



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**João Vitor Bezerra Laurentino**

**CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS PARA EXAMES DE LARGA  
ESCALA**

CAMPINA GRANDE

2018

**JOÃO VITOR BEZERRA LAURENTINO**

**CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS PARA EXAMES DE LARGA  
ESCALA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva.

CAMPINA GRANDE

2018

L383c

Laurentino, João Vitor Bezerra.

Conteúdos de sintaxe em videoaulas para exames de larga  
escala / João Vitor Bezerra Laurentino. – Campina Grande, 2018.  
79 f. : il. color.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de  
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva".

Referências.

1. Conteúdos de sintaxe. 2. Videoaulas. 3. Paradigmas de  
ensino. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 801.56:37.091.39(043)

João Vitor Bezerra Laurentino

**CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS PARA EXAMES DE LARGA  
ESCALA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 18 de dezembro de 2018.

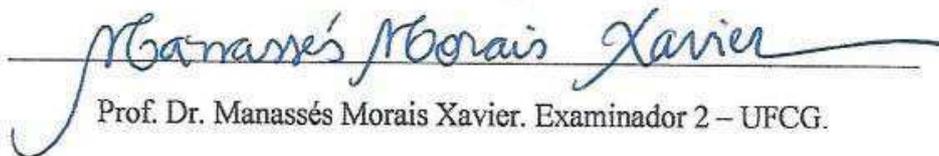
Banca Examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Dra. Williany Miranda da Silva. Orientadora – UFCG.



Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Dourado Loula Régis. Examinadora 1 – UFCG.



Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier. Examinador 2 – UFCG.

CAMPINA GRANDE

2018

À minha mãe, Razoleide e à minha orientadora, Williany. Ambas pedras angulares sobre as quais ergui este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Dos mais sublimes sentimentos do homem, a gratidão tem imensurável beleza. E, ao término dessa jornada, jamais poderia deixar de evidenciar aqueles que comigo cooperaram. Por isso, mostro-me grato:

Ao Senhor, Deus da minha história, Trindade Única de Amor, que em todos os dias me provou que apenas Ele basta. E que, tantas vezes, falou-me ao coração para buscá-Lo em primeiro lugar, porque, a partir disso, tudo me seria acrescentado. E, também, à Onipotência Suplicante, pela sua contínua intercessão, por ser a lâmpada esplendorosa de minha alma, a força de minha debilidade e a cessação de meu cansaço.

A duas grandes mulheres. À minha mãe, Rizoleide, que mesmo sem conhecer as circunstâncias que me envolviam no curso de Letras, nunca cessou de orar por mim a Cristo. À Williany, minha orientadora, guia no caminho que trilhei no ambiente acadêmico. Pelos direcionamentos, pelos conhecimentos partilhados, pelo estímulo constante. E por possibilitar a construção de uma parceria, desde a iniciação científica à conclusão desta monografia.

À Universidade Federal de Campina Grande e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que, por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, incentivaram o projeto do qual este derivou.

À Professora Laura Dourado que fez brotar em mim o amor pela Sintaxe. Ao Professor Manassés Xavier, por todas as sugestões feitas ao longo da disciplina de monografia. À Professora Luciene Maria Patriota pelos acréscimos ofertados em Metodologia da Pesquisa em Linguística. Referindo-me a eles, expressei minha gratidão aos professores da Unidade Acadêmica de Letras que contribuíram em minha formação.

Às minhas famílias. Ao meu pai e aos meus irmãos, em especial, à Jucélia, por todo apoio. E aos amigos cujos laços fraternais nasceram no meio acadêmico: Gabrielle, Luana, Mithyleny e Thaíne. Aos amigos, Arimateia, Beatriz, Bianca, Felipe, Jeniffer, Jesyka, Lorena e Sâmila, com quem compartilhei aflições, angústias, sobretudo, vitórias e felicidades.

A todos eles, meus eternos agradecimentos.

A gramática é a mais perfeita das loucuras, sempre inacabada e perplexa, vítima eterna de si mesma e tendo de estar formulada antes de poder ser formulada – especialmente se se acredita que no princípio era o Verbo.

– João Ubaldo Ribeiro

## RESUMO

Os novos contextos sociais, nos quais se imiscuem os recursos tecnológicos e a *cibercultura*, demandam novas visões de mundo, acarretam reconfigurações nos usos da linguagem, alterações nas relações interpessoais e ofertam novas ferramentas às práticas educativas. No cerne dessas circunstâncias que envolvem a educação, emerge a videoaula: um instrumento cada vez mais popularizado entre estudantes, professores e indivíduos que se submetem aos exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. Tendo em vista tal público, cada vez mais numeroso em virtude da adesão à educação a distância e da difusão ao acesso à internet, cresce o número de videoaulas disponíveis, as quais, enquanto materiais de natureza pedagógica, subjazem em si escolhas paradigmáticas e teórico-metodológicas. A disponibilidade desses recursos na *web* oferta ao usuário uma diversidade de conteúdos, dentre os quais se situam aqueles voltados à linguagem, em específico aos conteúdos gramaticais da categoria sintaxe. A partir disso, essa pesquisa buscou refletir sobre a abordagem teórico-metodológica de conteúdos de sintaxe veiculados em videoaulas destinadas ao ENEM e afins. Na busca por atingir tal objetivo, identificamos os conteúdos de sintaxe presentes em videoaulas de sites divulgados e destinados a tais exames e analisamos o tratamento teórico-metodológico que lhes foi concedido. Para tanto, partimos de teóricos como Kuhn (1991), Libâneo (1992) Duarte (2007), Mendonça (2006), Castilho (2010), Barreré (2011), Bezerra e Reinaldo (2013), que ofereceram subsídios à luz da filosofia da ciência, educação, ciências da computação e linguística aplicada, já no campo da gramática normativa, partimos de Rocha Lima (1980), Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008). Lançamos mão de uma metodologia de pesquisa híbrida, unindo *netnografia* à análise documental. Percebemos que, no tocante aos conteúdos, parte das videoaulas apresentava traços mais conservadores, predominando uma abordagem centrada na gramática normativa. Por outro lado, noutra parcela das videoaulas, os conteúdos uniam a perspectiva normativa à linguística moderna. As videoaulas conservadoras sinalizaram indícios do paradigma tradicional, enquanto as conciliadoras revelam oscilação paradigmática. Por fim, consideramos que as videoaulas analisadas contribuem como instrumento pedagógico para formar indivíduos críticos e reflexivos, desde que os usuários ou sejam autossuficientes ou tenham uma assistência docente que os conduza na apropriação do conteúdo, complementando ou explicitando informações incompletas.

