teoricamente nas contribuições do autor referido.

Proferida uma sucinta historicização do ensino de língua portuguesa no Brasil, na seção a seguir, resumir-se-ão algumas das recomendações vigorantes oferecidas por autores que tem se dedicado à difusão e à implementação de um ensino de língua qualificado e produtivo, o qual culmina no fortalecimento e no esmero do protagonismo discente em práticas letradas.

2.2.2 Ponderações coetâneas para um ensino de Língua Portuguesa produtivo e qualificado

Como aludido na seção anterior, na história do ensino de Português no Brasil, tem-se estimado que a priorização ao reconhecimento e à categorização de elementos gramaticais e a preterição aos aspectos textual-discursivos não tende à potencialização das habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita, nem à compreensão das propriedades estruturais da língua, já que limita o discente a memorizar nomenclaturas e categorizar elementos gramaticais. Assim, tal indesejada didática não contribui para reflexões discentes sobre o funcionamento dos elementos linguísticos, visto não desembocar na perscrutação da tencionalidade dos efeitos de sentidos das escolhas desses elementos pelos interactantes quando em situações de interlocução.

Nesse âmbito, Irlandé Antunes (2015) alvitra sobre os escusos interesses desse ensino cujo intento se resume à identificação de constituintes e à prescrição de regras normativas (2015, p.82), o qual “esconde pretensões sutis de sonegar aos alunos a oportunidade da reflexão crítica e lúcida sobre o real funcionamento da linguagem e o que isso significa para a vida das pessoas.”. Na mesma direção, no que tange à serventia desse tradicional ensino à manutenção do status quo, aponta Faraco (2006, p.25) que

pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são partes intrínsecas de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.

Tendo isso em vista, tal ensino normativista-prescritivista faz da aula de Português uma instância enfadonha, tacanha e emudecedora, dado que parece se restringir ao desenvolvimento de habilidades discentes vinculadas à memória e não à formação de interactantes competentes. De alguma forma, nessa perspectiva pedagógica, vincula-se a memorização de categorias gramaticais ao domínio da norma-padrão, como se tais habilidades cognitivas fossem suficientes para alcançar o falar bem e o escrever bem (Bagno & Rangel, 2005). Por conseguinte, tal prática obsta saber operar com brio recursos linguísticos para atingir fins interacionais, haja vista o enfoque reduzido aos aspectos formais da língua e o relapso com sua natureza discursiva.

Por outro lado, a tessitura dessa educação linguística compromissada com a essência discursiva da língua, a qual não prescinde de colocar em tela os usos linguísticos e suas circunstâncias contextuais, viabiliza a aula de Português a alcançar um outro patamar. Isso porque essa abordagem, que traz o texto em sua centralidade e

que preza pela construção de conhecimentos gramaticais de modo indutivo-reflexivo, propicia a formação de discentes falantes e escritores mais desenvolvidos na mobilização de recursos linguísticos apropriados a seus propósitos interacionais e mais conscientes da reverberação de suas escolhas linguísticas para as interações em que se envolve. Em defesa desse papel protagonista do texto na aula de Português, Antunes (2014, p.86) justifica que “somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar”.

Nessa toada, é inescapável a uma produção linguística ser indeterminada contextualmente, dada a impossibilidade de interagirmos em um vazio social, sem o entorno de produção e recepção (Antunes, 2014). Isso significa que se esvazia de sentido atividades que se limitem à análise estrutural da língua e que menosprezem o esquadramento da contribuição dos recursos gramaticais para a construção de sentidos dos textos e para a consolidação dos processos de interação. Com o mesmo ponto de vista, pleiteia Faraco (2006, p. 26) que

o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional (i.e., subordinado às atividades que visam o domínio das práticas de fala e escrita). Além disso, seu estudo deve ser feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a consequente riqueza expressiva à disposição dos falantes: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões.

Logo, é mister um estudo que contemple a dimensão funcional da gramática, o qual se ocupe pela perquirição dos sentidos construídos a partir da seleção de recursos gramaticais adotados em um texto, consolidando a percepção estudantil de que tal seleção não é arbitrária, mas determinada pelos objetivos comunicativos ansiados. Ou seja, é premente sensibilizar os discentes quanto ao fato de que há uma seara de possibilidade de escolhas gramaticais às ordens dos interactantes e que tais escolhas condizem com os propósitos interlocutivos desses interactantes e com a situação contextual de interação.

Diante do explicitado, não à toa adjetiva-se essa conduta pedagógica renovada para a aula de Português como produtiva, haja vista que a predileção didática pela esmerilhação dos efeitos de sentidos oriundos dos empregos das formas linguísticas por falantes e escritores em situações interacionais reais ocasionar, como afiançado, o desenvolvimento de habilidades discentes relacionadas à consecução de interações bem-sucedidas. Isso coaduna com o que advoga Livia Suassuna ao arrebatar que “a principal

razão para o trabalho com a linguagem na escola deveria ser a busca de novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido” (2006, p.40).

É nodal avultar que a reorientação do tradicional ensino de Português para uma proposta sociointeracionista de ensino, a qual expande o estudo da língua para uma dimensão pragmática, não dispensa o estudo da dimensão formal da língua. Na verdade, há, nessa proposta, uma concatenação entre tais dimensões, não sendo, portanto, a exploração do componente gramatical e do componente discursivo elementos excludentes ou contraditórios, mas complementares, uma vez que “a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade da língua são igualmente relevantes no ensino de Português” (Vieira, 2017, p.312). Há, portanto, grande valia na sistematização das propriedades estruturais da língua e na apropriação da metalinguagem, já que erigem como instrumentos de grande monta para análise do funcionamento da linguagem, ao passo que o conhecimento do aparato gramatical permite aos falantes a compreensão da estruturação da língua e a expressão verbal explícita de atributos da língua, bem como colabora para o desenvolvimento do raciocínio científico. Com isso, como sinaliza Gláucia Nascimento (2008, p.3), deve-se tomar a metalinguagem como “um instrumento para a compreensão dos fatos e fenômenos linguísticos de que os alunos precisam se apropriar”. Nesse sentido, Sílvia Rodrigues Vieira e Luiz Felipe da Silva Durval (2018, p.11) acrescentam que

a atividade metalinguística que efetivamente esteja conjugada à reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de nossa língua apresentará ao aluno termos que o remeterão a formas e organizações linguísticas específicas. Ademais, se nós, seres humanos, naturalmente categorizamos tudo que vemos e sentimos, por que não nomearmos os mecanismos de funcionamento e categorizarmos os elementos que compõem o sistema linguístico? Trata-se de um exercício cognitivo natural e científico. Acrescente-se, ainda, que, para além da prática que se desenvolve em termos cognitivos, a atividade metalinguística permite falar sobre a língua de maneira mais econômica.

Em complemento, João Costa (2021, p.232), em entrevista, expõe sobre o atrelamento da dimensão formal e discursiva, de forma a averbar que “a metalinguagem e a análise não são fins em si mesmos, mas devem existir para serem mobilizadas em opções conscientes no uso”. O autor ainda exemplifica como, no labor do professor de língua, essas indissociáveis dimensões convergem:

Não posso trabalhar coerência textual se não tiver um bom domínio de marcas específicas, mas falharei se achar que todos os conectores têm o mesmo funcionamento sintático. É impossível ensinar a pontuar sem explicitação de funções sintáticas, mas só pontuo porque produzo textos. É impossível ensinar a ler fluentemente sem entender relações entre oral e escrito que vão muito para lá da mera relação entre fonemas e grafemas. (Costa, 2021, p.232).

Esquemático, laconicamente, o percurso histórico de consolidação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e arroladas as vantagens do reendereço de um ensino prescritivo-normativista para uma jornada pedagógica subsidiada por uma perspectiva sociointeracionista de língua, tendência que vem sendo seguida na linguística educacional, no tópico a seguir discorrer-se-á sobre a Sociolinguística e seu desdobramento educativo, a Pedagogia da Variação. Tal pedagogia da língua encontra-se em congruência com o advogado nessa seção, a consagração de um ensino que aja a favor da amplitude da participação discente em práticas sociais de letramento, dado que, além de tentar lograr êxito na formação de cidadãos capazes de circular discursivamente de modo insigne nos mais variados espaços interlocutivos, arrisca conceber estudantes respeitosos às múltiplas possibilidades de expressão linguística e problematizadores às estruturas de poder vigentes que hierarquizam variedades linguísticas (e, por conseguinte, seus falantes).

2.3 Notas sobre o cenário sociolinguístico brasileiro e uma incursão nos preceitos da Pedagogia da Variação

Nessa seção, ter-se-á como desígnio uma sucinta abordagem de marcos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Variação, desdobramento educacional dos estudos sociolinguísticos brasileiros para o ensino de Português no contexto nacional. Antes, comentar-se-á brevemente sobre alguns dos traçamentos da Sociolinguística Brasileira no que concerne ao cenário sociolinguístico brasileiro. Em seguida, acenar-se-á para os princípios que regem um ensino de língua no contexto brasileiro à luz da Pedagogia da Variação.

2.3.1 Apontamentos sobre o cenário sociolinguístico brasileiro

A partir de estudos sobre norma e variação no cenário sociolinguístico brasileiro, sociolinguistas, por meio de pesquisas de documentação linguística, chegaram a uma compreensão de que o Português do Brasil foi estabelecido socio historicamente como polarizado, fruto da desigualdade econômica, social e cultural que assola historicamente o Brasil (Bagno, 2003; Faraco, 2008; Luchesi, 2015, entre outros). Acerca desse fato, não existem empecilhos em constatar que esse país é acometido por um modelo societário de profunda assimetria socioeconômica, ora atesta a Pesquisa de

Desigualdade Mundial 2018, que informa que a faixa do 1% mais rico do Brasil apossa-se de quase 30% da renda nacional, conferindo, a essa nação, o título de maior concentração de renda do mundo.

Dessa feita, estudos no âmbito da sociolinguística variacionista do Brasil têm comprovado que tal iníqua divergência social, inexoravelmente, é refletida nas questões linguísticas¹⁵. Não é à toa que o Português do Brasil é marcado por uma hierarquização bifurcada valorativa de normas (Lucchesi, 2015) ou uma polarização apreciativa de variedades (Bagno, 2003), na qual, no topo da escala¹⁶, há a norma culta, pela terminologia adotada por Dante Lucchesi (2015), ou as variedades prestigiadas, pela terminologia de Marcos Bagno (2003), predominantemente faladas por grupos socioeconomicamente privilegiados, que gozam da regalia de acessar um sistema educacional de qualidade e cuja convivência com bens da cultura letrada é frequente e, na base, a norma popular ou as variedades estigmatizadas, preponderantemente faladas pelos grupos socioeconomicamente preteridos, com seus direitos educacionais usurpados e cujo contato com bens da cultura letrada é escasso. Acerca da classificação sociolinguística dessas variedades, Bagno (2003, p.141) especifica que

o que vai caracterizar uma variedade linguística como mais ou menos prestigiada ou mais ou menos estigmatizada é o grau de frequência de determinadas regras linguísticas variáveis (o que as pessoas em geral chamam de “erros”) que, na nossa sociedade, gozam de prestígio ou sofrem discriminação por parte dos falantes das variedades prestigiadas (aqueles que tradicionalmente são chamados de cultos).

Portanto, a qualificação das normas / variedades como prestigiadas ou estigmatizadas relaciona-se com o poder socioeconômico e o nível de escolarização dos falantes dessas variedades, e não com as propriedades linguísticas das variedades. Haja vista o Brasil ser uma sociedade marcada pela repartição desproporcional de bens, de

¹⁵ Sobre a polarização do português brasileiro, Lucchesi (2015, p.85) estipula que ela “é ainda o traço que define centralmente a realidade social da língua no Brasil, sendo o reflexo, no plano linguístico, das profundas contradições que marcam a sociedade brasileira, sobretudo no plano econômico, em função da violenta concentração de renda e da superexploração do trabalho. Essa profunda clivagem socioeconômica se projeta no plano ideológico das representações sociais da língua através do preconceito linguístico, que promove a forte discriminação das formas mais típicas da linguagem popular”.

¹⁶ Obviamente que essa escala hierárquica é constituída no plano do imaginário social, pois, no âmbito estritamente linguístico, essas normas / variedades se equivalem em complexidade e em suas funções interacionais. Sobre isso, pauta Bagno (2003, p.66) que “o prestígio social das variedades linguísticas das classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de “beleza”, “lógica” ou “elegância” inerente e natural a essas maneiras de falar a língua. Esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas”.

poder, de prestígio e assentada por uma mescla de ideias que favorece essa camada dominante, recaem, aos falares das classes abastadas, admiração e deferência, dado o poder socioeconômico e o prestígio historicamente erguido desse grupo, enquanto aos modos de expressão linguística dos estratos menos privilegiados, historicamente subalternizados, incidem descrédito e depreciação.

Lucchesi (2015) levanta as questões históricas, econômicas e ideológicas que propiciaram a fragmentação do Português do Brasil em dois polos. Essa distinção linguística remete às primícias da colonização portuguesa em terras que viriam a ser brasileiras, quando, de um lado, a classe formada pelos colonizadores portugueses, se comunicava pelo Português Europeu, e, de outro lado, a classe dominada, formada à época, por indígenas e africanos escravizados, povos submetidos à sujeição, se comunicavam por suas línguas nativas. Explica o autor que

a polarização sociolinguística assenta no fato de o Brasil ter sido por mais de três séculos uma economia agroexportadora, baseada no trabalho escravo, na qual os proprietários eram falantes do português e os possuídos, seres humanos reduzidos à condição de coisa, falantes das línguas indígenas, autóctones e das línguas africanas. [...] Dessa forma, a polarização sociolinguística do Brasil se atualizou durante quatro primeiros séculos da formação da sociedade brasileira, na diglossia entre o português falado pela elite colonial e do Império e as centenas indígenas e africanas faladas pelos povos subjugados. (Lucchesi, 2015, p.90-91)

Nesse entretempo, esses povos subjugados foram paulatinamente coibidos de se comunicarem por suas línguas e forçados a dominarem a língua da elite colonial, ora a aristocracia reconhecer e temer a possibilidade de os falares indígenas e africanos serem usados como artefatos tempestivos para a organização de atos de rebeldia e de libertação, os quais colocariam em xeque o projeto colonial de dominação, o qual, por sua vez, facultava a exploração de mão de obra a troco de nada. Por conseguinte, a reverberação linguística dessa situação de dominação resultou no fato de que, atualmente, “nenhuma língua africana subsistiu no Brasil, e só se conserva um quinto das línguas indígenas que existiam no início da colonização.” (Lucchesi, 2015, p.92)

Sendo assim, africanos e indígenas tinham que aprender o Português em condições de improviso, e em seus falares cotidianos, agregavam, como seria expectado, à nova língua que tinham de falar, características de suas línguas nativas. Muitas dessas inéditas características linguísticas acopladas, que constituem o que hoje se considera sociolinguisticamente como as variedades populares, foram e continuam sendo, em virtude das classes que deram origens a elas, alvos de pilhéria.

No entanto, hoje em dia, já não é mais cabível tomar essa polarização do Português Brasileiro como uma separação intransigente, com fronteiras estanques e impenetráveis, mas como uma gradação, com fronteiras maleáveis, borradas, pois, com as mudanças sociais e econômicas que ocorreram no país, no último século, há “um trânsito de mão dupla entre os dois grandes conjuntos de variedades existentes no Brasil” (Faraco, 2008, p.26). Nessa mesma direção, para Bagno (2003, p. 140),

o *prestígio* ou o *estigma* atribuídos a uma variedade linguística é uma questão de mais e de menos. Entre as variedades *mais* prestigiadas e as variedades *mais* estigmatizadas existe um amplo espectro intermediário. Além disso, elas mantêm intensa inter-relação influenciando-se mutuamente.

Especifica Lucchesi (2015) que o encurtamento entre os dois polos do Português Brasileiro se acirra a partir dos anos 30, quando erigem os processos de industrialização e urbanização do país. Segundo o pesquisador (2015, p.35),

a industrialização promove a urbanização, com a inserção de largos contingentes da antiga população rural no mercado consumidor e no espaço urbano, o que tem como contraparte linguística a ampla difusão da variedade da língua socialmente valorizada. [...] Contudo, as características do desenvolvimento tardio e dependente do capitalismo no país fizeram com que a difusão da norma culta fosse muito restrita, quando não precária. No universo cultural da sociedade brasileira contemporânea, a inovação tecnológica convive, lado a lado, com relações sociais tão arcaicas quanto o trabalho análogo à escravidão. Mais uma vez, a realidade social não poderia deixar de se refletir no plano da língua. Nos bolsões de miséria ao redor das grandes cidades, migrantes rurais preservam, em grande medida, a cultura e a linguagem do campo, ao tempo em que sofrem a avassaladora influência cultural e linguística dos poderosos meios de comunicação de massa. Contradições como essa dão o tom ao complexo cenário da polarização sociolinguística do Brasil.

Um outro modelo instrumental para análise da diversidade sociolinguística do Português Brasileiro é ofertado por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005). Em sua proposta, ao contrário dos modelos apresentados anteriormente, ela não polariza o Português Brasileiro, mas sugere uma análise dele em três diferentes contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento, monitoração estilística. Desse modo, segundo a autora (2005, p.24), as variedades linguísticas estariam distribuídas ao longo desses contínuos, a “depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc.”.

O primeiro contínuo, da urbanização, consiste em uma categorização a partir do local em que o falante nasceu e vive, ou seja, seus traços sociodemográficos e

socioecológicos. Em um polo, encontram-se as variedades rurais isoladas, variedades utilizadas pelos falantes de comunidades rurais isoladas e que pouco sofrem influência dos instrumentos de padronização; no meio do contínuo, as variedades rurbanas, variedades utilizadas pelos falantes que sofrem algumas influências dos instrumentos padronizadores da língua, pois encontram-se localizados mais perto dos polos urbanos, mas continuam preservando alguns traços de variedades rurais; e, no outro extremo do contínuo, as variedades faladas nas zonas urbanas, variedades que recebem uma grande influência dos instrumentos de padronização linguística.

O contínuo ‘oralidade – letramento’ situa a prática sociocomunicativa de acordo com a natureza do meio de comunicação. Em um polo do contínuo, encontram-se os eventos da oralidade, os quais sofrem pouca influência da escrita, e, no outro polo, os eventos que envolvem o letramento, os quais são mediados pela prática social da leitura e escrita

Por último, tem-se o contínuo da monitoração estilística, o qual depende da situacionalidade, do grau de formalidade do evento comunicativo e da intencionalidade do interlocutor. No extremo esquerdo do contínuo, situam-se os momentos de fala e de escrita mais espontâneos e informais, enquanto no outro extremo situam-se as situações mais monitoradas, que exigem uma maior atenção dos interlocutores na escolha e no emprego da variedade a ser adotada.

Sobre o cenário sociolinguístico brasileiro, calha também aludir que foi instituída uma norma-padrão lusitanizada, distanciada dos usos efetivos da língua falada e escrita pelos brasileiros até em situações de fala e escrita mais formais. Isso foi fortalecido pelo alastramento histórico de instrumentos normatizadores com prescrição de regras que se assemelhavam ao Português europeu e que desprezavam as especificidades linguísticas do Português do Brasil (Bagno, 2003, Faraco, 2008, Lucchesi, 2015).

Segundo Faraco (2008), a norma-padrão brasileira foi planejada a partir de um viés colonialista, servindo a um projeto de europeização da sociedade. Não se tinha como intuito “responder a uma situação de dialeção profunda [...] e não esteve também, em princípio, vinculado a um projeto de construção de um Estado unificado” (Faraco, 2008, p.79). Na verdade, a padronização linguística no contexto nacional teve como *metiér* “combater as variedades do português popular” (Faraco, 2008, p.80). O ensejo da elite local era se espelhar aos ideais da Europa, tida como um modelo de civilização a ser praticada.

Essa vassalagem aos princípios civilizacionais europeus levou a elite letrada brasileira “a negar a sua própria língua materna e a buscar uma identidade linguística do outro lado do Atlântico” (Bagno, 2003, p.90). Por extensão, hodiernamente, “os brasileiros urbanos não só discriminam o modo de falar de seus compatriotas analfabetos, semianalfabetos, pobres e excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, as suas próprias variedades linguísticas” (Bagno, 2003, p.75). Logo, essa difusão histórica do mito de superioridade do Português Europeu ao Português Brasileiro inculca tanto uma baixa autoestima linguística nos brasileiros falantes de variedades prestigiadas, os quais repugnam o próprio modo de falar e escrever, do mesmo jeito que serve para acentuar a exclusão daqueles falantes que fazem usos de variedades estigmatizadas, por se distanciarem ainda mais da insidiosa norma idealizada para o Português do Brasil (Bagno, 2003, Lucchesi, 2015).

Compete delimitar que, em função da abismática disparidade de renda e do consequente restrito usufruto aos bens culturais do letramento e acesso às agências promotoras do letramento, como a escola básica e o ensino superior, pouco grupo de brasileiros têm a chance de ter contato com a norma-padrão (Bagno, 2003). Ainda assim, isso não significa que esse módico segmento empregue suas estruturas integralmente, dado que, pela confluência de pesquisas da sociolinguística brasileira, é unânime a constatação da distância entre a norma-padrão idealizada e a variedade adotada pelas camadas economicamente avantajadas. Por outro lado, mesmo que nenhum brasileiro faça uso efetivo e integral da extrínseca norma-padrão, ela exerce influência simbólica sobre todos os falantes, mas maiormente prejudicando os falantes das variedades mais afastadas da norma-padrão, ao deixá-los mais propensos a um sortimento de hostilidade e repulsa, pois, como averba Faraco (2011, p.264), para o imaginário social, esses falantes são vistos como os que “falam errado, não sabem falar, falam sem gramática, são ignorantes”. Com isso, tal imaginário social atua como uma pérfida legitimação para o pauperismo a que esse grupo é submetido, sendo visto como condenado “por sua *incapacidade inata*, evidenciada pelo fato dele ser *incapaz de empregar as regras básicas da língua*” (Lucchesi, 2015).

Nesse viés, segundo Lucchesi (2015, p.303), a adoção de uma norma-padrão adventícia e anacrônica “se insere claramente em um projeto nacional elitista, racista e socialmente excludente”, já que contribui para a manutenção do lastimável *status quo*. Para reverter tal quadro de padronização esquizofrênica, é pertinente, nas lentes do

autor (2015, p.180), “a constituição de amplos fóruns sociais para a definição dos parâmetros que devem orientar a necessária renovação da norma-padrão brasileira”.

Em suma, ainda vigoram no imaginário sociolinguístico brasileiro, por um lado, o fomento de uma percepção depreciativa à norma culta do Português Brasileiro, quando posto em uma comparação colonialista ao Português Europeu, assim como, por outro lado, o engendramento do desacato às variedades linguísticas dissidentes à própria norma culta do Português Brasileiro. Diante disso, predicamenta-se que, infelizmente, o sistema educacional não tem se desvencilhado dessas amarras colonialistas e preconceituosas e tem reiterado nocivas concepções fossilizadas sobre língua, norma e variação linguística (Bagno, 2003; Faraco, 2008; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015). Esse fato evidencia a crucialidade da implementação, nas escolas, de uma Pedagogia da Variação, a qual poderia contribuir para uma transmutação dessa nefasta ótica (e das estruturas que a fundamentam) que reduz língua a uma norma idealizada, causando insegurança linguística em todos os falantes e instigando a abjeção às variedades advindas de falantes despossuídos, marginalizados socioeconomicamente.

2.3.2 Por uma pedagogia da variação: construção de um ensino de língua em pro do questionamento (e da superação) às hierarquizações entre distintas variedades do Português Brasileiro

Tradicionalmente, contempla-se como objetivo central da disciplina de Língua Portuguesa o aprendizado da norma-padrão. Todavia, esse histórico posicionamento aceita e exorta o normativismo e a discriminação linguística, pois colabora para a perpetuação do inverídico fato de que aprender língua se resume a aprender uma determinada norma valorizada socialmente. Nesse âmbito, a escola não pode se consagrar como um local de assepsia linguística, cuja obrigação se atém à coerção dos alunos para o reconhecimento e a elaboração de estruturas da norma-padrão. Esse objetivo de ensino está a serviço de uma sociedade normativista e excludente, a qual subjuga aqueles que não possuem oportunidade de contato intenso com a norma socialmente condecorada. Tal docência arquiteta-se como uma ação conivente com a manutenção de processos ideológicos que hierarquizam e subjugam os falantes de variedades desprestigiadas.

Da mesma forma, é um posicionamento retrógrado a defesa do objetivo do ensino de Português como o aprendizado da norma culta, pois ignora as injustas relações de poder que são instauradas no ambiente escolar quando se estipula que uma

norma de expressão típica da classe social dominante tenha de ser a norma de expressão de todos os estudantes. Essa perspectiva pedagógica perpetua o esquema promovedor da exclusão dos grupos sociais desfavorecidos e dificulta a transgressão dessas hierarquizantes estruturas de poder, as quais reservam aos falantes de variedades estigmatizadas caluniadoras qualificações como “indivíduos detratores da língua”, “incapacitados de dominar o próprio idioma” e “merecedores de ocuparem o lugar socioeconômico que ocupam”. O sociólogo Marcos César Alvarez (2012, p.195) estabelece um diálogo com a posição aqui defendida ao referir-se que

a naturalização de normas sociais, a tentativa de impor como espontâneas e permanentes determinadas visões de mundo particulares, nada mais é do que uma forma de poder simbólico que busca, ao perpetuar determinadas normas sociais, determinados sistemas de classificação simbólicos, perpetuar igualmente as divisões sociais objetivamente existentes no interior do mundo social.

Em decorrência disto, incumbe se posicionar contra o modelo de educação linguística disciplinador, higienizador, normativista, repudiador da variação e da diversidade linguística, e promover uma educação linguística que forma cidadãos proficientes na leitura, na escrita e na oralidade, e mormente, dispostos a contestar as estruturas sociais excludentes e seus impactos, como o preconceito linguístico, e sensibilizados a colaborar na construção de uma sociedade mais justa e democrática, menos silenciadora, discriminatória, hierarquizante, normativista.

Não se nega, nesta perspectiva de ensino de Língua Portuguesa ensejada, como alguns setores conservadores contra-argumentam, o aprendizado das formas linguísticas valorizadas socialmente. Acerca disso, Bortoni-Ricardo (2005, p.15) refere que todos os alunos devem ser “respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio[...] O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”. Por sua vez, o domínio das variedades prestigiadas, segundo Faraco (2015), constrói-se à medida em que se intensifica o contato com os bens culturais do letramento e suas variedades linguísticas típicas. Fica explícito que o domínio das normas de prestígio não é objetivo primeiro do ensino de língua materna, mas é um corolário de uma educação linguística que promova uma convivência intensa e tenaz com múltiplos textos produzidos nessas variedades, alicerçada em um trabalho produtivo de reflexão das estratégias e dos recursos linguísticos empregados nesses materiais textuais.

Porém, construir conhecimentos sobre as variedades linguísticas valorizadas, a partir do contato com textos produzidos nessas variedades, não significa que outras variedades não sejam instrumentos plausíveis para reflexão. Uma vez que as variedades linguísticas são saturadas de valores ideológicos socio historicamente construídos, convém à aula de Português problematizar os valores segregadores que recaem sobre as variedades populares, ainda que elas sejam sistematicamente equivalentes às variedades prestigiadas (Faraco, 2015). Faz-se mister, por conseguinte, em sala de aula, o questionamento dos processos históricos que naturalizaram a norma culta como a norma modelar e que deslegitimaram a norma linguística das classes sociais desabastadas, bem como o escrutínio das propriedades estruturais das diferentes variedades.

Ao fazer o corpo discente refletir sobre as regras constitutivas das variedades, desvelam-se os processos ideológicos que impetram valores às variedades linguísticas, uma vez que se faculta a compreender que determinadas variedades não são estigmatizadas pela forma como se estruturam, mas por motivos externo a elas: aspectos sociais dos falantes dessas variedades. Essa reflexão sobre a equivalência das variedades no campo estrutural e a hierarquização delas no campo social só é possível quando se traça um ensino em que se analisa as variedades e que ultrapasse o famoso clichê: “o que importa é entender o que o outro fala”. É oportuna a consubstanciação de uma pedagogia de língua que supere o discurso dogmático da equivalência das variedades e prove tal equivalência através de exercícios que explicitem as motivações pelas quais as variedades se estruturam. Para Taís Bopp da Silva & Taíse Simioni (2015), é imperioso introduzir dados linguísticos para análise na aula de Português, porque quando

falta evidência empírica para que se sustente a legitimidade da variação linguística (leia-se, análise de dados), todo discurso que produzem em sua defesa pode tomar uma roupagem dogmática, uma vez que é um discurso assimilado de fora, da autoridade dos livros e dos professores, e não fruto de um raciocínio construído individualmente. (Bopp da Silva & Simioni, 2015, pp.146-147)

Desse modo, ao não se ter a ilogicidade do preconceito linguístico explicitada em sala de aula, por meio do deslindamento de dados linguísticos, o combate a ele consubstancia-se apenas como um discurso a ser propagado por convir ao politicamente correto. O desejado é que não convenha com o preconceito linguístico em razão da compreensão dos reais fatos que justificam o seu combate, sua ilogicidade, dado que

toda variedade linguística goza de plenitude formal e funcional, e suas motivações societárias.

Reitera-se, portanto, que a Pedagogia da Variação não é a pedagogia do “vale tudo”, como alguns a têm atacado. Ela não promulga que todas as variedades são adequadas para qualquer situação interlocutiva, independentemente do contexto desta situação. Com efeito, a Pedagogia da Variação não prega o reducionismo de que, em matéria de língua, o importante é meramente estabelecer comunicação. Tal práxis pedagógica busca, na verdade, estimular o entendimento de que diferentes situações comunicativas exigirão a adoção de diferentes variedades da língua e que nessas interações discursivas está-se sempre sujeito a receber sanções ou valorizações sociais a partir dos usos linguísticos, e que, esses juízos de valor são fruto de uma sociedade normativista e hierarquizante. Assim, o estudante aprende que, a depender do contexto de interlocução e das expectativas sociais que perfilam este contexto, há variedades linguísticas mais produtivas e variedades menos produtivas. Entretanto, o aluno também aprende, nessa pedagogia, que essas expectativas e estes valores muitas vezes reproduzem preconceitos, e que estes preconceitos, por sua vez, devem ser questionados e desconstruídos (Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015).

Essa pedagogia visa democratizar o acesso aos bens culturais típicos da cultura letrada, por meio do desenvolvimento das práticas socioculturais de leitura, escrita e oralidade para o uso em instâncias públicas. O principal, neste modelo pedagógico, reside no incremento da capacidade sociolinguística de o aluno vivenciar prolificamente diferentes situações interlocutivas, de diferentes formalidades e registros, bem como na desconstrução de preconceitos sobre as variedades socialmente depreciadas. A rotina incessante da reflexão linguística, tarefa nodal deste modelo didático, refina a capacidade discente de ponderar sobre o que falar (o conteúdo em si), que variedade adotar, em que registro se expressar (nível de formalidade ou grau de monitoração), que efeitos de sentido atingir, tendo em mente o contexto da situação interlocutiva e os interlocutores previstos. Mas, além disso, essa pedagogia é significativa porque suscita que o estudante problematize como a sociedade angaria valores desprestigiados e injustos a determinadas variedades linguísticas e motiva-os a não reproduzir estes valores, que refletem uma construção histórica desde a modernidade europeia, quando instaurada a padronização linguística, e aguçada localmente pela história sociolinguística brasileira e a sua relação com o contexto socioeconômico nacional.

Não passa incólume a essa prática pedagógica salutares reflexões sobre as perniciosas implicações do projeto societário classista no campo da língua, uma vez que, ao desnaturalizar a infundada ideia de que existem variedades naturalmente corretas e variedades naturalmente erradas, se escancara o proposital motivo pelo qual se ajuíza como erradas e inferiores as variedades linguísticas da camada populacional desprivilegiada, e se expõe que a hierarquização linguística calha para somar a um rol de justificativas existentes, que hipoteticamente explicariam a exclusão dessa parcela populacional. Por sua vez, um ensino que reitere e legitime tal verticalização linguística erige-se como uma pérfida instância educacional porque faz com que, por um lado, pessoas subjugadas arranjam mais um motivo para compactuarem com a própria sujeição à qual são compelidas, o motivo linguístico, ao invés de suscitar a tais falantes um olhar crítico às estruturas que consubstanciam tal sujeição. Por outro lado, esse ensino de língua letárgico à variação linguística acarreta falantes privilegiados não refletirem a respeito das motivações pelas quais suas formas de expressão linguística são aceitas e valorizadas no entorno social e naturalizarem o prestígio que suas variedades prototípicas recebem bem como o desprestígio delegado às variedades estigmatizadas (Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015).

Por fim, defende-se que a escola assuma o magnânimo e desafiador papel de renovação do imaginário linguístico predominante, fruto de uma política linguística excludente, que estigmatiza algumas variedades e que espelha língua a uma norma anacrônica e inquebrantável, e torne-se uma primordial agente na luta contra a violência simbólica perpetrada e propalada pelo preconceito linguístico. Em breves palavras, cabe à escola, mais do que o mero reconhecimento da heterogeneidade linguística, se tornar um espaço de produção de questionamento da subjugação de determinadas variedades linguísticas e um ambiente que seja propício à propagação de crenças e atitudes linguísticas arejadas, inclusivas, ao invés da manutenção da estereotipação de algumas variedades e da reprodução da tentativa de silenciamento de milhares de vozes de pessoas que, muitas vezes, têm tantos outros direitos básicos negados, além do direito à fala (Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015).

Tendo discorrido, nessas páginas, sobre a proposta pedagógica da Sociolinguística Brasileira para o ensino de Português, no próximo tópico, discutir-se-á a respeito de outro sustentáculo teórico da pesquisa, a Semântica da Enunciação.

2.4 Semântica da Enunciação: alguns dos fundamentos teórico-epistemológicos e proposta para o ensino de Língua Portuguesa

Nesse tópico, dar-se-á um breve destaque à Semântica da Enunciação, enfocando sinteticamente em alguns de seus preceitos teóricos e expondo algumas de suas sugestões para o aprimoramento do ensino de língua materna. Agrega-se tal ramo científico a essa investigação em virtude da frequência com que parte dos pesquisadores desse ramo tem se dedicado ao estudo das propriedades do vocativo¹⁷, recurso linguístico investigado na presente dissertação.

Desenvolvida por Eduardo Guimarães, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Semântica da Enunciação pode ser caracterizada como uma “uma semântica que analisa enunciados e expressões no acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2018, p.7). Complementa o autor que ela é a “disciplina linguística que tem como objeto o estudo da significação tomada como produzida pela prática dos falantes de dizer algo em uma língua” (Guimarães, 2018, p.15) e “que analisa os sentidos dos enunciados enquanto enunciados que integram textos nos acontecimentos que os produzem” (Guimarães, 2018, p.22). Dessa feita, é uma ciência que explora analiticamente enunciados tendo em conta o contexto sócio-histórico de produção e recepção que os contorna. Bem resumem Priscila Lacerda & Luiz Henrique de Carvalho (2018, p.337) quando aduzem que a Semântica da Enunciação procede com a análise de enunciados “tendo como base a memória de sentidos que atravessam o dizer do falante ao produzir aquele enunciado e a atualidade da situação em que este é produzido”.

Vale destrinchar alguns dos importantes conceitos-base dessa Semântica, para uma compreensão apurada dos intentos desse ramo de investigação. A enunciação nesse ramo é definida como “o que ocorre quando alguém diz algo, quando um falante de uma língua diz uma sequência que é, de alguma maneira, reconhecida pelos falantes desta língua” (Guimarães, 2018, p.14), ou ainda como “um acontecimento que produz sentido”, (Guimarães, 2018, p.22) e como “o acontecimento do funcionamento da língua, cuja especificidade é sua temporalidade própria” (Guimarães, 2018, p.43). Por sua vez, o enunciado diz respeito à “unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa” (Guimarães, 2018, p.15). Já o acontecimento é conceituado como “o que faz diferença na sua própria ordem. Esta definição considera, de um lado, que o acontecimento não

¹⁷ Conforme exposto no primeiro tópico da fundamentação teórica (2.1), “O estatuto do vocativo nos compêndios gramaticais e nos estudos linguísticos”.

pode ser visto como algo empírico, como se acontecimento fosse, simplesmente, o fato de que algo ocorre” (Guimarães, 2018, p.37). Ademais, “o acontecimento da enunciação constitui, a cada vez, sua temporalidade significativa: um passado, um presente e um futuro de sentidos.” (Guimarães, 2018, p.40). Para aclarar esse conceito, o autor exemplifica-o do seguinte modo:

um ônibus colidir com um prédio seria um acontecimento, que poderia ser descrito pelo enunciado *um ônibus bateu no prédio*. A definição de acontecimento aqui considerada, diversamente dessa posição empirista, exige que algo seja relacionado a uma certa ordem que lhe atribui uma significação. Uma batida de um ônibus num prédio pode ser um ato que é parte de um roubo de um banco por uma quadrilha de ladrões, por exemplo, ou um acidente de trânsito. Num caso a colisão do ônibus é parte do acontecimento do roubo, no outro a colisão é um acontecimento no trânsito da cidade. Assim a ordem em que algo é considerado é que lhe dá o sentido de acontecimento específico. (Guimarães, 2018, p. 37)

Outro conceito ímpar à essa teoria é o espaço de enunciação. Conclama o autor que ele

é o espaço de relações linguísticas no qual elas funcionam na sua relação com falantes. Assim, não há línguas sem outras línguas, e não há línguas sem falantes e vice-versa. Um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é falante das línguas deste espaço da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço político do funcionamento das línguas. (Guimarães, 2018, p.23- 24)

Quantos aos elementos da enunciação, a cena enunciativa é definida enquanto “agenciamento político da enunciação. Em outras palavras, o falante é agenciado politicamente e assim constitui a cena enunciativa: o acontecimento da enunciação produz sentidos ao constituí-la” (Guimarães, 2018, p.53). O Locutor “significa ser o responsável pelo dizer, pela unidade do dizer, do texto.” (Guimarães, 2018, p.58) e o Alocutor é “o agenciamento das condições histórico-sociais dos falantes” (Guimarães, 2018, p.50). Já “o Locutário é o correlato do Locutor” (Guimarães, 2018, p.55), aquele para quem se fala algo, e o Alocutário, o lugar social ocupado pelo Locutário (Guimarães, 2018).