**Palavras-chave:** Conteúdos de sintaxe. Videoaulas. Paradigmas de ensino

## RÉSUMÉ

Les nouveaux contextes sociaux, dans lesquels s'imisce les ressources technologiques et la *cyberculture*, demande de nouvelles visions du monde, entraînent une reconfiguration des usages de la langue, des changements dans les relations interpersonnelles et offrent de nouveaux outils aux pratiques éducatives. Au coeur de ces circonstances liées à l'éducation, émerge le cours vidéo: un instrument de plus en plus popularisé parmi les étudiants, les enseignants et les personnes qui subissent à des examens de grande échelle, comme L'Examen National du Lycée (ENEM) et vestibulaires. À la vue d'un tel public, de plus en plus nombreux en raison de l'adhésion d'enseignement à distance et de la diffusion à l'accès internet, le nombre de cours vidéo disponibles augmente, dans lesquels, tandis que matériaux de nature pédagogique, sous-jacent en soi choix pragmatiques et théorique-méthodologique. La disponibilité de ces ressources sur le Web offre à l'utilisateur une diversité de contenus, parmi lesquels ceux qui sont centrés sur la langue, spécifiques au contenu grammatical de la catégorie de syntaxe. À partir de là, cette recherche a cherché à réfléchir sur l'approche théorique-méthodologique des contenus de la syntaxique diffusé en cours vidéo destinées à l'ENEM et connexes. Dans la recherche de cet objectif, nous identifions les contenus syntaxiques présents dans les cours vidéo des sites divulgués et destinés à de tels examens et analysons le traitement théorique-méthodologique qui leur est accordé. Pour ce faire, nous commençons avec des théoriciens comme Kuhn (1991), Libâneo (1992) Duarte (2007), Mendonça (2006), Castilho (2010), Barreré (2011), Bezerra et Reinaldo. (1980), Cunha et Cintra (2007) et Cegalla (2008), dans lesquels nous présentons les résultats de l'études à la lumière de la philosophie des sciences, éducation, sciences informatiques et la linguistique appliquée, dans le champ de la grammaire normatif. Nous partons de Rocha Lima (1980), Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008). Nous utilisons une méthodologie de recherche hybride, combinant *netnography* et analyse documentaire. Nous avons constaté qu'en termes de contenu, certaines cours vidéo présentaient des traits plus conservateurs, privilégiant une approche centrée sur la grammaire normative. D'autre part, dans une autre partie de cours vidéo, le contenu relie la perspective normative à la linguistique moderne. Les cours vidéo conservatrices ont montré des signes du paradigme traditionnel, tandis que les conciliateurs révèlent des oscillations paradigmatiques. Enfin, nous considérons que les cours vidéo analysées constituent un outil pédagogique pour former des individus critiques et réflexifs, à condition que les utilisateurs soient autosuffisantes ou avoir d'une assistance pédagogique qui les guide dans l'appropriation du contenu, complétant ou expliquant des informations incomplètes.

**Mots-clés:** Contenu de la syntaxe; Cours vidéo; Paradigmes d'enseignement.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 CONTEÚDOS DE SINTAXE ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO: O ENSINO DE GRAMÁTICA EM VIDEOAULAS</b> .....	16
2.1 Tecnologias em contexto educacional e utilização de videoaula como material didático .....	16
2.2 A inserção da educação em paradigmas – do tradicional à complexidade .....	19
2.3 Gramática e ensino de sintaxe: dos estudos tradicionais à análise linguística .....	22
2.3.1 Concepções de gramática X ensino .....	22
2.3.2 Descrevendo o objeto de estudo: a sintaxe do período simples .....	27
<b>3 CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS: DELIMITANDO OBJETO E MÉTODOS NA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA</b> .....	41
3.1 Tipo e natureza da pesquisa .....	41
3.2 Procedimento de coleta dos dados .....	43
3.3 Constituição do <i>corpus</i> e sistematização dos dados .....	44
3.3.1 Sobre as videoaulas dos sites selecionados .....	44
3.3.2 Sobre a presença dos conteúdos de sintaxe .....	48
3.4 Tratamento dos dados .....	51
<b>4 TRATAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA CONTEÚDOS DE SINTAXE: TRADIÇÃO E CONCILIAÇÃO</b> .....	52
4.1 Tratamento teórico-metodológico com foco na perspectiva tradicional .....	52
4.2 Tratamento teórico-metodológico com foco na mescla de paradigmas .....	62
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	75

## 1 INTRODUÇÃO

A cada dia, os recursos tecnológicos e a internet imiscuem-se mais no cotidiano dos indivíduos, promovendo novas experiências de uso da linguagem e desenvolvendo práticas de letramento, solicitando ao internauta atividades tanto de leitura como de escrita de forma mais ampla. Voltando o olhar para a educação, abrem-se tanto possibilidades metodológicas, como instrutivas aos professores e aos alunos. A escola e o ensino presencial passam a não ser mais os únicos meios educacionais; na *web*<sup>1</sup> situam-se *sites*, *blogs*, plataformas, vídeos e redes sociais, por exemplo, que também funcionam como ambientes de ensino e aprendizagem. Entretanto, conforme indica Kenski (2007), as tecnologias não fazem com que a escola acabe, mas impulsionam a educação de acordo com as necessidades sociais de cada época.

Dentre os instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de uma educação a distância, está a videoaula, a qual, conforme Barreré (2014), corresponde a um elemento de ação multimídia sincronizado temporal e espacial com mídias de áudio, texto ou imagem, unindo, portanto, diferentes representações de linguagem, com objetivos educacionais. Desse modo, constitui-se como um material didático, o qual não possui um usuário em específico como destinatário: fazem uso delas desde alunos que buscam na rede material complementar, a professores que buscam novas fontes de conhecimento, por exemplo. Assim, as tecnologias se aliam à escola.

Nessa perspectiva, as videoaulas emergem como a reconfiguração do gênero aula em um novo suporte, o vídeo, adquirindo características próprias. A partir de Bakhtin (1997), é possível concebê-las como tipos relativamente estáveis de enunciados, desenvolvidos na esfera educativa digital. Com base em Dionísio (2006), esse é, por excelência, um gênero multimodal mais visualmente informativo, porque há a união de mais de uma forma de expressão, no qual esses recursos exercem funções retóricas na construção dos sentidos. Já para Braga (2004, p.146), a utilização de mídias de natureza diversa funda uma nova realidade comunicativa, que ultrapassa as possibilidades interpretativas mais tradicionais da multimodalidade, nessa perspectiva, videoaulas são hipermodais.

Cardoso (2013), do ponto de vista da neurociência, aponta o forte apelo multimodal das videoaulas como um elemento facilitador da aprendizagem. Vargas et al. (2007) elencam outros benefícios educacionais possibilitados por elas, dentre os quais, está o

---

<sup>1</sup> World Wide Web é um termo em inglês referente à rede mundial de computadores. Também diz respeito ao sistema de informações ligadas através de hipermídias, cujo acesso é possibilitado pela internet.

desenvolvimento do pensamento crítico no aluno; a promoção da comunicação e da expressão dos educandos, na medida em que se amplia o espaço discursivo. De acordo com Barreré (2014), as novas tecnologias de acesso à internet para dispositivos móveis (3G e 4G) estão cada vez mais consolidadas e baratas, o que torna mais propenso o uso de tecnologias móveis (*notebooks, tablets e smartphones*) para produzir, compartilhar e visualizar conteúdos na internet. Cresce, então, tanto o número de produtores como os de internautas que acessam videoaulas. Ainda conforme Barreré (2014), no *YouTube*, plataforma digital de vídeos, estão disponíveis cerca de 2.340.000 exemplares desse gênero pedagógico, não estando inclusas outras plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nem videoaulas que estejam em outros formatos. Esse elevado índice indica-nos que há, também, um alto número de conteúdos tratados, dentre os quais estão aqueles voltados à Língua Portuguesa.

Dentre os conteúdos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, tanto do ensino presencial quanto na educação a distância, estão os conteúdos gramaticais. Logo, a gramática também é objeto de estudo em videoaulas. No ensejo por realizar práticas de ensino, subjazem concepções de língua, de gramática e de ensino, exigindo a mobilização de estratégias didáticas para cumprir seus objetivos educacionais, seguindo pelos caminhos apontados por diretrizes teóricas; portanto, toda a atividade pedagógica desenvolvida nesses vídeos está inserida em paradigmas de ensino.

Conforme Flach e Behrens (2008), realizar práticas de ensino exige uma opção paradigmática que, estando em concordância com as necessidades da sociedade atual, permitirá a formação de seres humanos críticos, produtores e promotores do conhecimento. Esta aprendizagem crítica está assentada em paradigmas inovadores, denominado emergente ou da complexidade. A aceitação ou resistência a eles reflete diretamente na abordagem teórica e prática. Desse modo, pode-se afirmar que determinam os comportamentos em todas as áreas de conhecimento, não apenas no âmbito da educação e da tecnologia. Quanto às videoaulas, elas podem contribuir para esta formação de indivíduos críticos, sujeitos de suas próprias histórias.

De acordo com Kuhn (1991), o fracasso das regras que sustentam um paradigma é o prelúdio para o surgimento de novas regras. O paradigma tradicional já não responde às necessidades educacionais da sociedade atual, enquanto o da complexidade parece-nos adequar tanto a estas exigências como àquelas relacionadas à tecnologia e aos novos letramentos. Nesse contexto, há indivíduos que fazem uso de tecnologias digitais, mobilizando habilidades de leitura e escrita, o que caracteriza o letramento digital. Entretanto, conforme anuncia Silva (2014), o letramento digital ultrapassa esses aspectos; a internet

modifica as formas de comunicação e possibilita compartilhamento/divulgação de textos para leitores variados. De mais a mais, ainda se liga à construção de sentidos destes textos que, agora, reconfiguram-se, sendo multimodais e hipermodais. Este é, portanto, um contexto menos previsível que, para Flach e Behrens (2008), é dinâmico, criativo e pluralista, no qual a internet é um dos fatores que a influencia. Portanto, desde o fim do século XX, vive-se a transição entre o paradigma tradicional e um novo, que demanda dessa nova visão de mundo, perpassada pela dantesca influência tecnológica.

No paradigma da complexidade reconfiguram-se as funções do professor e do aluno. O professor, que antes assumia o papel de detentor único do conhecimento e emissor da verdade, agora atua como instigador, pesquisador, empenhado na democratização da sociedade, que age por meio do diálogo e da pesquisa. O aluno, anteriormente tido como recipiente de informação, condicionado, passivo, privado de criticidade, agora compreendido como complexo, único, competente, sujeito da práxis, pesquisador, reflexivo e crítico. Portanto, “o domínio das novas tecnologias se apresenta como um dos traços importantes do novo perfil do educando” (MORAIS, 2010, p.2).

Diante das mudanças e das novas necessidades sociais, também a abordagem dos conteúdos não pode permanecer inerte nas aulas de Língua Portuguesa, como nas outras áreas do saber. Travaglia (2006) já nos alertava quanto à imprescindibilidade de aulas produtivas de língua e de gramática, as quais objetivam formar o aluno enquanto indivíduo que busca o uso eficiente e adequado da linguagem aos contextos diversos de comunicação: “tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades” (TRAVAGLIA, 2002, p. 40). Desse modo, o ensino não se resumirá, apenas, à transmissão de metalinguagem, nem a prescrição e normatização da língua.

A pesquisa que ora apreciamos voltou-se a estas questões relacionadas ao ensino de gramática associado às novas tecnologias. Porém, esta pesquisa derivou de outra, já concluída: *Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos gramaticais em sites recomendados para o ENEM* (PIBIC<sup>2</sup> 2017-2018); financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por mim realizada e orientada pela professora Dra. Williany Miranda da Silva, da Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Nessa pesquisa de PIBIC, identificamos e quantificamos os conteúdos gramaticais abordados em videoaulas (fonética, morfologia de classes e vocábulo,

---

<sup>2</sup> Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

sintaxe) destinadas ao ensino complementar de indivíduos que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio.

O texto monográfico, que ora apreciamos, expõe os fundamentos teórico-metodológicos e os resultados obtidos através da pesquisa: CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS PARA EXAMES DE LARGA ESCALA. Ela faz parte de um projeto mais amplo, intitulado *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem (ns)* (2018-2022, UAL/UFCG) desenvolvido pelos professores da Unidade Acadêmica de Letras, Dra. Williany Miranda da Silva e Dr. Edmilson Luiz Rafael. Seleccionamos, para esta nova pesquisa, questões introdutórias à sintaxe e o estudo do período simples em videoaulas destinadas ao ensino complementar para o ENEM e outros exames de larga escala. Após o levantamento dos dados, esse conteúdo de gramática representou o maior índice quantitativo, estando presente em 41,3% das videoaulas.

Tendo em vista a delimitação do objeto a ser analisado, fez-se necessário assumir algumas concepções teóricas. Quanto à sintaxe, partimos da conceituação proposta por Azeredo (2008, p.60), para esse autor, a sintaxe corresponde ao sistema de regras que determinam como as palavras se combinam para construir formações de significados maiores que elas. Como também consideraremos a perspectiva da tradição “o estudo da frase e da organização dos elementos que a constituem” (CUNHA e CINTRA, 2007, p.134), esses elementos são os termos essenciais, integrantes e acessórios.

Duarte (2007) forneceu-nos preciosas contribuições, porque apresenta uma análise crítica da perspectiva da tradição referente ao estudo do período simples. Segundo essa autora, há incoerências na gramática normativa, por exemplo, o uso dos termos *essenciais*, *acessórios* e *integrantes* induzem que um é mais importante que outro para a sentença; a predominância dos critérios semânticos para distinção entre sujeito e predicado: “o ser sobre o qual se faz uma declaração” e “tudo aquilo que se diz do sujeito”, respectivamente; e o sujeito ser termo essencial, mas a gramática admitir *orações sem sujeito*. Por isso, Duarte (2007) traz uma abordagem linguística à discussão, reconfigurando concepções e construindo outra possibilidade de descrição linguística, expondo conceitos como predador e argumentos externos e internos. Tal perspectiva pode contribuir para um tratamento mais crítico e mais reflexivo sobre a gramática no trabalho pedagógico, assentado na análise linguística da sintaxe.

Esta pesquisa buscou fornecer contribuições à literatura do ensino de sintaxe. Para tanto, a questão posta para essa investigação foi: **Qual a consistência teórica dos conteúdos de sintaxe abordados em videoaulas recomendadas para o ENEM e outros exames de**

**larga escala?** Para respondê-la, traçamos um objetivo geral: refletir sobre a abordagem teórico-metodológica de conteúdos de sintaxe veiculados em videoaulas destinadas a exames de larga escala como ENEM e afins; e dois específicos: 1) identificar os conteúdos de sintaxe presentes em videoaulas de sites divulgados e destinados aos exames de larga escala; 2) analisar o tratamento teórico-metodológico concedido a esses conteúdos na videoaula.