No caso do vocativo, como já referido no primeiro tópico desse capítulo de fundamentação teórica, “a enunciação do enunciado vocativo incide sobre o texto, significando a enunciação de um alocutor para um alocutário” (Guimarães, 2018, p.261), e “a relação que se constitui pelo enunciado vocativo é entre o lugar social de alocutor (alx) e o lugar social de alocutário (at-x)” (Guimarães, 2018, p.261). Nesse âmbito, o vocativo em uma determinada cena enunciativa não significa apenas o

chamamento do outro, mas “o modo de constituição de alguém como aquele (um lugar social) para quem se fala na cena” (Guimarães, 2018, p.264).

Remonta Dias (2020), autor que tem dado prolífica continuidade aos estudos da vertente fundada por Eduardo Guimarães, que a Semântica da Enunciação para a constituição de sua identidade disciplinar acosta-se teoricamente em uma série de outros ramos da linguística. Diz o autor que essa Semântica busca

fundamentos na teoria da argumentação de Oswald Ducrot, nas teses de Emile Benveniste sobre a subjetividade na linguagem, na filosofia da linguagem, especificamente na concepção de ato de fala, de John Austin, e em aspectos conceituais da Análise de Discurso ancorada no pensamento de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil. (Dias, 2020, p.8)

Porém, o autor alerta que a Semântica da Enunciação não é simplesmente uma urdidura dessas teorias em que ela se alicerça, mas “um trabalho profundo de constituição de uma identidade de abordagem, marcada pela construção de uma consistência teórica com características inovadoras” (Dias, 2020, p.8). Nesse sentido, ele predicamenta, elogiosamente, que “Guimarães elabora um modelo de estudo científico da significação com fortes traços de autoria brasileira” (Dias, 2020, p.15), por imprimir originalidade em suas análises, não obstante seu alicerçamento em diferentes áreas linguísticas.

Nessa tônica, destaca Flores (2013, p.95) que a Semântica da Enunciação se interessa pelo “sentido que decorre da enunciação, mas para isso, não se restringe analisar apenas um nível linguístico (o lexical, o sintático, o morfológico, o fonológico etc.)”, uma vez que “o locutor, quando enuncia, o faz com a língua toda” (Flores, 2013, p.95). É essa atenção aos diferentes níveis da língua e suas implicações para o acontecimento da enunciação que vem a distinguir a Semântica da Enunciação de outros ramos da Semântica (Flores, 2013).

Em prosseguimentos às investigações capitaneadas por Eduardo Guimarães, Luís Francisco Dias coordena um grupo de pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais em que tenta articular a Semântica da Enunciação à Sintaxe. Dois conceitos basilares têm sido desenvolvidos por tal grupo: pertinência enunciativa e referencial histórico. O primeiro é tachado

como a relação que um enunciado mantém com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente do enunciar. No cotidiano, nós somos evocados ou acionados a responder, interpretar, a interferir enunciativamente nas situações de enunciação que se nos apresentam. Quando tomamos a palavra, seja no oral, seja no escrito, o fazemos de diferentes maneiras tendo

em vista diferentes situações de enunciação. Os nossos modos de enunciar, portanto, se adaptam a seu modo de pertencimento às cenas de enunciação do presente. (Dias, 2018, p.142-143)

Ou seja, tal conceito não se relaciona com o sentido mais usual de pertinência, relativo à adequação, o sentido valorativo, mas diz respeito às implicações de um dizer a uma rede de outros dizeres. Como explana o autor, “alguém pode dizer algo pouco ou nada apropriado em determinado contexto de diálogo, mas essa fala teve uma repercussão no diálogo, mesmo que mínima, a ponto de ser captada pelos participantes e concebida como inapropriada ou impertinente” (Dias, 2018, p.149).

Outro conceito instituído pelo autor é o de referencial histórico, cuja inspiração advém do conceito de referencial proposto por Foucault. Segundo Dias (2018, p.142), referencial histórico é definido como “o domínio de ancoragem da significação na língua, a partir do funcionamento das relações sociais. Trata-se da filiação institucional dos nossos dizeres, quando a enunciação adquire suporte na constituição histórica da sociedade”.

Outra autora que tem se especializado nessa Semântica é Virginia Abrahão. Ela postula que a Semântica da Enunciação se destaca quantos a outros campos investigativos da linguística por ser

um modo de olhar a linguagem que prioriza o sentido, voltando-se para uma análise linguística que considera cada palavra, cada texto, cada fala, a partir do lugar de quem a produziu, das condições histórico-sociais de produção, do modo como foi dito e até mesmo de que leitor foi previsto. (Abrahão, 2018, p. 23)

Nesse ínterim, a autora argumenta que um ensino de língua assente na Semântica da Enunciação suscita aos discentes “uma maior ambiência com a linguagem, na busca de leitores mais atentos aos jogos da significação” (Abrahão, 2018, p. 156). Essa consideração ratifica a inexorabilidade da contribuição desse pilar teórico para a suplantação de um ensino de Português normativista, que somente enfoca, de modo descontextualizado, as estruturas de uma norma padrão estranha à realidade sociolinguística brasileira e que não contribui para o refinamento linguístico-discursivo do discente. Posiciona-se a autora, quanto a um trabalho pedagógico que privilegie a Semântica da Enunciação, que “o ganho será, sem dúvida, a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de intervir na sociedade, bem como de pessoas capazes de rever a própria realidade” (Abrahão, 2018, p.156).

Na mesma direção, André Stahlhauer & Cláudia Reis (2020) defendem o aporte, na sala de aula de língua materna, de atividades ancoradas da Semântica da Enunciação. Para os autores, a didática do Português sob tal égide favorece

observar que os processos de linguagem estão na nossa forma de compreensão do mundo, da nossa sociedade, dos sujeitos que somos e daqueles com os quais convivemos; a lembrar que somos sujeitos de linguagem constituídos nessa relação de identificação com/pela língua que falamos e pela qual somos faladas. (Stahlhauer & Reis, 2020, p.95)

No caso do vocativo, em sala de aula, uma análise à luz da semântica da enunciação proporcionaria a compreensão da construção de relações intersubjetivas por meio da adoção desse recurso linguístico. Poder-se-ia compor atividades para escrutinar as relações entre locutor e alocutário e os lugares sociais estipulados pelos usos dos vocativos na construção de tais relações.

Ventilados alguns conceitos teóricos da Semântica da Enunciação e advogada a transposição dos preceitos dessa vertente científica para sala de aula, destinar-se-á o tópico a seguir a um balanço histórico da adoção do Livro Didático na aula de Língua Portuguesa. Far-se-á, isso, para contextualizar o objeto escolhido para recolhimento de dados para concretização da pesquisa.

2.5 Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil: histórico, funcionamento e especificidades desse objeto pedagógico

Dar-se-á relevo, nesse tópico, às especificidades do artefato que compõe o *corpus* da investigação, o Livro Didático de Língua Portuguesa. Esse instrumento de mediação pedagógica, o qual, dentre outras funcionalidades, tem servido como auxiliar do corpo docente, na feitura do planejamento e da execução de aulas, e como assessorador do corpo discente, no processo de aquisição e construção de conhecimentos, tem se distinguido por uma presença expressiva no contexto da educação básica brasileira. Inclusive, tal preponderância é impulsionada por políticas governamentais, ao ser realizada, periodicamente, uma distribuição maciça de livros didáticos a estudantes da rede pública de ensino.

2.5.1 Concepções e especificidades do Livro Didático

É precípua, de início, enfatizar as particularidades do Livro Didático, definindo-o e realçando o que o diferencia de outros tipos de livro. Antônio Augusto Gomes

Batista (1999, p.534) apresenta a definição de Livro Didático como “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou formação”. No entanto, o próprio autor problematiza e esmiúça essa conceituação. Ele primeiramente destrincha que os livros didáticos não são, necessariamente, livros, uma vez que textos destinados ao ensino-aprendizagem podem estar em suportes variados, como cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas. Ademais, o texto didático não “se restringe ao texto explicitamente elaborado e reproduzido tendo em vista um destino escolar” (Batista, 1999, p.565), visto que muitos dos textos contidos em livros didáticos foram retidos para fins pedagógicos, conquanto seus fins primários fossem outros. Além disso, o autor alega que “muitos textos, apesar de terem sido produzidos para a escola, terminaram por, historicamente, ganhar autonomia em relação a esse mercado, passando a circular, com independência dele, em outros campos ou esferas do mundo social” (Batista, 1999, p.565).

Outrossim, tal definição é insuficiente porque o Livro Didático é capaz de convir a múltiplas funções no contexto educacional (Batista, 1999). Esse material pode ter serventia enquanto artefato propiciador de aprendizagem do discente e colaborador do docente na organização do trabalho cotidiano de ensino. Esse instrumento também não se furta em “servir de complemento ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor, aprofundando temas ou propondo exercícios ou atividades, ensejando utilizações tanto individuais como coletivas” (Batista, 1999, p.565). Não se dando por satisfeito, textos didáticos podem ainda servir como “referência às atividades escolares, fornecendo instrumentos de consulta ou de acesso a documentos textuais e iconográficos. Podem buscar atender às necessidades de introdução dos alunos a textos, obras ou práticas, como a leitura literária” (Batista, 1999, p.565).

Depois de deslindar aquela conceituação, reivindica Batista (1999) que o Livro Didático é um objeto multifacetado, ora suas dimensões mercadológica e ideológica, além da pedagógica, ante exposta. Esse objeto de mediação pedagógica constitui-se também como uma mercadoria, haja vista as editoras obterem lucro com a facção e a venda dele. Por ser uma mercadoria, “é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada época, no quadro de uma determinada sociedade” (Batista, 1999, p.566). A produção e o usufruto desse produto envolvem uma complexa infraestrutura de edição e distribuição, a qual no decorrer do tempo, para manutenção da lucratividade, se adequa às necessidades contextuais do período.

No que concerne aos aspectos ideológicos, Batista (1999, p.566) conclama que o Livro Didático “é dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social, e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-la”. Nesse viés, o contexto político muito influi nos conteúdos abonados ou dispensados pelos produtores dos materiais didáticos, dada a fulcralidade de atendimento às prescrições curriculares impostas pelas instâncias governamentais. Por isso, o Livro Didático “é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro” (Batista, 1999, p.566).

Famoso estudioso do objeto Livro Didático, Alain Choppin (1992, *apud* Batista & Rojo, 2005, p.14), alvitra que os livros didáticos compõem um subgrupo dos livros escolares. Para o autor, os livros escolares dividem-se em, além de livro didático, livro paradidático, livro de referência e edição escolar de clássicos. Coloca o pesquisador que os livros didáticos se distinguem dos outros tipos de livros escolares por serem

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (Choppin, 1992, *apud* Batista & Rojo, 2005, p.14)

Em outro texto, Choppin (2004) enumera quatro funções essenciais exercidas pelos livros didáticos. A saber, são elas: a função referencial, curricular ou programática, uma vez que tal material apresenta conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações; função instrumental, dado que propõe atividades e exercícios destinados à assimilação de conhecimentos e competências e ao treinamento de habilidades; função ideológica e cultural, em virtude de se comportar como “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (2004, p.553); e função documental, pela possibilidade de prover “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (2004, p.553-554). Esse rol de funcionalidades evidencia que, mais do que um mero auxiliar pedagógico, o Livro Didático é um objeto polivalente, de dinamicidade ímpar, atendendo a múltiplos objetivos educacionais e atravessado por diversas instâncias culturais, ideológicas, mercadológicas, dentre outras. Portanto, ao direcionar

os modos de ensino e aprendizagem de uma determinada sociedade, seu impacto ultrapassa os limites da sala de aula e resvala no corpo social como um todo.

Um rol de estudos presentes em obra organizada por Maria José Coracini (1999) aponta que, em contexto brasileiro, o Livro Didático, tem se consubstanciado como um instrumento com valor de autoridade. Isto é, ele tem sido acatado, nos espaços pedagógicos, como um objeto possuidor de saberes prontos, acabados, inquestionáveis, revestido de discursos que representam a veracidade. Acerca disso, explana Deusa Maria Souza (1999, p.27) que tal caráter de autoridade “encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Sinaliza ainda a autora (1999, p.23) que tem sido comum à classe docente conceber o Livro Didático como um objeto dogmático, “uma Bíblia, uma palavra inquestionável, monumento”, se esquivando de uma postura crítico-problematizadora, a qual desconfie do que está reproduzido nesse material. Tal fato deixa em evidência o poder exercido por esse objeto didático. Ela alega (Souza, 1999) que a força do Livro Didático é tão colossal na cultura pedagógica nacional que é notável a influência das estruturas e procedimentos desse objeto de autoridade até em materiais didáticos alternativos produzidos por professores que tentam viabilizar outras opções para além do Livro Didático, como fichas de aprendizagem. Por outro lado, julga Tílio (2006, p.110) que o Livro Didático “não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes.”. Logo, é fulcral ao docente evitar uma relação de vassalagem com o Livro Didático e portar um senso de vigilância e problematização aos conteúdos propalados por ele.

Na ótica de Coracini (1999), outra implicação do poder de autoridade do Livro Didático consiste na sua influência nas decisões sobre “o que e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e o professor” (Coracini, 1999, p.12). A título de exemplo, em muitas escolas brasileiras, o planejamento anual, o qual contém o conteúdo programático das disciplinas distribuídos em unidades letivas, segue a lista de conteúdos presentes no Livro Didático, o que deixa a ressaltar a ingerência desse objeto na rotina escolar. Nessa direção, Batista (2001) esclarece que, em razão das peculiaridades históricas do usufruto do Livro Didático no Brasil¹⁸, a esse material tem

¹⁸ Tais particularidades históricas do usufruto do Livro Didático em contexto nacional serão referidas no subtópico subsequente.

sido outorgada a função estruturadora do cotidiano escolar. Nas palavras do autor, esse objeto tem tendido

a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (Batista, 2001, p.29)

Dada tal distinta influência na rotina escolar, Geraldi (1987) se contrapõe firmemente à adoção do Livro Didático. Ele enxerga consequências na intervenção desse material didático nos fazeres pedagógicos. Em uma clássica entrevista a Ezequiel Teodoro da Silva, o autor condena, veementemente, o uso de tal objeto, justificando que

a adoção de um livro didático por parte do professor significa, na teoria e na prática, a *alienação*, por parte do professor, de seu direito de elaborar aulas. Na teoria porque a adoção do livro didático significa a filiação do professor às concepções que orientaram a organização do livro didático adotado. [...] Na prática porque, uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar os professores e os alunos. [...] b- A *predeterminação* de tudo, mas especificamente a predeterminação dos conteúdos de ensino, é uniformizadora, congela possíveis movimentos da sala de aula e torna “letra morta” estudos e pesquisas tanto da psicologia da aprendizagem quanto da área específica (em nosso caso, a linguagem). A criança pode estar em certo momento interessada em saber algo sobre X, mas isto fica para a próxima série. [...] c- O livro didático falsifica as condições de trabalho em dois sentidos imbricados entre si, pois falsifica as condições de trabalho de ensino-aprendizagem de um lado, e falsifica as condições de trabalho do professor, enquanto trabalhador, de outro lado. (Geraldi, 1987, p.4)

Com um posicionamento coincidente, Livia Suassuna (2006) argumenta que o docente renuncia à autoria de sua aula ao acatar o Livro Didático, uma vez que passa a ser responsável desse objeto didático a seleção de textos e a facção de exercícios para o trabalho em sala de aula. Alega a autora que, nesse caso, o professor se transforma em um “mero repassador do já-dito e já-articulado” (2006, p.171).

Em contraponto aos posicionamentos suprarreferidos, Egon Rangel (2002) pleiteia por uma adoção crítica do Livro Didático. Segundo o autor, seu usufruto oferece mais vantagens do que ônus à rotina escolar, ao “oferecer um conjunto variado e heterogêneo de textos; formas possíveis e interessantes de organizar os conteúdos; boas sugestões de atividades, de esquema de progressão de aprendizagem, de formas de avaliação, etc” (Rangel, 2002, p.11-12). Porém, ele alerta que, para se aproveitar desses benefícios, é imprescindível utilizar o Livro Didático “de forma crítica, e, portanto, como apoio didático, e não como substituto do planejamento didático e do professor”

(2002, p.11), nem o ter como material exclusivo, mas utilizá-lo em conjunto com outros artefatos didáticos que auxiliem no processo de construção de conhecimentos.

Marisa Lajolo (1996) também defende que há proveitos na utilização do Livro Didático, desde que o professor se dedique a analisá-lo e estudá-lo cuidadosamente - verificando a que concepções teóricas de educação o livro didático se filia e a qualidade dos conteúdos que ele perpassa - antes de ele entrar no universo da sala de aula, e, para melhor proveito, se esforce em adaptá-lo de acordo com o contexto situado. Nas palavras da autora,

o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. (Lajolo, 1996, p.8)

Nessa esteira, é inevitável ao docente, ao adotar o Livro Didático, estar atento às possíveis limitações desse material e mediar um uso crítico dele, preenchendo possíveis deslizos e ajustando-o às idiossincrasias da sala de aula na qual ele leciona, além de buscar complementar o seu uso com outros artifícios pedagógicos disponíveis. Isso significa a defesa da manutenção da autonomia do professor independentemente da opção pelo usufruto do Livro Didático. Sobre esse ponto, sustenta Rojo (2006a, p.49) que

o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino. O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que terão em casa.

Foram trazidas à baila algumas definições de Livro Didático, apresentadas algumas de suas funcionalidades e balizados diferentes posicionamentos de teóricos quanto a sua utilização na sala de aula, com o fito de uma introdução ao objeto escolhido para empreendimento da pesquisa. No subtópico a seguir, expor-se-ão o histórico de usufruto desse material na educação básica brasileira e as hodiernas políticas públicas para distribuição de tal objeto às escolas públicas e dar-se-á ênfase à

evolução do Livro Didático de Português, a qual vem ocorrendo em paralelo ao avanço da didática de língua materna.

2.5.2 Histórico da produção e do usufruto do Livro Didático no contexto educacional brasileiro e evolução do Livro Didático de Português

A história do Livro Didático no Brasil é permeada por uma sucessão de leis, deliberações e atos governamentais destinados a regular a produção e o consumo desses instrumentos pedagógicos (Freitag, Motta, Costa, 1997). As suas raízes regulamentadoras remontam à década de 1930, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro, inédito órgão destinado à edição de obras literárias consideradas de interesse para formação cultural da população, à produção de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e o incremento do número de bibliotecas públicas (Freitag, Motta, Costa, 1997).

Entretanto, é apenas em 1938 que o termo “Livro Didático” figura em um documento oficial, no Decreto-Lei nº1006. Tal decreto instituiria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual ficaria responsável pelo controle da produção, da importação e da circulação desse material. Formavam essa comissão sete membros de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral. Tais membros, por sua vez, eram escolhidos pelo Presidente da República e ficaram responsáveis por proferir autorizações ou restrições à publicação e uso dos livros didáticos. Os critérios que norteavam a avaliação promovida por essa comissão tinham muito mais caráter político-ideológico do que didático, com a intenção de assegurar o alinhamento às ideias defendidas pelo governo da época, Getúlio Vargas. Note-se, ainda, que o julgamento e a seleção das obras se centralizavam no poder público e evitava-se a participação de setores como partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc. (Freitag, Motta, Costa, 1997).

Na década de 60, quando se instaura o regime militar, há as primícias da distribuição massiva de livros didáticos às escolas básicas. Mais especificamente em 1966, o Ministério da Educação implanta uma nova comissão para fiscalização e compra de livros didáticos, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Em uma de suas primeiras ações, tal comissão vem firmar um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional. Dessa parceria, resulta algo inédito à época, a compra e distribuição de 51 milhões de livros didáticos às escolas em um período de três anos. Todavia, tal parceria é criticada pelos servidores do Ministério

da Educação em razão da possibilidade do estabelecimento de um controle norte-americano ideológico sobre a produção e a distribuição dos livros bem como sobre o próprio processo educacional (Freitag, Motta, Costa, 1997).

Em 1968, o governo militar cria um outro órgão, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), a qual se incumbiria da produção e da distribuição de livros didáticos. Esse órgão passaria funcionar em simultâneo com a COLTED, como modo de solucionar

o atendimento aos estudantes carentes, por meio da produção de livros didáticos por um órgão público. Essa ação do MEC tinha dois objetivos: alcançar, efetivamente, os alunos sem condições financeiras e de localidades distantes, além de forçar com a concorrência e o barateamento dos livros das editoras privadas. (Filgueiras, 2015, p. 100)

Em 1971, a COLTED é extinta e suas atribuições são transferidas ao FENAME, o qual teria sobreposta a responsabilidade de financiar o mercado editorial privado à anterior função de produção pública de livros didáticos. Para que tal acumulação fosse financeiramente exequível, a FENAME fecha parcerias com as secretarias estaduais de educação. A dissolução da FENAME vem a ocorrer em 1983, quando é instituída a Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE). Tal Fundação, por seu turno, funcionaria em modelo guarda-chuva e assumiria todos os programas assistenciais do Ministério de Educação, como a distribuição de livros didáticos e a merenda escolar (Filgueiras, 2015).

Nesse viés, a política de aquisição e de oferta de livros didáticos consolida-se, no governo militar, como uma prática assistencialista, com tentame de suprir as implicações das exorbitantes assimetrias socioeconômicas produzidas pelo modelo econômico historicamente erguido no país. Percebe-se também que havia uma maior preocupação com o controle ideológico dos conteúdos perpassados pelos livros do que com a qualidade didática prezadas por esses materiais. (Freitag, Motta, Costa, 1997)

Afora isso, nesse momento histórico, regime ditatorial militar, o Brasil vivia uma expansão educacional, com a universalização da escola básica, e, ao mesmo tempo, era assolado pela precarização das condições docentes, o que viabilizava o despontar do Livro Didático enquanto paliativo para essas iníquas condições de lecionação e propiciava a edificação do seu papel enquanto estruturador das aulas (Batista, 2003). Condiicionados a multiplicar a carga horária laboral, por conta do rebaixamento da remuneração e obrigados a lidar com o impulsionamento do número de estudantes por sala de aula, com a democratização escolar, a saída viável aos docentes para

potencialização do seu trabalho sob essas nefandas condições era a recorrência ao Livro Didático, o qual era conveniente, ao dispor os conteúdos curriculares e exercícios, escusando esses profissionais dessa dispendiosa atribuição (Soares, 2012). Ao mesmo tempo que servia como remediação para tais condições, o Livro Didático, ao ser, no máximo, um oportuno amenizador do caótico cenário, calhava para o protelamento da superação dessas precariedades impostas aos professores e aos alunos (Batista, 2001).

Em 1985, dá-se vida ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), modelo de avaliação e distribuição de livros didáticos às escolas públicas que ainda subsiste na contemporaneidade. Naquela época, o programa determinava que os livros fossem reutilizáveis, que a escolha das obras coubesse aos professores e que a distribuição seria sem custo às escolas, sendo os recursos financeiros oriundos da esfera federal. Nos primeiros dez anos do programa, não havia preocupação, por parte do Ministério da Educação (MEC), em estabelecer parâmetros apreciativos das obras, apenas agindo na intermediação da compra dos livros nas editoras e na distribuição deles aos estabelecimentos educacionais. Por conseguinte, cabia aos professores escolher os livros mais apropriados às escolas em que atuavam. Sem uma primeira triagem, chegavam às salas de aulas livros desatualizados, repletos de incorreções conceituais e problemas de ordem ideológica e discriminatória (Batista, 2003).

Diante de uma avalanche de críticas produzidas por estudos acadêmicos que enfocavam o Livro Didático, o MEC instituiu, em 1995, uma comissão de especialistas para avaliação das obras didáticas mais requisitadas. Esses profissionais averiguariam se as obras conseguiam didatizar adequadamente os preceitos conceituais das áreas disciplinares. O julgamento das obras perpassava por três âmbitos: na primeira etapa, verificava-se o não enquadramento em dois critérios eliminatórios, os quais eram a não veiculação de erros conceituais e a não veiculação de preconceitos de qualquer ordem, na segunda etapa, examinavam-se os critérios comuns, como “a adequação didático-pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para a utilização do Livro Didático e para a atualização docente” (Batista, 2001, p. 13), e na terceira etapa, analisavam-se os critérios específicos concernentes às disciplinas.

Esse julgamento desaguava no enquadramento das obras didáticas em quatro macrocategorias: livros excluídos, os quais apresentavam erros conceituais ou divulgavam algum tipo de preconceito, livros não-recomendados, os quais tinham a dimensão conceitual insuficiente, prejudicando a eficiência didático-pedagógica, livros recomendados com ressalvas, os quais possuíam qualidades mínimas e que poderiam ter

suas insuficiências contornadas pelo professor, e livros recomendados, os quais atendiam satisfatoriamente a todos os critérios comuns e específicos arrolados pela comissão avaliadora (Batista, 2001). Para assessorar o docente na escolha do Livro Didático, a comissão produzia um Guia dos Livros Didáticos, com resenhas críticas dos títulos recomendados e recomendados com ressalvas, além de um Catálogo, de que constavam todas as obras que poderiam ser escolhidas pelos professores.

Essa decisão de instituir um crivo resultou na progressiva melhoria da qualidade dos livros didáticos produzidos no país, uma vez que as editoras começaram a envidar esforços para se adequarem aos requisitos avaliativos (Batista, 2001). Mantém-se, hoje em dia, a publicação das resenhas dos livros recomendados em um guia. Por outro lado, já não constam mais as categorias “recomendados com ressalva” e “não recomendados”.

Explana-se, sinteticamente, o atual processo de avaliação dos livros: o MEC forma uma comissão com professores universitários e professores da rede básica, selecionados por edital específico. Depois, abre-se um edital de convocação editorial, anuindo às editoras a inscrição dos livros didáticos produzidos. A seguir, a partir de uma lista de critérios, a comissão assume a incumbência de definir os livros aptos a serem selecionados e os livros excluídos. Depois da triagem, há avaliação crítica dos livros aptos e elabora-se um guia norteador em que se detalham os pontos positivos e negativos dessas obras. Essa publicação visa, como já mencionado, auxiliar o professor no processo de decisão da escolha do livro a ser adotado na escola em que ele trabalha. Por fim, há a escolha dos livros pelos professores e a distribuição do material didático.

Inicialmente, o PNLD atendia apenas ao Ensino Fundamental. Ao longo dos anos, o programa foi se expandindo às demais etapas escolares, de modo que, no coetâneo momento, há a universalização do programa, com distribuição de livros a todas as etapas da educação básica, a saber: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio. Somente na última edição do programa, realizada em 2020, foram compradas e enviados mais de 172 milhões de exemplares de obras¹⁹ às escolas do país (MEC, 2021), o que faz ressaltar a amplitude do programa e a sua importância na sobrelevação da educação pública brasileira.

¹⁹ Tais estatísticas e mais informações sobre o status hodierno do PNLD podem ser conferidas na seção dedicada ao programa na página oficial do MEC: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Como esperado, a evolução no modelo de avaliação e distribuição dos livros didáticos reverberou no aprimoramento do Livro Didático de Português, objeto sobre o qual se deterá agora. De acordo com Soares (2012), da segunda metade do século XIX até a década de 1960, marcavam presença em sala de aula as gramáticas escolares e as antologias literárias, uma vez que o ensino de língua se caracterizava por dois blocos autônomos: os estudos gramaticais e a análise estilística de textos literários. A coletânea de textos literários se restringia à exposição de excertos de autores clássicos, sendo múnus do professor comentar, discutir, analisar os trechos e propor tarefas e atividades referentes a esses trechos. As gramáticas, da mesma forma, apresentavam apenas os conteúdos e cabia ao docente a facção de exercícios de análise gramatical.

A partir dos anos 50, com a possibilidade de acesso à escola básica pelas classes sociais preteridas e com um amplo recrutamento de docentes, os quais tinham recebido uma formação apressada e insuficiente, além da pouca experiência profissional, “as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (Soares, 2012, p.167). Com isso, os estudos gramaticais se tornam alicerce para análise dos textos literários e vice-versa. É também nesse período que as obras didáticas de ensino de língua materna começam a adicionar exercícios de variados tipos (vocabulário, interpretação textual, redação e gramática), ora as novas “precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (Soares, 2012, p.167).

Note-se que a concepção subjacente de texto nos livros didáticos até os anos 60 corresponde ao texto literário, visto que “cabia aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever” (Bezerra, 2001, p.36), não ocorrendo a presença de outras formas de texto. Com o advento da linguística estrutural e das teorias da comunicação, na década 70, em adição aos textos literários, os livros didáticos passam a incluir textos jornalísticos e histórias em quadrinhos. A análise dos textos também sofre essa influência e muda de foco, minimizando-se a análise gramatical e prevalecendo a análise dos elementos do circuito da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente). É, ainda, nesse tempo “que pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos” (Soares, 2012, p.170). Tal mudança focal ia ao encontro dos interesses do governo militar, que “punha a educação, segundo os objetivos e a

ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento” (Soares, 2012, p.169).

A partir da década de 80, com a efervescência da ciência linguística no espaço universitário brasileiro e a renovação dos olhares científicos à língua, outra concepção de língua, uma concepção de caráter pragmático e variacionista, começa a adentrar o Livro Didático de Português. Por um lado, tal concepção considera o texto como unidade de sentido propiciadora da construção de relações intersubjetivas, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, dentre outros critérios (Bezerra, 2001). Por outro lado, vê-se a língua como fenômeno eminentemente variável e variado, estando a variação linguística à disposição dos falantes e escritores para consecução de sentidos em contextos interacionais diametralmente variados.

Os critérios da área disciplinar de Língua Portuguesa determinados pela comissão do PNLD condizem, desde a instauração da comissão avaliativa, com a renovação de ensino de língua. Nessa esteira, Rangel (2003, p.14) considera a avaliação oficial como “um fruto legítimo, ainda que tardio, “da virada pragmática”, pois os critérios avaliativos têm como embasamento o paradigma socio interacionista de ensino de Língua Portuguesa. Esperava-se, com isso, que a avaliação oficial incentivasse a produção de livros mais atualizados teórico-metodologicamente.

Uma vez que essa investigação se detém à presença de um conteúdo do eixo dos conhecimentos linguísticos, o vocativo, elencaremos os critérios avaliativos desse eixo presentes na avaliação de 2020 do PNLD no componente curricular de Língua Portuguesa. Chama a atenção a reverência desses critérios ao que tem sido promulgado pelos estudiosos do ensino de língua materna no contexto brasileiro, os quais, em geral, pleiteiam por uma didática que ultrapasse o reconhecimento formal de estruturas linguístico-gramaticais e favoreça uma análise funcional dos usos de tais estruturas, levando em conta as implicações de tais usos para contextos enunciativos específicos. Nas palavras da comissão,

as propostas de atividades deveriam ser totalmente contextualizadas e voltadas para despertar nos(as) estudantes a reflexão sobre como tais recursos ajudam no funcionamento da língua, isto é, fazê-los(as) pensarem sobre quais efeitos de sentido o emprego de determinados recursos linguísticos e semióticos provoca. (Brasil, 2019, p.32)

O Guia produzido pela comissão ainda chama a atenção para a fulcralidade do atrelamento do eixo dos conhecimentos linguísticos aos eixos da leitura e da produção textual, ao sinalizar que

este eixo deve ser trabalhado objetivando levar os(as) estudantes ao entendimento sobre as modalidades oral e escrita da língua, tanto na produção como na análise de textos. E quando trabalhado sistematicamente, espera-se que aprimorem o domínio das estruturas formais da língua portuguesa do Brasil, por meio das práticas de análise linguística e semiótica relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. (Brasil, 2019, p.33)

Outro ponto que não escapa do Guia diz respeito ao fenômeno da variação linguística. É crucial a determinação de tais critérios, haja vista motivarem a extirpação do preconceito e da discriminação linguística, ainda tão arraigados no imaginário linguístico brasileiro. Os avaliadores determinam que

[é] fundamental, portanto, que o(a) professor(a) auxilie o(a) estudante na percepção das particularidades da língua na contemporaneidade, a variação linguística e o respeito aos diferentes modos de registro linguístico nas práticas sociais de uso do português brasileiro, para além do contexto escolar. É importante que o(a) professor(a) apresente atividades que levem à reflexão ética, responsável e respeitosa sobre a adequação, o grau de formalidade, de realização oral e escrita da língua, bem como promova a compreensão sobre como se constituem as variedades linguísticas. (Brasil, 2019, p.33-34)

Expostos os critérios coetâneos no eixo dos conhecimentos linguísticos, far-se-á agora um sucinto apanhado de três investigações quanto ao tratamento da análise linguística pelos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa no período de duas décadas.

Em um estudo com livros didáticos de Português selecionados pelo PNLD/2002, Rojo & Batista (2005) constatam que as obras se destacam com excelência nos aspectos editoriais/visuais (como por exemplo alta qualidade de diagramação, boa seleção e boa impressão de ilustrações, etc.) e prezam pela diversidade de gênero e qualidade na seleção dos textos. Entretanto, os pesquisadores notam que há uma grande incidência de textos representativos da norma culta escrita, e é dedicado pouco espaço ao trabalho reflexivo com outras variedades escritas bem como com textos representativos da modalidade oral (seja norma culta ou não). Eles sinalizam, ainda, que há, na coletânea de textos, uma preferência por temáticas urbanas e sulistas, desprezando-se a diversidade regional do país.

Bagno (2013) promove um estudo analítico do tratamento da variação linguística nas obras de Português dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD/2008. O autor aponta que, ao passo que as obras didáticas têm se atualizado no que tange às teorias de leitura e escrita, estando “sintonizadas com o estado atual da pedagogia de língua materna” (Bagno, 2013, p.12), no eixo dos conhecimentos linguísticos, prevalece “uma perspectiva de ensino conservadora, tradicionalista” (Bagno, 2013, p.12), por recorrer a metodologias transmissivas, que não prezam pela reflexão a partir dos usos linguísticos e que abdicam das “habilidades dedutivas do aprendiz” (Bagno, 2013, p.12). Mais especificamente sobre a variação, o autor averigua que, nos livros de Português considerados aptos naquele ano, há uma seara de erros teóricos, como a falsa sinonímia norma culta e norma-padrão, a desconsideração da variação estilística, caracterização da norma-padrão como uma variedade, reconhecimento da variação apenas nas variedades populares ou rurais, tomada da escrita como fenômeno homogêneo e idealizado, limitação do conceito de regra e atividades de transformação de variedades populares em norma culta. Tais imprecisões conceituais colaboram para que a aula de língua materna seja condescendente a uma ideologia linguística padronizadora reducionista, instigadora à vituperação das variedades que se distanciam da norma-padrão, ao invés do engendramento ao funcionamento da variação e à motivação ao respeito às múltiplas formas de falar e escrever.

Na perspectiva de Rangel (2015), o Livro Didático de Português tem procurado se deter à virada pragmática do ensino de língua, mas esse objeto tem contado com resquícios de um apego a um paradigma beletrista. Diz o autor que muitas das obras ainda contam com indícios de veneração pela norma culta e pela norma-padrão, traços de preterimento da oralidade, desconsideração da dimensão discursiva da língua e um certo apego à gramática normativa na abordagem dos conhecimentos linguísticos.

Por fim, um aspecto nodal do Livro Didático de Português diz respeito à sua classificação em termos de suporte ou de gênero. Rojo (2006b) apresenta as duas posições divergentes quanto ao enquadramento do Livro Didático de Português. Marcuschi (2004, *apud* Rojo, 2006b) e Soares (1999, *apud* Rojo, 2006b) veem tal objeto como um suporte, uma vez que ele reúne uma miríade de textos e imagens, “quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo” (Rojo, 2006b, p.39). Em contraposição, Bunzen (2005) conceptualiza o Livro Didático como um gênero do discurso, posto que esse objeto apresenta temas definidos, propósitos específicos, estilo

didático próprio, destinatários pré-concebidos (avaliadores, professores, estudantes) e circula em esferas discursivas em ocasiões histórico-sociais definidas. Acresce o autor que

é justamente o encaixamento/ a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um encaminhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso. Não podemos esquecer, por exemplo, que os textos em gêneros diversos que vão compor o LDP não são escolhidos ao acaso, mas são intencionalmente trazidos para compor as unidades didáticas produzidas para ensinar um determinado objeto. (Bunzen, 2005, p.36)

Logo, os textos e imagens presentes no Livro Didático de Português não são selecionados e ordenados arbitrariamente, mas encadeados de forma a propiciar a construção de conhecimentos sobre a língua e pensados em termos de tempo escolar, público-alvo e questões editoriais. Ademais, reconhecer tal objeto como um gênero discursivo equivale a atribuir-lhe historicidade, sendo o Livro Didático de Português fruto de um trabalho coletivo situado em um espaço histórico específico e que demanda uma rede de interlocutores. Em paralelo, é perceptível a sua dinamicidade, com possibilidade de mudanças e adaptações às novas configurações das atividades humanas (Bunzen, 2005).

Expôs-se, em cinco subtópicos, nesse capítulo da dissertação, os subsídios teóricos que, em urdidura, facultarão uma análise do *corpus* embasada em preceitos recentes e atualizados. No capítulo a seguir, contemplar-se-á a metodologia da pesquisa, seção em que, mais do que apenas descrever, justificar-se-ão os movimentos analíticos da pesquisa. Por conseguinte, ao priorizar o esclarecimento dos detalhes metodológicos, facultar-se-á, com essa próxima parte textual, a compreensão dos rumos tomados para o deslindamento dos dados.

CAPÍTULO 3: TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Versar-se-á, no presente tópico, sobre o aporte metodológico do estudo em questão, o qual, por ter como função o norteamento do trajeto de investigação (Minayo, 2009), facultará a contemplação do objetivo geral da pesquisa. Nessa esteira, antes de caracterizar o *corpus* de análise e de pautar as filigranas da rota metodológica a ser percorrida na corporificação da pesquisa, pormenorizando as categorias de análise, é primacial tecer considerações acerca dos pressupostos paradigmáticos da metodologia, justificando a natureza da abordagem e a tipologia de análise.

Sob o epíteto “qualitativa”, há uma miríade de investigações de diferentes escopos, mas que se aproximam quanto ao interesse em desvendar as minúcias dos significados na vida social, sendo estes elementos não passíveis de quantificações (Minayo, 2009). Predominante nas ciências humanas e sociais, tal tipo de pesquisa, de caráter transdisciplinar, abarca multimétodos de investigação, que têm em comum se debruçarem sobre um fenômeno situado, de modo a tentar desvendar os sentidos desse fenômeno bem como interpretar os significados socialmente conferidos a ele (Chizzotti, 2006). Isso posto, a pesquisa aqui empreendida se caracteriza como qualitativa à medida que esquadrinha significados do tratamento conferido ao recurso linguístico vocativo em livros didáticos distribuídos a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. Ademais, o estudo qualitativo a ser desenvolvido enquadra-se em uma abordagem interpretativista (Moita Lopes, 1994), uma vez que se chegará a conclusões a partir da perscrutação interpretativa dos dados, nomeadamente as explicações e os exercícios sobre vocativo presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Intentar-se-á, por conseguinte, nesse trabalho, compreender, assente em pressupostos teóricos da Pedagogia da Variação e da Semântica da Enunciação, o trato dispensado ao vocativo por livros didáticos. Isso porque tal trato confere implicações ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ora esse material pedagógico, o livro didático, exercer, coetaneamente, forte influência no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas brasileiras.

Entrementes, esta pesquisa erige-se como uma pesquisa documental, visto que, para consubstanciação da análise dos dados, recorre a documentos como fonte primária. De acordo com Philips (1974, p. 187 *apud* Lüdke & André, 1986), documentos

consistem em “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Logo, a pesquisa documental, enquanto “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), é oportuna para a compreensão de problemáticas sociais, já que esses papéis podem indicar de forma indireta, por meio dos textos neles presentes, “o modo de ser, viver e compreender um fato social” (Silva et alii., 2009, p.4557). Nesse sentido, o Livro Didático pode ser predicado como documento (Tílio, 2006), ao passo que é um material escrito presente nas práticas de ensino e aprendizagem e que, por conseguinte, reluz informações sobre o processo pedagógico.

Reitera-se que uma forte razão pela qual se opta pelo cotejo do Livro Didático como objeto de investigação é a unanimidade na adoção desse material pedagógico entre as instituições de ensino da educação básica brasileira. É incontestável a latente frequência desse recurso pedagógico nas salas de aula de todo o país. Além disso, esse objeto tem se sobressaído enquanto um dos alicerces das práticas pedagógicas de ensino de língua materna, à medida que se consubstancia como uma instância que assessora o docente tanto no plano da organização de suas aulas quanto no plano da materialização de suas empreitadas pedagógicas (Batista, 2003). Tais fatores ressaltam a fulcralidade da averiguação da qualidade dos livros didáticos que têm chegado às escolas, ora eles serem recursos pedagógicos que auxiliam os professores na montagem e na execução das aulas, assim como bem cultural de letramento de milhões de estudantes.

Para montagem do *corpus*, compilaram-se os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Finais Ensino Fundamental aprovados na última edição do PNLD, no ano de 2020, e identificou-se o volume em que se aborda o vocativo. No ano referido, foram aprovadas seis coleções de livros didáticos, intituladas *Apoema Português*, *Geração Alpha Língua Portuguesa*, *Português: Conexão e Uso*, *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, *Tecendo Linguagens*. No anexo 1, é possível encontrar uma tabela com uma caracterização das coleções, com a explicitação dos autores, da editora e do(s) volume(s) em que se aborda o recurso linguístico vocativo.

Compõe-se o *corpus* com coleções aprovadas pelo PNLD em razão de os processos de avaliação, de compra e de distribuição dos livros ocorrerem, evidentemente, com recursos monetários públicos provenientes de impostos e tributos cobrados à sociedade civil. O segundo motivo é advindo do fato de a maioria do

alunado da educação básica brasileira, índice superior a 80%, estudar no sistema público de ensino (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019)²⁰, o qual se beneficia do recebimento dos livros do PNLD. Afora isso, como terceira razão, prioriza-se tais livros por se esperar desses materiais harmonia às recomendações vigorantes para o ensino de língua materna, já que foram aprovados por uma banca avaliadora, que se guia por critérios consoantes ao que se espera para a didática de Português no cenário brasileiro na coetaneidade.

Optou-se pela realização da investigação no material destinado ao nível escolar Anos Finais do Ensino Fundamental por conta de diferentes motivações: a primeira diz respeito à formação inicial do pesquisador, o qual, por ter cursado Licenciatura em Letras, encontra-se oficialmente autorizado para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por isso, dispensou-se os Anos Iniciais, os quais fogem do escopo do pesquisador. À época dessa pesquisa, o investigador, que é docente de uma rede pública municipal, leciona em uma escola que atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa feita, o pesquisador tem se interessado por questões de pesquisa atinentes a tal nível de ensino, ora sua tentativa de entrelaçamento entre pesquisa acadêmica e atuação profissional, o que lhe proporciona ganhos à sua prática docente.

A rota metodológica da investigação enveredada neste trabalho foi composta pelas seguintes etapas: a) recolha do *corpus* (através de meios digitais - *site* do Guia do Livro Didático²¹), b) identificação do volume e dos segmentos em que os livros didáticos conferem abordagem ao recurso linguístico vocativo, c) construção de categorias de análise à luz do alicerce teórico, e d) análise categorial do *corpus* e discussão dos dados.

Convém agora dissertar a respeito do processo de categorização dos dados, em decorrência da fulcralidade desse passo metodológico à produção de uma pesquisa qualitativa interpretativista. Conforme Laville & Dionne (1999, p.219), categorias correspondem às “rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdos agrupados por parentesco de sentido”, o que justifica a etapa da categorização dos dados

²⁰Conforme notícia publicada no portal de notícias G1: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>

²¹ As coleções didáticas são disponibilizadas para os profissionais da educação básica pública no site do Guia do Livro Didático gerido pelo MEC (Ministério da Educação). Além disso, algumas editoras disponibilizam, para o público em geral, os livros didáticos em seus sítios eletrônicos.

na pesquisa a ser empreendida. Nesse viés, as categorias terão como respaldo o arcabouço teórico e permitirão constatar aspectos de manutenção e de superação de uma perspectiva tradicional de ensino de Língua Portuguesa no que tange à abordagem do vocativo, i) a partir do mapeamento da materialização do trato desse recurso linguístico numa perspectiva variacionista, e ii) a partir da sondagem da abordagem desse recurso pela ótica da semântica da enunciação, de forma a verificar se se privilegia a explicitação dos efeitos dos usos dos vocativos para a construção de relações de intersubjetividade. Tal categorização permitirá, por sua vez, o agenciamento da análise dos dados. Essas categorias serão expressas em forma de pergunta.

A apresentação das questões de análise será intervalada com tabelas em que se relaciona tais questões aos objetivos da pesquisa. Facilitar-se-á, com isso, a interconexão das categorias de análise aos intuitos do trabalho.

1- Os livros didáticos privilegiam uma abordagem textual-discursiva dos usos e das funções do vocativo?

Com essa questão, pretende-se analisar se os livros perfazem uma abordagem contextualizada do vocativo, de modo a focar o funcionamento desse recurso linguístico em diferentes textos e os efeitos de sentidos advindos do seu emprego (Antunes, 2014, 2015; Faraco, 2006; Geraldi, 1991, 2009, Mendonça, 2006), ou se optam por abordá-lo de forma descontextualizada, resumindo-se a exercícios que se limitam à identificação desse recurso em frases isoladas, os quais desconsideram a importância do vocativo para a construção de sentidos do texto.

Ademais, caso os livros tragam textos, na seção de abordagem do vocativo, também avaliar-se-á se os textos escolhidos por esses materiais didáticos são exemplares textuais que de fato circulam socialmente (Antunes, 2014, 2015, Geraldi, 1991, 2009), ou se são materiais sem fonte reconhecível, sem contexto de circulação perceptível, isto é, “inventados” exclusivamente para a abordagem do conteúdo em foco.

2- Os livros didáticos adotam uma abordagem reflexivo-constructiva, de modo a priorizar o raciocínio indutivo à compreensão do conceito de vocativo e de suas especificidades?

Averiguar-se-á, com essa indagação, a abordagem didática que os livros dispensam quando no tratamento do recurso linguístico vocativo. Dessa feita, analisar-

se-á se os materiais adotam uma metodologia reflexivo-constructiva, que se volta à compreensão do conceito de vocativo e de suas características a partir de uma perspectiva indutiva (“observação dos casos particulares para a construção de regras”, como explica Mendonça, 2006, p.207), abordagem mais indicada pelos estudiosos de Ensino de Língua Portuguesa, conforme escritos de Antunes (2014), Faraco (2006), Geraldi (1991, 2009) e Mendonça (2006), ou se, em detrimento dessa incitação à observação e a reflexão das especificidades do recurso linguístico, os livros insistem em incorrer em uma perspectiva transmissiva, de modo a evocar o clássico tripé “definição, classificação e exercitação” (Brasil, 1998), no qual há a exposição do conteúdo e a exercitação para verificação do nível de apreensão desse conteúdo.

3- Os livros didáticos promovem o encadeamento das práticas de leitura, análise linguística e produção textual quando no tratamento do vocativo?

Com esse questionamento, prescrutar-se-á se os livros, ao tratar do vocativo, concebem uma urdidura das práticas de análise linguística, leitura, e produção textual, como indica Geraldi (1984a, 1984b, 2009) e Mendonça (2006). Mais especificamente, com essa questão, primeiramente, investigar-se-á se são exploradas as contribuições do vocativo para a construção de sentidos do texto, por meio de atividades que integrem a prática da análise linguística à leitura. Em seguida, sondar-se-á se os materiais instigam o aluno à produção de textos em que seja oportuna a adoção do vocativo e se propiciam, a partir dessas próprias produções do discente, reflexões sobre os usos do recurso linguístico em foco (o vocativo).

Logo, verificar-se-á se, quando no tratamento do vocativo, por parte dos livros didáticos, há o entroncamento do eixo dos conhecimentos linguísticos aos eixos da leitura e da produção, materializando uma efetiva integração entre tais práticas de linguagem (Geraldi, 1984a, 1984b, 2009). Ou seja, constatar-se-á se se aborda o vocativo em benefício do desenvolvimento das práticas de leitura e de produção de textos que requeiram tal recurso linguístico.

Esboçado o detalhamento das três primeiras perguntas, apresenta-se, na Tabela 1, o objetivo da pesquisa que se pretende contemplar com a discussão evocada a partir das respostas a elas. Esse objetivo relaciona-se com a fabricação de um ensino de Português qualificado, produtivo, alinhado às recomendações hodiernas dos estudiosos desse campo.

Tabela 1 – Detalhamento do objetivo correspondente às perguntas categorizadoras 1, 2 e 3

Perguntas categorizadoras	Objetivo correspondente
1, 2, 3	Analisar se os livros didáticos, quando enfocam o recurso linguístico vocativo, são concernentes com as ponderações vigorantes no que tange ao Ensino de Língua Portuguesa, por meio do escrutínio quanto à priorização de uma abordagem de caráter textual-discursivo, indutivo, e integrador dos eixos de leitura, análise linguística e produção textual no tratamento do vocativo.

4- Os livros didáticos abordam o vocativo em textos das modalidades escrita e oral da língua?

Escrutinar-se-á, com tal indagação, se os livros empreendem uma abordagem do recurso linguístico vocativo em ambas as modalidades linguísticas, a escrita e a oral, de modo a considerar a variação diamésica que perpassa a língua.

Historiciza Marcuschi (2001) que a fala começou a ser considerada uma modalidade linguística de menor valia que a escrita a partir da civilização greco-romana, período no qual o domínio da escrita passou a ser considerado “como índice de desenvolvimento e o incentivo ao letramento tornou-se um imperativo constitucional na maioria dos povos” (p.3). Instaurou-se, assim, na maioria das culturas, uma perspectiva dicotômica e grafocêntrica, a qual vinha a considerar a escrita como uma modalidade mais meritória do que a fala. Diante disso, pleiteia o autor que, atualmente, é “importante a superação da visão dicotômica e a negação da autonomia da escrita frente à oralidade. Pois já ficou claramente comprovado que a escrita não é autônoma, não é descontextualizada nem possui alguma virtude imanente pela natureza da tecnologia que representa” (Marcuschi, 2001, p.3). Em outro texto, Marcuschi (2010, p.17) aponta que oralidade e escrita são práticas e usos da língua com seus aspectos peculiares, porém “não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Conclama o autor que as duas modalidades são de igual magnitude, já que “ambas permitem a construção de textos coesos e

coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (2010, p.17).

Não obstante se reconheça, atualmente, na ciência linguística, que as modalidades escrita e oral da língua são, cada uma com suas especificidades, complementares e que ambas detêm grande relevância para a vida em sociedade (Marcuschi, 2001, 2010), e o documentos oficial brasileiros referente ao currículo escolar, a BNCC, não se exima de enfatizar a crucialidade do ensino das duas modalidades, ainda há, conforme Rangel (2015), uma predominância, no Livro Didático de Português, de um apego ao beletismo, legando ao ensino da oralidade um menor destaque nesse material. Isso significa que esse material pedagógico continua a refratar uma perspectiva grafocêntrica da língua, mirrando o valor da modalidade da fala.

Uma vez que, como arguido, compete à sala de aula de língua materna tanto o aprimoramento discente das práticas linguísticas escritas como das orais (Fávero, 2009; Gois & Leal, 2012, Gois & Luna, 2016), é premente investigar se os livros priorizam uma abordagem do vocativo nessas duas modalidades, ou se optam pela execução de um trabalho didático de tratamento desse recurso linguístico apenas em textos escritos, conforme a tradição.

5- Os livros didáticos trazem e discutem usos do vocativo em contextos de diferentes monitorações estilísticas?

Alude Faraco (2015) que, inevitavelmente, toda experiência de vida é marcada por uma realidade linguística multifacetada, uma vez que, enquanto seres sociais, somos atravessados por uma abastança de situações permeadas por diversas variedades linguísticas. Diante disso, questiona o autor sobre a ilogicidade da escola brasileira “em ignorar a realidade e perseguir a quimera de ser sociolinguisticamente homogênea e esterilizada” (Faraco, 2015, p.28). Assim, analisar-se-á se os materiais didáticos contemplam usos do vocativo a partir de uma perspectiva variacionista diafásica, indo ao encontro de um dos preceitos da Pedagogia da Variação, o trabalho com exemplares textuais provindos de diferentes contextos de monitoração estilística (Faraco, 2008; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015). Tal preceito contribui para a sensibilização discente do multifacetismo enquanto propriedade inerente à língua em contraponto à diminuta visão de língua que a resume a um padrão uno e inalcançável.

A monitoração estilística, conforme Bortoni-Ricardo (2012), corresponde ao grau de atenção e de planejamento²² que o interactante confere à sua produção. Situações linguísticas mais informais não requerem do falante ou do escritor um grau de cuidado para com que variedade adotar, enquanto situações linguísticas mais formais demandam do interactante um maior esmero quanto ao que se pretende falar ou escrever.

Para tanto, indagar-se-á se os livros i) apresentam textos típicos de situações de diferentes níveis de formalidade que contenham vocativos, e ii) se eles empreendem uma discussão sobre o emprego de vocativos em contextos contrastivos de monitoração estilística, enfocando as implicações dos usos desse recurso em situações linguísticas típicas no contínuo que vai da coloquialidade à formalidade.

6- Os livros didáticos propõem atividades investigativas por parte do discente sobre usos dos vocativos em situações mais formais e menos formais do cotidiano?

Perquirir-se-á, com essa questão, se os livros didáticos incentivam o protagonismo discente na construção de conhecimentos sobre a língua, de forma a propor atividades de investigação dos usos do vocativo nas práticas textuais presentes em seu cotidiano. Ao sugerir exercícios desse tipo, o livro estimularia o estudante a um olhar atento às práticas textuais que ele empreende ou com que tem contato diariamente, seja no âmbito da fala, da escuta, da leitura ou da escrita formais e informais. Nesse viés, tais atividades incitariam, na prática, um refinamento à percepção da atuação desse recurso linguístico em diferentes contextos interlocutivos. Afora isso, essas atividades também proveriam ao discente uma sensação de familiaridade com o conteúdo, um sentimento de reconhecimento dos seus saberes linguísticos.

7- Os livros didáticos promovem análise da constituição estrutural no nível fonológico, ortográfico e mórfico dos vocativos de modo a propender a reflexões acerca das propriedades estruturais das variedades linguísticas e de suas plenitudes formal e funcional?

²² Pontua Bortoni-Ricardo (2012, p. 303) que, por seu turno, o grau de atenção e de planejamento do falante decorre de uma gama de fatores como “a) a acomodação do falante ao seu interlocutor; b) o apoio contextual na produção dos enunciados; c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística; d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida.”

Com essa indagação, tem-se o intuito de analisar se os livros didáticos se valem da abordagem do vocativo para a feitura de um trabalho com as possibilidades de constituição estrutural desse recurso. Verificar-se-á, portanto, se a perscrutação da variação linguística supera motivações externas e alcança o nível estrutural de variação. Por exemplo, sondar-se-á se há atividades que motivem uma análise da constituição fonológica e ortográfica em vocativos característicos de situações interlocutivas informais como “véi”, “migo”, e da constituição morfológica em vocativos que apresentem sufixos, como aqueles utilizados em situações mais monitoradas como “Excelentíssimo”.

Engendra-se tal questionamento sob a justificativa de que “entender a dinâmica não só externa (distribuição social das variantes), mas interna (pressões estruturais) dos dados linguísticos é imprescindível para conhecer a lógica da variação” (Bopp da Silva & Simioni, 2015, p.147) e, por conseguinte, conceber a língua enquanto fenômeno dinâmico e variável. Além disso, tal tipo de exercício sensibiliza para o entendimento da completude formal e funcional de todas as variedades linguísticas, o que pode resvalar no escancaramento da ilogicidade (a nível linguístico) do preconceito linguístico para com determinadas variedades.

8- Os livros didáticos abordam a possibilidade de formação de vocativo por diferentes classes gramaticais, como substantivo, adjetivo, interjeição, pronome?

Notoriamente, o vocativo pode ser constituído por diferentes classes gramaticais, como substantivo, adjetivo, interjeição ou pronome (Bechara, 2009, Moreira, 2013) e tal formação pode reverberar semanticamente (Neves, 2000). Assim, ter-se-á como fito avaliar se os livros levam em consideração esse fato linguístico sobre o vocativo e apresentam explicações e/ou exercícios que conscientizem o discente dessa propriedade gramatical desse recurso.

9- Os livros didáticos mencionam os contextos fráscos auspiciosos para ocorrência do vocativo?

Uma vez que os usos pragmáticos do vocativo dizem respeito a expressão de ordem, pedido, conselho, opinião ou exclamação (Moreira, 2013), os vocativos são típicos em contextos sentenciais imperativos, interrogativos e exclamativos (Moreira, 2013). Assim, verificar-se-á se as obras se referem a esse aspecto formal do vocativo,

o qual tem sua relevância, posto que se encontra relacionado com os objetivos da interlocução.

10- Os livros didáticos aludem sobre a necessidade de, na escrita, marcar o vocativo por meio da pontuação?

Na modalidade escrita da língua, em razão de ausência ou de má colocação de pontuação, há brechas para o vocativo ser confundido com funções sintáticas como sujeito²³, objeto direto²⁴, adjunto adnominal²⁵. Para se evitar essa ambiguidade, o vocativo deve estar sempre acompanhado da respectiva pontuação, a qual pode ser expressa por meio dos sinais da vírgula, da exclamação, das reticências ou dos dois-pontos.

Assim, com essa questão, analisar-se-á se os livros trazem à baila essa duplicidade de sentidos causada, em situações linguísticas escritas, quando não demarcada a pontuação no vocativo. Ademais, esmiuçar-se-á se os livros didáticos apresentam e/ou exercitam a diferenciação entre o vocativo e essas outras funções sintáticas com as quais o vocativo pode ser confundido. Outrossim, perquirir-se-á se os livros enfocam as possibilidades de marcação da pontuação do vocativo por meio de outros sinais de pontuação além da vírgula, como a exclamação, os dois pontos e as reticências. Diz respeito, portanto, a um questionamento interessado quanto à concretização de um trabalho com o componente formal da língua (Nascimento, 2008; Vieira, 2017; Vieira e Durval, 2018; Costa, 2021).

11- Os livros didáticos focalizam as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração?

Conforme dados encontrados por Moreira (2013) e Nogueira (2019) em suas investigações, o vocativo pode ocupar diferentes posições em uma oração: posição inicial, medial ou final.

Para Moreira (2013), a posição do vocativo relaciona-se à sua função pragmática, as quais são chamamento e destinatário. Segundo a autora (Moreira, 2013, p.17), quando localizado em posição inicial, o vocativo tem a função de estabelecer contato “e é, portanto, pronunciado com ênfase, de modo que apresenta uma entonação

²³ Por exemplo: “Pedro, anda devagar” x “Pedro anda devagar”.

²⁴ Por exemplo: “Preciso comer, gente” x “Preciso comer gente”.

²⁵ Por exemplo: “Respeitem meus cabelos, brancos” x “Respeitem meus cabelos brancos” (Título de canção de autoria de Chico César).

característica”²⁶. Quando aparece em posição medial ou final apresenta a função de destinatário, de forma que é empregado “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, 2017, p.17).

Faz-se, à vista disso, tal pergunta com o intento de checar se os livros didáticos acautelam, em suas explicações ou em suas atividades, quanto a essa característica sintática peculiar e substancial do vocativo: múltiplas possibilidades de posicionamento. Também averiguar-se-á se os livros relacionam o posicionamento do vocativo na oração às funções pragmáticas que ele pode desempenhar.

Na tabela a seguir, Tabela 2, expõe-se o intento que se busca atingir a partir da discussão proveniente das perguntas 4 a 11. Tal objetivo relaciona-se com o arcabouço teórico da sociolinguística, destacando-se aspectos variacionais internos do vocativo (aspectos formais do recurso linguístico) e aspectos variacionais externos do vocativo (aspectos relacionados ao contexto de uso em situações enunciativas).

Tabela 2 – Detalhamento do objetivo correspondente às perguntas categorizadoras 4 a 11

Perguntas categorizadoras	Objetivo correspondente
4,5,6,7,8,9,10,11	Analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em consonância com as prerrogativas da Pedagogia da Variação, de modo a propiciar contribuições a uma formação discente combatente ao senso comum sobre língua, norma e variação, e instigadora de posturas reconhecedoras da variação enquanto característica intrínseca à língua e desarranjadoras da discriminação e do preconceito linguístico através i) da sondagem da presença de materiais linguísticos que representem a variação diamésica e diafásica, ii) da proposta de

²⁶ Entretanto, quando acompanhado por uma interjeição, o vocativo ainda que na posição inicial pode ser interpretado como destinatário. Aponta Moreira (2013) que “se o vocativo é precedido por uma interjeição propriamente dita, é interpretado como destinatário e se uma partícula de chamamento indireto figura à esquerda do vocativo, a leitura atribuída é de chamamento”.

	<p>investigação de usos formais e informais no cotidiano, iii) da perscrutação sobre o funcionamento de diferentes variedades linguísticas, o que é permitido a partir do trabalho com diferentes dados linguísticos de vocativo, de modo a fundamentar a legitimidade do discurso valorizador da variação linguística e fazer comprovar, na prática, a equivalência sistemática entre todas as variedades da Língua Portuguesa, e iv) da perquirição da apresentação da variabilidade do comportamento morfossintático do vocativo, como a possibilidade de formação desse recurso por variadas classes gramaticais, os contextos frásicos auspiciosos para uso do vocativo, a marcação de pontuação na modalidade escrita e diferenciação entre o vocativo e outras funções sintáticas, e as diferentes possibilidades de posicionamento desse recurso na oração.</p>
--	---

12- Os livros abordam o papel semântico-enunciativo exercido pelo vocativo quanto à constituição de relações de intersubjetividade?

Conforme postulados advindos de investigações da semântica da enunciação, ao empregar um vocativo, um locutor não apenas meramente interpela um interlocutor, mas constitui, a partir dessa evocação, uma relação com esse interlocutor (Guimarães, 2011). Isso quer dizer que, ao se adotar um vocativo em uma situação enunciativa, o locutor estabelece uma relação com esse interlocutor, bem como, simultaneamente, indicia suas considerações pelo interlocutor (Agustini, 2005). Essa escolha de um determinado vocativo em uma enunciação não acontece arbitrariamente, haja vista que, em qualquer situação enunciativa, os locutores são atravessados socio-historicamente e ocupam determinados papéis sociais.

Ante o exposto, tenciona-se analisar se os livros didáticos focalizam a relevância desse recurso linguístico para a constituição dos papéis sociais nas relações intersubjetivas. Verificar-se-á se os materiais dissertam a respeito de como o emprego de um vocativo por um locutor contribui para a explicitação de atitudes, valores

sentimentos e da posição social desse locutor em relação ao interlocutor. Afora isso, escrutinar-se-á se os livros se atentam ao fato de que a escolha do vocativo não é aleatória, mas intencional por parte do locutor, o qual, ciente das possibilidades e das limitações do contexto situacional, bem como revestido de suas intenções, escolhe e emprega os vocativos para ocasionar determinados efeitos de sentido quando em uma situação interlocutiva.

Aponta-se, na Tabela 3, o objetivo que se pretende atingir com essa pergunta categorizadora.

Tabela 3 – Detalhamento do objetivo correspondente à pergunta categorizadora 12

Perguntas categorizadoras	Objetivo correspondente
12	Analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em anuência com os preceitos da Semântica da Enunciação e suas ponderações para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da sondagem da figuração do papel semântico-enunciativo exercido pelo vocativo quanto à constituição de relações de intersubjetividade.

Exposto o desenho metodológico da dissertação, proceder-se-á, no tópico seguinte, em consonância com as categorias supra detalhadas, com as análises do *corpus*, provendo-se uma discussão dos dados encontrados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO *CORPUS*

Este capítulo incumbir-se-á da discussão do *corpus*, cujos sustentáculos são os princípios teóricos evidenciados no segundo capítulo e as categorias metodológicas explanadas e justificadas no terceiro capítulo da dissertação. Antes do deslindamento dos dados, cujas diretrizes serão as perguntas categorizadoras, trar-se-á a concepção de ensino dos conhecimentos linguísticos que guia os livros didáticos, uma vez que importa cotejar os subterfúgios teóricos em que se arrimam as obras. Além disso, também anteriormente, expor-se-á o modo de organização divisional dos livros, a detalhar se se configuram por projeto, por temática ou por gênero, ou mista, e discernir-se-á em quais seções figura o tratamento didático do vocativo.

4.1.1 Embasamento teórico dos livros didáticos no eixo de ensino dos conhecimentos linguísticos.

Especificar-se-ão, a seguir, os pressupostos teóricos norteadores dos procedimentos didáticos no que se refere ao eixo dos conhecimentos linguísticos nas obras concernentes a essa pesquisa. É nodal aferir tais dados em razão de esses princípios teóricos subsidiarem a conduta pedagógica conferida aos recursos linguísticos, como o vocativo, foco da investigação. Tais dados foram consultados no Manual do Professor disponibilizado pelas coleções, espaço em que as obras explicitam tais pressupostos.

Resumidamente, pode-se considerar que as seis coleções que compõem o *corpus*, no diálogo com o docente, por meio do Manual do Professor, quando abordam o eixo dos conhecimentos linguísticos, assumem se valer de uma abordagem calcada em uma perspectiva sociointeracionista da língua. De início, mencionam que, no eixo dos conhecimentos linguísticos, recorrem a textos reais, oriundos de situações comunicativas autênticas e focalizam na funcionalidade e nas implicações interacionais advindas dos usos dos recursos linguísticos. É de notar, ainda, a referência que as obras fazem ao quadro da variação linguística, fato inconteste da língua, e a alusão à necessidade de combate ao preconceito linguístico. Percebe-se também a presença de ressalvas ao fato de que adotar uma perspectiva sociointeracionista não significa desdenhar e excluir o ensino da metalinguagem ou dos conhecimentos gramaticais tradicionais. Ademais, os manuais indicam que o ensino dos componentes linguístico-gramaticais se dá numa perspectiva construcionista, priorizando-se o induzimento

discente às características desses componentes, partindo-se dos saberes implícitos do estudante sobre a língua. As obras relatam, ainda, prover o atrelamento do eixo dos conhecimentos linguísticos aos eixos da leitura, da produção escrita e da oralidade. Dessa feita, os princípios teóricos assumidos pelas obras didáticas e explicitadas no Manual do Professor se encontram em consonância com os pressupostos aduzidos pelos pesquisadores contemporâneos do ensino de língua materna e expostos na fundamentação teórica dessa dissertação (Antunes, 2014, 2015; Geraldi, 1984a, 1984b, 1991, 2009; Mendonça, 2006).

4.1.2 Organização das coleções didáticas e especificação das seções em que se encontra a abordagem ou alguma menção ao vocativo

A seguir, detalhar-se-á a organização dos livros didáticos e indicar-se-á em que volume e em quais seções aborda-se ou menciona-se o vocativo.

Tabela 4 – Organização das coleções didáticas e especificação das seções em que se aborda ou que menciona o vocativo

Coleção didática	Tipo de organização	Livros e respectivas seções em que se encontra a abordagem ou alguma menção ao vocativo
<i>Apoema Português</i>	Divisão em unidades. Enfoque em um ou mais gêneros por unidade.	8º ano - Retomar 9º ano – Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco.
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Divisão em unidades e capítulos. Enfoque em um ou mais gêneros por unidade.	8º ano – Primeiras ideias; Língua em estudo; A língua na real; Escrita em pauta; Atividades integradas.
<i>Português: Conexão e Uso</i>	Divisão em unidades. Enfoque misto com entrelaçamentos de temas e gêneros por unidade.	8º ano – Fique atento à pontuação no poema; Exploração do texto.
<i>Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem</i>	Divisão em capítulos. Enfoque em um ou mais gêneros por capítulo.	8º ano – Isso eu ainda não vi: o vocativo.
<i>Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem</i>	Divisão em unidades e capítulos. Enfoque em um gênero no primeiro capítulo da unidade, enfoque em práticas de literatura no segundo capítulo da unidade,	6º ano – Leitura – O texto em construção; 8º ano – Conhecendo o gênero: abaixo-assinado.

	e enfoque em estudos linguísticos e gramaticais no terceiro capítulo da unidade.	
<i>Tecendo Linguagens</i>	Divisão em unidades e capítulos. Enfoque em um tema por unidade.	7º ano – Reflexão sobre o uso da língua – Aposto e vocativo; 8º ano – Prática de leitura – Carta de reclamação 9º ano – Reflexão sobre o uso da língua – Pontuação: uso da vírgula para separar termos.

4.1.3 Discussão dos dados a partir das perguntas categorizadoras

A partir das questões de análise, detalhadas no capítulo dos procedimentos metodológicos, descortinar-se-á, nas páginas seguintes, a abordagem do vocativo conferida pelos livros didáticos. Isso permitirá entrever como esse material pedagógico didatiza esse recurso linguístico e que importância lhe delega.

1- Os livros didáticos privilegiam uma abordagem textual-discursiva dos usos e das funções do vocativo?

Averiguar-se-á, com esse questionamento, se as obras suscitam uma abordagem contextualizada do vocativo a partir de textos que de fato circulam socialmente e se as atividades abarcam os efeitos de sentido propalados por esse recurso nos exemplares textuais.

- *Apoema Português:*

Constam três menções ao vocativo nos livros dessa coleção. A primeira delas acontece no capítulo 2, unidade 4, do livro do 8º ano.

Figura 1

4 Leia a tira de Hagar, o Horrível.



- a) Sabendo que o humor advém da quebra da expectativa do leitor, explique o efeito de humor da tira.
- b) Releia as falas nos balões e explique por que foi usada vírgula:
- no primeiro quadrinho: **A vírgula separa o vocativo cavalheiros.**
 - no segundo quadrinho: **A vírgula separa o não inicial. Professor, comente que, caso não fosse usada, o sentido da fala seria outro.**
 - no terceiro quadrinho: **A vírgula separa o adjunto adverbial de tempo no início da oração.**

Fonte: *Apoema Português* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 119²⁷

A partir de uma tira, a obra indaga sobre o uso da vírgula nos três quadrinhos. Essa pontuação no primeiro quadrinho relaciona-se ao vocativo. Pressupõe-se que o estudante dispõe de saberes prontos acerca do vocativo, haja vista esse recurso linguístico não ter sido apresentado e sistematizado em unidades anteriores desse livro ou nas obras voltadas às séries anteriores.

Na ocasião, é dispendida a chance de se aprofundar nas implicações textuais-discursivas pelo uso do vocativo na tira. No item b), faz-se uso do texto como pretexto apenas para constatação da colocação da pontuação, privando-se do apuramento de suas funcionalidades interlocutivas.

As outras aligeiradas referências aos usos do vocativo nessa coleção encontram-se no livro do 9º ano.

Figura 2

²⁷ Como mencionado no capítulo de metodologia dessa dissertação, a recolha dos materiais didáticos analisados ocorreu pelo *site* do Guia do Livro Didático, gerido pelo Ministério da Educação. É de notar que as obras estão com marcas d'água imprimidas pelas editoras, mas que não prejudicam a leitura e a análise das questões.

1 Releia um trecho da carta aberta de André Trigueiro (I) e compare-o ao de um abaixo-assinado disponibilizado por um órgão que administra a Zona Franca de Manaus (II).

I. "Carta aberta aos prefeitos

Atiás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha – antes até – que a situação era difícil. Agora é arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem."

II. "Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito

Os abaixo-assinados, brasileiros, residentes e domiciliados na rua das Flores, bairro da Paz, nesta cidade de Manaus, solicitam de V. Ex.ª a instalação de coletores seletivos de lixo, a fim de atender ao projeto comunitário de reciclagem de plásticos, alumínio e vidros. [...]"

Disponível em: <www.suframa.gov.br/cidadao/downloads/abaixo_assinado.docx>. Acesso em: 20 jul. 2018.

a) A quem cada texto se refere? Em que situação circula?

b) Em qual trecho a linguagem é usada de modo mais formal? Justifique sua resposta com elementos de cada fragmento.

c) Com base no que observou nos itens anteriores, explique a diferença quanto ao modo de usar a linguagem em cada trecho.

d) Reflita um pouco sobre textos que circulam na vida pública, como a carta aberta e o abaixo-assinado. Em seguida, formule uma conclusão sobre o registro da linguagem mais adequado a esses textos.