No âmbito acadêmico, muitas são as discussões que envolvem tópicos referentes ao letramento, à leitura, à escrita, ao preconceito linguístico, à variação, ao discurso. Enquanto aquelas que se detêm ao núcleo duro da linguística e sua abordagem pedagógica aparecem em menor percentual, mas são de igual relevância. Além disto, os assuntos de gramática se constituem como os conteúdos mais requisitados no ensino de português. E, dentre os conteúdos de gramática, é importante lançar um olhar atento à sintaxe. Conforme Azeredo (2015), o estudo da sintaxe sempre ocupou um espaço muito reduzido, o que pode ser confirmado em manuais didáticos destinados à educação básica. Nesse sentido, a sintaxe do período simples também ocupa um lugar menor, se comparada ao estudo da palavra e suas formas, perceptível até nas explanações teóricas em livros didáticos de língua<sup>3</sup>. Na pesquisa de PIBIC que mencionamos, também constatamos uma incidência maior no estudo da morfologia (taxonomia e classificação das palavras), a qual representa 42% das videoaulas que compuseram o *corpus*, enquanto sintaxe (oracional e interoracional juntas) ocupou apenas 17,2%, apesar de ela contribuir mais para a competência de escrita, tão exigida pelo ENEM (LAURENTINO e SILVA, 2018). Todo esse cenário revela-nos a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas na área que contribuam para um ensino reflexivo e produtor deste conteúdo.

Além do conteúdo mencionado, há espaço para a discussão e a reflexão de aspectos relacionados às tecnologias. Elas ocupam um lugar cada vez mais significante nas relações de ensino e aprendizagem, tornando-se indissociáveis ao ambiente escolar e são preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao partir de videoaulas, lançamos mão de um gênero que une a prática pedagógica e a virtualidade, o que possibilita analisar as relações do ensino com o mundo virtual. Portanto, são materiais didáticos, as quais, conforme exposto, estão gratuitamente disponíveis em um número elevado na *web*.

O interesse dos sujeitos que buscam formação para se submeterem ao ENEM e às avaliações de larga escala, tornam-se tanto fatores de produção como de acesso a esse gênero. Quanto aos exames de larga escala, destacamos os vestibulares como os da Universidade

---

<sup>3</sup> Um dos exemplos é a coleção de livros didáticos destinados ao Ensino Médio: *Novas Palavras* de Amaral *et al.* (2016), que integra o Programa Nacional do Livro Didático de 2018.

Estadual de Campinas e Universidade Federal de Brasília, para citar dois exemplos. As videoaulas também se direcionam à formação complementar de vestibulandos. E, por ser sintaxe um conteúdo que suscita aversão e insegurança por parte dos alunos e também dos professores (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p.73), recorre-se mais às videoaulas desse conteúdo por seu caráter complementar. Em pesquisa realizada por Barreré (2014), constatou-se que 87% dos professores investigados utilizam videoaulas na prática pedagógica (exibindo-as aos alunos) e na sua formação pessoal (planejamento e subsídio teórico).

Conforme o exposto, é necessário promover reflexões qualitativas em torno da consistência desse material, em virtude do constante uso pelo aluno e pelo professor. Por isso, essa pesquisa fornece contribuições para uma análise crítica destas videoaulas. Assim como os livros didáticos, elas não podem ser encaradas como uma única ferramenta de ensino e aprendizagem e, mais ainda, substitutas do professor e do ensino presencial. Materiais desta natureza atuam como complementares, auxiliando o aprendiz discente, mas antes de transportado à sala de aula, antes de serem indicados aos diversos fins, é imprescindível que sejam bem avaliados. Dadas as justificativas de realização desta investigação, passamos à descrição da organização desta monografia.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos, o primeiro deles corresponde a esta introdução. No segundo capítulo, **Conteúdos de sintaxe entre a tradição e a inovação: o ensino de gramática em videoaulas**, apresentamos a fundamentação teórica, composta por três seções: *Tecnologias em contexto educacional e utilização de videoaula como material didático*, a partir de teóricos como Kenski (2007) e Barreré (2014) etc.; *A inserção da educação em paradigmas – do tradicional à complexidade*, a partir de Kuhn (1991) e Flach e Behrens (2008) etc.; *Gramática e ensino de sintaxe: dos estudos tradicionais à análise linguística no estudo da sentença simples* a partir Cunha e Cintra (2007) e Azeredo (2015) etc. No capítulo posterior, **Conteúdos de sintaxe em videoaulas: delimitando objeto e métodos na pesquisa em linguística aplicada**, expomos a metodologia, subdividida em quatro seções, a saber: *Tipo e natureza da pesquisa*; *Procedimento de coleta de dados*; *Constituição do corpus e sistematização dos dados* e, por fim, *Tratamento dos dados*. Já em **Tratamento teórico metodológico para conteúdos de sintaxe: tradição e conciliação**, apresentamos a análise dos dados a partir de duas categorias, *Tratamento teórico-metodológico com foco na perspectiva tradicional* e *Tratamento teórico-metodológico com foco na mescla de paradigmas*. Por último, expomos as considerações finais e as referências. Esta sistematização está presente nas páginas seguintes.

## **2 CONTEÚDOS DE SINTAXE ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO: O ENSINO DE GRAMÁTICA EM VIDEOAULAS**

Esta pesquisa ancorou-se em três eixos teóricos. Um deles, *Tecnologias em contexto educacional e utilização de videoaula como material didático*, recorta uma abordagem acerca da adição de recursos tecnológicos às práticas educativas, dentre os quais está a videoaula, que pode atuar como material didático único ou complementar de uma disciplina; os estudos de Kenski (2007), Barreré (2014) e Silva (2018) forneceram significativas contribuições. O segundo, *A inserção da educação em paradigmas – do tradicional à complexidade*, apresenta os paradigmas que norteiam educação e ressalta as estratégias metodológicas que são próprias de cada um; baseamo-nos em Kuhn (1991), Libâneo (1992), Flach e Behrens (2008). O terceiro eixo, *Gramática e ensino de sintaxe: dos estudos tradicionais à análise linguística no estudo da sentença simples*, expõe as concepções de gramática e de ensino, ressaltando a análise linguística como uma estratégia metodológica alternativa à prescrição gramatical, de mais a mais, descrevemos o objeto de estudo – sintaxe do período simples – pela ótica da gramática normativa e pela linguística. Postulações teóricas de Travaglia (2006), Cunha e Cintra (2007), Cegalla (2018), Castilho (2010), Bezerra e Reinaldo (2013), Azeredo (2015), Castilho e Elias (2015) são alguns dos teóricos que nortearam esse terceiro eixo. As reflexões possibilitadas ao longo desta revisão permitem-nos compreender a dimensão da influência tecnológica e os paradigmas de ensino envolvidos nesse contexto. De mais a mais, esta fundamentação apresenta possibilidades de estudo e de análise para os fenômenos sintáticos, algumas delas vindas da academia, outras vindas da tradição. Tais revisões literárias podem ser visualizadas nas seções 2.1, 2.2 e 2.3 seguintes.

### **2.1 Tecnologias em contexto educacional e utilização de videoaula como material didático**

Os novos contextos sociais demandam novas habilidades de leitura e de escrita, pois a relação e a interação entre os indivíduos estão cada vez mais influenciadas pelos avanços tecnológicos. Imposta às culturas já existentes, a evolução tecnológica acarreta mudanças no comportamento dos indivíduos e nos diferentes grupos da sociedade (KENSKI, 2007, p.35). As redes sociais, através da *internet*, por exemplo, possibilitam o veloz compartilhamento de

informações diversas que podem atuar na formação e na reflexão desses indivíduos e grupos. Tornam-se ferramentas de poder, tendo em vista a relevância social que possuem. Assim, tais recursos imiscuem-se em diferentes contextos. Nesta situação, a educação exerce importante papel. Para Kenski (2007), ela é capaz de articular a tecnologia, o conhecimento e o poder.