Símbolo universal da reciclagem.

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 28

No capítulo 2, unidade 1, do livro do 9º ano, após a leitura de uma carta aberta, há seções de questionamento de compreensão textual. No primeiro item da seção “Variação linguística: registro formal e informal na modalidade escrita”, pergunta-se acerca do destinatário da carta aberta e de um trecho de um abaixo-assinado. O destinatário do trecho do abaixo-assinado pode ser reconhecido pelo uso do vocativo “Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito”. Trata-se de um item que exige apenas a identificação do recurso vocativo. Nos itens seguintes, b), c) e d), explora-se os usos do vocativo ao relacionar esse recurso ao indiciamento do nível de formalidade do texto. Outrossim, cabe apontar que, no Manual do Professor, ao comentar sobre essa questão, há algumas palavras sobre o vocativo, mas no Livro do Aluno, tal recurso linguístico não é explicitamente nomeado, descrito e sistematizado, aparentando-se que o material delega o professor a fazê-lo.

Figura 3

Observe os trechos a seguir.

I. “**Deveríamos** ter como forte razão para enviar nossos filhos à escola o preparo para a cidadania ou seja, o ensino dos valores sociais que vão colaborar para a formação de um cidadão de bem. [...]”

II. “Os pais podem – **e deveriam** – influenciar nos rumos da educação escolar. De nada adianta desejar apenas um bom futuro pessoal aos filhos e desconsiderar que eles viverão em sociedade e dependerão dela. Pais e mães, que tal vocês passarem a se preocupar com outras questões da escola que não apenas o conteúdo a ser ensinado, a colocação em rankings etc.?” 4. O fato é haver tantas campanhas contra o chamado *bullying* e pouco ou quase nada contra o preconceito. Foi utilizado para embasar a opinião da autora de

- a) Ao expressar sua opinião, a autora utiliza a 1ª pessoa do plural. Que contratiempo isso traz para o texto? Explique.
- b) No exemplo II, a autora volta a usar a 3ª pessoa do plural – os pais – e direciona seu discurso para eles. Como percebemos isso?

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 183-184

No capítulo 6, na unidade 6, a qual enfoca o artigo de opinião, há um questionamento requerendo a identificação do vocativo (no item b) a partir da sua funcionalidade. É outro momento que a coleção didática aventa discorrer sobre os sentidos desencadeados pelo usufruto desse recurso linguístico. Contudo, sublinha-se que, nessa coleção, o vocativo não é mencionado e descrito explicitamente no exemplar do aluno, sendo nomeado apenas no Manual do Professor, cabendo ao docente, em razão disso, o preenchimento dessa lacuna.

Figura 4

- 5 A produção de um artigo pode, além de defender um ponto de vista, também trazer propostas de ação para resolver o problema abordado, buscando a adesão do leitor ao ponto de vista defendido. Você reconhece isso no texto de Rosely Sayão?

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 185

Nessa questão, que também evoca o artigo de opinião, dá-se visibilidade ao vocativo enquanto recurso linguístico acentuador do envolvimento entre autora e leitores. Ao listar propostas de ação, a autora, em seu artigo de opinião, emprega um vocativo para buscar a adesão do público leitor e incentivar a concretização de tais propostas. Para resolver a questão, o estudante precisa identificar como a invocação dos interlocutores por meio do vocativo “pais e mães” colabora para a persuasão às ações ensejadas pela autora.

Na coleção didática em questão, o vocativo não é concebido como um recurso linguístico que mereça uma sistematização didática. Não se dedica uma parte da obra para estudo de suas propriedades formais e funcionais, nem se nomeia explicitamente o recurso vocativo no livro do aluno. Um dos três exercícios que aludem indiretamente ao vocativo direciona a atenção para o seu reconhecimento, não envidando esforços para detecção dos efeitos de sentidos engendrados pela adoção desse recurso. Entretanto, é proveitoso que nas outras duas questões a coleção relacione a escolha do vocativo com a formalidade da situação discursiva e aluda às implicações do uso desse recurso para envolvimento do leitor.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa:*

O livro do 8º ano dessa coleção destina, no capítulo 2, unidade 6, uma seção completa do eixo dos conhecimentos linguísticos, intitulada “Língua em estudo”, ao tratamento sistematizado do vocativo. Passa-se a uma discussão sobre as questões presentes nessa seção.

Figura 5

1. Leia este poema da escritora mineira Adélia Prado.

Tanta saudade
 No coração de irrefletido mau e fingindo que olho o tempo, ornada
 a alegria palpita. [de tanajuras.
 Montes de borboletas entram Papai tomou banho hoje,
 [janela adentro er vestiu sua camisa azul de anil,
 provocando coceiras, risos, tico transparente, um
 provocando beijos. [bolsinho só.
 Como nós nos amamos e seremos Quem me dera um só dia
 felizes. dos que vivi chorando em minha vida,
 Ah! Minha blusa quando éreis vivos, ó meu pai e
 [de instra [minha mãe.
 Faço um grande sucesso na janela

Adélia Prado. Tanta saudade. Em: *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 253.

- a) Com base no poema, explique o título do texto.
- b) Quem o eu lírico se dirige no último verso do poema?
- c) O modo de o eu lírico se dirigir a seus interlocutores revela que tipo de sentimento? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 202

A primeira questão da seção refere-se a um poema, gênero estudado na unidade didática em que se encontra tal exercício. O item b) resume-se à identificação do vocativo presente no texto, enquanto o item c), ao solicitar o reconhecimento da contribuição desse recurso linguístico para a expressão de sentimentos do eu-lírico, prioriza a exploração da funcionalidade do vocativo. Diz respeito a um exercício que louvavelmente não oblitera os sentidos provocados pelo uso do vocativo.

Figura 6

2. Leia a tira.



Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*.

- a) Em que consiste o humor da tira?
- b) Qual é a diferença entre Mickey e Níquel Náusea?
- c) Identifique os vocativos dessa tira. Como eles aparecem em cada frase?

Na segunda questão, o livro conta com uma tira. Apesar de não explorar os sentidos angariados pelo vocativo na construção do humor no exemplar desse gênero, o item c) exige a identificação do recurso linguístico e suas propriedades sintáticas, como seu posicionamento na frase e a pontuação que o acompanha.

Figura 7

1. Leia a tira abaixo, que mostra um diálogo entre Mafalda e sua amiga Susanita.



Quino. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- Com que intenção a personagem Susanita se dirige a Mafalda?
- Por que Susanita está com receio de sentir culpa?
- Em que modo e pessoa está o verbo *escutar* no primeiro quadrinho?
- Identifique o vocativo presente na tira.
- Em que posição o vocativo se encontra?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 203

Na página seguinte, na seção “Atividades”, há outra tira na primeira questão, mas mais uma vez é malograda a oportunidade de reflexão sobre o uso do vocativo, já que os comandos apenas solicitam o reconhecimento do recurso linguístico e da sua posição na oração. Repare-se que os itens não avançam para a perscrutação dos efeitos de sentido fomentados por esse constituinte.

Figura 8

2. Observe e leia esta outra tira:



Bill Watterson. *O ataque dos transtornos mentais nos monstros de neve mutantes assassinos*. São Paulo: Best, 1994. v. 2. p. 78.

- Qual é o vocativo que aparece no primeiro quadrinho?
- Se o vocativo tem a função de chamar a atenção do interlocutor, qual é a justificativa que Calvin apresenta para não responder à professora?
- Qual é, na realidade, a intenção de Calvin ao apresentar essa justificativa?
- Que função sintática a expressão "o corajoso" desempenha na tira?
- Como o diretor poderia se referir a Calvin, considerando a atitude do aluno?

Fonte: Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 203

Contudo, na segunda questão, que também põe em jogo uma tira, o livro opta, nos itens b) e e), por um trabalho a favor da exploração dos sentidos provocados pelo vocativo. No item b), questiona-se sobre a reação do personagem ao ser invocado por meio de um vocativo, deixando explícito que o uso desse recurso linguístico resulta em efeitos na relação com o interlocutor. No item e), solicita-se a troca de um vocativo por outro que seja pertinente ao contexto discursivo, levando em conta a atitude do garoto Calvin, reiterando-se o papel desse recurso linguístico na produção de efeitos que recaem sobre o interlocutor.

Figura 9

3. Crie vocativos para as frases a seguir, de acordo com a especificação indicada para cada uma delas. Depois, reescreva-as no caderno.
 - Por favor o meu jornal. (nome próprio)
 - Amor muito ao longo dos anos. (interjeição + pronome + substantivo)
 - A que hora você vai chegar da escola? (substantivo comum)
 - Vamos ao parque hoje? (nome próprio)
 - Não se esqueça de me escrever! (adjetivo)
 - Amanhã não haverá aula. (adjetivo + substantivo)
 - Você pode me ajudar? (substantivo comum)

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 203

Na terceira questão, o livro recorre a frases que aparentam ter sido criadas apenas para o exercício referido. Ao pedir que se invente vocativos para as sentenças de acordo com a classe gramatical mencionada, sem indicação do contexto discursivo, não se exploram os usos, mas se sobressai a dimensão formal da língua. Treina-se o aluno

para apreender acerca do posicionamento do vocativo e sobre as classes de palavras que podem o constituir, mas sem maiores reflexões das implicações do emprego desse recurso.

Figura 10

OS EFEITOS DE SENTIDO DO VOCATIVO

1. Leia a tira abaixo.



Quino. *Toda Mafalda: da primeira à última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- Qual é o vocativo utilizado no primeiro quadrinho?
- Que sinal de pontuação acompanha o vocativo do restante da frase?
- Que outro sinal de pontuação poderia ter sido utilizado?
- O que o último quadrinho revela sobre o que Mafalda havia escrito antes?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

Em sequência à seção de atividades, há a seção “A língua na real”, com subtítulo “Os efeitos de sentido do vocativo”. Segundo o livro, predominariam, nessa seção, exercícios cujo enfoque é a funcionalidade dos recursos linguísticos em textos autênticos. Vê-se, porém, que, na primeira questão, os itens a), b) e c), referentes a uma tira, mais uma vez, privilegiam o aspecto formal da língua, exigindo-se somente a identificação do recurso linguístico e da pontuação que o acompanha. A atividade não propicia que se reflita sobre o uso do vocativo por parte da personagem e as implicações desse uso para a situação discursiva em tela, a escrita de um diário.

Figura 11



Charles Schulz. *Snoopy: primeiro de abril*. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 5.

- O que confere humor à tira?
- Qual é o vocativo utilizado no primeiro quadrinho?
- Compare os vocativos das duas tiras. Qual deles é mais formal? Por quê?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

Na segunda questão, que conta com outra tira, solicita-se, no item b), a identificação do vocativo. Já no item c), requisita-se uma comparação do nível de formalidade entre o vocativo presente nessa tira e o vocativo da tira da questão anterior, o que estimula o estudante a refletir sobre as implicações do nível de monitoração no uso dos vocativos para os textos referidos.

Figura 12

3. Leia a primeira estrofe do soneto "À Carolina", de Machado de Assis.

Querida! Ao pé do leito derradeiro,
em que descansas desta longa vida,
aqui venho e virei, pobre querida,
trazer-te o coração de companheiro.

Machado de Assis. À Carolina. Em: *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v. 3. p. 313.

- Identifique os dois vocativos presentes no poema.
- Quais sinais de pontuação foram utilizados para separar o vocativo em cada um dos casos?
- O que esses vocativos relevam a respeito do sentimento do eu lírico em relação ao interlocutor? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

Trazendo um excerto de um poema de Machado de Assis, a terceira questão solicita, nos dois primeiros itens, o reconhecimento do vocativo e da pontuação que esse recurso linguístico requer. No terceiro item, por outro lado, privilegia-se a dimensão discursiva da língua, ao exigir um esmiuçamento das motivações do emprego dos vocativos pelo eu-lírico.

Figura 13

4. Observe e leia esta outra tira com a personagem Snoopy.



Charles Schulz. Peanuts.

- Em que consiste o humor da tira?
- A quem Snoopy se dirige na fala do primeiro quadrinho?
- Reescreva essa fala inserindo um vocativo que deixe claro seu interlocutor.
- Identifique o vocativo na tira. Qual é sua função no contexto?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Outra tira é apresentada no quarto quesito da atividade. No item c), demanda-se a inclusão de um vocativo considerando o contexto da interlocução. No item d), exige-se a identificação do vocativo, bem como a descrição da sua funcionalidade na tira em questão, a qual é a invocação da mãe da personagem, para auxiliá-lo caso aconteça alguma adversidade no passeio pelo bosque. Ambos os itens se preocupam em fazer o estudante ponderar sobre os usos do vocativo em uma situação discursiva específica.

Figura 14

5. Leia estas frases:

I. **Senhor Eduardo**, não podemos retroceder.

II. **Mano**, não fizemos por mal.

III. **Ilustríssimo senhor**, não devemos deixar de prosseguir.

- Ordene as frases pelo grau de formalidade de seus vocativos, do mais formal para o menos formal.
- O vocativo *mano* é bastante informal. Que outros vocativos de grau similar de informalidade você utiliza no seu dia a dia?
- O vocativo "Ilustríssimo senhor" costuma normalmente aparecer em que tipo de situação?
- Qual seria a diferença em relação ao grau de formalidade se a primeira frase fosse "Eduardo, não podemos retroceder"?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Nessa questão, figuram três frases desprendidas de texto, as quais intentam representar situações interlocutivas de diferentes formalidades. Não obstante os comandos levarem o estudante a sopesar a importância de selecionar vocativos apropriados ao nível de monitoração que envolve as situações comunicativas, é insuficiente ao prescindir de fazer tal análise em textos que efetivamente circulam socialmente.

Figura 15

6. Crie vocativos para as frases a seguir que expressem os sentimentos e o grau de formalidade indicados entre parênteses. Reescreva-as no caderno.
- Não se deve ultrapassar a marca indicada no chão. (formal)
 - Não me deixe esperando notícias, por favor. (carinho)
 - Você não merece meu afeto. (raiva)
 - Não devo chegar em casa cedo. (familiar)
 - Telefone para mim que chegar em casa. (amor)
 - Passo na cozinha às sete. (informal)
 - Todas as cópias devem ser protocoladas. (formal)
 - Entreguem os trabalhos até sexta-feira. (cordialidade)

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Assim como na questão anterior, o sexto quesito se vale de frases em que não é possível recuperar os textos aos quais elas pertencem. Exige-se a criação de vocativos para tais sentenças, tendo-se apenas a informação entre parênteses como indicadora de contexto. Logo, renuncia-se ao encaixamento de vocativos em textos advindos de situações discursivas autênticas. Nesse caso, far-se-ia o estudante mobilizar vocativos considerando outros aspectos contextuais além da formalidade ou do sentimento do interlocutor.

Figura 16

6. Copie no caderno estas frases, pontuando adequadamente os vocativos:
- a) Você meu jovem está em situação difícil.
 - b) Cara eu não consegui lembrar aquela fórmula de Matemática.
 - c) Venha rápido Júlia.
 - d) Senhor já sabe o que vai pedir?
 - e) Vem querida dançar comigo.
 - f) Não faça isso meu filho!
 - g) Estimados eleitores agradeço os votos de todos.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 207*

Essa questão presente na seção “Escrita em pauta” preocupa-se em treinar a colocação da pontuação, mas o faz em frases descontextualizadas. Isso quer dizer que a obra se furta de providenciar uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações da ausência de pontuação na demarcação do vocativo no tocante à construção de sentidos, ao contrário do que acontece na questão da Figura 17.

Figura 17

4. Releia a terceira estrofe e faça o que se pede.

- Transcreva os vocativos presentes nessa estrofe.
- Identifique a figura de linguagem presente no último verso.
- A quem se refere o pronome *ela* nesse trecho?
- Quem o eu lírico compara a um "bando de sombras vaporosas"?
- Transforme os versos em prosa, substituindo a comparação por uma metáfora.

5. Releia a quarta estrofe do poema.

- Transcreva do trecho um vocativo e descreva o sentimento expresso por ele, levando em conta a pontuação utilizada.
- Transcreva do trecho um aposto, classifique-o e explique sua função no poema.

6. Agora, leia esta estrofe de outro poema de Bilac, também da série Via Láctea.

XVII
Por estas noites frias e brumosas
É que melhor se pode amar, querida!
Nem uma estrela pálida, perdida
Entre a névoa, abre as pálpebras medrosas...

Olavo Bilac. Via Láctea XVII. Em: ...
Porto Alegre: L&PM, 2013 (Coleção L&PM Pocket).

- Associe essa estrofe com a parte "Via Láctea I" em relação à temática.
- Indique um vocativo na estrofe acima. Ele transmite o mesmo sentimento expresso pelo vocativo identificado na atividade 5? Considere a pontuação utilizada.
- Localize um aposto e classifique-o.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 211

No fim da unidade 6, a obra traz um compilado de questões destinado à revisão dos conteúdos apresentados no decorrer do capítulo. Na questão 4, pede-se, no item a), para identificar o vocativo presente na terceira estrofe do poema. Não se avança aos sentidos angariados pelo uso desse recurso. Na questão 5, no item a), também se solicita a identificação do vocativo em outra estrofe do poema, porém, em seguida, questiona-se sobre a contribuição desse recurso para enfatizar os sentimentos expressos pelo eu-lírico. Na questão 6, no item b), requer-se mais uma vez o reconhecimento do vocativo e exige-se uma reflexão comparativa entre os sentidos advindos do uso do vocativo nesse poema e do uso do vocativo no poema referente à questão anterior.

Figura 18

1. Leia o anúncio abaixo, criado em comemoração aos cem anos da Associação Brasileira de Imprensa (ABI).

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.
ABI. 100 ANOS LUTANDO PARA
QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA
VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

Associação Brasileira de Imprensa. Fichário: EBIT

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.
ABI. 100 ANOS LUTANDO PARA
QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA
VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

Associação Brasileira de Imprensa. "Uma vírgula muda tudo", 2008.

- Como você justificaria o título do anúncio: "Uma vírgula muda tudo"?
- Você considera esse anúncio adequado para um órgão que lida com a atividade jornalística? Por quê?
- Compare as frases "Esse, juiz, é corrupto" e "Esse juiz é corrupto". Que mudança de sentido o emprego ou a ausência da vírgula promove?
- Qual é a função sintática do substantivo *juiz* nas duas frases? Por que, em uma delas, essa palavra não pode ser classificada como sujeito?
- Retome a construção "Isso, só ele resolve". Se o pronome demonstrativo *isso* viesse no final da frase, haveria vírgula depois de *resolve*? Por quê?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.34

Essa questão está presente na seção "Escrita em pauta" pertencente ao capítulo 2, unidade 1. Nela, há um cuidado, no item c), em associar o uso de vírgulas à expressão dos sentidos angariados pelo vocativo. O item não se limita ao aspecto formal do emprego desse sinal de pontuação, como na questão presente na Figura 16, mas desenvolve a relação entre vocativo, pontuação e construção de sentidos.

É perceptível que esse livro apresenta um equilíbrio entre comandos voltados à dimensão formal do vocativo e à dimensão discursiva, o que indicia a preocupação da obra no tocante à perscrutação da funcionalidade do recurso linguístico em questão, indo além de um mero reconhecimento do vocativo. Importante salientar, ainda, que, para a resolução dessas questões, o livro didático conta, na maioria delas, com textos autênticos, que têm sobrevida fora do campo escolar, de dois diferentes gêneros: poema e tiras. Poder-se-ia, entretanto, incluir exemplares textuais de outros gêneros que o

vocativo tenda a figurar. Quanto à destinação de duas seções de conhecimentos linguísticos exclusivamente para o tratamento do vocativo, é notório o reconhecimento dessa coleção no que atina à magnitude desse constituinte para as interlocuções que se travam cotidianamente.

- *Português: conexão e uso:*

Essa coleção não aborda, em nenhum dos seus livros, o vocativo em uma seção específica do eixo dos conhecimentos linguísticos. Pincela-se, nos livros do 7º ano e do 8º ano, escassas informações sobre esse recurso em duas questões, dispensando-se de condensação de suas propriedades em algum desses volumes.

Figura 19



1. O abaixo-assinado é um gênero textual ^{atingir a meta visada.} que apresenta uma reivindicação feita por um grupo de pessoas que têm um interesse em comum e pede solução de um problema que afeta a todos.
 - a) Qual é a reivindicação feita no abaixo-assinado que você leu?
O criador do abaixo-assinado está se posicionando contra um projeto de lei que autoriza a caça de animais silvestres.
 - b) Quem propõe o abaixo-assinado, ou seja, quem é seu autor? O usuário 269Life Nordeste.
 - c) Esse gênero inicia-se geralmente com um vocativo ou uma indicação de quem é o destinatário.
 - I. A quem é dirigido o abaixo-assinado? Ao então senador Romero Jucá e a mais cinco pessoas.
 - II. Por que o abaixo-assinado foi dirigido a essas pessoas?
Porque o então senador e as demais pessoas citadas estavam em posição de poder que permitia que tomassem medidas para solucionar o problema apresentado.
 - d) O que indicam os números e o termômetro que aparecem na parte superior direita da imagem que acompanha o texto do abaixo-assinado?

Vocativo é o termo usado para dirigir-se a alguém.

Fonte: *Português: conexão e uso* 7º ano – Livro do Aluno – Pág. 250

No livro do 7º ano, na unidade 7, na Leitura 1, há um abaixo-assinado e, na seção “Exploração do texto”, a primeira questão menciona o vocativo. No item c),

solicita-se a identificação dos destinatários do texto e questiona-se o motivo da destinação do texto a esses interlocutores. Porém, ainda que o comando do item se refira ao vocativo e haja uma explicação sobre esse recurso ao fim da questão, no texto, os destinatários não aparecem em forma de enunciação vocativa. Logo, por o texto não fazer usufruto de vocativo, ainda que fosse oportuno, considera-se que nessa atividade não há propriamente um trabalho didático com o vocativo, mas uma mera menção a esse recurso. Observe-se, ainda, a aligeirada definição para o vocativo, dispensando a apresentação de tantas outras características formais e funcionais relacionadas a esse elemento linguístico.

Figura 20

1. Releia estes versos e analise como o poeta emprega os sinais de pontuação.

Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?

- a) Por que as vírgulas foram usadas nesses trechos? Para separar o vocativo (**Ó príncipes**), um termo explicativo do vocativo (**meus irmãos**) e a interjeição (**arre**) do restante dos termos da oração que constituem os dois primeiros versos.
b) O que expressam o ponto de exclamação e o de interrogação nesses versos? Ambos expressam indignação, revolta.
c) No poema de Fernando Pessoa, nota-se uma obediência ou afastamento das normas de pontuação? Explique sua resposta.
Nota-se obediência. Nas quebras de verso, a pontuação é usada convencionalmente: vírgulas, pontos, reticências.

Fonte: *Português: conexão e uso* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 162

No livro do 8º ano dessa coleção, também há uma única menção ao vocativo, na unidade 5. Ela acontece quando se pleiteia a explicação para o uso de vírgulas em um excerto de um poema de Fernando Pessoa. Assim, favorece-se um aspecto formal relacionado ao vocativo, a pontuação que o acompanha, mas não se exige a sondagem da funcionalidade do vocativo por parte do eu-lírico desse poema.

Observe-se que, nessa coleção didática, há somente duas questões que fazem referência ao vocativo e em nenhuma delas, apesar de estarem relacionadas a dois textos autênticos, um abaixo-assinado e um poema, oportuniza-se a exploração dos sentidos provocados por esse constituinte. Uma questão fala em vocativo, quando, na verdade, não há um exemplar desse recurso no texto. Já a outra questão preocupa-se apenas com a classificação do termo entre vírgulas, o qual seria um vocativo, porém não exige a perquirição dos efeitos do usufruto desse termo. Notabiliza-se, por parte dessa coleção, um descuido para com o tratamento didático sobre os usos do vocativo, uma vez que se blindam de explorar a importância funcional desse recurso linguístico.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem:*

Nessa coleção, no volume do 8º ano, mais especificamente no capítulo 6, há uma seção “Isso eu ainda não vi” especialmente destinada ao tratamento do vocativo. Tal tipo de seção é uma das seções da obra voltada ao ensino dos conhecimentos linguísticos.

Figura 21



Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 226

Nas três primeiras questões, a obra se vale de um cartum para confrontação dos sentidos do texto. Na primeira questão, inquire-se sobre a tipografia com que está traçado o vocativo e a repetição do uso desse recurso, relacionando-os às intenções da fala da personagem criança. Na segunda questão, inquire-se sobre os efeitos e as implicações de como essa personagem criança adotou o vocativo para se dirigir a um interlocutor. Essas duas questões são auspiciosas para propiciar reflexões que relacionam a expressão verbo-visual do vocativo e sua funcionalidade discursiva.

Figura 22

4 Leia o cartum produzido pelo artista argentino Tute.

BNIC

- Descreva o comportamento de cada personagem e comprove as diferenças entre eles analisando a imagem.
- Como é classificado o termo *Humberto* na fala dela? Por quê?
- O nome *Humberto* tem a mesma classificação na fala dele? Explique.
- Por que essa diferença no uso do nome *Humberto* é um dos principais recursos responsáveis pelo humor do cartum?



16

Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 226*

A próxima questão, a quarta, também faz uso de um cartum. No segundo item, mais do que demandar a mera classificação do vocativo, requer-se a explicação para a classificação, exigindo-se o escrutínio da contribuição desse recurso linguístico para a construção de sentidos do texto. No quarto item, solicita-se explicitar como o vocativo é um dos elementos linguísticos que agencia o efeito cômico do cartum.

Figura 23

5 Leia a tira a seguir, do ilustrador paulista Roberto Kroll.



- Que características opostas os lobos e os cordeiros representam?
- Qual é a identidade real da pessoa que está acessando a rede social? Como os vocativos contribuem para esse reconhecimento?
- A tira chama a atenção para um tema frequente quando se discute o uso de redes sociais. Copie a frase que define melhor esse tema.
 - A tira critica os pais que não permitem que seus filhos acessem livremente as redes sociais.
 - A tira mostra que algumas pessoas assumem uma personalidade diferente enquanto usam as redes sociais. **Frase II.**
 - A tira indica que a internet é usada por pessoas de todo tipo.

Na quinta questão, tem-se uma tira cuja crítica direciona-se ao comportamento violento que algumas pessoas assumem no mundo virtual, talvez em razão de uma crença de impunidade no ambiente cibernético, o que permitiria praticar livremente violência verbal nesse espaço. No texto, os vocativos, “moleque” e “mãe”, constituem alguns dos elementos que induzem ao reconhecimento da assunção da identidade pacífica assumida pelo protagonista e à identificação da faixa etária da personagem, a qual é uma criança ou um adolescente. O item b) requisita que se pondere sobre a relevância desse recurso linguístico para a exortação de sentidos do texto, ao solicitar que o estudante explique como o vocativo indicia a identidade pacífica e a idade da personagem.

Essa coleção, como visto, preza pelo esmerilhamento dos usos linguísticos do vocativo em cartuns e em tira, textos cuja circulação acontece no mundo real. É de salientar que o material não se satisfaz com a simples identificação do recurso linguístico, mas ocupa-se da funcionalidade do vocativo. Poder-se-ia incrementar a diversidade textual selecionada para o trabalho com o vocativo, incluindo-se, por exemplo, textos de maior monitoração estilística que adotem tal recurso, o que possibilitaria uma análise do funcionamento dele nesses outros textos com linguagem mais formal.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Essa coleção aborda ligeiramente o vocativo nos livros do 6º ano e do 8º ano. Não dispõe uma seção de conhecimentos linguísticos específica para esquadramento de tal recurso, sendo ele, em uma mesma seção, abordado junto a outros conteúdos

Na obra do 6º ano, no capítulo 1, unidade 1, há um trecho do romance “Fazendo meu filme – a estreia de Fani”, no qual a protagonista acessa sua caixa de e-mail.

Figura 24

3. Observe que cada um que se corresponde com Fani começa a "conversa" com ela usando **vocativos**:

"Prezada Estefânia,"
"Ei, Fani!"
"Fani,"

O vocativo e o grau de formalidade da linguagem

O **vocativo** é muito usado em nossos textos orais ou escritos para chamar a atenção do nosso interlocutor. Ele pode aparecer no início, no meio ou no fim de uma frase. Veja alguns exemplos: 1. *Mãe, eu não vou.* 2. *Para o seu bem, **Pedra**, espero que consiga.* 3. *Eu quero sim, **minha querida**.* O vocativo que usamos pode indicar o **grau de formalidade** que temos com a pessoa com quem falamos. Se não a conhecemos muito bem ou se é uma pessoa importante, ou, ainda, se a situação é mais formal, podemos usar como vocativo pronomes de tratamento mais formais: *senhor/senhora, Vossa Excelência* etc.

- Os vocativos usados nos três e-mails mostram diferença em relação ao grau de intimidade que cada locutor tem com Fani. Explique.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* – Livro do Aluno – Pág. 20

Na terceira questão, enfocam-se os diferentes vocativos adotados pelos amigos da protagonista nos e-mails que lhe foram endereçados e requer que sejam explanadas as diferenças de sentido causadas pelo emprego desses vocativos. É uma questão que lança mão de uma das propriedades decorrentes do uso do vocativo: indicar o grau de intimidade de uma relação entre interlocutores.

Figura 25

3. Quem são os interlocutores do texto? Justifique sua resposta usando informações do texto.	
4. Como a autora se dirige ao seu interlocutor? Por quê?	

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* – Livro do Aluno – Pág. 140

O livro do 8º ano, no capítulo 7, na unidade 3, contém um exemplar textual de um abaixo-assinado, o qual se inicia com um vocativo. Na atividade referente ao texto, duas questões exigem a atenção a esse recurso linguístico. No terceiro item, pede-se a identificação do vocativo. No quarto item, há um aprofundamento quanto ao uso desse recurso, visto que se reivindica do discente uma justificativa para o vocativo empregado pela autora na produção do texto.

Figura 26

Atividade 4 — Chegando a algumas conclusões sobre abaixo-assinados

Nesta atividade, você vai retomar os três abaixo-assinados estudados no capítulo para comparar o modo como foram organizados e os recursos e estratégias argumentativas utilizados na construção de cada um. Para tanto, copie o quadro em seu caderno e preencha-o. Em seguida, discuta com a turma as questões apresentadas.

Como se constroem os abaixo-assinados analisados?	Texto 1	Texto 2	Texto 3
No cabeçalho: Título que sinaliza o objeto da reclamação/solicitação/denúncia.			
No cabeçalho: Indicação de destinatário(s).			
Abertura, com uso de vocativo recorrendo ao pronome de tratamento adequado à autoridade.			

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* – Livro do Aluno – Pág. 140

Após a apresentação de mais dois abaixo-assinados, o livro do 8º ano solicita que o estudante identifique e compare os vocativos usados nos três abaixo-assinados, a partir do preenchimento de uma tabela. Tal atividade reforça o valor do vocativo em uma situação interlocutiva, a qual se concretiza por meio do abaixo-assinado, com uma autoridade. Dessa feita, o exercício sinaliza como é apreciável o emprego desse recurso linguístico em textos cuja função é destinar uma mensagem a superiores hierarquicamente.

Retratado mingudadamente, o vocativo nessa coleção didática figura como uma ordinária característica vinculada a dois gêneros: abaixo-assinado e e-mail. No livro do 6º ano, evoca-se uma breve sistematização de tal recurso linguístico. No livro do 8º ano, não há uma expansão dessa sistematização. Entretanto, nas quatro questões relacionadas ao vocativo, a abordagem não deixa de ser textual-discursiva, visto que esse recurso foi relacionado a textos legítimos e teve suas funções comunicativas brevemente deslindadas. Por outro lado, nessa coleção, uma série de aspectos formais relacionados ao vocativo foram desconsiderados, uma vez que se deixou de abordá-los em correlação com os atributos discursivos desse elemento linguístico. A única propriedade formal destacada no livro do 6º ano diz respeito ao posicionamento do vocativo na oração.

- *Tecendo Linguagens*:

Nessa coleção didática, o vocativo aparece brevemente nos livros do 7º ano e do 9º ano, e é-lhe dedicada uma concisa seção de sistematização na obra do 8º ano.

Figura 27

POR DENTRO DO TEXTO

1. Reproduza o quadro com os elementos que compõem a carta de reclamação.

Local e data		Contextualização	
Destinatários		Reclamação/solicitação	
Assunto		Fórmula de finalização	
Vocativo		Assinatura/subscrição	

46

Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano – Livro do Aluno – Pág. 246

No livro do 7º ano, após uma carta de reclamação, há um quadro para preenchimento dos aspectos composicionais do texto. Nesse momento, cita-se o vocativo pela primeira vez na coleção didática. Pede-se ao estudante que identifique o vocativo na carta de reclamação, tendo como pressuposto que ele já saiba que recurso linguístico é esse. Nas demais questões, não se retomam as funções comunicativas propiciadas pelo vocativo na carta de reclamação. Na atividade, não se discute, por exemplo, sobre a acuidade da seleção de um vocativo apropriado no gênero carta de reclamação para se construir uma boa imagem com o interlocutor e auxiliar na persuasão para conquistar o solucionamento da reclamação. O material didático contenta-se com a identificação do recurso linguístico, hesitando aludir-se às suas funções interacionais e seus desdobramentos para a construção textual-discursiva.

Figura 28

4. Releia o trecho a seguir:

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

– **Ó pelado!**

- Qual é a função dos termos em destaque no trecho que você acabou de ler?

5. Explique a importância dos termos destacados para a leitura do texto.

Eles facilitam o entendimento do texto, pois indicam o interlocutor que os outros meninos interpelam.

Eles servem para interpelar, chamar de modo confrontativo o interlocutor de quem os vizinhos zombavam no texto.

O termo da oração com o qual interpelamos, invocamos ou chamamos o interlocutor é denominado **vocativo**.

“– Boa tarde, d. Aranha. Como vai a senhora?”

↓
vocativo

Ao contrário do sujeito, o vocativo vem sempre isolado do restante da oração por vírgulas. Caso viesse no final da frase, seria precedido de vírgula. Se estivesse no início, a vírgula viria depois do termo. Observe:

“– Então, camarada, aposto que teve muito medo a noite passada, não é verdade?”

↓
vocativo em meio de frase

“– Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.”

↓
vocativo em final de frase

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.141

No livro do 8º ano dessa coleção, no capítulo 4, na unidade 2, dá-se espaço ao vocativo, na seção “A linguagem do texto”, durante um trabalho que envolve o conto literário “Terra dos Meninos Pelados”, de Graciliano Ramos. As duas questões referentes a esse recurso linguístico prezam pela identificação de sua função discursiva e pela explanação de sua relevância nesse texto em específico. Explicações sobre aspectos formais relacionados ao vocativo, como a pontuação requerida e o posicionamento na sentença, figuram em um quadro posterior aos exercícios referidos. Nesse volume, ao contrário do volume do 7º ano, tem-se uma conciliação entre a funcionalidade do recurso linguístico e seus aspectos estruturais.

Figura 29

Pontuação: uso da vírgula para separar termos da oração

1. Leia este período:

– Querido Mário, vamos ver se você desenreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo.

- Entre as alternativas a seguir, indique aquelas que trazem informações corretas sobre as vírgulas usadas nesse período. **Alternativas a e d.**
- a) A primeira vírgula desse período separa um vocativo na oração.
 - b) A primeira vírgula desse período separa um aposto na oração.
 - c) A primeira vírgula desse período separa o sujeito do predicado na oração.
 - d) A segunda vírgula separa as duas orações que compõem o período.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano – Livro do Aluno – Pág. 47

No livro do 9º ano há uma menção ao vocativo, após leitura de um fragmento do romance “O carteiro e o poeta”. Questiona-se sobre a pontuação que o acompanha e não se discute sobre a funcionalidade desse recurso linguístico para o texto em questão. É, assim, desperdiçada a oportunidade de revisar acerca do papel do vocativo na construção textual-discursiva.

Com alternância entre uma abordagem formal e funcional do vocativo, essa coleção poderia ter se detido mais sobre as especificidades desse recurso linguístico, visto que se detém aligeiramente nas suas propriedades, sendo uma questão em cada livro do 7º e do 9º ano e duas questões e um sucinto quadro explicativo no título do 8º ano. Por outro lado, não deixa de ser louvável que tenha se priorizado o escrutínio desse recurso tendo como pano de fundo textos que circulam socialmente e tenha se indagado sobre sua relevância funcional para tais materiais textuais.

Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 1

Das seis coleções didáticas, apenas três consideraram imprescindível reservar uma ou mais seções exclusivas para o trato didático do vocativo. Ou seja, para metade das obras aprovadas pelo PNLD 2020, o vocativo ainda não é contemplado como um recurso linguístico que faça jus a ser sistematizado. Não obstante o vocativo seja um componente linguístico excessivamente presente nas interlocuções orais e escritas dos contextos mais triviais aos mais protocolares, e seja “importante à construção enunciativa dos sentidos do texto em que aparece” (Agustini, 2005), para metade das obras é supérfluo destrinchar pedagogicamente as especificidades desse recurso linguístico.