Face às novas demandas sociais e às necessidades de uma educação ligada à tecnologia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p.11) sinaliza a inserção tecnológica e o letramento digital; apresentando nas competências gerais, de sua versão final (quinta e sexta competência), uma defesa em favor da utilização de diferentes linguagens- verbal, corporal, visual, sonora e digital no ensino. Ademais, suscita o uso e a produção de tecnologias digitais de informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, a fim de que o indivíduo exerça protagonismo e autoria, tanto na vida pessoal como na coletiva.

As possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos são variadas: computadores, *smartphones*, *tablets*, por exemplo, os quais podem ser acrescidos ao contexto educacional. De acordo com Kenski (2007), a tecnologia impulsiona a educação de acordo com a necessidade social de cada época. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reúnem diversas mídias de um mesmo ambiente. Elas estão ligadas à rede mundial de computadores, inseridas no que Pierre Lévy chamou de *cibercultura*.

O barateamento dos custos de acesso à internet e a popularização do uso de tecnologias móveis possibilitam a visualização, a produção e o compartilhamento de conteúdos na *web*. A *internet*, portanto, permite a reconfiguração das relações de ensino e aprendizagem, a exemplo da produção e divulgação de novos materiais didáticos que servem à educação a distância (EaD).

Barreré (2014) apresenta que estão disponíveis na *web* cerca de 2.340.000 videoaulas (apenas na plataforma de vídeos YouTube<sup>4</sup>)<sup>5</sup>. Além desse número, situam-se muitas outras, disponíveis em sites e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Tendo em vista o número significativo disponível na *web*, são diversos os conteúdos abordados, dentre os quais estão os de gramática. Portanto, as videoaulas de gramática assumem um lugar especial nesta pesquisa, porque possibilitam um estudo autônomo por parte do usuário interessado, permitindo uma aprendizagem nos moldes da EaD.

A utilização de videoaulas revela-se um material didático central para viabilizar e

---

<sup>4</sup> Para esta plataforma de compartilhamento e acesso a vídeos, o link é: <https://www.youtube.com/>.

<sup>5</sup> Esse número é significativo por revelar que há uma grande quantidade de videoaulas disponíveis na rede. Por outro lado, é um número dinâmico e flutuante, porque constantemente são postados novos materiais e outros são retirados/deletados.

gerenciar ações, integrando conteúdos de ensino do currículo regular de forma versátil e acessível. Nesse sentido, importante contribuição fornece-nos Silva (2018) ao expor que muitos teóricos divergem ao conceituar tal instrumento. Esta autora apresenta três conceituações, não excludentes entre si. Em uma delas, a videoaula é considerada um gênero discursivo, o qual se desenvolveu e aprimorou-se a partir da inserção tecnológica, integrado aos contextos sociais e exercendo funções sociocomunicativas. Outra a compreende como uma ferramenta educacional, com objetivos didáticos, constituída por linguagem audiovisual e direcionada ao âmbito educacional. A terceira concebe a videoaula como material didático digital, podendo ser utilizado em serviço da educação. Nesta pesquisa, adotamos a segunda e a terceira concepção.

Na perspectiva computacional, para Barreré (2014, p.77) a videoaula pode ser definida como constituída por elemento de ação multimídia, sincronizada espacial e temporal com outras mídias (áudio, texto ou imagem). Spanhol e Spanhol (2009, p.2) concebem a videoaula como um recurso audiovisual com fins pedagógicos. Já Barreré et al. (2011, p.4) expõem uma conceituação mais ampla, apresentando-a como uma “aplicação multimídia que permite a apresentação de vídeo, slides e outros documentos de forma sincronizada e com possibilidade de navegação em um roteiro”. Outra característica importante é o aspecto sistemático das informações, pois podem apresentar áudio ou imagens em movimento, ou ambos em concomitância, por exemplo.

Na articulação, constituição e criação de videoaulas, a união de diferentes linguagens é bem-quista, porque tornam esses materiais didáticos mais eficazes no processo pedagógico. Tal constatação justifica-se pelo fato de os textos multimodais serem mais rápidos no processamento cognitivo, se comparado aos textos puramente verbais, conforme Cardoso (2013, p.81). Para Novak (2010, apud BARERRÉ, 2014), o vídeo é uma importante ferramenta no auxílio à aprendizagem porque recurso audiovisual é muito eficaz no processo pedagógico, uma vez que metade do cérebro humano está comprometida com o processamento de imagens.

Acrescentamos ainda que esse caráter dinâmico, inovador e integrador de mídias atua como atrativo aos usuários, o que incide na procura recorrente por tais vídeos, o que pode ser constatado no número de visualizações que videoaulas disponíveis na plataforma YouTube recebem. Barreré (2014) acentua que uma videoaula, por si só, pode não ser suficiente. Logo, ela deve fazer parte de todo um contexto de interação entre alunos, tutores/monitores e professores. Quando inseridas na sala de aula, podem atuar como conteúdo único, principal ou complementar de uma disciplina e como atividade prática.

Conforme exposto, o número de videoaulas disponíveis na *web* é o que torna necessária a determinação de critérios de seleção, tornando-se produtiva uma investigação que verifique a abordagem pedagógica e a profundidade aplicada ao conteúdo da videoaula. Assim, Barreré (2014) sugere como critérios de análise para a sua identificação, tanto os aspectos técnicos, como acessibilidade, forma de disponibilização, formato do conteúdo, qualidade do áudio e do vídeo, narração, organização e tempo de duração quanto o caráter pedagógico, como abordagem, adequação do conteúdo, apresentação de sugestões de atividades, atualização, conhecimentos prévios, contextualização, delimitação do conteúdo, linguagem, objetivos claros, público-alvo, referências e suficiência.

## **2.2 A inserção da educação em paradigmas – do tradicional à complexidade**

O âmbito científico e o educacional são orientados por paradigmas. Ou seja, são sustentados por uma matriz teórica que fornece soluções aos questionamentos suscitados. Para Kuhn (1991, p.60): “uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível”. Esses paradigmas são compostos por regras, as quais limitam a natureza das soluções consideradas aceitáveis. É comum aos paradigmas a habilidade de reformulação, quando já não mais respondem às indagações constantemente geradas, o fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras (KUNH, 1991, p.1995).

A partir disto, entram em crise, o que possibilita o surgimento de novos paradigmas, formando um ciclo. De acordo com Kuhn (1991), estabelecem-se paradigmas quando questionamentos precisam ser solucionados e a ciência normal representa a etapa em que se encontram respostas a estas indagações. Porém, esse fracassa quando suas resoluções tornam-se anômalas, refutáveis e insuficientes, o que possibilita que outro paradigma ascenda. Tem-se uma revolução científica quando “um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUNH, 1991, p.125). Na contemporaneidade, vive-se uma etapa de transição prevista nesse ciclo paradigmático: na educação, o paradigma tradicional de ensino entra em conflito com o paradigma da complexidade ou emergente, disputando o lugar de norteador único da educação. Nesse sentido, percebe-se o reflexo desse embate não só nas práticas educativas, mas também nos materiais didáticos digitais e impressos produzidos, que sofrem a influência de ambos os

paradigmas.