No que se refere ao trato textual-discursivo, é apreciável que cinco das seis coleções (sendo a exceção a coleção *Português: conexão e uso*) tenham elaborado questões que intentam levar o discente a analisar o funcionamento do vocativo em

situações interlocutivas, indo ao encontro das prerrogativas hodiernas para o ensino do componente linguístico-gramatical. Aponta Antunes (2015, p.131) que “dar nomes às unidades ou reconhecê-las pelas categorias em que se enquadram – mesmo que se faça isso a partir de um texto – é apenas um apêndice do grande empreendimento humano que é a produção e a recepção de atividades de linguagem”, e as obras, consoante a esse preceito, quando trataram do vocativo, elaboraram questões que extrapolaram a identificação e a nomenclatura, fomentando a apreensão dos efeitos de sentidos acarretados pelo uso do vocativo.

Mesmo que, em algumas obras, o espaço destinado ao vocativo não exceda uma página, houve uma preocupação, em cinco das seis coleções, em coadunar com o que pleiteia Faraco (2006, p.26) ao averbar que “o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional”. Ou seja, na maioria dos exercícios propostos pelos livros, prezou-se pelas contribuições do vocativo para o entorno textual, não fazendo do texto apenas um pretexto para reconhecimento desse recurso linguístico. Esse feito também vai ao encontro do que apregoam Maria Nilma Fonseca e Geraldí (1984, p.107) quanto a se instaurar nas aulas de língua materna uma “reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos.”

Em relação à seleção textual, apenas uma obra, *Geração Alpha Língua Portuguesa*, valeu-se, em dois itens de um vasto conjunto de exercícios, de frases inventadas para treinamento referente às propriedades do vocativo. Ou seja, os livros, em sua maioria, caracterizaram-se por colocar em pauta uma seleção de textos “não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada” (Bezerra, 2001, p.40) para análise das implicações textuais-discursivas decorrentes do emprego do vocativo. Porém, como ponto a ser melhorado, as obras se restringiram a um trabalho com o vocativo em uma porção escassa de gêneros. Logo, poderia ser contemplada uma seleção maior de gêneros propícios ao uso desse recurso, o que desembocaria em uma melhor apropriação de suas especificidades formais e funcionais em um rol de diferentes contextos interlocutivos.

2- Os livros didáticos adotam uma abordagem reflexivo-constructiva, de modo a priorizar o raciocínio indutivo à compreensão do conceito de vocativo e de suas especificidades?

Verificar-se-á com essa questão a trajetória metodológica optada pelos livros didáticos quanto à compreensão das propriedades linguístico-discursivas do vocativo, uma vez que, conforme alude Faraco (2006, p.25), o ensino dos conhecimentos gramaticais “deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização”, ou seja, a partir de uma perspectiva indutiva. Na mesma esteira, Mendonça (2006, p.206) sugere que

a partir de atividades linguísticas (leitura / escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim, refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos.

Apresentam-se as análises.

- *Apoema Português e Português: conexão e uso:*

Essas duas coleções mencionam indiretamente algumas das funcionalidades do vocativo em alguns exercícios, esquivando-se da etapa de sistematização das propriedades linguísticas desse recurso linguístico. Considera-se que se optou pelo trajeto indutivo, por instigar a construção de conhecimentos sobre o vocativo a partir de exercitação. Todavia, ressalte-se que a coleção *Português: conexão e uso* faz essa rota de forma parca, porquanto apenas um exercício levar o alunado a destrinchar uma característica formal do vocativo (o uso da pontuação para acompanhá-lo). Ademais, sublinhe-se que uma importante fase da construção indutiva do conhecimento foi preterida, a sistematização do conteúdo, já que as obras dessas coleções abdicam de explicações das propriedades formais e discursivas do vocativo. Por sua vez, tal negligência à sistematização dos aspectos do vocativo dificulta a apropriação estudantil desse recurso linguístico, o que pode implicar, por exemplo, por parte do alunado, a transcrição de vocativos sem colocação da pontuação adequada ou a seleção de vocativos indevidos a contextos monitorados, aspectos formais e funcionais que careceram de sistematização por parte dessas coleções.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa:*

Na introdução da unidade 6 do livro do 8º ano, em que se tratará sobre o vocativo, há um espaço denominado “Primeiras Ideias” voltado a introduzir os conceitos a serem trabalhados na unidade.

5. Em uma correspondência, é importante mencionar a quem a mensagem se dirige. Como você se refere a um amigo no começo de uma mensagem de e-mail?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 181

Nessa pergunta, o livro, de início, estimula o estudante a recuperar os vocativos que usa no cotidiano. A questão tem como intuito, de modo introdutório, familiarizar o discente em relação à funcionalidade desse recurso a partir dos seus próprios usos linguísticos, levando em conta os conhecimentos intuitivos do estudante sobre o vocativo.

Figura 31

a) Com base no poema, explique o título do texto.

b) A quem o eu lírico se dirige no último verso do poema?

c) O modo de o eu lírico se dirigir a seus interlocutores revela que tipo de sentimento? Justifique sua resposta.

d) Qual termo usado pelo eu lírico no poema para se dirigir a seus interlocutores é chamado de vocativo.

ANOTE AÍ!

Quando queremos chamar, atrair a atenção, convocar ou evocar alguém, usamos o **vocativo**, termo sintático que nomeia e convoca a pessoa ou a coisa a que nos dirigimos.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 202

Figura 32

c) Identifique os vocativos dessa tira. Como eles aparecem em cada frase?

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.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 202

Figura 33

c) Compare os vocativos das duas tiras. Qual deles é mais formal? Por quê?

ANOTE AÍ!

Em alguns gêneros escritos, o vocativo é parte essencial, como em **cartas e e-mails formais**. Em outros, como **mensagens de celular** ou **recados informais**, ele pode ou não aparecer. O vocativo normalmente inicia a comunicação escrita, evidenciando, assim, quem é seu destinatário.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 204

Mais à frente, no segundo capítulo da unidade 6, na seção Língua em estudo, há exercícios para destrinchamento das propriedades do vocativo e em seguida a sistematização dessas propriedades. O livro incentiva que o estudante primeiro descubra tais características para a seguir invocar a sistematização. Tenta-se, pois, estabelecer uma trajetória indutiva na construção de conhecimentos.

Figura 34

3. Leia a primeira estrofe do soneto "À Carolina", de Machado de Assis.

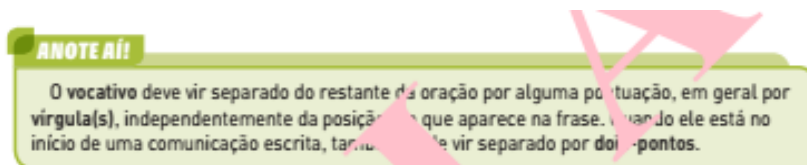
Querida! Ao pé do leito derradeiro,
em que descansas desta longa vida,
aqui venho e virei, pobre querida,
trazer-te o coração de companheiro.

Machado de Assis. À Carolina. Em: *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v. 3. p. 313.

- Identifique os dois vocativos presentes no poema.
- Quais sinais de pontuação foram utilizados para separar o vocativo em cada um dos casos?
- O que esses vocativos relevam a respeito do sentimento do eu lírico em relação ao interlocutor? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 204

Figura 35



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 207

Observe-se que, ao invés de a obra simplesmente mencionar, de antemão, a colocação de pontuação junto ao vocativo, o discente é levado, a partir do exercício, a identificar os sinais de pontuação que acompanham tal recurso linguístico. Apenas em um momento posterior, quando o estudante faz suas análises, o livro vem a sistematizar sobre a obrigatoriedade de pontuação em acompanhamento ao vocativo. Portanto, prioriza-se a construção de conhecimentos sobre o vocativo por meio de uma rota indutivo-reflexiva, dando-se importância aos conhecimentos prévios e à capacidade analítica do estudante.

Essa coleção empreende, como visto, uma abordagem indutiva do vocativo, conforme recomendado pelas teorizações contemporâneas sobre ensino do Português

Brasileiro (Geraldí, 2009; Mendonça, 2006). Conquanto, tem-se como ressalva o fato de que, antes da apresentação de sistematização pronta por parte dos autores do livro didático (com o quadro “anote aí”), poderia haver um espaço para a tentativa de feitura dessa sistematização por parte do discente.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem:*

Com uma seção específica destinada à abordagem do vocativo, o livro do 8º ano dessa coleção, no capítulo 6, enumera, de imediato, várias características desse recurso linguístico antes da realização de exercícios.

Figura 36

Isso eu ainda não vi O vocativo

Existe um termo da oração que é independente. Ele é, inclusive, isolado por vírgulas. Trata-se do vocativo.
 Leia o cartum e responda às questões para estudar esse termo.



1 Descreva como foi grafada a palavra *mãe* no cartum. Depois, explique o que isso indica quanto à maneira como o vocábulo foi dito.

2 Relacione essa forma de a criança dizer *mãe* às ações da mulher.

3 Explique por que o humor do cartum é resultado de uma quebra de expectativa e de um contraste de sentimentos dos personagens.

No cartum, a palavra *mãe* foi usada pelo menino para chamar o interlocutor dele. Essa função sintática é exercida pelos **vocativos**.
 Os vocativos não se relacionam com outros termos da oração. Eles podem vir no começo, no meio ou no fim da oração. Veja.

Mãe, você comprou pão?
Vamos, curitibanos, cuidar de nossa cidade.
 Conheça melhor o vocativo fazendo as próximas atividades.

com
 foi
 de
 de
 2. A
 ouvi
 imag
 pedi
 grifa
 deve
 que
 3. A
 do
 o lei
 perig
 e se
 cair
 se le
 chan
 imag
 ante
 ado
 da ci
 4a. A
 um c
 exito
 por i
 do d
 maio
 co, p
 nas
 roup
 e pe
 O hi
 mos
 mido
 por i
 arthr

4 Leia o cartum produzido pelo artista argentino Tute.

a) Descreva o comportamento de cada personagem e comprove as diferenças entre eles analisando a imagem.

b) Como é classificado o termo *Humberto* na fala dela? Por quê?

c) O nome *Humberto* tem a mesma classificação na fala dele? Explique.

d) Por que essa diferença no uso do nome *Humberto* é um dos principais recursos responsáveis pelo humor do cartum?



226

Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 8º ano* – Livro do Aluno – Pág. 226

Note-se que muitas das informações oferecidas antecipadamente pelo livro didático sobre o vocativo poderiam ser construídas gradativamente de modo autônomo e reflexivo pelo estudante. Far-se-ia isso por meio de exercícios que incentivassem a tal operação, ao invés de uma exposição prévia das propriedades relacionadas ao fenômeno do vocativo. Por exemplo, em alternativa a iniciar a seção definindo que o vocativo é um termo isolado da oração e separado por vírgulas, o livro poderia direcionar o aluno a chegar a essa conclusão através de exercícios que questionassem a pontuação que acompanha esse recurso. Da mesma forma, ao invés de mencionar que o vocativo pode ocupar diferentes posições na estrutural oracional, a obra poderia instigar o discente à observação da posição desse recurso em diferentes excertos e levar a construir conclusões sobre tal característica sintática.

Tal coleção, portanto, quando no tratamento do vocativo, opta por um trajeto metodológico dedutivo. Isso porque o material mune antecipadamente o aluno com exposição das características desse recurso linguístico, ao invés de suscitar-lhe a descoberta desses atributos por meio da observação ativa em exemplos disponibilizados.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Há apenas um momento de sistematização sobre o vocativo nessa coleção, a qual ocorre no livro do 6º ano, no capítulo 1, na unidade 1.

Figura 37

3. Observe que cada um que se corresponde com Fani começa a “conversa” com ela usando **vocativos**:

“Prezada Estefânia,”
“Ei, Fani!”
“Fani,”

O vocativo e o grau de formalidade da linguagem

O **vocativo** é muito usado em nossos textos orais ou escritos para chamar a atenção do nosso interlocutor. Ele pode aparecer no início, no meio ou no fim de uma frase. Veja alguns exemplos: 1. **Mãe**, eu não vou. 2. Para o seu bem, **Pedro**, espero que consiga. 3. Eu quero sim, **minha querida**. O vocativo que usamos pode indicar o **grau de formalidade** que temos com a pessoa com quem falamos. Se não a conhecemos muito bem ou se é uma pessoa importante, ou, ainda, se a situação é mais formal, podemos usar como vocativo pronomes de tratamento mais formais: *senhor/senhora, Vossa Excelência* etc.

- Os vocativos usados nos três e-mails mostram diferença em relação ao grau de intimidade que cada locutor tem com Fani. Explique.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 6º ano – Livro do Aluno - Pág. 20

O comando da atividade requisita que se observe o início das conversas por e-mail destinadas a uma personagem literária e logo nomeia o recurso linguístico responsável pelo gatilho da interlocução. Aqui, ao invés de enumerar os vocativos, poder-se-ia questionar de que diferentes formas os amigos da personagem abrem o diálogo e referem-se à protagonista, incitando o estudante a indicar, a partir da observação dos usos, os vocativos adotados no texto. Em seguida, ao invés de uma caixa explicativa, ao qual oferta prontamente as informações sobre o recurso linguístico, o livro poderia questionar em que posições na oração os vocativos se encontram nos e-mails, qual sinal de pontuação que os acompanha e quais os efeitos dos diferentes níveis de formalidade nos usos desse recurso, em que tipos de frase foi empregado o vocativo, dentre outras inquirições.

Tem-se nessa obra uma abordagem dedutiva do vocativo, visto que, antes da feitura de exercícios, são disponibilizadas as características do vocativo em um quadro informativo. Consequentemente, o livro não proporciona espaço para inferência discente sobre os atributos do referido recurso linguístico. Os autores poderiam delinear atividades que sensibilizassem o estudante à observação e sistematização das especificidades do vocativo, diversamente a listar precocemente tais características, o

que tenderia a um maior envolvimento discente na consolidação dos conhecimentos sobre esse constituinte.

- *Tecendo Linguagens*:

Nessa coleção, há uma breve sistematização sobre o vocativo no exemplar do 8º ano. Antes dessa sistematização, há dois exercícios que solicitam a detecção da funcionalidade e da importância do vocativo para o exemplar textual. Opta-se por um caminho indutivo de apreensão da valia funcional do vocativo para o texto. Porém, seguidamente a essas questões, apresenta-se um quadro em que se expõem algumas das características formais desse recurso.

Figura 38

4. Releia o trecho a seguir:

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:
– **Ó pelado!**

• Qual é a função dos termos em destaque no trecho que você acabou de ler?

5. Explique a importância dos termos destacados para a leitura do texto.

Eles servem para interpelar, chamar de modo confrontativo o interlocutor de quem os vizinhos zombavam no texto.
Eles facilitam o entendimento do texto, pois indicam o interlocutor que os outros meninos interpelam.

O termo da oração com o qual interpelamos, invocamos ou chamamos o interlocutor é denominado **vocativo**.

“– Boa tarde, d. Aranha. Como vai a senhora?”
↓
vocativo

Ao contrário do sujeito, o vocativo vem sempre isolado do restante da oração por vírgulas. Caso viesse no final da frase, seria precedido de vírgula. Se estivesse no início, a vírgula viria depois do termo. Observe:

“– Então, camarada, aposto que teve muito medo a noite passada, não é verdade?”
↓
vocativo em meio de frase

“– Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.”
↓
vocativo em final de frase

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.141

Se o livro induz, nas questões 4 e 5, o estudante à aferição das especificidades funcionais do vocativo, tal caminho indutivo não é priorizado para a detecção das propriedades morfossintáticas desse componente linguístico. Em alternativa à antecipada apresentação de tais características em um quadro informativo, a obra poderia optar pela aferição dessas propriedades a partir de exercícios que instigassem a

observação desses aspectos formais. Nesse sentido, pode-se considerar que essa coleção dispõe de uma abordagem mista: ora recorre a uma trilha indutiva, no tocante aos aspectos funcionais do vocativo, ora organiza uma trilha dedutiva na apresentação dos conhecimentos formais relativos a esse recurso.

Resumo da análise provida da pergunta categorizadora 2

Em geral, as obras apresentaram empecilhos em favorecer a construção de conhecimentos sobre o vocativo de forma indutivo-reflexiva. Em momentos pontuais, alguns dos livros contemplam atividades que motivam o estudante a analisar as propriedades estruturais e funcionais relacionadas a esse recurso linguístico, mas prioritariamente as obras investem em quadros informativos com uma exposição dessas propriedades. Esse dado coaduna com uma pesquisa realizada por Bunzen (2010), na qual apenas 24% das coleções aprovadas pelo PNLD para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à época continham exercícios que instigavam o discente à reflexão indutiva e sistematização dos conhecimentos linguísticos. Isso significa que, mesmo tendo transcorrido mais de uma década desde a pesquisa de Bunzen (2010), ainda permanece a necessidade de as obras didáticas aprovadas pelo PNLD superarem a tradicional rota dedutiva para o aprendizado dos conhecimentos linguísticos, cujos passos são a exposição de conteúdos, a exemplificação e a exercitação, e instaurarem um percurso indutivo, marcado pela observação, reflexão e sistematização dos fatos e dos recursos da língua, afinal

mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como *objeto*. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda (Geraldini, 2009, p.128).

3- Os livros didáticos promovem o encadeamento das práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual quando no tratamento do vocativo?

Certificar-se-á, com tal indagação, se as coleções didáticas, quando no espaço destinado ao tratamento do vocativo, promovem o entrelaçamento da prática de análise linguística às práticas de leitura e de produção textual. Isso porque o estudo reflexivo dos conhecimentos linguísticos não deve se restringir à compreensão das

especificidades sistemáticas da língua, mas também atuar a serviço da potencialização da leitura e da escrita (Geraldi, 1984a, 1984b, 2009; Faraco, 2006).

Em quase todas as coleções do *corpus* havia, em algum momento, a interseccionalidade entre o eixo da abordagem dos conhecimentos linguísticos e o eixo da leitura, no que tange ao vocativo. A coleção *Português Conexão e Uso* não priorizou o vínculo entre esses eixos, não apresentando questões que inquirissem sobre os efeitos dos usos do vocativo para a construção de sentido dos textos. As obras das outras cinco coleções convocam, em seus exercícios, ao desvendamento das implicações do emprego do vocativo nos textos, colocando em prática essa convergência entre a prática de leitura e a de reflexão linguística.

Tabela 5 – Quantificação de questões sobre o vocativo que procedem com a integração do eixo da reflexão dos elementos linguísticos com o eixo da leitura em relação ao total de questões que abordam o vocativo

Coleção didática	Quantitativo de questões ²⁸ sobre o vocativo que integram a reflexão linguística à leitura em comparação relacional ao total de questões que abordam o vocativo.			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<i>Apoema Português</i>	- ²⁹	-	0 de 1	3 de 3
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	-	-	8 de 16	-
<i>Português: Conexão e Uso</i>	-	-	0 de 1	-
<i>Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem</i>	-	-	4 de 4	-
<i>Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem</i>	1 de 1	-	2 de 2	-
<i>Tecendo Linguagens</i>	-	1 de 1	2 de 2	0 de 1

Conforme a Tabela 5, que expõe o quantitativo de questões por livro que perfazem essa confluência entre a leitura e a reflexão linguística, é eminente que a maioria das coleções priorizou a integração entre esses eixos, elaborando questões que

²⁸ Para essa tabela, Tabela 5, foram contabilizadas como questões sobre o vocativo que promovem a integração entre leitura e análise linguística aquelas questões que contam com pelo menos um item em que há o entrelaçamento desses eixos. A título de informação, especificar-se-ão as questões e a localização no Livro do Aluno de cada coleção que foram consideradas como atendentes ao critério de entrelaçamento de leitura e análise linguística do recurso vocativo. *Apoema Português* 9º ano: questão 1 (p.28), questão 5 (p.184) e questão 5 (p.185); *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano: questão 1 (p.34), questão 1 (p.202), questão 2 (p.203), questão 2 (p.204), questão 3 (p.204), questão 4 (p.204), questão 5 (p.211), questão 6 (p.211); *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano: questão 1 (p.226), questão 2 (p.226), questão 4 (p.226), questão 5 (p.227); *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 6º ano: questão 3 (p.20); 8º ano: questão 1 (p.140), atividade 4 (p.140); *Tecendo Linguagens* 8º ano: questão 4 (p.141), questão 5 (p.141).

²⁹ O traço indica que a coleção não traz questões sobre o vocativo no livro voltado a essa série.

focalizavam os sentidos provindos pelo vocativo para a sutura de sentidos dos textos. Excetua-se a coleção *Português: Conexão e Uso*, a qual hesitou em promover essa interseção, com nenhuma questão que inquirisse sobre os desdobramentos dos usos do vocativo para os textos. A fabricação de questões que promovem essa convergência, por parte dessa coleção, proporcionaria ao discente mais oportunidades para compreender os efeitos ocasionados pelo emprego do vocativo no processo de construção de sentidos dos textos.

Nas obras *Geração Alpha Língua Portuguesa, Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, do 8º ano, a integração entre os eixos da reflexão dos conhecimentos linguísticos e da leitura ocorre na seção destinada aos conhecimentos linguísticos, a partir de novos textos presentes nessa seção, não sendo retomados textos que figuram na seção do eixo da leitura. Na obra *Tecendo Linguagens*, do 8º ano, a integração também acontece na seção de conhecimentos linguísticos, mas se concretiza a partir de um excerto de um texto apresentado previamente na seção de leitura. Nas outras obras dessa coleção, a integração entre esses eixos acontece na seção destinada à leitura.

Figura 39

Planejando o abaixo-assinado

Em seus cadernos, façam o planejamento geral da produção do abaixo-assinado sobre o problema selecionado, tomando decisões sobre os itens apresentados a seguir.

1. Definição do contexto geral

- a) A quem vamos destinar o abaixo-assinado, ou seja, quem poderá resolver o problema? Como devemos nos dirigir a essa pessoa?

Pronomes de tratamento

Os **pronomes** são palavras que substituem os nomes em um texto falado ou escrito, como os **pronomes pessoais do caso reto** (eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas) e os **pronomes de tratamento** que utilizamos em situações mais formais quando vamos nos referir ou dirigir a interlocutores específicos. Veja:

Pronomes de tratamento	Abreviaturas no singular e no plural	Usado para
Senhor(es) / Senhora(s)	Sr. ou Sra. / Srs. ou Sras.	demonstrar respeito a pessoas com pouca intimidade
Senhorita(s)	Srta. / Srtas.	demonstrar respeito a mulheres com pouca intimidade
Vossa(s) Senhoria(s)	V.S. ^a / V.S. ^{as}	altas autoridades
Vossa(s) Excelência(s)	V. Ex. ^a / V. Ex. ^{as}	como presidentes, embaixadores, ministros
Vossa(s) Magnificência(s)	V. M. ^a / V. Mg. ^{as}	reitores de universidades
Meritíssimo / Meritíssima	M.M. / M.M. ^{as}	juízes e juízas

Atenção: as formas acima acompanhadas de **Vossa** são empregadas para designar a segunda pessoa do discurso — ou seja, são usadas quando estamos **falando com elas**. Quando vamos nos referir a elas, ou seja, **falar delas**, substituímos essas formas pela terceira pessoa do discurso, mudando o **Vossa** por **Sua**.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – pp. 149-

150

No que concerne à produção textual, lamentavelmente, apenas uma coleção, no livro do 8º ano, promove a integração entre esse eixo e a reflexão linguística, ao tratar do vocativo, a coleção *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*. Após, no eixo da leitura, discutir sobre o gênero abaixo-assinado, e incitar reflexões sobre a escolha de um vocativo pertinente na produção desse gênero quando destinado a autoridades, o livro referido propõe a produção de um abaixo-assinado que também seja endereçado a esse público-alvo. Assim, a obra apresenta um quadro com pronomes de tratamentos cabíveis em interação com superiores e sensibiliza o discente para uma escolha oportuna de um pronome de tratamento para a função de

vocativo em uma situação interlocutiva desse quilate. Ao exigir o emprego de um vocativo solene, a obra estimula o discente a se atentar como a escolha de um vocativo é um fator que contribui para a concretização de propósitos comunicativos, estabelecer contato com uma autoridade, e que essa escolha não deve estar livre das expectativas sociais que forjam o contexto de formalidade.

Figura 40

FICHA DE ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO ABAIXO-ASSINADO	
1. Adequação à proposta	
• O grupo elaborou um abaixo-assinado, cujo conteúdo refere-se a uma solicitação ou reivindicação de interesse coletivo, dirigido a uma autoridade com competência para tomar decisões?	
2. Adequação às características gerais do gênero estudado	
a)	O texto foi produzido em primeira pessoa do plural (nós)?
b)	O(s) destinatário(s) escolhido(s) para o abaixo-assinado é(são) adequado(s)? Ou seja, tem(tem) competência para resolver ou encaminhar o problema para uma solução?
c)	O pronome de tratamento usado para o(s) destinatário(s) está de acordo com a pessoa ou autoridade a quem se destina o abaixo-assinado?

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.

151

Cabe destacar que, após as instruções para a produção do abaixo-assinado, o material apresenta uma ficha de orientação e de avaliação da escrita. Nela, na letra b) da segunda questão, solicita-se que o estudante revise se o pronome de tratamento escolhido para a função de vocativo do texto foi escolhido apropriadamente. Tal atividade vem ressaltar a fulcralidade desse recurso linguístico para o estabelecimento de uma interlocução, inclusive de uma interlocução com superiores hierarquicamente, bem como vem reiterar a crucialidade de se analisar as especificidades que perfilam o contexto de interlocução para a escolha de um vocativo conveniente.

As outras cinco coleções do *corpus*, depois de dedicarem um espaço para o tratamento do vocativo, na seção de leitura ou de reflexão dos conhecimentos linguísticos, se abstiveram de requisitar ao estudante, na seção de produção de texto, a feitura de textos que sejam propícios para a adoção desse recurso linguístico e a reflexão sobre as contribuições do vocativo para a construção de sentidos desses

textos³⁰. Isso pode reverberar na formação de discentes que não saibam empregar de forma mais eficiente o vocativo em suas produções escritas e orais. Inclusive, em sua primeira proposta consolidada para a análise linguística, Geraldi (1984) reitera a importância da feitura da reflexão dos elementos linguísticos a partir das produções estudantis, o que não aconteceu nos materiais aqui analisados quando tratam do vocativo.

Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 3

Ler, falar e escrever são atividades linguísticas que intrinsecamente requerem uma permanente reflexão linguística, dado que o interactante mobiliza seus conhecimentos da língua para compreender sentidos explícitos e implícitos em contato com produções de outros interlocutores, bem como, quando se assume como autor, para refletir sobre quais elementos linguísticos dentro das possibilidades disponíveis na língua deve selecionar para efetivar a interlocução. Uma vez que é impossível a dissolução entre tais atividades de linguagem, é incongruente, de posse desse truísmo, que na aula de português não convirjam as lições referentes aos conhecimentos linguísticos com os eixos da leitura e da produção. Nessa esteira, quanto à providencial integração desses eixos, advoga Antunes (2014, p.34) pela adoção de “uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Fica nítido, com isso, que o esmerilhamento dos conhecimentos linguísticos compõe um eixo globalizante que esteia os demais eixos (da leitura e da produção), ora a reflexão linguística ser requisito *sine qua non* para a leitura e composição de textos coerentes, funcionais e pertinentes (Antunes, 2003). Ante o exposto, seria cabível que as obras considerassem quando no tratamento do

³⁰ No livro *Tecendo Linguagens* destinado ao 8º ano, no capítulo 4, na unidade 2, na seção de produção textual, requisita-se a escrita de um relato ou de um conto mágico e pede-se que o estudante empregue elementos gramaticais que ele já conhece e elementos gramaticais que foram apresentados no capítulo. Por haver uma série numerosa de conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo em questão (regência e transitividade verbal, usos dos *porquês*, concordância verbal, aposto e vocativo) e por não explicitar nas instruções para a produção quais desses elementos devem ser adotados (exigindo, por exemplo, obrigatoriamente o uso de vocativo), não se considera que foi uma atividade integradora no que tange especificamente ao vocativo. Além disso, na seção de avaliação e de reescrita, pede-se ao estudante para a verificação da estruturação dos parágrafos, da adequação verbal, da coerência na sequência dos fatos e dos recursos para criar uma atmosfera de suspense (frases interrompidas, frases curtas, pontuação, etc.), não mencionando a verificação do emprego de vocativo, o que vem a contribuir para a classificação da atividade como não integradora da reflexão linguística à produção no que diz respeito a esse recurso linguístico (o que não significa que para outros recursos, como os mencionados, haja tal integração, mas reitera-se que, aqui, nessa dissertação, o escopo da análise limita-se ao recurso linguístico vocativo).

vocativo, essa integração dos eixos como a espinha dorsal do ensino de língua, expandindo o quadro de atividades interseccionalizadas, especialmente em relação à produção textual, lacuna encontrada em todas as coleções, com exceção da coleção *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*.

Resumo da análise provinda das perguntas categorizadoras 1 a 3

Feita a análise dos livros a partir das três primeiras perguntas categorizadoras, a seguir apresentar-se-á uma síntese dessas análises e pautar-se-á a sua convergência com o que enseja o primeiro objetivo específico da pesquisa. No anexo B, expõe-se essa síntese dos resultados em formato de tabela, conforme Tabela B1.

Intenta-se com o primeiro objetivo específico “a) analisar se os livros didáticos, quando enfocam o recurso linguístico vocativo, são concernentes com as ponderações vigorantes no que tange ao Ensino de Língua Portuguesa, por meio do escrutínio quanto à priorização de uma abordagem de caráter textual-discursivo, indutivo, e integrador dos eixos de leitura, análise linguística e produção textual no tratamento do vocativo”. A respeito dessa primeira meta investigativa, verifica-se que as coleções atendem parcialmente a esses critérios relativos ao que se espera hoje em dia de um ensino de português qualificado. Quanto ao primeiro ponto específico, apenas uma coleção, *Português: conexão e uso*, não viabilizou uma abordagem textual-discursiva do vocativo, sem se debruçar sobre a importância funcional do emprego desse recurso linguístico para a constituição de sentidos do texto. As outras cinco coleções privilegiaram uma abordagem textual-discursiva do vocativo, instigando os discentes a destrincharem a funcionalidade do vocativo na construção de sentidos dos textos. Em relação ao segundo ponto, predominou uma abordagem indutiva do conteúdo, com exceção das coleções *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* e *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, as quais não priorizaram a construção paulatina e indutiva de características do vocativo. Entretanto, ainda que as outras coleções tenham viabilizado uma construção indutiva dos conhecimentos, houve descaso à etapa de sistematização sobre o vocativo por parte das coleções *Apoema Português* e *Português: Conexão e Uso*. No que tange ao terceiro ponto, as coleções, em sua maioria, pecaram por facultar uma abordagem do vocativo por meio de um entrelaçamento parcial entre as práticas da leitura, da análise linguística e da produção de texto. Quanto a integração entre o eixo da leitura e da análise linguística, destaca-se que houve promoção por parte de cinco coleções, sendo a

exceção a coleção *Português: conexão e uso*. Já no tocante à integração entre os eixos de produção textual e análise linguística é de salientar que apenas uma coleção, *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* solicitou, quando tratava do vocativo, a escrita de um gênero em que fosse propício o uso desse recurso linguístico e promoveu reflexões sobre as contribuições desse recurso para os sentidos do texto produzido pelo próprio discente.

4- Os livros didáticos abordam o vocativo em textos das modalidades escrita e oral da língua?

Dedica-se este espaço para apurar se os livros didáticos, quando na abordagem do vocativo, realizam um trabalho com textos das modalidades linguísticas escrita e oral, de forma a contemplar a variação diamesica. Essa conduta facilitaria a aprendizagem desse recurso linguístico no que diz respeito aos atributos específicos demandados por cada modalidade da língua.

As coleções didáticas contemplaram, em suas explanações e em seus exercícios propostos, apenas textos produzidos na modalidade escrita. Com efeito, os livros escamotearam os usos do vocativo e seus efeitos de sentidos em textos orais, enviesando a aprendizagem discente no tocante a funcionalidade desse recurso linguístico em eventos de fala. Observe-se, na Tabela 6, os textos escritos escolhidos pelos livros didáticos para o tratamento do vocativo. Note-se a ausência de textos típicos da modalidade oral da língua. Entretanto, convém apontar que houve a seleção de exemplares escritos que tentam reproduzir diálogos típicos da oralidade, como as tiras e os cartuns, o que poderia contribuir para um trabalho pedagógico sobre usos do vocativo na oralidade, mas isso também não acontece.

Tabela 6 – Listagem dos textos selecionados pelos livros didáticos para a abordagem do vocativo, categorizados pela modalidade da língua em que foram produzidos

Coleção Didática	Textos escritos	Textos orais
<i>Apoema Português</i>	Tira, artigo de opinião, carta aberta, abaixo-assinado	-
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Anúncio, poema, tira	-
<i>Português: Conexão E Uso</i>	Abaixo-assinado, poema	-
<i>Se Liga na Língua: Leitura, Produção de</i>	Cartum, tira	-

<i>Texto e Linguagem</i>		
<i>Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem</i>	Trecho de romance, abaixo-assinado	-
<i>Tecendo Linguagens</i>	Carta de reclamação, conto, trecho de romance	-

Como mencionado, as coleções didáticas prescindiram da abordagem do vocativo em textos na modalidade oral da língua, não obstante tal recurso linguístico seja típico de uma seara de textos nessa modalidade ignorada. A título de exemplo, poder-se-ia realizar um trabalho de análise das contribuições do vocativo para a mobilização dos sentidos em diferentes textos orais propícios para o uso desse recurso linguístico, como podcast, debate, júri simulado, dentre outros. Tal lacuna impacta no aprendizado de como, pela fala, “se dirigir ao interlocutor considerando algumas de suas características específicas, tais como idade, posição social, sexo, profissão (cargo), papel social, etc.; bem como aspectos relativos à polidez, ao tratamento interpessoal, às relações interculturais” (Marcuschi, 2001, p.31).

Cabe salientar que, ainda que alguns livros tenham apresentado exercícios com exemplares textuais escritos que tentam reproduzir a modalidade oral da língua, como tiras e cartuns, considera-se que esse não seja plenamente um trabalho com a oralidade. Isso porque, como aponta Tânia Magalhães (2007, p.62) essas são “atividades de análise da língua oral a partir de textos escritos com diálogos, que não têm função nem de escuta, nem de produção, nem de exercícios retóricos”, de modo a não desenvolver aprendizagens sobre aspectos típicos da oralidade. Ademais, nos exercícios relativos às tiras e os cartuns, não se questiona sobre especificidades do uso do vocativo em contextos de oralidade.

Ressalte-se ainda que, conquanto aprendamos intuitivamente a falar em contextos de coloquialidade, por meio das relações interlocutivas que travamos cotidianamente, não é sempre que utilizaremos a fala “em situações e ambientes dessa natureza. É papel da escola, então, instruir os alunos para se comunicarem bem nesses tipos de situações que demandam um uso mais formal da língua” (Luna, Gomes, 2020, p.509-510). No entanto, os livros não julgaram necessário colocar em evidência o ensino do vocativo em textos orais cotidianos, muito menos em textos orais que fujam da trivialidade. Enfatiza-se, ainda, que, ao olvidarem abordar o vocativo na fala, obliterando textos da modalidade oral que contenham tal recurso linguístico, os livros didáticos mantêm uma tradição de didática de língua marcada pelo grafocentrismo,

5- Os livros didáticos trazem e discutem usos do vocativo em contextos de diferentes monitorações estilísticas?

Ao longo da vida, o ser humano reúne, em seu bojo, uma fartura de experiências sociais mediadas por variedades linguísticas (Faraco, 2015). Diante desse incontestado fato, cabe ao ensino de língua materna, na perspectiva da Pedagogia da Variação (Bopp da Silva & Simioni, 2015; Faraco, 2008; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015), facultar o contato com textos produzidos nas mais diversas variedades e de diferentes graus de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2012), de forma a sensibilizar que se demanda do interactante, a depender das especificidades do contexto comunicativo em que ele se encontra, o uso de variedades linguísticas menos ou mais formais, e que tal demanda advém das expectativas sociais que rondam tal contexto.

Focalizar-se-á, em primeira instância, no grau de monitoração dos textos escolhidos pelos livros didáticos para um trabalho com o vocativo. Observe-se, na Tabela 7, em que polo, no contínuo de menor a maior monitoração, os textos enquadram-se.