Nas décadas de 1980 e 1990, intensificaram-se as críticas às concepções e métodos tradicionais. Tais vieses respondiam de forma exitosa às necessidades sociais, educacionais e políticas de até meados do século XX no Brasil. No contexto tecnológico atual, que solicita práticas de leitura e escrita de forma mais ampla, é-nos evidente que uma educação naqueles moldes hoje, já não condiz com as necessidades dos sujeitos. Acerca disto, ressaltam Flach e Behrens (2008, p.10124) que o paradigma tradicional (newtoniano cartesiano), embora não responda às atuais carências, foi um importante passo na trajetória humana.

Estas primeiras rejeições ocasionaram o enfraquecimento dos pilares que sustentavam estas práticas de ensino, possibilitando a emergência de novas perspectivas educativas, metodológicas, por exemplo. Revela-nos Leão (1999, 191) que “as críticas à escola tradicional marcaram o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram de partir da própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino”. Assim, surge um novo paradigma com alternativas de ensino, em oposição às ideias pedagógicas cristalizadas e consolidadas.

Para Libâneo (1992), as práticas mais tradicionais e conservadoras estão inseridas numa pedagogia liberal. Logo, é abrangida pelo paradigma tradicional de ensino. Nesse sentido, o termo liberal imbrica-se à doutrina e ao modo de produção capitalista e esta pedagogia é própria desta sociedade de classes. Saviani (1999) mostra que a origem desta tendência corresponde ao fim do Antigo Regime<sup>6</sup>, nas tentativas dos burgueses de desvencilhar-se da subserviência e celebrar a cidadania. A escola tem papel fundamental nesta missão, por isso, era concebida como

um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1999, p.18).

Qualquer olhar lançado à grande parte das escolas brasileiras, desta segunda década do século XXI, é capaz de perceber a influência que esta concepção ainda exerce na educação. Aqui, a educação é fortemente marcada por esta tendência, segundo a qual: “a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de

---

<sup>6</sup> O Antigo Regime corresponde ao período de governo absolutista na França, entre os séculos XVI e XVIII, que antecedeu a Revolução Francesa.

acordo com aptidões individuais” (LIBÂNEO, 2002, p.21). O conformismo subjacente neste ponto de vista revela a educação como um instrumento de reprodução da sociedade, assim, sua finalidade é adaptar o sujeito a ela (TOZONI-REIS, 2010, p.01).

Para Libâneo (1992, p.23-24), na pedagogia tradicional liberal, a ênfase está nos conhecimentos que foram acumulados pelas gerações adultas e que são tidos como verdades, são sistematizados numa progressão lógica sem levar em conta as características das idades do aluno. Nesse sentido, a criança é compreendida como um adulto menos desenvolvido. No tocante à metodologia, são estes os passos: 1) a preparação do aluno; 2) a apresentação e o realce de pontos-chave; 3) a combinação do conhecimento novo com outro já conhecido; 4) a generalização; 5) a aplicação e a resolução de exercícios. A escola dedica-se à cultura e não aos problemas sociais, porque eles pertencem à sociedade.

Outra importante vertente tradicional é a escolanovista, segundo a qual, conforme Flach e Behrens (2008), o aluno é concebido como um sujeito ativo que aprende pela descoberta e o professor exerce o papel de facilitar a aprendizagem. Assim, o enfoque está nos sujeitos e a metodologia valoriza os métodos não prontos. O conteúdo não precisa ser decorado, mas compreendido. Não há espaço para a reflexão e a formação crítica, nem muito menos, a transformação da sociedade.

É preciso ressaltar, ainda, outra abordagem que influencia a prática pedagógica no Brasil: a tendência tecnicista. De acordo com Libâneo (1992), nesta vertente, a escola atua na manutenção do sistema capitalista, porque busca produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Quanto aos conteúdos, praticamente não há lugar para a subjetividade, só é matéria de ensino o que pode ser observado e/ou mensurado. Tendo em vista esses objetivos, tais conteúdos são transmitidos aos alunos de modo acrítico e sem possibilitar reflexões. Destaca-se o pressuposto behaviorista<sup>7</sup> de aprendizagem, advindo da psicologia comportamental.

O paradigma da complexidade (ou emergente) apresenta o aluno como o foco de toda a atenção, privilegiando uma ação de ensino dialogada, baseada na interação, associando-a à reflexão, ao posicionamento crítico e à transformação da sociedade. Nesse paradigma ancora-se a concepção de educação como instrumento de transformação social, a fim de formar indivíduos que tenham condições de atuar na sociedade visando modificá-la (TOZONI-REIS, 2010, p.01).

---

<sup>7</sup> O Behaviorismo foi uma vertente teórica e metodológica da Psicologia, cujo objetivo era a análise do comportamento, a partir de estímulos e reações. Sua influência foi marcante para diversas áreas de conhecimento, como a educação e a linguagem. Para Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos do meio.

Partir rumo a uma ação não tecnicista na escola, não reprodutora, torna imprescindível considerar a reflexão como integrante de toda ação educativa. Conforme Perrenoud (2002), na formação docente, a reflexão possibilita o desenvolvimento de intervenções mais seguras, rápidas e efetivas, como também, contribui para o reforço da imagem do professor reflexivo e para a compreensão e o domínio de problemas profissionais.

De acordo com Flach e Behrens (2008) são três as abordagens emergentes: a holística, a progressista e a do ensino com pesquisa. As três propostas compreendem o homem como um ser indiviso e sujeito de sua própria história e da ação educativa; a atividade pedagógica deve prezar pela produção de conhecimentos e suas abordagens transdisciplinares. Como metodologias situam-se as pesquisas, as reflexões, as críticas, as parcerias e os diálogos. No ensino progressista, em especial, a formação do homem enquanto cidadão do seu do país e do mundo; para tanto, prevê um professor que estabeleça uma relação horizontal com os alunos e que seja empenhado na democratização da sociedade. Libâneo (1992) chama a atenção para o caráter progressista das novas tendências. Ao contrário do conformismo social das anteriores, privilegia-se a transformação.

Face às novas demandas sociais, o paradigma emergente insere em si as novas tecnologias. De acordo com Kenski (2007, 65-66): “o uso das tecnologias em educação (...) exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação”. Portanto, considerar a relevância dos recursos tecnológicos à prática educativa é característico do paradigma emergente.

As percepções acerca do ensino, da língua e da gramática são refletidas nos materiais didáticos produzidos. A seguir, expomos as bases e os conceitos de gramática. Apresentamos a análise linguística como uma ferramenta metodológica alternativa à transmissão e prescrição de conteúdos, o que a torna própria do paradigma da complexidade. A seguir, analisamos a sintaxe do período simples, pela ótica da gramática normativa e pela vertente linguística.