Tabela 7 – Classificação da seleta de textos que contém vocativo das coleções didáticas de acordo com o grau de monitoração estilística

<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">- MONITORADO</div> <div style="font-size: 2em; color: blue;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">+ MONITORADO</div> </div>		
<i>Apoema Português</i>	Tira	Artigo de opinião, carta aberta, abaixo-assinado
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Tira, anúncio	Poema
<i>Português: Conexão e Uso</i>	-	Poema
<i>Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem</i>	Cartum, tira	-
<i>Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem</i>	-	Trecho de romance, abaixo-assinado
<i>Tecendo Linguagens</i>	-	Carta de reclamação, conto, trecho de romance

Realça-se que cinco das seis coleções didáticas selecionaram textos com o vocativo situado no polo referente a um maior grau de monitoração estilística, facultando a percepção da funcionalidade desse recurso em situações comunicativas mais solenes. Por outro lado, apenas três coleções disponibilizaram textos mais informais que dispõem de vocativo, viabilizando o contato com o emprego do vocativo em situações comunicativas mais corriqueiras. Repare-se, entretanto, que as coleções poderiam apresentar uma oferta mais diversificada de textos com vocativos no polo situado ao nível da informalidade, incrementando a discussão sobre a aplicabilidade desse elemento em circunstâncias de menor monitoração estilística.

Analisar-se-ão as atividades propostas pelos livros no que concerne ao uso de vocativos em contextos de variadas monitorações estilísticas. Observar-se-á se o material conta com exercícios que discutam sobre o emprego desse recurso linguístico em situações de maior e de menor formalidade.

- *Português: Conexão E Uso; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem; Tecendo Linguagens:*

Essas coleções se abstiveram de abordar usos do vocativo em uma perspectiva diafásica. Nas obras indicadas, não há exercícios nem quadros explicativos em que se enfoque especificamente no emprego desse recurso linguístico em contextos de monitoração estilística diversificados. Com isso, desabona-se um significativo princípio da Pedagogia da Variação (Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015), o escrutínio de um conjunto de usos linguísticos representativos de heterogêneos níveis de formalidade e a relação desses usos com os contextos de interlocução, incluindo-se as expectativas sociais e as intencionalidades dos interactantes nesses contextos.

- *Apoema Português:*

Figura 41

- 1) Leia um trecho da carta aberta de André Trigueiro (I) e compare-o ao de um modelo de abaixo-assinado disponibilizado por um órgão que administra a Zona Franca de Manaus (II).

I. "Carta aberta aos prefeitos

Aliás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha – antes até – que a situação era difícil. Agora é arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem."

II. "Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito

Os abaixo-assinados, brasileiros, residentes e domiciliados na rua das Flores, bairro da Paz, nesta cidade de Manaus, solicitam de V. Ex.ª a instalação de coletores seletivos de lixo, a fim de atender ao projeto comunitário de reciclagem de plásticos, alumínio e vidros. [...]"

Disponível em: <www.suframa.gov.br/cidadao/downloads/abaixo_assinado.doc>. Acesso em: 20 jul. 2018.

- a) A quem cada texto se refere? Em que situação circula?
b) Em qual trecho a linguagem é usada de modo mais formal? Justifique sua resposta com elementos de cada fragmento.
c) Com base no que observou nos itens anteriores, explique a diferença quanto ao modo de usar a linguagem em cada trecho.
d) Reflita um pouco sobre textos que circulam na vida pública, como a carta aberta e o abaixo-assinado. Em seguida, formule uma conclusão sobre o registro da linguagem mais adequado a esses textos.



Símbolo universal da reciclagem.

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 28

Na obra do 9º ano dessa coleção, indaga-se sobre a necessidade de monitoração da linguagem na produção de carta aberta e de abaixo-assinado. O item b) requisita a identificação do uso de uma linguagem mais solene entre dois excertos de exemplares dos textos referidos. Um dos indicadores de que o abaixo-assinado conta com uma linguagem mais monitorada que o outro texto consiste no emprego do vocativo "Excelentíssimo Senhor Prefeito". Tal questionamento alude à importância de selecionar um vocativo mais formal em situações linguísticas que exijam uma linguagem mais cerimoniosa. O item c) aprofunda o que foi requisitado no item b), ao solicitar que o discente explique as consequências do modo de usar a linguagem em cada excerto. Nesse item, o estudante, dentre outras atribuições, deve discorrer acerca da relevância e das implicações da seleção adequada do vocativo à formalidade da situação comunicativa. No item d, requisita-se que o discente sistematize sobre a monitoração estilística em textos cuja esfera discursiva seja a vida pública, implicando formular conclusões sobre a adequação da linguagem em textos que circulam no campo da vida pública e as expectativas sociais que rondam tal contexto.

A despeito de a obra promover a discussão referida no parágrafo anterior, acerca de monitoração da linguagem em textos do campo da vida pública, sublinha-se que ela poderia ser expandida em boxes explicativos, desdobrando-se em explicações sobre a relação entre usos de vocativos, níveis de formalidade de situações comunicativas, expectativas sociais perante os contextos de interlocução, (in)adequabilidade e consequências. Não há um espaço destinado à sistematização desse importante aspecto da variação diafásica. Seria fecundo, por exemplo, apresentar vocativos que ocorrem em

forma de pronome de tratamento e destacar em que textos tais vocativos devem ser usados, bem como promover a perscrutação desses textos, relacionando contexto de interlocução, expectativas dos interlocutores nesses contextos e os impactos promovidos a partir dos usos adequados e inadequados dos vocativos.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa:*

Figura 42



- O que confere humor à tira?
- Qual é o vocativo utilizado no primeiro quadrinho?
- Compare os vocativos das duas tiras. Qual deles é mais formal? Por quê?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

No livro do 8º ano dessa coleção, na seção destinada à reflexão sobre os efeitos do sentido do vocativo, na segunda questão, no item c), propõe-se que o discente identifique em qual tira, essa ou a da questão anterior, há o uso de um vocativo mais formal e justifique o que demonstra que um vocativo seja mais formal que o outro. Esse questionamento incentiva o estudante a compreender como o emprego de um vocativo mais monitorado coopera para o alcance do teor de formalidade de uma situação comunicativa.

Figura 43

5. Leia estas frases:

I. **Senhor Eduardo**, não podemos retroceder.

II. **Mano**, não fizemos por mal.

III. **Ilustríssimo senhor**, não devemos deixar de prosseguir.

- Ordene as frases pelo grau de formalidade de seus vocativos, do mais formal para o menos formal.
- O vocativo *mano* é bastante informal. Que outros vocativos de grau similar de informalidade você utiliza no seu dia a dia?
- O vocativo "Ilustríssimo senhor" costuma normalmente aparecer em que tipo de situação?
- Qual seria a diferença em relação ao grau de formalidade se a primeira frase fosse "Eduardo, não podemos retroceder"?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Na quinta questão da mesma seção, são elencados três excertos, os quais pretendem representar momentos interlocutivos representativos de diferentes níveis de monitoração estilística, em um contínuo que vai do polo de maior informalidade ao de maior formalidade. O comando no primeiro item demanda ordenar os excertos por nível de formalidade. Para responder ao item, o estudante tem de analisar o teor dos vocativos nos excertos, pois são eles quem mais indiciam, nesses exemplos, o nível de monitoração estilística. O segundo item pede que o estudante rememore exemplos de vocativos que ele usa em situações de informalidade. É um item que leva o aluno a invocar seus conhecimentos prévios, fazendo-o pensar sobre quais vocativos ele adota em situações mais corriqueiras, o que alertaria para o uso de vocativos adequados ao nível de (in)formalidade da situação. No terceiro item, letra c), exige-se o reconhecimento do nível de formalidade de situações em que se adota o vocativo cortês “Ilustríssimo senhor”, instigando à reflexão sobre expectativas sociais de vocativos pertinentes a situações que exigem uma maior solenidade. Por fim, no item d), questiona-se o grau de formalidade conferido pela inclusão do pronome de tratamento “senhor” no vocativo “Senhor Eduardo”, o que instiga a refletir sobre a composição do vocativo para expressar uma maior formalidade.

Figura 44

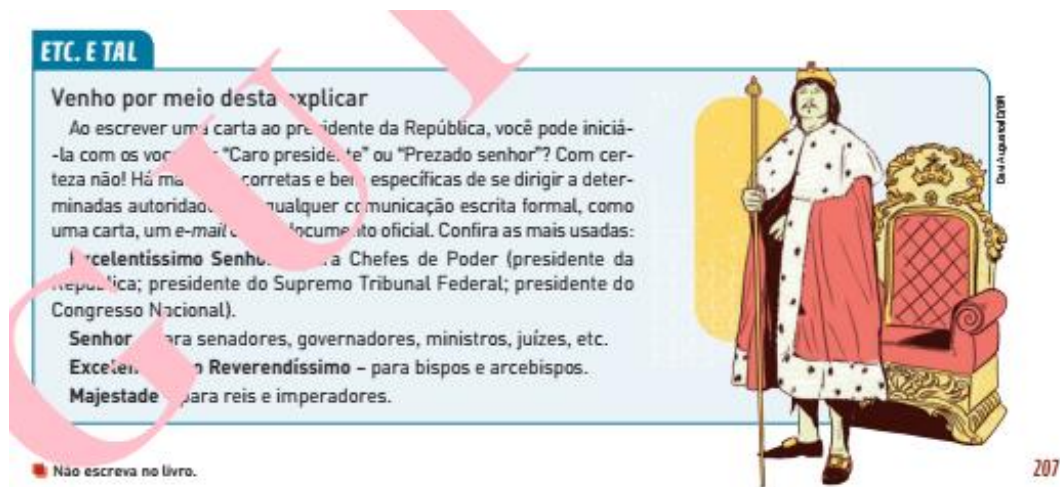
6. Crie vocativos para as frases a seguir que expressem os sentimentos e o grau de formalidade indicados entre parênteses. Reescreva-as no caderno.
- Não se deve ultrapassar a marca indicada no chão. (formal)
 - Não me deixe esperando notícias, por favor. (carinho)
 - Você não merece meu afeto. (raiva)
 - Não devo chegar em casa cedo. (familiar)
 - Telefone para mim que chegar em casa. (amor)
 - Passo na rua às sete. (informal)
 - Todas as cópias devem ser protocoladas. (formal)
 - Entreguem os trabalhos até sexta-feira. (cordialidade)

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205*

Na sexta questão, o livro solicita a inclusão de vocativos em frases, respeitando a informação ofertada entre parênteses, a qual é um sentimento ou um grau de formalidade. Ao requisitar que o estudante calcule o vocativo a ser empregado em diferentes situações comunicativas, instiga-se à importância de empregar-se vocativos adequados ao que se espera no contexto de interlocução e como tal emprego também depende da intencionalidade do interlocutor. Ademais, a questão destaca sobre como

esse recurso pode servir como um forte indiciador do nível de monitoração estilística de uma situação comunicativa.

Figura 45



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 207*

Ainda integra, esse livro, uma caixa informativa que realça os vocativos adequados às expectativas sociais de contextos interlocutivos mais solenes e cortesês. A obra exemplifica tais vocativos por meio de pronomes de tratamentos e especifica as autoridades a quem se destinam tais pronomes. Essa sistematização, de fato, facilita a aprendizagem discente quanto ao emprego desse recurso linguístico em situações que exijam uma maior formalidade. Contudo, em acréscimo a essa explicação, pelo menos um texto representativo de uma situação de extrema monitoração estilística, em que há o uso de um vocativo muito formal, poderia ter figurado como objeto de análise, de modo a ilustrar ao estudante a valia funcional desse recurso para textos desse campo. Com isso, destacar-se-ia, sobretudo, a fulcralidade de atendimento às expectativas sociais em contextos mais protocolares, assim como as implicações em caso de desatendimento nessas situações mais formais.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Figura 46

3. Observe que cada um que se corresponde com Fani começa a “conversa” com ela usando **vocativos**:

“Prezada Estefânia,”
“Ei, Fani!”
“Fani,”

O vocativo e o grau de formalidade da linguagem

O **vocativo** é muito usado em nossos textos orais ou escritos para chamar a atenção do nosso interlocutor. Ele pode aparecer no início, no meio ou no fim de uma frase. Veja alguns exemplos: 1. **Mãe**, eu não vou. 2. Para o seu bem, **Pedro**, espero que consiga. 3. Eu quero sim, **minha querida**. O vocativo que usamos pode indicar o **grau de formalidade** que temos com a pessoa com quem falamos. Se não a conhecemos muito bem ou se é uma pessoa importante, ou, ainda, se a situação é mais formal, podemos usar como vocativo pronomes de tratamento mais formais: *senhor/senhora, Vossa Excelência* etc.

- Os vocativos usados nos três e-mails mostram diferença em relação ao grau de intimidade que cada locutor tem com Fani. Explique.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 6º ano – Livro do Aluno – Pág. 20

No livro do 6º ano dessa coleção, reserva-se espaço para a sistematização sobre o vocativo. A obra menciona a relação entre esse recurso linguístico e o nível de formalidade da situação comunicativa, expondo como o emprego do vocativo é revelador do grau de intimidade entre os interlocutores e do grau de monitoração estilística do momento comunicativo. À mesma medida, instrui-se sobre como a adoção do vocativo deve ter em vista, por parte do interactante, as especificidades estilísticas do contexto de interlocução. Por fim, lista-se alguns vocativos típicos de situações mais formais. Depois da explanação, o livro reivindica que o estudante analise a escolha dos vocativos em um texto em que há o uso concomitante de vocativos indicadores de diferentes níveis de monitoração estilística, de forma a relacionar cada escolha do vocativo com o grau de intimidade e formalidade que o interlocutor pretende expressar. Com essa exercitação, o aluno tem a chance de, na prática, compreender como o vocativo é um significativo recurso que insinua o índice de variação diafásica que circunda uma determinada situação comunicativa.

Figura 47

Planejando o abaixo-assinado

Em seus cadernos, façam o planejamento geral da produção do abaixo-assinado sobre o problema selecionado, tomando decisões sobre os itens apresentados a seguir.

1. Definição do contexto geral

- a) A quem vamos destinar o abaixo-assinado, ou seja, quem poderá resolver o problema? Como devemos nos dirigir a essa pessoa?

Pronomes de tratamento

Os **pronomes** são palavras que substituem os nomes em um texto falado ou escrito, como os **pronomes pessoais do caso reto** (eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas) e os **pronomes de tratamento** que utilizamos em situações mais formais quando vamos nos referir ou dirigir a interlocutores específicos. Veja:

Pronomes de tratamento	Abreviaturas no singular e no plural	Usado para
Senhor(es) / Senhora(s)	Sr. ou Sra. / Srs. ou Sras.	demonstrar respeito a pessoas com quem há intimidade
Senhorita(s)	Srta. / Srtas.	demonstrar respeito a mulheres com pouca intimidade
Vossa(s) Senhoria(s)	V.S. ^a / V.S. ^{as}	homens
Vossa(s) Excelência(s)	V. Ex. ^a / V. Ex. ^{as}	altas autoridades como presidentes, embaixadores, ministros
Vossa(s) Magnificência(s)	V. M. ^a / V. Mg. ^{as}	reitores de universidades
Meritíssimo / Meritíssima	M.M. / M.M. ^{as}	juízes e juízas

Atenção: as formas acima acompanhadas de **Vossa** são empregadas para designar a segunda pessoa do discurso — ou seja, são usadas quando estamos **falando com elas**. Quando vamos nos referir a elas, ou seja, **falar delas**, substituímos essas formas pela terceira pessoa do discurso, mudando o **Vossa** por **Sua**.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 149-150

Na obra do 8º ano da coleção *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, no eixo da leitura, há um exemplar de um abaixo-assinado destinado a um prefeito e a vereadores, no qual há uso de um vocativo formal, por meio de um pronome de tratamento (Excelentíssimos). Pergunta-se sobre a escolha lexical para representação desse vocativo. Depois, na atividade de produção textual voltada à escrita desse mesmo gênero, o livro apresenta uma lista de pronomes de tratamento que podem ser usados como vocativos e que são convenientes a serem adotados em situações de comunicação mais solenes. Com essas atividades, a obra estimula à reflexão sobre a adoção de um vocativo apropriado em textos mais formais cuja destinação são

autoridades. Nessa inquirição, é facultado ao estudante o entendimento de como o vocativo é um recurso fundamental na abertura de uma interlocução formal para com superiores, o que exige uma opção conveniente e consciente desse recurso linguístico, a qual deve levar em conta tanto o propósito comunicativo como as expectativas sociais para tal momento interlocutivo.

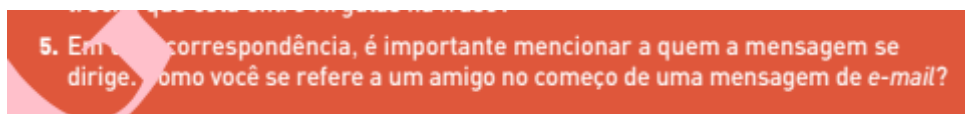
Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 5

Avulta-se que metade das coleções não apresentaram sistematização ou não propuseram exercícios que destacassem como a seleção do vocativo está intrinsecamente relacionada ao nível de monitoração estilística de uma situação interlocutiva. Tais títulos renunciaram a realçar um cabal aspecto da Pedagogia da Variação, o funcionamento da variação diafásica. Negligenciar essa dimensão da variação, nesse tópico gramatical em específico, vocativo, é instilar que a seleção desse recurso em uma situação comunicativa é algo acidental, que não leva em conta as expectativas sociais, a intimidade entre os interlocutores, as intenções comunicativas, entre outras especificidades que se vinculam ao grau de monitoração estilística do contexto de interlocução.

6- Os livros didáticos propõem atividades investigativas por parte do discente sobre usos dos vocativos em situações mais formais e menos formais do cotidiano?

Sondar-se-á se os livros didáticos do *corpus* sugerem atividades de pesquisa nas quais o estudante dedicar-se-ia à constatação dos usos de vocativo em práticas interlocutivas escritas e orais de diferentes níveis de formalidades em que ele se envolve cotidianamente. Considera-se que tais atividades resgatariam os conhecimentos intuitivos do discentes sobre esse recurso linguístico e incorreriam em um desenvolvimento da atenção do discente para com as interlocuções das quais ele participa.

Figura 48



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano - Livro do Aluno* – Pág. 181

Salienta-se que apenas o livro do 8º ano da coleção *Geração Alpha* propõe um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o vocativo no exemplar destinado ao estudante. Na introdução à unidade, em um quadro denominado “Primeiras ideias”, a obra questiona como o estudante se refere a um amigo ao iniciar a escrita de um e-mail. Com essa pergunta, mobiliza-se o discente a revolver usos do vocativo na sua rotina, valorizando seus usos e seus saberes linguísticos. Poder-se-ia, contudo, expandir tal questionamento para a investigação de usos do vocativo em outras situações comunicativas escritas e orais, para além da troca de e-mail.

Figura 49

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para extrapolar a abordagem do livro didático, sugira aos alunos que, durante alguns dias, atentem para a própria fala e para a de seus interlocutores, observando como costumam se dirigir às pessoas com quem conversam, a quem pedem uma informação, um favor, etc. e como as pessoas se dirigem a eles. Combinem um momento para eles apresentarem essas observações e sistematizarem suas conclusões. Espera-se que percebam que o vocativo expressa as intenções e os sentimentos do falante em relação a seu interlocutor e a posição em que se coloca em relação a ele (de superioridade, inferioridade ou igualdade).

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* – 8º ano - nota no Livro do Professor – Pág. 205

Figura 50

Sugerimos uma atividade extra, aos moldes de **A língua nas ruas**. Comente com os alunos que, na maioria das interações, usamos o nome ou o apelido de nossos interlocutores como vocativos, mas há casos em que lançamos mão de outras formas, como *profe* para conversar com o professor. Peça a eles que prestem atenção aos vocativos que ouvirem no dia a dia ou na mídia e à situação de comunicação em que foram empregados. Marque um dia para que tragam o resultado da pesquisa. No retorno, organize grupos para discutir o valor dos vocativos anotados. Alguns vocativos, como *cidadãos* e *cidadãs*, são típicos da esfera política e sugerem formalidade; outros, como *bróder* ou *parça*, revelam a variação linguística dos jovens; *camaradinha*, usado por um professor, pode ser uma forma afetiva etc. No final, peça a cada grupo que comente com a turma dois dos vocativos analisados.

Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano – nota no Livro do Professor – Pág. 227

As coleções *Geração Alpha Língua Portuguesa* e *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, incluem, nos exemplares destinados ao docente, notas com sugestões de atividades que incitam o professor a orientar a apuração de usos do vocativo em situações interlocutivas do cotidiano do estudante. Talvez com tal tipo de atividade, a qual diligenciaria a sensação de familiaridade do estudante para com o vocativo, elevar-se-ia o interesse do aluno por esse conteúdo. Não obstante esses possíveis proventos oriundos desse tipo de atividade, as outras coleções não julgaram pertinente propor uma verificação dos conhecimentos prévios discentes sobre o vocativo e uma perscrutação dos usos desse recurso linguístico no dia a dia, nem na obra direcionada ao estudante, nem na obra direcionada ao docente.

7- Os livros didáticos promovem análise da constituição estrutural no nível fonológico, ortográfico e mórfico dos vocativos de modo a propender a reflexões acerca das propriedades estruturais das variedades linguísticas e de suas plenitudes formal e funcional?

Em consonância com Bopp da Silva & Simioni (2015), faz-se relevante, em uma prática didática ancorada na Pedagogia da Variação, além de explicitar os fatores externos e sociais que contribuem para a variação linguística, evidenciar a dinâmica interna dos dados linguísticos. Isso porque é a partir dessa evidenciação “que os alunos compreenderão o fenômeno variável e poderão extirpar, por fim, a crença no erro linguístico” (Bopp da Silva & Simioni, 2015, p.147). A autora defende um trabalho com o componente estrutural das variedades sob a justificativa de que o entendimento dessa configuração estrutural pode propender à compreensão da equivalência formal entre todas as variedades de uma língua, o que colocaria em xeque o preconceito linguístico. Nesse sentido, averiguar-se-á se os livros didáticos do *corpus* consideram propício, quando no tratamento do vocativo, uma análise linguístico-estrutural desse recurso.

As obras não consideraram proveitoso um trabalho de análise estrutural a partir do recurso linguístico vocativo. Não foram encontradas, nos livros, reflexões sobre constituição fonológica, ortográfica e/ou mórfica de vocativos. A ausência desse trabalho reflexivo vai na contramão do que recomenda Bopp da Silva & Simioni (2015, pp.146-147), posto que a autora advoga que quando não há

evidência empírica para que se sustente a legitimidade da variação linguística (leia-se, análise de dados), todo discurso que produzem em sua defesa pode tomar uma roupagem dogmática, uma

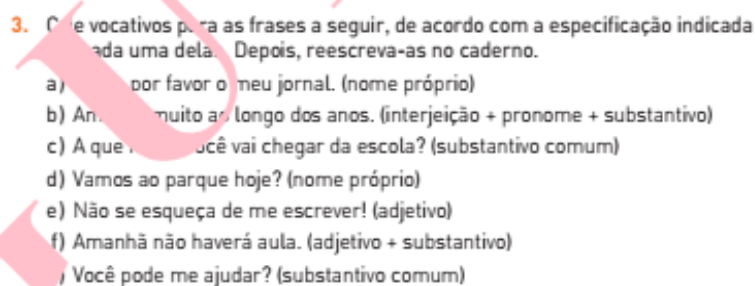
vez que é um discurso assimilado de fora, da autoridade dos livros e dos professores, e não fruto de um raciocínio construído individualmente.

8- Os livros didáticos abordam a possibilidade de formação de vocativo por diferentes classes gramaticais, como substantivo, adjetivo, interjeição, pronome?

Tal flexibilidade em sua formação diz respeito a mais uma propriedade do vocativo que convém ser destacada, visto que tal escolha pode reverberar semanticamente. Por exemplo, em uma carta escolar destinada aos responsáveis do aluno, a instituição pode evocá-los simplesmente como “Responsáveis”, formando o vocativo com um substantivo ou pode interpelá-los como “Prezados responsáveis”, formando o vocativo com um substantivo e um adjetivo, repercutindo um valor semântico de polidez.

Bechara (2009) demarca que o vocativo pode ser representado pelo substantivo e pelo pronome, ou pode ainda admitir sua expansão com adjuntos adnominais e orações adjetivas. Neves (2000) relata que vocativos podem ser formados por pronome possessivo e adjetivo qualificador de conotação negativa, de modo a expressar provocação. A autora também comenta que o vocativo formado pelo pronome ‘meu’ e suas flexões pode indicar cortesia, afetividade ou intimidade, ironia ou desprezo. Ademais, indica Moreira (2013) que o vocativo pode ter, em sua formação, a presença de interjeição.

Figura 51

- 
3. Crie vocativos para as frases a seguir, de acordo com a especificação indicada para cada uma delas. Depois, reescreva-as no caderno.
- a) _____ por favor o meu jornal. (nome próprio)
 - b) Ah, _____ muito ao longo dos anos. (interjeição + pronome + substantivo)
 - c) A que _____ você vai chegar da escola? (substantivo comum)
 - d) Vamos ao parque hoje? (nome próprio)
 - e) Não se esqueça de me escrever! (adjetivo)
 - f) Amanhã não haverá aula. (adjetivo + substantivo)
 - g) Você pode me ajudar? (substantivo comum)

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 203

A única obra que ponderou relevante aludir a tal propriedade do vocativo foi a *Geração Alpha Língua Portuguesa* do 8º ano. Propõe-se um exercício no qual se deve incluir vocativos formados por diferentes classes em frases elencadas. Com essa atividade, estimula-se o estudante à percepção de que o vocativo pode ser formado por substantivo, adjetivo, interjeição ou pronome. Em acréscimo, o livro poderia ir além

da inclusão do vocativo em uma sentença e proceder ao questionamento dos valores semânticos derivados da formação desse recurso pelas classes referidas. Os títulos das outras coleções não atinaram para essa propriedade do vocativo, não mencionando ou propondo exercícios sobre sua composição por distintas classes gramaticais.

9- Os livros didáticos mencionam os contextos frásicos auspiciosos para ocorrência do vocativo?

De acordo com Moreira (2013), há contextos sentenciais que são típicos para o emprego do vocativo. Diz a autora que impera o uso desse recurso em contextos frásicos imperativos, exclamativos, avaliativos e interrogativos. Esses contextos não são aleatórios, estão, na verdade, relacionados às situações comunicativas alusivas à adoção dos vocativos, como expressão de ordem, de conselho, de opinião ou exclamação (Moreira, 2013).

Verificou-se que nenhuma das obras didáticas se referem a essa propriedade desse recurso linguístico. Os livros não priorizaram mencionar aos aprendentes os contextos frásicos típicos no emprego do vocativo, nem oportunizaram contrastar tais tipos sentenciais às funções pragmáticas do vocativo. Desse modo, não tencionaram estimular os discentes a análise relacional dos usos comunicativos do vocativo às formas frásicas correspondentes.

10- Os livros didáticos aludem sobre a necessidade de, na escrita, marcar o vocativo por meio da pontuação?

Em textos da modalidade escrita, a ausência de marcação da pontuação junto ao vocativo pode direcionar essa função sintática a ser enviesadamente interpretada como sujeito, objeto direto ou adjunto adnominal. Em razão disso, considera-se prudente que os materiais didáticos ressaltem o crucial acompanhamento da pontuação ao vocativo. Outrossim, é mister que os materiais destaquem que, apesar de a vírgula ser o sinal mais usual que o acompanha, esse recurso linguístico também pode ser marcado pelos dois-pontos, pelas reticências ou pela exclamação.

- *Apoema Português:*

Figura 52

4 Leia a tira de Hagar, o Horrível



Dik Browne.

- a) Sabendo que o humor advém da quebra da expectativa do leitor, explique o efeito de humor da tira.
- b) Releia as falas nos balões e explique por que foi usada vírgula:
- no primeiro quadrinho: **A vírgula separa o vocativo cavalheiros.**
 - no segundo quadrinho: **A vírgula separa o não inicial. Professor, comente que, caso não fosse usada, o sentido da fala seria outro.**
 - no terceiro quadrinho: **A vírgula separa o adjunto adverbial de tempo no início da oração.**

Fonte: *Apoema Português* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 119

No item b) da quarta questão, o livro *Apoema Português* requisita que o estudante explique os empregos da vírgula na tirinha. No primeiro quadrinho, a vírgula é usada para marcar o vocativo. O item poderia questionar acerca do outro sentido que teria a fala do personagem, caso a vírgula fosse suprimida. Assim, a obra realçaria a importância de empregar essa pontuação para se evitar o enviesamento na interpretação dos sentidos.

Verifica-se também que o livro não sistematiza a respeito da pontuação que acompanha o vocativo, de forma a encobrir que a marcação adequada da pontuação junto ao vocativo pode evitar ambiguidade. A obra também não menciona sobre a possibilidade desse recurso linguístico ser marcado por outros sinais de pontuação.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa:*

Figura 53

2. Leia a tira.



Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*.

- a) Em que consiste o humor da tira?
- b) Qual é a diferença entre Mickey e Níquel Náusea?
- c) Identifique os vocativos dessa tira. Como eles aparecem em cada frase?

Nessa questão, essa obra solicita, no item c), que o estudante identifique além do posicionamento do vocativo, o sinal de pontuação que o antecede, a vírgula. Com isso, incentiva o discente a observar o acompanhamento desse recurso por essa pontuação bem como o fato de que, independentemente da posição do vocativo na oração, esse recurso linguístico deverá estar obrigatoriamente acompanhado por uma pontuação.

Figura 54

OS EFEITOS DE SENTIDO DO VOCATIVO

1. Leia a tira abaixo.



Quino. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- Qual é o efeito de sentido do vocativo no primeiro quadrinho?
- Que sinal de pontuação marca o vocativo do restante da frase?
- Que outro sinal de pontuação poderia ter sido utilizado?
- O que o último quadrinho revela sobre o que Mafalda havia escrito antes?

No item b) dessa questão, requisita-se a identificação do sinal de pontuação que marca o vocativo. No item c), questiona-se sobre a possibilidade dessa marcação por outros sinais de pontuação, deixando explícito ao estudante que outros sinais além da vírgula podem acompanhar o vocativo.

Figura 55

3. Leia a primeira estrofe do soneto “À Carolina”, de Machado de Assis.

Querida! Ao pé do leito derradeiro,
em que descansas desta longa vida,
aqui venho e virei, pobre querida,
trazer-te o coração de companheiro.

Machado de Assis. À Carolina. Em: *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v. 3. p. 313.

- Identifique os dois vocativos presentes no poema.
- Quais sinais de pontuação foram utilizados para separar o vocativo em cada um dos casos?
- O que esses vocativos relevam a respeito do sentimento do eu lírico em relação ao interlocutor? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

No item b) dessa questão, estipula-se a identificação dos sinais de pontuação utilizados para marcar os vocativos presentes no excerto. Tal questionamento suscita a percepção de que o vocativo deve estar sempre acompanhado de pontuação e que o sinal dessa marcação pode variar. A obra poderia questionar acerca do sentido que seria produzido caso não fosse marcada a pontuação no vocativo “pobre querida”, o qual adquiriria função sintática de objeto direto.

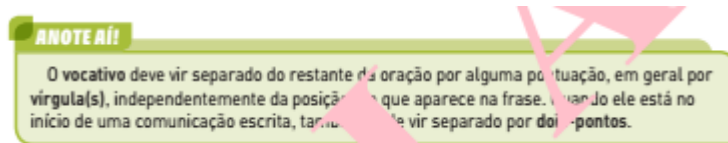
Figura 56

6. Copie no caderno estas frases, pontuando adequadamente os vocativos:
- Você meu jovem está em situação difícil.
 - Cara eu não consegui lembrar aquela fórmula de Matemática.
 - Venha rápido Júlia.
 - Senhor já sabe o que vai pedir?
 - Vem querida dançar comigo.
 - Não faça isso meu filho!
 - Estimados eleitores agradeço os votos de todos.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 207

Nessa questão, o livro dispõe de sentenças com vocativos, mas que não foram marcados pela pontuação devida. Demanda-se do estudante a identificação do vocativo e a demarcação da pontuação que acompanha esse recurso linguístico. A questão poderia ser incrementada com a inclusão de orações em que a ausência de pontuação referente ao vocativo gerasse ambiguidade, para que o estudante notabilizasse a interação entre o aspecto formal e o aspecto funcional da língua, ao refletir sobre os sentidos alternativos produzidos com a supressão do sinal de pontuação relacionado ao vocativo.

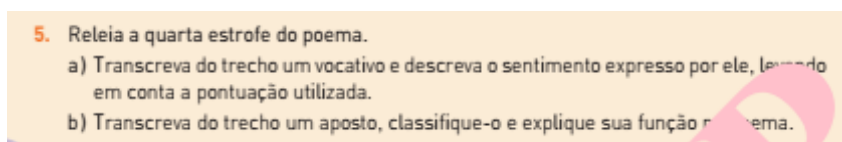
Figura 57



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 207

Após a questão analisada no parágrafo anterior, o livro apresenta essa nota informativa que disserta sobre a necessidade de acompanhamento da pontuação junto ao vocativo em textos da modalidade escrita. A obra menciona que, além da vírgula, o vocativo também pode ser acompanhado pelos dois pontos. Além desses sinais, poderiam ser mencionadas as outras possibilidades de marcação pelos sinais da exclamação³¹ e das reticências.

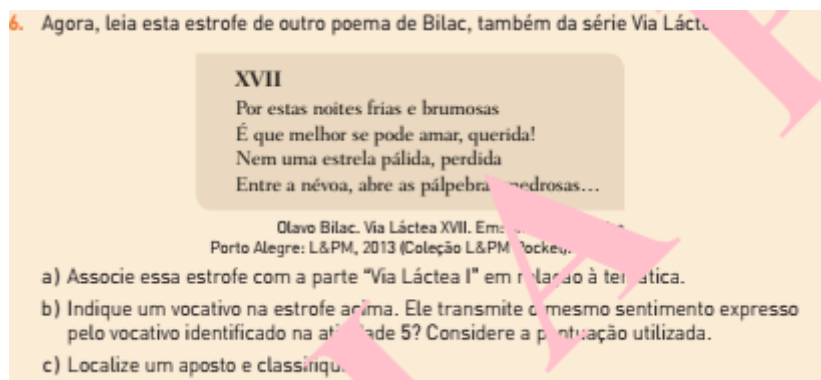
Figura 58



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 210

Na seção que encerra a unidade didática, “Atividades Integradas”, a obra reforça a importância de marcação da pontuação junto ao vocativo. No item a da quinta questão, pede-se que se identifique como a marcação do vocativo por uma exclamação influi na construção de sentidos de um soneto de Olavo Bilac presente na coletânea *Via Láctea*. O questionamento requer que o discente constate como a exclamação confere ênfase na marcação do vocativo.

Figura 59



³¹ Inclusive, recorde-se que, em um exercício anterior, localizado na página 204, e em dois exercícios que sucedem essa caixa de explicação, na página 210, o livro questiona sobre os efeitos produzidos pela exclamação que acompanha o vocativo em alguns exemplares de poemas.

Nessa questão, também presente na seção Atividades Integradas, no item b), mais uma vez, explora-se a contribuição do sinal de exclamação junto ao vocativo na construção de sentidos do poema. Com isso, demonstra-se ao estudante que a escolha do sinal de pontuação não é acidental, mas uma opção premeditada a fim de demarcar ênfase na invocação do interlocutor.

Figura 60

1. Leia o anúncio abaixo, criado em comemoração aos cem anos da Associação Brasileira de Imprensa (ABI).

UMA VIRGULA MUDA TUDO.
ABI, 100 ANOS LUTANDO PARA
QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA
VIRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

Associação Brasileira de Imprensa. "Uma vírgula muda tudo", 2008.

- Como você justificaria o título do anúncio: "Uma vírgula muda tudo"?
- Você considera esse anúncio adequado para um órgão que lida com a atividade jornalística? Por quê?
- Compare as frases "Esse, juiz, é corrupto" e "Esse juiz é corrupto". Que mudança de sentido o emprego ou a ausência da vírgula promove?
- Qual é a função sintática do substantivo *juiz* nas duas frases? Por que, em uma delas, essa palavra não pode ser classificada como sujeito?
- Retorne a construção "Isso, só ele resolve". Se o pronome demonstrativo *isso* viesse no final da frase, haveria vírgula depois de *resolve*? Por quê?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág.34*

Em uma unidade anterior ao tratamento sistemático do vocativo, o livro, na seção destinada aos usos da vírgula, "Escrita em pauta", no capítulo 2, na unidade 1, aproveita o conteúdo de um cartaz publicitário para discorrer sobre a valia e a aplicabilidade desse sinal de pontuação. No item c), solicita-se que o estudante

identifique a alteração de sentido provocada pela ausência de vírgulas no isolamento do vocativo. Trata-se de um item que toca na diferenciação entre sujeito e vocativo. Outrossim, sobre essa diferenciação, poder-se-ia incluir itens que evidenciassem que, ao contrário do sujeito, o vocativo não controla a concordância verbal, como, por exemplo a solicitação para a colocação das frases no plural (*Esses juiz são corruptos versus Esses, juiz, são corruptos).