## **2.3 Gramática e ensino de sintaxe: dos estudos tradicionais à análise linguística**

### **2.3.1 Concepções de gramática X ensino**

Conforme Faraco (2005), os estudos linguísticos percorrem um longo caminho, que se inicia no século IV a.C. com os estudos dos sábios hindus e pelas discussões dos filósofos gregos aos dias atuais. De acordo com Neves (2002, p.35), os gregos da Antiguidade Clássica

atentaram à linguagem, a qual ganhou a atenção dos poetas clássicos, desenvolvendo textos literários. Os primeiros estudos gramaticais culminaram em Platão, Aristóteles e os estoicos, quando adquiriram o rigor teórico. O exame filosófico do discurso (*lógos*) permitiu o isolamento dos fatos concretos da língua (*léxis*) ligados à eficiência da linguagem (NEVES, 2002, p.35). Esta reflexão linguística possibilitou, assim, o levantamento dos quadros de irregularidades e desvios linguísticos, ocasionando o nascimento da gramática “tradicional”. À gramática misturam-se as reflexões da lógica e a formulação de silogismos.

Segundo Neves (2005, p.113), os gramáticos do século III a.C. publicavam tratados e comentários de gramática no intuito de facilitar a leitura dos textos da literatura clássica, explicando a língua dos autores literários e preservando esta variedade da corrupção da língua quotidiana helênica. Assim, havia “limitação à língua escrita, especialmente a língua do passado, mais especificamente língua literária e exclusivamente à grega (...). Da filosofia nos fica uma *grammatiké*, como mecanismo gerativo, princípio regulador” (NEVES, 2005, p.113-114). A partir disto, a gramática tornou-se disciplina, ainda na antiga Grécia, e foi adaptada aos diversos idiomas, como ao latim.

Desta etapa inicial da história da gramática greco-latina, sobreviveu uma concepção que ainda permanece latente na mente de muitos: a gramática é, portanto, um conjunto de regras que indicam como utilizar bem a língua, para quem deseja expressar-se adequadamente. Estas regras possuem caráter prescritivo e não estão suscetíveis à mudança, sendo aprendidas por meio de instrução. Com base em Travaglia (2006), a esse tipo chamou-se gramática normativa, a qual se dedica, apenas, ao estudo e a descrição da variação culta da língua. Enquanto norma, atua como uma lei capaz de regular os usos e os empregos da língua na sociedade.

Para Azeredo (2015, p.197), a gramática diz respeito a um conteúdo a ser aprendido na educação básica para o domínio destas formas corretas da língua. Nesse prisma, a língua é a expressão do pensamento e é, ao mesmo tempo, encarada como sinônimo de gramática. Callou (2007, p.21) expõe que o português falado no Brasil já se distancia muito daquele que é defendido nos manuais tradicionais. No tocante à sua pedagogia, é importante evidenciar que: a) tem base Behaviorista; b) seus objetos de estudo são as noções de certo e errado e a metalinguagem, ambas transmitidas como verdades incontestáveis; c) o sujeito que não domina estas regras apresenta problemas cognitivos, porque não é capaz de pensar de modo adequado. Também atento ao caráter didático, Perini (2006a) alerta-nos que a gramática normativa não é um mal em si. A nocividade habita na maneira pela qual o conteúdo é posto aos alunos. Por isso, acentua:

O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à ‘correção’ de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos. A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra sua cabeça: ‘Não é assim que se escreve (ou se fala)’, ‘Isso não é português’ e assim por diante. Daí só pode surgir aquele complexo de inferioridade linguístico tão comum entre nós: ninguém sabe português – exceto, talvez, alguns poucos privilegiados, como os que se especializam em publicar livros com centenas ou milhares de ‘erros de português’ (PERINI, 2006a, p.33).

Conforme o exposto, é perceptível que a gramática normativa herdou da cultura grega suas concepções mais centrais, que se perpetuam na memória cultural dos sujeitos: a) há uma língua pura, que precisa ser preservada da corrupção ocasionada pela variação coloquial; b) esta língua pura, a norma padrão, corresponde à variação utilizada pelos grandes escritores da literatura, concebidos como os verdadeiros conhecedores da língua; c) tudo que está em desacordo com os usos literários é considerado desvio e degeneração, isto é, são erros que necessitam de correção; d) as classes sociais mais baixas e não escolarizadas atuam na degeneração do idioma, suas falas são repletas de vícios e pleonasmos.

Há, porém, outros tipos de gramática desenvolvidos a partir de perspectivas científicas, como a gramática descritiva. Vertentes teóricas como o Estruturalismo Saussuriano<sup>8</sup>, o Círculo Linguístico de Praga<sup>9</sup> e o Gerativismo<sup>10</sup> norteiam estudos dessa natureza. Esta gramática é a descrição do sistema da língua; em vez de prescrever, indicar o que se deve ou não falar, objetiva retratar os fatos dessa língua. No Brasil, um dos seus grandes expoentes foi Câmara Jr., segundo esse autor, esta é o

estudo do mecanismo numa dada língua funciona, num dado momento (...) como meio de comunicação entre os seus falantes, e na análise da estrutura, ou configuração formal que nesse momento a caracteriza. Se entende tal estudo e análise como referente ao momento atual, ou presente, em que é feita a gramática (CÂMARA JR. 1986, p.11).

Ao transportá-la para o ensino, tanto a metalinguagem como as noções de regras são retomadas. Todavia, sem caráter prescritivo. As regras são elementares à noção estrutural de

---

<sup>8</sup> Corrente da linguística que compreende a língua como um sistema, analisada a partir de dicotomias: *langue/parole*, significado/significante, sintagma/paradigma, sincronia/diacronia. Tal teoria foi desenvolvida por Ferdinand de Saussure.

<sup>9</sup> De acordo com Dubois et al. (1973, p.479-480), suas atividades foram desenvolvidas de 1926 à Segunda Guerra Mundial. O Círculo de Praga tem Roman Jakobson como um dos principais nomes. A metodologia da Escola de Praga se fundamenta na ideia de língua analisada como um sistema que possui função, com meios próprios para esse fim.

<sup>10</sup> Corrente da linguística desenvolvida por Noam Chomsky em meados do século XX. Em essência, pautava-se na construção de um modelo teórico que explicasse a faculdade humana da linguagem. Desenvolveu a concepção de competência e desempenho linguístico, como também, a teoria da aquisição da linguagem. Kennedy (2013) apresenta mais detalhamentos acerca do Gerativismo.

língua, por outro lado, estão internalizadas na mente dos indivíduos por que são inatas e são elementos que garantem a funcionalidade da linguagem, tais características aludem às três vertentes teóricas que a baseiam.

Travaglia (2006, p.32) chama a atenção também para a gramática internalizada. Esta corresponde às regras dominadas pelo usuário e que fazem parte do conhecimento de mundo dele, necessárias para a articulação da língua. Para Possenti (2001, p.48), é um “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar” (POSSENTI, 2001, p.48). Nesse sentido, a gramática está ligada aos usos sociais da língua, isto é, ao emprego da língua nos mais diferentes contextos. Assim, a norma padrão é apenas uma das variedades que compõem a linguagem verbal. A gramática internalizada, de acordo com Travaglia (2000, p.29), não indica erros, assim como faz a normativa, mas adequação e inadequação da variedade usada na situação comunicativa.