Essa obra, *Geração Alpha Língua Portuguesa*, apresenta uma série de exercícios destinada à apreensão das serventias formal e funcional da pontuação que acompanha o vocativo. O livro propõe questões que aludem à importância da marcação da pontuação, que se referem à ambiguidade causada pela ausência da pontuação na modalidade escrita, e que demonstram os diferentes sinais de pontuação que podem acompanhar esse recurso linguístico. Além da exercitação, vê-se a presença de uma nota informativa destinada a sistematização desse aspecto formal da língua, a pontuação referente ao vocativo. Diante disso, a coleção não descuida do tratamento da marcação da pontuação junto ao vocativo na modalidade escrita.

- *Português: conexão e uso:*

Figura 61

1. Releia estes versos e analise como o poeta emprega os sinais de pontuação.

Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?

- a) Por que as vírgulas foram usadas nesses trechos? *Para separar o vocativo (Ó príncipes), um termo explicativo do vocativo (meus irmãos) e a interjeição (arre) do restante dos termos da oração que constituem os dois primeiros versos.*
- b) O que expressam o ponto de exclamação e o de interrogação nesses versos? *Ambos expressam indignação, revolta.*
- c) No poema de Fernando Pessoa, nota-se uma obediência ou afastamento das normas de pontuação? Explique sua resposta. *Nota-se obediência. Nas quebras de verso, a pontuação é usada convencionalmente: vírgulas, pontos, reticências.*

Fonte: *Português: conexão e uso* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.156

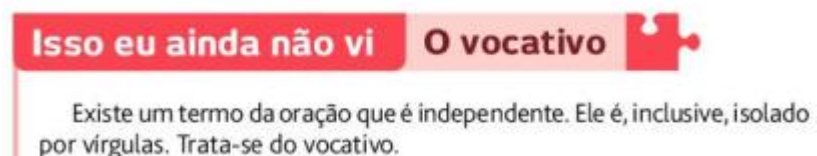
A única menção nessa coleção à pontuação que acompanha o vocativo ocorre nessa questão, no item a). Nesse item, requisita-se que o estudante justifique os usos da vírgula pelo autor, Fernando Pessoa, no excerto de um poema. Um desses usos diz respeito à marcação do vocativo.

Ainda que o livro requeira que o discente explique a adoção da vírgula junto ao vocativo, em seguida não é feita uma sistematização sobre esse basilar aspecto desse recurso linguístico. Ademais, a obra não menciona nem questiona sobre as

possibilidades de ambiguidade decorrentes da ausência de pontuação na marcação do vocativo. Também há um descuido em se referir as outras possibilidade de pontuação que acompanha o vocativo, uma vez que se reporta apenas à vírgula, prescindindo de focalizar os dois-pontos, a exclamação e as reticências.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem:*

Figura 62



Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 226

No começo da seção destinada à sistematização do vocativo, essa obra menciona que o vocativo é caracterizado por uma independência sintática e que o isolamento desse termo independente ocorre por meio das vírgulas. Em seguida, o livro não toca mais nesse aspecto em nenhum dos exercícios propostos.

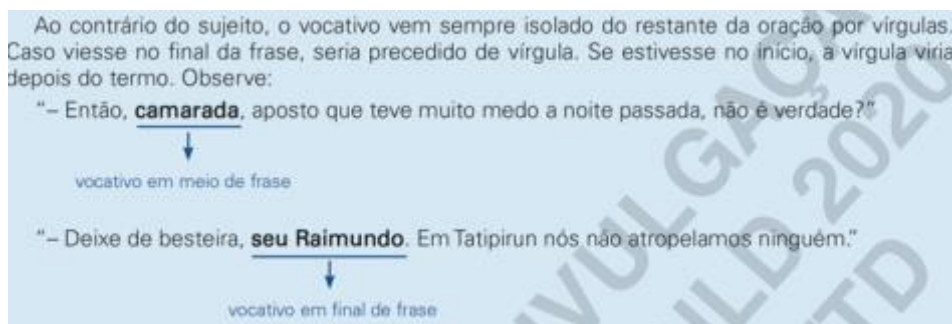
Observa-se que não há questões para a identificação da marcação da pontuação no vocativo, nem se enfoca nas outras possibilidades de pontuação para o isolamento desse recurso. Além disso, não são emplacados itens que abordem as consequências da ausência da marcação da pontuação junto ao vocativo para a construção de sentidos em textos escritos. Poderiam ser elaborados exercícios que espreitassem a possível alteração de interpretação da função sintática do vocativo provocada pela ausência da marcação desse recurso por meio da pontuação.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Em seus títulos, essa coleção não menciona nem elabora exercícios que enfoquem na pontuação que deve acompanhar o vocativo. Não há presença de explicações nem exercícios sobre a valia da pontuação junto a esse recurso linguístico, a qual auxilia a evitar imprecisões na interpretação da função sintática desempenhada pelo vocativo. Também não se cita os diferentes sinais de pontuação que podem acompanhar o vocativo. Percebe-se, nessa coleção, a partir da total ausência de um espaço pedagógico destinado à pontuação que marca o vocativo, um desleixo com esse aspecto formal típico desse recurso linguístico.

- *Tecendo Linguagens*

Figura 63



Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 141

No livro do 8º ano, essa coleção dispõe de um quadro informativo no qual menciona o isolamento do vocativo pelas vírgulas. Tal menção vem acompanhada de exemplificações em excertos de textos apresentados anteriormente na unidade didática. A obra ressalta que essa característica sintática, o isolamento por sinais de pontuação, é algo que propicia a diferenciação entre sujeito e vocativo. O livro poderia complementar essa informação ressaltando que, em oposição ao sujeito, o vocativo é uma função sintática desempenhada por um constituinte que não controla a concordância verbal.

Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 11

Em harmonia com o que autores como Nascimento (2008), Vieira (2017), Vieira e Durval (2018), Costa (2021) apontam acerca da valia do enfoque na dimensão formal da língua, quatro coleções pautaram a marcação da pontuação junto ao vocativo, um aspecto sistêmico relacionado a esse recurso linguístico. As coleções *Apoema Português*, *Português: Conexão e Uso*, *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, *Tecendo Linguagens* mencionaram em nota explicativa a obrigatoriedade de colocação dos sinais de pontuação para o isolamento do vocativo em textos escritos e/ou propuseram exercícios sobre esse tópico. A coleção *Geração Alpha Língua Portuguesa* se destacou por uma abordagem mais abrangente e extensa desse aspecto ao propor exercícios de colocação de pontuação, ao sinalizar a ambiguidade consequente da ausência de pontuação na modalidade escrita e ao mencionar os diferentes sinais que podem acompanhar o vocativo, sem deixar de destacar os efeitos de sentidos advindos dos usos desses sinais. Por outro lado, a coleção *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* não assegurou exercícios nem

sistematização sobre essa irretorquível especificidade sintática do vocativo na modalidade escrita da língua.

11- Os livros didáticos focalizam as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração?

Verificar-se-á se os livros didáticos do *corpus* aludem às múltiplas possibilidades de encaixamento do vocativo no complexo oracional. Conforme dados das pesquisas de Moreira (2013) e Nogueira (2019), o vocativo pode figurar em posição inicial, medial ou final da oração. Em acréscimo, Moreira (2013) sustenta que esse posicionamento não ocorre de forma aleatória, mas encontra-se relacionado à função pragmática do vocativo. Quando em posição inicial, o vocativo tem função de chamamento, enquanto em posição medial ou final esse recurso tem a função de destinatário (Moreira, 2013).

- *Apoema Português; Geração Alpha; Português: conexão e uso:*

Nas obras dessas coleções não houve levantamento de informações quanto a essa propriedade sintática do vocativo. Ou seja, esses títulos não mencionaram nem propuseram exercícios acerca das possibilidades de colocação do vocativo na oração. Por isso, deduz-se que há um descuido por parte desses manuais no que se refere a acentuar essa especificidade formal desse recurso linguístico.

- *Se Liga na Língua:*

Figura 64

No cartum, a palavra *mãe* foi usada pelo menino para chamar o interlocutor dele. Essa função sintática é exercida pelos **vocativos**.

Os vocativos não se relacionam com outros termos da oração. Eles podem vir no começo, no meio ou no fim da oração. Veja.

Mãe, você comprou pão?

Vamos, curitibanos, cuidar de nossa cidade.

Conheça melhor o vocativo fazendo as próximas atividades.

Fonte: *Se Liga na Língua* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 226

Após a exploração dos sentidos de um cartum, essa obra menciona a independência sintática do vocativo e expõe, a partir de dois exemplos descontextualizados, as possibilidades de posicionamento desse recurso. Não obstante o livro *Se Liga na Língua* não se esqueça de catalogar essa propriedade formal do

vocativo, em alternativa à exemplificação em frases desprendidas de situações interlocutivas, tal característica poderia ser frisada a partir do levantamento do posicionamento do vocativo nos textos que a obra apresenta para a construção de conhecimentos desse recurso linguístico.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Figura 65

3. Observe que cada um que se corresponde com Fani começa a "conversa" com ela usando **vocativos**:

"Prezada Estefânia,"
"Ei, Fani!"
"Fani,"

O vocativo e o grau de formalidade da linguagem

O **vocativo** é muito usado em nossos textos orais ou escritos para chamar a atenção do nosso interlocutor. Ele pode aparecer no início, no meio ou no fim de uma frase. Veja alguns exemplos: 1. **Mãe**, eu não vou. 2. Para o seu bem, **Pedro**, espero que consiga. 3. Eu quero sim, **minha querida**. O vocativo que usamos pode indicar o **grau de formalidade** que temos com a pessoa com quem falamos. Se não a conhecemos muito bem ou se é uma pessoa importante, ou, ainda, se a situação é mais formal, podemos usar como vocativo pronomes de tratamento mais formais: *senhor/senhora, Vossa Excelência* etc.

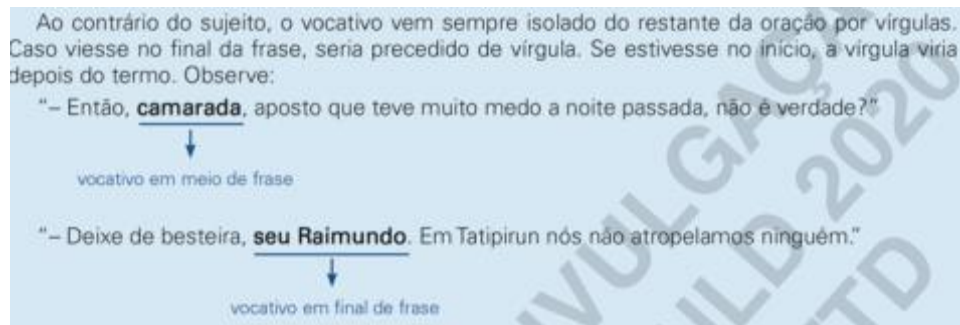
- Os vocativos usados nos três e-mails mostram diferença em relação ao grau de intimidade que cada locutor tem com Fani. Explique.

Fonte: *Singular e Plural* 6º ano – Livro do Aluno - Pág. 20

Esse livro também alude à possibilidade de flutuação do encaixamento do vocativo na oração. Contudo, para se referir a essa característica, a obra recorre à exposição em frases descontextualizadas, ignorando os próprios textos presentes na obra. Em acréscimo, ao transmitir essa informação, o manual não delineia exercícios que proporcionam ao estudante o levantamento dos posicionamentos do vocativo em diferentes textos, de forma a possibilitar que o discente chegue autonomamente à conclusão que fora prontamente ofertada pela obra.

- *Tecendo Linguagens:*

Figura 66



Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 141

Esse título também não deixa de versar a respeito desse atributo sintático do vocativo, os múltiplos posicionamentos na estrutura oracional. A obra ainda relaciona esse fato à marcação da pontuação. Para exemplificar tal propriedade, o manual, ao contrário dos livros anteriormente analisados, evoca exemplos de textos trabalhados na unidade didática.

Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 11

Conforme a discussão corporificada acima, metade das coleções não se furtam em fazer referência a mobilidade desse recurso linguístico. Entretanto, observe-se que, nas obras que retratam tal traço, a informação é viabilizada ao estudante em um quadro, excluindo a possibilidade de construção dessa característica típica desse recurso por meio da observação do posicionamento do vocativo em orações presentes em variados exemplares textuais. Além disso, os livros não propõem exercícios solicitando o encaixamento do vocativo em diferentes posições e explorando as implicações de sentido advindas desses diversos posicionamentos.

Notabiliza-se também que as obras não fazem referência às relações entre as posições sintáticas do vocativo e as funções pragmáticas desse recurso, destinatário ou chamamento. Ou seja, tal propriedade do vocativo observada por Moreira (2013) ainda não avançou para além das fronteiras da esfera acadêmica e desaguou no campo dos livros didáticos que chegam às escolas brasileiras. Com isso, a impressão é de que, para as obras, a posição do vocativo não interfere na construção de sentidos das sentenças e de que tal escolha é fortuita por parte do falante ou do escritor, ao contrário do que sustenta Moreira (2013).

Resumo da análise provinda das perguntas categorizadoras 4 a 11

No que tange à segunda meta específica da investigação, a qual invoca “Analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em consonância com as prerrogativas da Pedagogia da Variação, de modo a propiciar contribuições a uma formação discente combatente ao senso comum sobre língua, norma e variação, e instigadora de posturas reconhecedoras da variação enquanto característica intrínseca à língua e desarranjadoras da discriminação e do preconceito linguístico através i) da sondagem da presença de materiais linguísticos que representem a variação diamésica e diafásica, ii) da proposta de investigação de usos formais e informais no cotidiano, iii) da perscrutação sobre o funcionamento de diferentes variedades linguísticas, o que é permitido a partir do trabalho com diferentes dados linguísticos de vocativo, de modo a fundamentar a legitimidade do discurso valorizador da variação linguística e fazer comprovar, na prática, a equivalência sistemática entre todas as variedades da Língua Portuguesa, e iv) da perquirição da apresentação da variabilidade do comportamento morfossintático do vocativo, como a possibilidade de formação desse recurso por variadas classes gramaticais, os contextos frásicos auspiciosos para uso do vocativo, a marcação de pontuação na modalidade escrita e diferenciação entre o vocativo e outras funções sintáticas, e as diferentes possibilidades de posicionamento desse recurso na oração”, notabilizou-se que todas as coleções didáticas, quando abordam o vocativo, não priorizaram a variação diamésica, pois selecionaram textos produzidos apenas na modalidade escrita, metade das coleções não contemplaram a variação diafásica, de modo a discutir usos do vocativo em variados contextos de monitoração estilística, somente duas coleções valorizaram uma postura investigativa estudantil e sugeriram a investigação dos usos do vocativo em situações do cotidiano, nenhuma coleção aproveitou o vocativo para propor atividades de análise das possibilidades de constituição estrutural do recurso, exercícios que instigariam a consciência da plenitude formal e sistemática das múltiplas variedades da língua, apenas uma coleção, *Geração Alpha Língua Portuguesa*, realçou a possibilidade de formação do vocativo por diferentes classes gramaticais, e também somente uma coleção, *Singular & Plural*, não frisou a pontuação obrigatória que acompanha o vocativo na modalidade escrita, por fim, metade das coleções não destacaram as diferentes possibilidades de posicionamento do vocativo na sentença. Isso indica que, no geral, as coleções, quando tratam do vocativo, se afastaram dos preceitos de um ensino de língua que coloca como pedra de toque o fenômeno da variabilidade, ora hesitarem levantar aspectos

relacionados a essa dimensão da língua. Observe-se, no anexo B, essa síntese em formato de tabela, na Tabela B2.

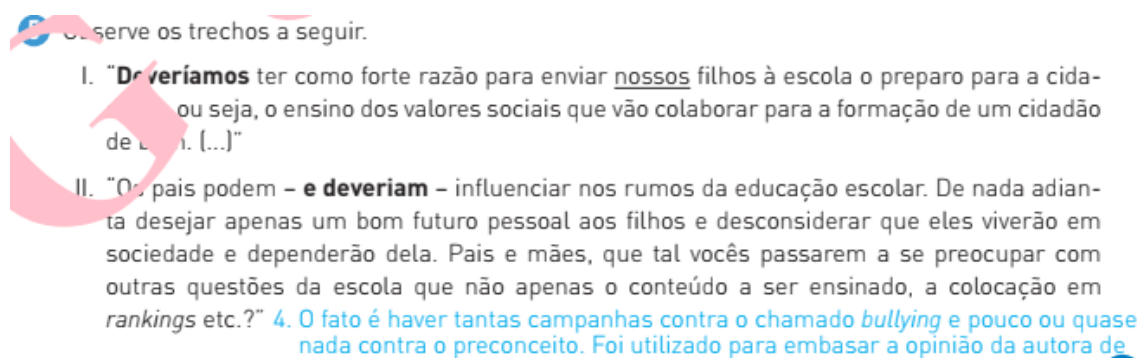
12- Os livros abordam o papel semântico-enunciativo exercido pelo vocativo quanto à constituição de relações de intersubjetividade?

Defendem autores vinculados à Semântica da Enunciação que empregar um vocativo em uma situação interlocutiva contribui para instaurar uma relação com aquele com que se interage (Agustini, 2005; Guimarães, 2011, 2016, 2018). Sobre isso, pleiteia Guimarães (2016) que o vocativo “é o modo de constituição de alguém como aquele (um lugar social) para quem se fala na cena.” (p.173). Agustini (2005) complementa que o vocativo pode sinalizar as “relações sociais envolvidas na enunciação, assim como para propriedades atribuídas ao interlocutor, dado o lugar social que assume ou em que é posto pelo locutor” (p.75). Diante do referido, verificar-se-á se os livros didáticos apontam para a contribuição do vocativo no que se refere à construção de relações de intersubjetividade.

Especificamente, analisar-se-á se os materiais, por um lado, explicitam que a seleção de um vocativo por parte de um interlocutor colabora para sinalizar as atitudes, os sentimentos e a posição social desse locutor em relação ao interlocutor. Também sondar-se-á se as obras sublinham que essa seleção não é acidental, mas deliberada por parte do locutor, o qual, para demarcar essa relação intersubjetiva, leva em conta as especificidades do contexto interlocutivo, como o nível de formalidade da situação interlocutiva, e a relação hierárquica com o interlocutor.

- *Apoema Português:*

Figura 67



- a) Ao expressar sua opinião, a autora utiliza a 1ª pessoa do plural. Que contribuição isso traz para o texto? Explique.
- b) No exemplo II, a autora volta a usar a 3ª pessoa do plural – os pais – e direciona seu discurso para eles. Como percebemos isso?

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 183-184

Ao requerer, no item b) da quinta questão, que o estudante identifique como a autora do artigo de opinião se dirige diretamente aos leitores, o que acontece pelo emprego de um vocativo, a obra chama atenção aos efeitos desse recurso linguístico na construção de um maior envolvimento entre a articulista e o público. Sobre esse uso do vocativo, poderiam ainda ser feitas outras questões no que tange às motivações e consequências da escolha lexical do vocativo pela autora para o manejo dessa intenção de envolvimento. Exemplos de inquirições que poderiam ser realizadas seriam a respeito dos efeitos decorrentes do acréscimo de adjetivos como “estimados” ou “queridos” antes de “pais e mães” ou ainda da troca lexical do vocativo “pais e mães” para “responsáveis”.

Figura 68

- 5 A produção de um artigo pode, além de defender um ponto de vista, também trazer propostas de ação para resolver o problema abordado, buscando adesão do leitor ao ponto de vista defendido. Você reconhece isso no texto de Rosely Sayão?

Fonte: *Apoema Português* 9º ano - Livro do Aluno – Pág. 185

Ainda sobre o artigo de opinião, nessa outra questão, o livro demanda do estudante a identificação do vocativo “pais e mães” como elemento empregado pela autora com o fito de convencimento dos interlocutores à concretização das propostas elencadas no desenrolar do texto. Consiste em uma inquirição que salienta a serventia do vocativo enquanto constituidor de relações intersubjetivas, mais especificamente relações de adesão e convencimento.

Essa coleção não apresenta outras perguntas ou quadros explicativos que explicitem o corolário dos usos do vocativo para a constituição de relações de intersubjetividade. Apesar de os itens analisados discorrerem sobre como esse recurso linguístico contribui para instaurar e fortalecer a relação entre autor e possíveis interlocutores, nada é mencionado acerca do emprego desse recurso para expressão de atitudes e sentimentos de um locutor para com quem é invocado. Quanto à escolha das palavras para representar o vocativo e as suas implicações dessa seleção lexical, há

uma displicência por parte da coleção, visto que ela não tece um comentário ou elabora uma questão sobre esse aspecto.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa:*

Figura 69

1. Leia este poema da escritora mineira Adélia Prado.

Tanta saudade
No coração de irrefletido mau e fingindo que olho o tempo, ornada
a alegria palpita. [de tanajuras.
Montes de borboletas entram Papai tomou banho hoje,
[janela adentro er vestiu sua camisa azul de anil,
provocando coceiras, risos, tico transparente, um
[provocando beijos. [bolsinho só.
Como nós nos amamos e seremos Quem me dera um só dia
[felizes. dos que vivi chorando em minha vida,
Ah! Minha blusa quando éreis vivos, ó meu pai e
[de istru... [minha mãe.
Faço um grande sucesso na janela

Adélia Prado. Tanta saudade. Em: *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 253.

a) Com base no poema, explique o título do texto.

b) Quem o eu lírico se dirige no último verso do poema?

c) O modo de o eu lírico se dirigir a seus interlocutores revela que tipo de sentimento? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano - Livro do Aluno – Pág. 202

No item c) dessa questão referente ao poema “Tanta saudade” de Adélia Prado, solicita-se que o estudante examine como o vocativo empregado pelo eu-lírico robustece seu sentimento de afeição para com seus pais. Há, no texto, a presença do vocativo “Ó meu pai e minha mãe”, um sintagma nominal constituído por interjeição, pronome possessivo e substantivo. Sobre essa composição, a interjeição reforça o tom de invocação, o pronome possessivo reitera a proximidade do locutor com seus interlocutores e o substantivo explicita a relação de parentesco. Sobre os substantivos escolhidos, cabe ainda apontar a escolha por “pai” e “mãe”, que denota um certo índice de intimidade. Imagine-se que o eu-lírico chamasse por “progenitores”, tal seleção demarcaria um distanciamento, enquanto, se referisse por “papai e mamãe”, talvez suscitasse um tom de infantilidade. Com isso, esse item ensina, por uma via, o papel do vocativo para a tonificação da expressão de sentimentos do locutor para com o interlocutor, e, por outra via, leciona-se acerca da importância de se atentar a escolha lexical para compor esse recurso linguístico, visto que as palavras selecionadas para compô-lo desvelam esses sentimentos.

Figura 70

2. Observe e leia esta outra tira:



Bill Watterson. *O ataque dos transtornos mentais: monstros de neve mutantes assassinos*. São Paulo: Best, 1994. v. 2. p. 78.

- Qual é o vocativo que aparece no primeiro quadrinho?
- Se o vocativo tem a função de chamar a atenção do interlocutor, qual é a justificativa que Calvin apresenta para não responder à professora?
- Qual é, na realidade, a intenção de Calvin ao apresentar essa justificativa?
- Que função sintática a expressão "o corajoso" desempenha na tira?
- Como o diretor poderia se referir a Calvin, considerando a atitude do aluno?

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 203*

Ao requisitar, no item e), a permuta do vocativo “Calvin”, o qual foi expresso pelo diretor no último quadrinho da tira, por outro vocativo que deixe explícito o desagrado do diretor escolar para com o aluno, dada a sua inapropriada atitude no ambiente escolar, por não atender aos comandos da professora para a realização de uma tarefa, reforça-se o papel desse recurso linguístico na elucidação de sentimentos e atitudes de um interlocutor em referência a quem se dirige. É mais um comando proposto por essa coleção que frisa que, por meio de menção direta a *outrem*, o que é possibilitado pelo uso do vocativo, revelam-se graus de afeição e esclarecem-se posicionamentos sociais (nível de hierarquia entre os interlocutores). O item também alude à valia do cálculo para a escolha de termos para compor o vocativo que sejam compatíveis à relação (de proximidade, de distanciamento) que enseja se construir com quem se orienta a palavra.

Figura 71

3. Leia a primeira estrofe do soneto “À Carolina”, de Machado de Assis.

Querida! Ao pé do leito derradeiro,
em que descansas desta longa vida,
aqui venho e virei, pobre querida,
trazer-te o coração de companheiro.

Machado de Assis. À Carolina. Em: *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v. 3. p. 313.

- Identifique os dois vocativos presentes no poema.
- Quais sinais de pontuação foram utilizados para separar o vocativo em cada um dos casos?
- O que esses vocativos relevam a respeito do sentimento do eu lírico em relação ao interlocutor? Justifique sua resposta.

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 204

No item c) dessa questão, o livro demanda inferir como o eu-lírico, através da seleção lexical que compõe os vocativos, os adjetivos “querida” e “pobre querida”, reforça a relação afetiva com a amada. É um comando que propala a ideia de que, por meio do vocativo, o locutor tem a chance de reiterar a expressão de grau de sentimento com o interlocutor. O item perpetua, ainda, que, para essa reiteração, é cabal atentar-se à escolha das palavras que venham a compor esse recurso linguístico. Trata-se de um reforço à importância de uma seleção zelosa das palavras que constituem o vocativo, já que esse recurso convém a indiciar sentimentos, atitudes, percepções do falante ou do escritor.

Figura 72

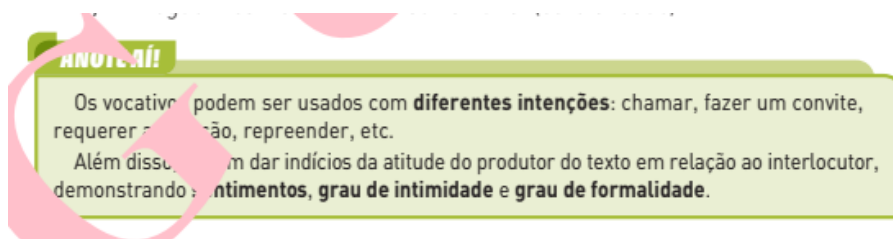
- Crie vocativos para as frases a seguir que expressem os sentimentos e o grau de formalidade indicados entre parênteses. Reescreva-as no caderno.
 - Não se deve ultrapassar a marca indicada no chão. (formal)
 - Não me deixe esperando notícias, por favor. (carinho)
 - Você não merece meu afeto. (raiva)
 - Não devo chegar em casa cedo. (familiar)
 - Telefone para mim que chegar em casa. (amor)
 - Passo na sua casa às sete. (informal)
 - Todas as cópias devem ser protocoladas. (formal)
 - Entreguem os trabalhos até sexta-feira. (cordialidade)

Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Nessa questão, a obra pede que o aluno crie e insira vocativos em frases, em consonância com a informação contextual apresentada em parênteses, onde há indicação de grau de formalidade ou grau de sentimento. A obra sublinha, com esse comando, o préstimo do vocativo em construir relações de intersubjetividade e de modalizar tais

relações, explicitando atitudes, nível de intimidade ou de distanciamento e posições hierárquicas. Porém, como já apontado na primeira categoria de análise nesse capítulo de discussão, seria mais produtivo que esse encaixamento de vocativos ocorresse em textos decorrentes de situações discursivas autênticas, ao invés de frases desprendidas. Isso porque haveria mais pistas contextuais para o estudante fazer a seleção adequada de vocativo.

Figura 73



Fonte: *Geração Alpha Língua Portuguesa* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 205

Em complemento aos exercícios ora destrinchados, consta, do livro, um quadro informativo no qual são sintetizados os valores semântico-enunciativos propiciados pelos usos do vocativo. Ao trazer à tona essa sistematização, a obra reafirma a notoriedade desse recurso linguístico, expandindo a tradicional conceituação do constituinte, a qual o reduz a um termo acessório limitado a invocação de um interlocutor. O livro não se contenta com esse simplismo e coloca em evidência as possibilidades de significados que podem estar entranhados ao se operacionalizar uma invocação.

Em comparação às outras coleções, a *Geração Alpha Língua Portuguesa* se sobressai no tratamento conferido aos efeitos semântico-enunciativos subsequentes dos usos do vocativo. O volume do 8º ano dispõe de quatro exercícios e um boxe sistematizador voltados à compreensão da relevância desse recurso linguístico na constituição de relações de intersubjetividade. Avulta-se, no livro, que, pelo vocativo, é possível sinalizar atitudes, valores, sentimentos quanto a com quem se fala. Em acréscimo, a obra não prescinde de destacar que, para tal sinalização se suceder, compete atentar-se à escolha lexical que comporá esse recurso linguístico.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem:*

Figura 74



- 1 Descreva como foi grafada a palavra mãe no cartum. Depois, explique o que isso indica quanto à maneira como o vocábulo foi dito.
- 2 Relacione essa forma de a criança dizer mãe às ações da mulher.
- 3 Explique por que o humor do cartum é resultado de uma quebra de expectativa e de um contraste de sentimentos dos personagens.

Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 226

Pede-se, na segunda questão, que o estudante relacione o modo de manifestação do vocativo “mãe” pela personagem criança à conduta da personagem que foi interpelada, a mãe. Enfocam-se as reações de sobressalto e de espanto despertadas na mãe da personagem decorrentes da repetição do vocativo e pelo volume com que a criança o exprime. Ao demandar inferir a expressão do vocativo à reação do interlocutor, a obra reporta-se aos efeitos do emprego desse recurso linguístico nas relações de intersubjetividade.

Figura 75

- 5 Leia a tira a seguir, do ilustrador paulista Roberto Kroll.



- a) Que características opostas os lobos e os cordeiros representam?
- b) Qual é a identidade real da pessoa que está acessando a rede social? Como os vocativos contribuem para esse reconhecimento?
- c) A tira chama a atenção para um tema frequente quando se discute o uso de redes sociais. Copie a frase que define melhor esse tema.
 - I. A tira critica os pais que não permitem que seus filhos acessem livremente as redes sociais.
 - II. A tira mostra que algumas pessoas assumem uma personalidade diferente enquanto usam as redes sociais. *Frase II.*
 - III. A tira indica que a internet é usada por pessoas de todo tipo.

Fonte: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág. 227

Nessa questão, no item b, a obra demanda que o estudante relacione o emprego de vocativos à construção identitária da personagem. Na tira, os vocativos “moleque” e “mãe” são indexadores identitários, uma vez que revelam uma face mais pacífica da personagem, bem como sua característica geracional, criança ou adolescente e a relação de parentesco dos interlocutores. Enfoca-se, portanto, em como o vocativo pode ser revelador de aspectos identitários do interlocutor. Em acréscimo, o livro poderia questionar quais seriam os prejuízos para a construção de sentidos do texto, caso os vocativos fossem suprimidos, uma vez que, se esses recursos fossem retirados, não seria possível inferir com precisão a idade da personagem, nem que se trata de uma relação entre mãe e filho, suprimindo o teor da crítica e parte do tom humorístico da tira.

Essas foram as duas questões em que a coleção *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* alude ao vocativo enquanto possibilidade de expressão de atitudes e sentimentos, como constituidor de identidades e fundador de relações intersubjetivas. Porém, nota-se a ausência de quadros de sistematização que exponham ou discutam esses aspectos. Também não se aprofunda na composição lexical do vocativo e os valores semântico-enunciativos implicados na composição desse recurso linguístico.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem:*

Figura 76

3. Observe que cada um que se corresponde com Fani começa a “conversa” com ela usando **vocativos**:

“Prezada Estefânia,”
“Ei, Fani!”
“Fani,”

O vocativo e o grau de formalidade da linguagem

O **vocativo** é muito usado em nossos textos orais ou escritos para chamar a atenção do nosso interlocutor. Ele pode aparecer no início, no meio ou no fim de uma frase. Veja alguns exemplos: 1. *Mãe, eu não vou.* 2. *Para o seu bem, Pedro, espero que consiga.* 3. *Eu quero sim, minha querida.* O vocativo que usamos pode indicar o grau de formalidade que temos com a pessoa com quem falamos. Se não a conhecemos muito bem ou se é uma pessoa importante, ou, ainda, se a situação é mais formal, podemos usar como vocativo pronomes de tratamento mais formais: *senhor/senhora, Vossa Excelência* etc.

- Os vocativos usados nos três e-mails mostram diferença em relação ao grau de intimidade que cada locutor tem com Fani. Explique.

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 6º ano – Livro do Aluno – Pág. 20

Nesse livro, discorre-se sobre o vocativo enquanto sinalizador de escala de intimidade entre os interlocutores. Enfatiza-se, no quadro explicativo, que o locutor tem de ter esmero ao selecionar um vocativo, ponderando o nível de formalidade da situação interlocutiva e a proximidade para com o interlocutor. Há, em acréscimo, um questionamento que oportuniza ao discente refletir sobre esses aspectos, a seleção desse recurso linguístico e sua vinculação ao nível de proximidade entre os interlocutores e ao grau de formalidade da situação interlocutiva. A obra poderia aproveitar para dissertar ou inquirir sobre as possíveis complicações da escolha de um vocativo inadequado à relação hierárquica entre interlocutores ou ao grau de formalidade da situação interlocutiva.

Figura 77

3. Quem são os interlocutores do texto? Justifique sua resposta usando informações do texto.	
4. Como a autora se dirige ao seu interlocutor? Por quê?	

Fonte: *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* 8º ano – Livro do Aluno – Pág.140

No livro do 8º ano, quando se enfoca o gênero abaixo-assinado, há uma atividade em que se apresenta um quadro com perguntas de compreensão leitora e análise linguística direcionadas a um exemplar desse gênero. Na quarta questão, pede-se que o estudante explique o motivo de a autora se referir ao prefeito e aos vereadores de uma cidade por meio da forma de tratamento “excelentíssimos”. Para sua resolução, é requerida a percepção do recurso vocativo enquanto manifestação polida da relação hierárquica entre locutor e interlocutor. Demanda-se que se identifique que, por meio do uso desse vocativo, a autora do abaixo-assinado estava consciente do seu posicionamento social em relação à autoridade a quem se destina o texto e que convinha uma seleção lexical prudente, pertinente, cortês para a composição desse recurso linguístico.

Essa coleção destinou espaço à relação entre usos do vocativo e seus valores semântico-enunciativos. Não obstante as atividades pudessem ser expandidas e abarcar outros questionamentos sobre as relações intersubjetivas propiciadas pelo uso desse recurso linguístico, como a explicitação de atitudes e sentimentos, as obras do 6º e 8º ano pautaram o processo de escolha da composição lexical do vocativo e sua relação com o grau de formalidade da situação de interlocução e o nível de proximidade dos interlocutores.

- *Português: Conexão e Uso; Tecendo Linguagens:*

Não foram encontradas, nas coleções referidas, exercícios ou quadros explicativos sobre a propriedade do vocativo em consumir relações de intersubjetividade. Esses materiais inibiram os valores semântico-enunciativos agregados à escolha lexical que compõe esse recurso linguístico e as repercussões dessa escolha para a interlocução. Ao dispensar tal fulcral aspecto, não se reflete sobre o conteúdo imbuído na forma escolhida para se referir diretamente a um interlocutor. Lamentavelmente, esquiva-se de discutir sobre as implicações da maneira que se nomeia outrem em uma situação interlocutiva.

Resumo da análise provinda da pergunta categorizadora 12

Em suma, quatro coleções didáticas, *Apoema Português, Geração Alpha Língua Portuguesa, Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem, Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, reverenciaram o vocativo enquanto constituinte com “função interpelatória que trabalha a construção da imagem do interlocutor no processo de alocação” (Agustini, 2005, p.74), ao trazerem à baila os valores semântico-enunciativos entranhados no emprego desse recurso linguístico em uma dada situação interlocutiva. Entretanto, dessas coleções apenas a *Geração Alpha Língua Portuguesa* pautou integralmente o uso do vocativo enquanto explicitador de sentimentos e atitudes e enfocou os desdobramentos da escolha lexical para a composição do vocativo. Houve um enfoque parcial por parte das outras coleções, sendo desleixadas com alguns desses aspectos, ora desconsiderando o vocativo enquanto indiciador de sentimentos e atitudes, ora não destrinchando a escolha lexical que pode compor esse recurso. Já as outras duas coleções, *Português: Conexão e Uso e Tecendo Linguagens*, não dissertaram nem propuseram exercícios a respeito do vocativo como indiciador “das relações sociais envolvidas na enunciação” (Agustini, 2005, p.75), alijando do vocativo a sua dimensão semântico-enunciativa. Nessas coleções, esse recurso linguístico é focado enquanto elemento frásico apartado de seu potencial significativo, sem aprofundar-se nos latentes encadeamentos enunciativos no uso desse recurso em uma situação interlocutiva. Verifique-se essa síntese em formato de tabela, na tabela B3, localizada no anexo B.

Finalizada a discussão dos dados, apresenta-se, no anexo B, organizada em uma tabela resumo, Tabela B4, a síntese dos resultados advindos das análises mediadas pelas respostas aos blocos de perguntas caracterizadoras. Procede-se, com isso, a fim de

facilitar uma visão panorâmica do tratamento conferido ao vocativo por esses materiais pedagógicos. Dessa forma, será possível conferir o estatuto de atendimento das coleções ao que propõem as doze categorias analíticas.

A seguir, encontra-se a seção das Considerações Finais, na qual se resumirão os achados da pesquisa, por meio de um apanhado do esquadrinhamento dos livros, no qual se vincularão as análises aos objetivos da pesquisa. Far-se-á isso com o intento de ratificar o cumprimento das intenções propostas nessa investigação. Também se sugerirão propostas de investigação que podem ser empreendidas a partir dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação, cravou-se como desígnio analisar a abordagem conferida ao vocativo por livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental avaliados, comprados e distribuídos pela instância do Governo Federal às escolas públicas do Brasil sob o prisma de um Ensino de Língua Portuguesa renovado, produtivo e qualificado (Antunes, 2014, 2015; Geraldi, 1984a, 1984b, 1991, 2009), e mais especificamente pelas óticas das propostas pedagógicas da Sociolinguística, a denominada Pedagogia da Variação (Bopp da Silva & Simioni, 2015; Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2015; Zilles & Faraco, 2015) e da Semântica da Enunciação (Agustini, 2005; Dias, 2018; Guimarães, 2011, 2016, 2018; Stahlhauer & Reis, 2020).

No tocante ao respaldo teórico, pilares epistemológicos que fincaram a pesquisa e que subsidiaram a análise dos dados, salienta-se que, inicialmente, se recorreria à Pedagogia da Variação, mas notou-se que apenas tal área não daria conta da complexidade do fenômeno linguístico vocativo e o seu ensino. Pelo motivo exposto, recorreu-se também à Semântica da Enunciação, haja vista uma plêiade de estudiosos dessa área estarem materializando análises notáveis desse recurso linguístico e traçado vigorosas conclusões a respeito dele. Conforme exposto no tópico da fundamentação teórica dessa dissertação, ambas as vertentes, Pedagogia da Variação, proposta teórico-pedagógica derivada da Sociolinguística, e Semântica da Enunciação, apresentam ponderações concernentes às recomendações teóricas vigorantes no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa.

Retomar-se-ão, agora, os objetivos específicos da pesquisa, os quais foram anunciados na Introdução e na Metodologia da presente dissertação. Far-se-á isso com o intento de validar os cumprimentos dessas metas investigativas.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, o qual foi determinado como “a) analisar se os livros didáticos, quando enfocam o recurso linguístico vocativo, são concernentes com as ponderações vigorantes no que tange ao Ensino de Língua Portuguesa, por meio do escrutínio quanto à priorização de uma abordagem de caráter textual-discursivo, indutivo, e integrador dos eixos de leitura, análise linguística e produção textual no tratamento do vocativo”, verificou-se que a coleção:

- *Apoema Português*: preza por uma abordagem textual-discursiva, com a maioria das questões inquirindo a funcionalidade do vocativo nos textos selecionados

para o trabalho com esse recurso linguístico, prioriza uma abordagem indutiva, com construção dos conhecimentos sobre o vocativo por meio de exercitação, mas suprime a sistematização do conteúdo, e atrela apenas os eixos de leitura e de análise linguística. Assim, essa coleção, quando contempla o vocativo, atende parcialmente às ponderações hodiernas para o ensino de português.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa*: prioriza uma abordagem textual-discursiva, com metade das questões sobre o vocativo demandando a apreensão dos efeitos dos usos desse recurso linguístico para a constituição de sentidos dos textos, operacionaliza uma abordagem indutiva, instigando à construção dos conhecimentos sobre o vocativo a partir de exercícios e caixas sistematizadoras em sequência aos exercícios, integra somente os eixos de leitura e de análise linguística, não solicitando a produção de texto com emprego de vocativo. Dessa forma, ao abordar o vocativo, essa coleção está quase integralmente alinhada aos preceitos vigentes para o ensino de português.

- *Português: Conexão e Uso*: não preza por uma abordagem textual-discursiva do vocativo, visto que não propõe exercícios que explorem a funcionalidade do vocativo nos textos, empreende uma rota indutiva sobre apenas uma característica formal do vocativo (a pontuação), tendo descaso à sistematização, e não entrelaça os eixos de leitura, produção textual e análise linguística. Portanto, a coleção em tela, no tratamento do vocativo, se distancia das recomendações hodiernas para a pedagogia de língua materna.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*: dá preferência a uma abordagem textual-discursiva do vocativo, com mais de metade das questões instigando a perquirição dos efeitos provocados pelo emprego desse recurso linguístico, opta por uma rota metodológica dedutiva na construção de conhecimentos sobre o vocativo, com caixas expositivas de características do vocativo e exercícios subsequentes, confere a integração entre os eixos da leitura e da análise linguística, omitindo-se quanto à produção de texto com vocativo. Nessa tônica, a coleção atende parcialmente, em relação ao vocativo, às ponderações coetâneas para o ensino de português.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*: apresenta uma abordagem textual-discursiva sobre o vocativo, dado que os exercícios demandam perscrutar a funcionalidade desse recurso linguístico nos textos, favorece uma rota dedutiva de construção de conhecimentos sobre o vocativo, ora a pronta exposição

sobre esse recurso linguístico antes da seção de questionamento, é a única coleção que promove, quando no tratamento do vocativo, no livro do 8º ano, a convergência entre os eixos da leitura, da análise linguística e da produção textual. Isso posto, caracteriza-se que a coleção referida atende quase totalmente às recomendações vigorantes para o ensino de português, quando na abordagem do vocativo.

- *Tecendo Linguagens*: contempla uma abordagem textual-discursiva do vocativo, ao promover questionamentos sobre os efeitos de sentidos decorrentes do uso desse recurso linguístico, prioriza uma abordagem indutiva de construção de conhecimentos, por, primeiro, incitar em exercícios a perquirição de algumas características desse recurso linguístico e, em seguida, sistematizá-las em uma caixa informativa, e viabiliza o entrelaçamento entre a leitura e análise linguística, mas abstém-se de atividades de produção que requeiram o emprego do vocativo. Logo, essa coleção também atende quase integralmente às sugestões contemporâneas para o ensino de português, quando focaliza o vocativo.

No que tange ao segundo objetivo específico, “Analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em consonância com as prerrogativas da Pedagogia da Variação, de modo a propiciar contribuições a uma formação discente combatente ao senso comum sobre língua, norma e variação, e instigadora de posturas reconhecedoras da variação enquanto característica intrínseca à língua e desarranjadoras da discriminação e do preconceito linguístico através i) da sondagem da presença de materiais linguísticos que representem a variação diamésica e diafásica, ii) da proposta de investigação de usos formais e informais no cotidiano, iii) da perscrutação sobre o funcionamento de diferentes variedades linguísticas, o que é permitido a partir do trabalho com diferentes dados linguísticos de vocativo, de modo a fundamentar a legitimidade do discurso valorizador da variação linguística e fazer comprovar, na prática, a equivalência sistemática entre todas as variedades da Língua Portuguesa, e iv) da perquirição da apresentação da variabilidade do comportamento morfossintático do vocativo, como a possibilidade de formação desse recurso por variadas classes gramaticais, os contextos frásicos auspiciosos para uso do vocativo, a marcação de pontuação na modalidade escrita e diferenciação entre o vocativo e outras funções sintáticas, e as diferentes possibilidades de posicionamento desse recurso na oração” notabilizou-se que a coleção:

- *Apoema Português*: conta com textos que empregam vocativo na modalidade escrita, dispensando os da modalidade oral³², apresenta textos escritos menos monitorados e mais monitorados, exercita sobre usos de vocativo em situações formais e informais, mas não propõe atividades de investigação de usos desse recurso linguístico no cotidiano, não alvidra exercícios de perquirição estrutural de vocativos, não discorre sobre a formação de vocativo por variadas classes gramaticais, não focaliza os contextos frásicos propícios para uso do vocativo, não pauta a marcação da pontuação junto ao vocativo na modalidade escrita, e nem coloca em tela as possibilidades de posicionamento do vocativo na sentença. Haja vista esse deslindamento, essa coleção didática, no tratamento do vocativo, atende parcialmente aos preceitos da Pedagogia da Variação, dado que prescinde de cruciais aspectos relativos a essa perspectiva pedagógica.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa*: apresenta textos apenas na modalidade escrita, suprimindo textos orais que contenham vocativo, dispõe de uma seleta de textos mais monitorados e menos monitorados, conta com questões sobre emprego de vocativo em contextos mais cerimoniosos e menos formais, não dispõe de atividades que incentivam a observação de usos do vocativo no cotidiano, não propõe questionamentos sobre a constituição estrutural de vocativos, exercita sobre a possibilidade de formação do vocativo por diferentes classes gramaticais, não alude aos tipos sentenciais auspiciosos para o emprego do vocativo, focaliza a pontuação que acompanha o vocativo na modalidade escrita, inclusive divagando sobre as alterações de sentido propiciadas pela ausência da pontuação, e não traz à baila os diferentes posicionamentos que o vocativo pode ocupar na oração. Desse modo, no que diz respeito à abordagem do vocativo, a coleção em tela corresponde quase que integralmente às perguntas categorizadoras provenientes do que preconizam os autores da Pedagogia da Variação para o ensino de língua.

- *Português: Conexão e Uso*: dispõe de textos na modalidade escrita com vocativos, inibindo textos na modalidade oral que empreguem esse recurso linguístico, traz um texto com uma linguagem mais monitorada, não discute sobre usos de vocativos em contextos contrastivos de monitoração estilística, não incita a investigação de usos do vocativo no dia a dia, não enfoca possibilidades de constituição estrutural do

³² Reitera-se que nenhum livro didático prezou por um trabalho didático sobre o vocativo em textos da modalidade oral. Por outro lado, algumas obras contemplaram textos escritos que tentam reproduzir a fala, como tiras e cartuns, porém não desenvolveram exercitação sobre aspectos da oralidade presentes nesses textos, nem sobre aspectos do vocativo na linguagem oral.

vocativo, não discorre sobre classes gramaticais que podem compor o vocativo, não chama atenção para os contextos frásicos propícios para uso do vocativo, realça a pontuação que deve acompanhar o vocativo na modalidade escrita e não comenta sobre as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração. Destarte, tal coleção, quando aborda o vocativo, atende infimamente ao que apregoa a Pedagogia da Variação.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*: retrata textos com vocativos apenas na modalidade escrita da língua, declinando os textos orais que contenham esse recurso linguístico, dispõe de textos com vocativos típicos de uma linguagem menos monitorada, sugere que o professor elabore atividades investigativas sobre usos do vocativo no cotidiano, não propõe exercícios de análise de constituição estrutural de vocativos, não demarca a possibilidade de formação do vocativo por variadas classes gramaticais, se esquivava de discorrer sobre os tipos sentenciais em que se usa o vocativo, chama a atenção à obrigatoriedade de marcação da pontuação acompanhando o vocativo na modalidade escrita, e pormenoriza as possibilidades de posicionamento do vocativo na oração. Essa coleção, como visto, quando trata do vocativo, atende parcialmente aos aspectos promulgados pelos estudiosos da Pedagogia da Variação.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*: detém textos somente da modalidade escrita, dispensando textos orais que contenham vocativos, apresenta apenas textos que têm vocativos com uma linguagem mais monitorada, porém não se exime em mencionar sobre usos do vocativo em situações menos informais e mais polidas, deixa de elaborar atividades investigativas de usos do vocativo no dia a dia, não constrói questões de análise de constituição estrutural de vocativos, não menciona a possibilidade de composição do vocativo por classes gramaticais distintas, se furta de retratar os contextos frásicos em que se emprega o vocativo, exercita a respeito da pontuação que deve acompanhar esse recurso linguístico na modalidade escrita, e enfoca os possíveis posicionamentos do vocativo na oração. Nesse sentido, essa coleção atende parcialmente ao que preceitua a Pedagogia da Variação.

- *Tecendo Linguagens*: contempla textos apenas na modalidade escrita, furtando-se de apresentar textos orais que empregam vocativo, faz uso de materiais textuais produzidos em uma linguagem mais monitorada, se blinda de discutir sobre usos do vocativo em situações com grau de monitoração diversificados, não propõe atividades investigativas sobre usos do vocativo no cotidiano, não formula questões de

perscrutação de constituição estrutural de vocativos, não atina à possibilidade de formação de vocativos por diferenciadas classes gramaticais, não reporta os contextos sentenciais em que se emprega o vocativo, mas menciona a obrigatoriedade de marcação do vocativo por sinal de pontuação, bem como faz breve referência às possibilidades de posicionamento do vocativo na oração. Isso posto, considera-se que essa coleção se afasta quase que integralmente do que prega a Pedagogia da Variação para o ensino de português.

Em relação ao terceiro objetivo específico, “analisar se os livros didáticos, quando enfocam o vocativo, estão em anuência com os preceitos da Semântica da Enunciação e suas ponderações para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da sondagem da figuração do papel semântico-enunciativo exercido pelo vocativo quanto à constituição de relações de intersubjetividade”, percebeu-se que a coleção:

- *Apoema Português*: admoesta como o vocativo pode atuar para a adesão do interlocutor em uma situação interlocutiva de convencimento, mas não discorre sobre a possibilidade de expressão de sentimentos e atitudes por meio do vocativo, nem pauta sobre a seleção lexical do vocativo pertinente para construir relações de intersubjetividade. Desse modo, a coleção atende parcialmente ao que indica a Semântica da Enunciação para o ensino de português.

- *Geração Alpha Língua Portuguesa*: traz à baila exercícios que remetem à possibilidade de explicitação de sentimentos, atitudes e posicionamentos do locutor para com o interlocutor pelo emprego de vocativos, e promove discussões sobre a vinculação entre a escolha lexical para composição desse recurso linguístico e a constituição de relações de intersubjetividade. Portanto, essa coleção, ao tratar do vocativo, encontra-se em harmonia com os princípios promulgados pela Semântica da Enunciação para a didática do português.

- *Português: Conexão e Uso e Tecendo Linguagens*: não propõem exercícios nem elaboram notas explicativas que patenteiam o vínculo entre usos do vocativo e relações de intersubjetividade. Também não discorrem sobre a escolha lexical para compor o vocativo e os desdobramentos dessa escolha na situação interlocutiva. Isso posto, tais coleções, se afastam dos preceitos da Semântica da Enunciação para o ensino de língua, quando abordam o vocativo.

- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*: contempla, por meio de exercícios, expressão de sentimentos e atitudes através do uso de vocativos e reações do interlocutor ao emprego desse recurso linguístico, bem como frisa a relação

entre emprego de vocativo e constituição identitária. Porém, não se aprofunda na relação entre composição lexical do vocativo e suas implicações para as relações de intersubjetividade. Ante o exposto, a coleção atende parcialmente, no que tange ao ensino vocativo, às prerrogativas da Semântica da Enunciação.

- *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*: elabora exercícios e apresenta nota explicativa sobre a composição lexical do vocativo e sua relação com o grau de formalidade da situação interlocutiva e o nível de proximidade entre os interlocutores. Não aduz, no entanto, à relação entre a seleção lexical desse recurso linguístico e a explicitação de sentimentos e atitudes para com o interlocutor. Assim, a coleção referida, em relação ao tratamento do vocativo, atende parcialmente ao que disseminam os autores da Semântica da Enunciação para o ensino de português.

Diante dessa pormenorização da relação entre os objetivos específicos e a análise dos dados predicamenta-se que o objetivo geral “aumentar inteligibilidades, embasado pelas proposições teórico-metodológicas da Pedagogia da Variação e da Semântica da Enunciação, sobre o tratamento conferido ao recurso linguístico “vocativo” em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático” foi significativamente logrado. Isso porque os materiais didáticos referidos foram escrutinados por categorias que abarcavam um Ensino de Língua Portuguesa produtivo, qualificado e embasado na Pedagogia da Variação e na Semântica da Enunciação, ocasionando a consecução dessa meta investigativa.

Destaca-se que, das seis coleções analisadas, a coleção *Geração Alpha Língua Portuguesa* aparenta ser a que mais se aproxima dos critérios estabelecidos pela investigação concretizados em forma de perguntas categorizadoras, uma vez que aborda o vocativo por uma via textual-discursiva, promovendo a construção de conhecimento desse conteúdo por uma perspectiva reflexivo-indutiva, pautando usos do vocativo em contextos variacionais diversos, e discorrendo sobre os valores semântico-enunciativos perpetuados pelos empregos do vocativo. Outra coleção que merece destaque é a *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos De Linguagem* pois foi a única coleção que prezou pela interseção dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, promovendo o encadeamento da leitura, da produção textual e da análise linguística quando no tratamento do vocativo. Tal coleção contemplou atividades de compreensão leitora com

textos com vocativo, inquirindo os efeitos de sentido desse recurso linguístico, bem como demandou a produção de texto com a adoção de vocativo.

Ademais, recomenda-se que, para edições futuras do PNLD, as coleções didáticas priorizem um aprimoramento do tratamento conferido ao vocativo, mais concatenado às disposições vigentes sobre ensino de português e sobre o recurso linguístico vocativo em si. Para tal, indica-se a transposição didática da produção científica emergente sobre esse fenômeno, advinda de áreas como a Semântica da Enunciação e da Sociolinguística, as quais têm empreendido pesquisas que resultam numa compreensão mais acurada dos aspectos que envolvem o vocativo. Isso porque conforme pautaram as análises das obras, foram, no geral, inexplorados alguns aspectos variacionais e aspectos semântico-enunciativos que emergem dos usos do vocativo.

Por fim, expecta-se que, com essa pesquisa, sejam abertos leques de possibilidades para materialização de outras investigações que enfoquem o vocativo, recurso linguístico deixado a ermo pela hegemonia da literatura linguística. A título de exemplo, sugere-se o escrutínio da abordagem do vocativo em livros didáticos destinados a outras fases do ensino básico, a saber os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Seria também aprazível a operacionalização de pesquisas que adentrem as salas de aula e perquiram a mediação didática da abordagem a esse recurso linguístico. Ou ainda se espera que se desenvolvam pesquisas-ação colaborativamente com os professores de português, os quais estão cotidianamente no chão da escola, e melhor conhecem as limitações e as potencialidades desse ambiente, para o tratamento produtivo do vocativo, coerentes com o que se aspira para o ensino de língua na coetaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, V. B. B. (2018). *Semântica, Enunciação e Ensino*. EDUFES.
- Agustini, C. L. H. (2005). As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo. *Revista da Anpoll*, 1(19), 57-78.
- Alvarez, M. C. (2012). Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In M. Bagno. (Org.) *Linguística da norma* (pp.183-196). Edições Loyola.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2015). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola Editorial.
- Azeredo, J. C. (2000). *Fundamentos de gramática do português*. Zahar.
- Bagno, M. & Rangel, E. D. O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 63-81.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2013). *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. Parábola Editorial.
- Balsobre, S. R. G. (2015). Relação língua e sociedade em foco: observando o vocativo “moço (a)” no português brasileiro, moçambicano e angolano. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, 44(1), 217-233.
- Batista, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In M. Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura* (pp.529-575). Mercado de Letras.
- Batista, A. A. G. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

- Batista, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: A. G. Batista, R. Rojo (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. (pp.25-67). Mercado de Letras.
- Batista, A. A. G., Rojo, R. (2005). Livros escolares no Brasil: a produção científica. In M. das G. C. Val e B. Marcushi. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania* (pp.13-45). Autêntica Editora.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. Nova Fronteira.
- Bezerra, M. A. (2001). Textos: seleção variada e atual. In: A. P. Dionísio, M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (pp.33-45). Lucerna.
- Bezerra, M. A., & Reinaldo, M. A. (2013). *Análise linguística: Afinal a que se refere?*. Cortez Editora.
- Bopp da Silva, T. & Simioni, T. (2015). Estamos formando professores que conhecem a variação linguística? Uma análise acerca da importância dos dados e das teorias para o ensino de língua. *Letras & Letras*, 31(2), 144-156.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2012). Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. . In M. Bagno (org), *Linguística da norma* (pp. 301-316). Edições Loyola.
- Brasil. Ministério da Educação. (2019). *PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Fundamental/Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*.
- Bunzen, C. (2005). Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Bunzen, C. (2010) Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In Maria da Graça Costa Val. (org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas* (pp.87-110). Autêntica Editora.

- Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, 11(34), 885-911.
- Cegalla, D. P. (2008). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. Companhia Editora Nacional.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, 30, 549-566.
- Coracini, M. J. R. F. (1999). Apresentação. In Coracini, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* (pp.11-16). Pontes Editores
- Coracini, M. J. R. F. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Pontes Editores.
- Costa, J. (2021). Gramática Formal e Ensino: uma entrevista com João Costa. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 232-236.
- Costa-Hübes, T. D. C. (2010). Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato histórico". *Linguagem em (Dis) curso*, 10, 181-205.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2017). *Nova gramática do português contemporâneo*. LEXIKON Editora Digital.
- Dias, L. F. (2018). *Enunciação e relações linguísticas*. Pontes Editores.
- Dias, L. F. (2020). Um olhar para as articulações linguísticas na constituição de uma Semântica da Enunciação. *TRAÇOS DE LINGUAGEM-REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, 3(2).
- Dias, L. F., & Zattar, N. (2017). O funcionamento do vocativo. *Domínios de Linguagem*, 11(4), 1136-1151.
- Faraco, C. A. (2006). Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. *Calidoscópio*, 4(1), 15-26.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial.

- Faraco, C. A. (2011) O Brasil entre a Norma Culta e a Norma Curta. In X. Lagares; M. Bagno (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. (pp.259-276). Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2015). Norma culta brasileira: construção e ensino. In A. M. S. Zilles & C. A. Faraco (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp.19-30). Parábola Editorial.
- Fávero, L. L., Andrade, M. L. da C. V. de O., & Aquino, Z. G. O. de. (2009). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. Cortez Editora.
- Ferraz, L. D. A. N., de Souza, G. D. S., Ribeiro, J. C., & Santos, J. V. Vocativo em cartas régias portuguesas: uma análise semântico-enunciativa. *Philologus*, 78, 3732-3748.
- Filgueiras, J. M. (2015). As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename1. *História da Educação*, 19, 85-102.
- Flores, V. (2013) Semântica da Enunciação. In C. Jr. Ferrarezi, R. Basso. (orgs.). *Semântica, semânticas* (pp.89-104). Editora Contexto.
- Fonseca, M. N. G. da , & Geraldi, J. W. (1984). O circuito do livro e a escola. In J. W. Geraldi (org.). *O texto em sala de aula* (pp.57-79). Ática.
- Franchi, C. (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em linguística aplicada*, 9, 5-45.
- Freitag, B. et alii (1997). O Histórico do Livro Didático no Brasil. In: FREITAG, Bárbara et alii. (orgs.) *O Livro Didático em Questão* (pp.11-20). Cortez Editora.
- Geraldi J. W. (1987). Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura: Teoria e Prática*, 9, 4-7.
- Geraldi, J. W. (1984a). Concepções de linguagem e ensino de português. In J. W. Geraldi (org.). *O texto em sala de aula* (pp.39-46). Ática.
- Geraldi, J. W. (1984b). Unidades básicas do ensino de português. In J. W. Geraldi (org.). *O texto em sala de aula* (pp.57-79). Ática.

- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (1997). O uso como lugar de construção dos recursos linguísticos. *Revista Espaço*, 51-56.
- Geraldi, J. W. (2009). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Mercado de Letras.
- Gois, S. & Leal, T. F. (orgs.) (2012). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Autêntica Editora.
- Gois, S. & Luna, E. Á. (2016). O ensino da oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In S. Gois, E. Á. Luna & Costa-Maciel, D. A. G. da. (orgs) *Oralidade & Leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação*. Editora Universitária UFPE
- Guimarães, E. (2002). *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Pontes Editores.
- Guimarães, E. (2011). *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. Editora RG.
- Guimarães, E. (2016) “Vocativo: enunciação e história”. *Entremeios, Revista de Estudos do Discurso*, 13(13), 169–180.
- Guimarães, E. (2018). *Semântica: enunciação e sentido*. Pontes Editores.
- Lacerda, P. B. G. & Carvalho, L. de H. (2018). A língua portuguesa em uso na rede social: a construção dos sentidos em hashtags de opinião e postagens no Facebook. In Dias, L. F. (Org.) *Língua e Enunciação: roteiros e estações*. FALE/UFMG.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, 16(69).
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Artmed.
- Lima, R. (2011). Gramática normativa da língua portuguesa. José Olympio.
- Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Editora Contexto.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU.

Luna, E. Á. & Gomes, R. F. (2020). Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, 14(29), 507-523.

Magalhães, T. G. (2007) *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNL D X a prática nos livros didáticos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense].

Marcuschi, L. A. (2001). Fala e escrita: uma visão não dicotômica. *Revista Do GELNE*, 3(1/2), 1-7.

Marcuschi, L. A. (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: A. P. Dionísio, M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (pp.21-20). Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez Editora.

Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In M. Mendonça & C. Bunzen (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor* (pp.199-226) Parábola Editorial.

Minayo, (2009). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, 9-30.

Moita Lopes, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 10(2), 329-338.

Moreira, J. C. (2008). *O vocativo no português brasileiro nos séculos XIX e XX: um estudo de mudança linguística*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Moreira, J. C. (2013). *O vocativo e a interface sintaxe-pragmática no português brasileiro* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Nascimento, G. R. P. (2008). A metalinguagem no ensino de língua materna. In *Anais do VI Encontro sobre o Ensino de Língua e de Literatura e II Congresso Nacional sobre o Ensino de Língua e de Literatura da FACHO*.

- Neves, M. H. M. (2000). Gramática de usos do português. Editora Unesp.
- Nogueira, J. M. D. S. (2019). *O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE: descrição e uso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Oliveira, F. M., Blanco, Y. A. D. O. C., & da Silva, L. A. (2019). O vocativo nas formas de tratamento: análise de fragmentos do romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues. *A Cor das Letras*, 20(1), 143-154.
- Penhavel, E., & Guerra, A. R. (2013). Vocativos e o traço “basicamente orientador da interação” na gramática textual-interativa. *Confluência*, 107-129.
- Perini, M. A. (2005). Gramática descritiva do português brasileiro. Editora Vozes.
- Rangel, E. (2001). Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: A. P. Dionísio, M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (pp.13-20). Lucerna.
- Rangel, E. (2002). Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem. *Boletim Salto para o Futuro/Tv escola*, MEC, p.6-12.
- Rangel, E. (2015). Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: Clécio Bunzen (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. (pp.17-38). Pedro & João Editores.
- Rojo, R. (2006a). O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. *O livro didático em questão. Boletim Salto para o futuro/TV escola*, MEC, p.49-62.
- Rojo, R. (2006b). Livros em sala de aula – modo de usar. In: M.A.F. de Carvalho, R.H. Mendonça. (orgs.) *Práticas de leitura e escrita*. (pp.96-101). MEC.
- Santos, S. J. B. D. (2004). Integração do vocativo numa sintaxe de base enunciativa. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

Sá-Silva, J. R., de Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.

Silva, L. R. C. D., Damaceno, A. D., Martins, M. D. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. D. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In *Congresso Nacional de Educação* (9).

Soares, M. (2012). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In M. Bagno (org), *Linguística da norma* (pp. 141-162). Edições Loyola.

Souza, D. M. de. (1999). Autoridade, autoria e livro didático. In Coracini, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* (pp.27-32). Pontes Editores

Souza, E. P. D., & Guerra, A. R. (2013). Vocativos e o traço basicamente orientador da interação na Gramática Textual-Interativa. *Confluência*, 107-129.

Stahlhauer, A. S. M., & Reis, C. F. (2020). Texto, enunciação e as práticas (políticas) de ensino de línguas: contribuições da Semântica do Acontecimento para pensar os sentidos no ensino da língua portuguesa. *TRAÇOS DE LINGUAGEM-REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, 3(2).

Suassuna, L. (2006). *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa* (Vol. 2). Editora Universitária UFPE.

Tilio, R. C. (2006). *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Vieira, S. R. & Durval, L. F. da S. (2018). O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino breve diagnose. In S. R. Vieira. (org). *Gramática, variação e ensino* (pp.12-31). Blucher.

Vieira, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? (2017) In C. Ataíde et alii. (orgs.). *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura* (pp. 299-318) Blucher.

Zilles, A. M. S. & Faraco, C. A. (2015). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Parábola Editorial.

ANEXOS

ANEXO A – TABELA A1 – CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Tabela A1 – Caracterização das coleções de livros didáticos que compõem o *corpus* da investigação

Título da coleção	Autor(es)	Editora	Volume(s) em que se aborda o vocativo
<i>Apoema Português</i>	Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Karla Cristina de Araujo Faria, Silvia Maria de Sousa, Nadja Pattresi de Souza e Silva	Editora do Brasil	8º ano, 9º ano
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Cibele Lopresti Costa, Greta Nascimento Marchetti, Andressa Munique Paiva	SM	8º ano
<i>Português: Conexão e Uso</i>	Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos, Laiz Barbosa de Carvalho	Saraiva Educação	7º ano, 8º ano
<i>Se Liga Na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem</i>	Wilton De Souza Ormundo, Cristiane Escolastico Siniscalchi	Moderna	8º ano
<i>Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos De Linguagem</i>	Shirley Goulart De Oliveira Garcia Jurado, Marisa Balthasar Soares	Moderna	6º ano, 8º ano
<i>Tecendo Linguagens</i>	Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araujo	IBEP	7º ano, 8º ano e 9º ano

ANEXO B – TABELAS B1, B2, B3 E B4 – SÍNTESE DO ATENDIMENTO ÀS PERGUNTAS CATEGORIZADORAS

Tabela B1 – Síntese dos resultados provenientes das perguntas categorizadoras 1, 2 e 3

OBJETIVO	PERGUNTA DE ANÁLISE	APOEMA PORTUGUÊS	GERAÇÃO ALPHA	PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO	SE LIGA NA LÍNGUA	SINGULAR & PLURAL	TECENDO LINGUAGENS
1	Abordagem textual-discursiva do vocativo?	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
	Abordagem indutiva / reflexivo-constitutiva sobre o vocativo?	SIM (mas com descaso à sistematização)	SIM	SIM (mas com descaso à sistematização)	NÃO (abordagem dedutiva)	NÃO (abordagem dedutiva)	SIM
	Encadeamento das práticas de leitura, análise linguística e produção textual quando no tratamento do vocativo?	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	NÃO	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	SIM	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)

Tabela B2 – Síntese dos resultados provenientes das perguntas categorizadoras 4 a 11

OBJETIVO	PERGUNTA DE ANÁLISE	APOEMA PORTUGUÊS	GERAÇÃO ALPHA	PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO	SE LIGA NA LÍNGUA	SINGULAR & PLURAL	TECENDO LINGUAGENS
2	Abordagem do vocativo nas modalidades escrita e/ou falada da língua?	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA
	Abordagem do vocativo em uma perspectiva	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO

	variacional diafásica?						
	Propostas de atividades investigativas de usos do vocativo?	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
	Abordagem da constituição estrutural no nível fonológico, ortográfico e mórfico dos vocativos?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem sobre a possibilidade de composição do vocativo por diferentes classes gramaticais?	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem dos contextos fráscicos auspiciosos para o uso do vocativo?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem da marcação do vocativo por sinais de pontuação?	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
	Abordagem das possibilidades do posicionamento do vocativo na oração?	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM

Tabela B3 – Síntese dos resultados provenientes da pergunta categorizadora 12

OBJE TIVO	PERGUNTA DE ANÁLISE	APOEMA PORTUGUÊS	GERAÇÃO ALPHA	PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO	SE LIGA NA LÍNGUA	SINGULAR & PLURAL	TECENDO LINGUAGENS
3	Abordagem da contribuição do papel semântico-enunciativo do vocativo para a constituição de relações de intersubjetividade?	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

Tabela B4 – Síntese dos resultados provenientes das doze perguntas categorizadoras

OBJE TIVO	PERGUNTA DE ANÁLISE	APOEMA PORTUGUÊS	GERAÇÃO ALPHA	PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO	SE LIGA NA LÍNGUA	SINGULAR & PLURAL	TECENDO LINGUAGENS
1	Abordagem textual-discursiva do vocativo?	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
	Abordagem indutiva / reflexivo-construtiva sobre o vocativo?	SIM (mas com descaso à sistematização)	SIM	SIM (mas com descaso à sistematização)	NÃO (abordagem dedutiva)	NÃO (abordagem dedutiva)	SIM
	Encadeamento das práticas de leitura, análise linguística e produção textual quando no tratamento	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	NÃO	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)	SIM	PARCIALMENTE (eixo da análise linguística com o eixo da leitura)

	do vocativo?						
	Abordagem do vocativo nas modalidades escrita e/ou falada da língua?	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA	APENAS NA MODALIDADE ESCRITA
	Abordagem do vocativo em uma perspectiva variacional diafásica?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
	Propostas de atividades investigativas de usos do vocativo?	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
2	Abordagem da constituição estrutural no nível fonológico, ortográfico e mórfico dos vocativos?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem sobre a possibilidade de composição do vocativo por diferentes classes gramaticais?	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem dos contextos frásicos auspiciosos para o uso do vocativo?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Abordagem da	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM

	marcação do vocativo por sinais de pontuação?						
	Abordagem das possibilidades de posicionamento do vocativo na oração?	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
3	Abordagem da contribuição do papel semântico-enunciativo do vocativo para a constituição de relações de intersubjetividade?	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – p.95
- Figura 2 – p.96
- Figura 3 – p.97
- Figura 4 – p.98
- Figura 5 – p.99
- Figura 6 – p.99
- Figura 7 – p.100
- Figura 8 – p.101
- Figura 9 – p.101
- Figura 10- p.102
- Figura 11- p.102
- Figura 12 – p.103
- Figura 13 – p.103
- Figura 14 – p.104
- Figura 15 – p.104
- Figura 16 – p.105
- Figura 17 – p.106
- Figura 18 – p.107
- Figura 19 – p.108
- Figura 20 – p.109
- Figura 21 -p. 110
- Figura 22 – p.111
- Figura 23 – p.111
- Figura 24 – p.113
- Figura 25 – p.113
- Figura 26 – p.114
- Figura 27 – p.115
- Figura 28 – p.116
- Figura 29 – p.116
- Figura 30 – p.120
- Figura 31 – p.120
- Figura 32 -p.120

Figura 33 – p.120
Figura 34 – p.121
Figura 35 -p.121
Figura 36 – p.122
Figura 37 – p.123
Figura 38 – p.125
Figura 39 – p.129
Figura 40 – p.130
Figura 41 – p.137
Figura 42 – p.138
Figura 43 – p.138
Figura 44 – p.139
Figura 45 – p.140
Figura 46 – p.141
Figura 47 – p.142
Figura 48 – p.143
Figura 49 – p.144
Figura 50 – p.144
Figura 51 – p.146
Figura 52 – p.148
Figura 53 – p.148
Figura 54 – p.149
Figura 55 – p.150
Figura 56 – p.150
Figura 57 – p.151
Figura 58 – p.151
Figura 59 – p.151
Figura 60 – p.152
Figura 61 – p.153
Figura 62 – p.154
Figura 63 – p.155
Figura 64 – p.156
Figura 65 – p.157
Figura 66 – p.158

Figura 67 – p.160

Figura 68 – p.161

Figura 69 – p.162

Figura 70 – p.163

Figura 71 – p.164

Figura 72 – p.164

Figura 73 – p.165

Figura 74 – p.166

Figura 75 – p.166

Figura 76 – p.167

Figura 77 – p.168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Detalhamento do objetivo correspondente às perguntas categorizadoras 1, 2 e 3 – p.85

Tabela 2 - Detalhamento do objetivo correspondente às perguntas categorizadoras 4 a 11 – p.90 - 91

Tabela 3 - Detalhamento do objetivo correspondente à pergunta categorizadora 12 – p.92

Tabela 4 - Organização das coleções didáticas e especificação das seções em que se aborda ou que menciona o vocativo – p.94-95

Tabela 5 - Quantificação de questões sobre o vocativo que procedem com a integração do eixo da reflexão dos elementos linguísticos com o eixo da leitura em relação ao total de questões que abordam o vocativo - p.127

Tabela 6 - Listagem dos textos selecionados pelos livros didáticos para a abordagem do vocativo, categorizados pela modalidade da língua em que foram produzidos - p.133-134

Tabela 7 - Classificação da seleta de textos que contém vocativo das coleções didáticas de acordo com o grau de monitoração estilística - p.135-136

Tabela A1 - Caracterização dos livros didáticos que compõem o *corpus* da investigação – p.188.

Tabela B1 - Síntese dos resultados provenientes das perguntas categorizadoras 1, 2 e 3 - p.189.

Tabela B2 - Síntese dos resultados provenientes das perguntas categorizadoras 4 a 11 – p.189-190

Tabela B3- Síntese dos resultados provenientes da pergunta categorizadora 12 – p.191

Tabela B4 - Síntese dos resultados provenientes das doze perguntas categorizadoras - p.191-192