Nesta terceira concepção, é perceptível as influências de diversos campos de estudo da linguagem, como a linguística textual, o funcionalismo e o discurso na ótica de Bakhtin. Desta última, emerge o conceito de gênero discursivo, meio pelo qual a língua se realiza e se materializa nos usos. E é, a partir destas diferentes realizações, que se constrói o objeto de ensino: o gênero. De acordo com Travaglia (2006), a partir desta noção de gramática baseada no uso e no domínio consciente da língua, pode-se distinguir um ensino de gramática reflexiva estrutural, de explicação dos fatos dessa língua, ou um ensino pautado numa reflexão alicerçada “nos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão” (TRAVAGLIA, 2006, p.150).

O ensino prescritivo de gramática normativa, muitas vezes, está ligado ao paradigma tradicional de ensino. Pedagogicamente, alicerça-se na transmissão e na reprodução da metalinguagem e das regras que indicam um padrão ideal compulsório nas situações de uso. Uma alternativa viável corresponde à análise linguística (AL) como estratégia metodológica para a reflexão linguística. De característica reflexiva, crítica e produtiva, torna-se própria do paradigma da complexidade. Como ressaltado anteriormente, a partir de Travaglia (2006), o estudo gramatical baseado nos usos pode seguir por dois vieses de investigação: pelo estudo da estruturação da língua ou pela reflexão acerca dos efeitos de sentido. A AL tem em vista a perscrutação desses efeitos.

A expressão *análise linguística* foi utilizada pela primeira vez por Geraldi (1984) e retomada e desenvolvida por diversos teóricos nas últimas décadas. Bezerra e Reinaldo (2013, p.66-67) apresentam duas acepções para esta expressão: 1) descrição a partir de uma teoria

linguística e 2) recurso metodológico para o ensino e aprendizagem de aspectos da língua presentes em textos. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como a BNCC (2017) preconizam a prática desta segunda acepção da AL, tendo em vista seu caráter inovador e funcional. Assim como a leitura e a escrita, a AL corresponde a um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a serem contemplados no currículo e nas atividades didáticas para a educação básica. Ademais, esta estratégia metodológica pode orientar a produção de materiais pedagógicos, como livros didáticos ou como videoaulas.

Como mostra Mendonça (2006, p.205), a AL tece reflexões acerca do sistema linguístico e dos usos da língua, tratando de fenômenos tanto gramaticais, como textuais e discursivos, tendo em vista a aplicação escolar. Bezerra e Reinaldo (2013, p.61) acrescentam que a AL corresponde a um conjunto de atividades epilinguísticas<sup>11</sup> e metalinguísticas, pautadas por uma perspectiva teórica – gramática normativa ou funcionalista, para citar dois exemplos. Quanto às epilinguísticas, exploram a palavra e o funcionamento textual-discursivo em textos e gêneros variados. No tocante à metalinguagem, ela não corresponde ao interesse do estudo da AL, mas é retomada como um conhecimento tácito juntamente aos modelos linguísticos.

É importante ressaltar que a AL não é um novo conteúdo a substituir a gramática normativa, mas um recurso metodológico. Mendonça (2006, p.207) apresenta um quadro com os aspectos mais gerais que envolvem a AL: nela subjaz uma concepção de língua como ação de interlocução entre falantes; no ensino, é uma ferramenta capaz de integrar-se à leitura e à produção de textos; é uma metodologia de natureza reflexiva; une o trabalho metalinguístico ao epilinguístico; os usos da língua são os objetos de ensino; os efeitos de sentido assumem uma posição central, lugar outrora destinado à norma-padrão; trabalha com as condições de produção dos textos e com as escolhas linguísticas dos gêneros; privilegia o texto; quanto aos exercícios, preferem-se as questões abertas e as atividades de pesquisa.

Bezerra e Reinaldo (2013) apresentam três tendências relacionadas ao estudo da língua, são elas: 1) conservadora; 2) inovadora e 3) conciliadora. Consideramos que tais tendências, porém, podem ser associadas às questões paradigmáticas de ensino. Nesse sentido, a tendência conservadora estaria ligada apenas ao ensino tradicional, contribuindo para uma abordagem tradicional dos fatos da língua, descrevendo-a, apenas, pelo viés da gramática normativa, centrada na metalinguagem, na normatização e na prescrição. A inovadora, por sua vez, é fomentada em teorias linguísticas; a tendência inovadora inspira-se nas contribuições

---

<sup>11</sup> Expressão por Geraldi (1997). Na didática da língua, as reflexões epilinguísticas se direcionam aos empregos dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se engajam (GERALDI, 1997, p.190).

da Linguística, atentando-se à dimensão textual-discursiva. A última, conciliadora, explora temas da tradição gramatical acompanhados de tópicos de linguística, voltando-se ao texto e aos estudos de sentidos, refletindo a mescla de paradigmas.

Para Luft (1995, p.83): “a teoria gramatical tradicional, sabemos, é assistemática, incoerente, repleta de preconceitos, falhas e erros”. Daí a necessidade de um ensino que esteja também assentado em teorias linguísticas, com vistas a sanar tais inconsistências. Tendo em vista o conteúdo de sintaxe, a linguística pode oferecer subsídios à uma análise coerente da língua, como veremos nas seções seguintes.

Na ótica de Bezerra e Reinaldo (2013), a AL é uma alternativa ou complementação ao ensino de gramática normativa. Para as autoras, recorrer às diversas teorias é um processo de evolução do conhecimento, não de rupturas. Tal ponto de vista é o mesmo que aqui adotamos. É possível que, no processo de didatização, ocorra a união destas duas perspectivas de descrição e análise do funcionamento da língua, no ensejo de construir uma reflexão mais consistente e mais profunda acerca da gramática e da sintaxe. Deste ponto de vista, desenvolve-se um ensino de gramática unido, por exemplo, à sociolinguística, trazendo reflexões acerca da variação e da mudança linguística; unido ao discurso e à pragmática, aos atos de fala, ao gênero discursivo. Em muitas escolas, a gramática normativa é o foco da aula de português, mas nem sempre analisada criticamente.

Reinaldo (2012, p.240) ressalta que no ensino de língua, o aluno deve ser capaz de (re)conhecer tanto o sistema como as normas linguísticas por meio de uma classificação e de uma nomenclatura, mas, ao mesmo tempo, de questioná-las caso não sejam suficientes para descrever os fatos da língua. Assim, pode desenvolver-se no paradigma da complexidade, o qual, no ponto de vista holística, visa a formação crítica e reflexiva do aluno, conforme indica Flach e Beherens (2008).

### 2.3.2 Descrevendo o objeto de estudo: a sintaxe do período simples

Os antigos gregos também foram pioneiros no estudo da sintaxe. De acordo com Azeredo (1997, p.16), foi a partir de Aristóteles que se distinguiram as noções de “conceitos”, “juízos” e “raciocínios”. Os conceitos correspondem aos seres, às ações; juízo à predicação de dois conceitos; raciocínio às conclusões sob a forma de premissas silogísticas. O olhar para a estrutura do juízo permitiu a primeira distinção da sintaxe, a qual se imiscuía as noções também iniciais de classes de palavras (substância, ação, relação, por exemplo). No bojo

destas reflexões distinguiram-se definições de sujeito e predicado que, ainda hoje, norteiam a gramática normativa. Logo, o ensino de sintaxe em grande parte das escolas:

Associados na proposição, o termo sobre o qual se declara algo é o seu *sujeito*, e a declaração mesma o *predicado*. Em lógica, as proposições são sempre enunciados declarativos; por isso, perguntas e ordens não são proposições. Derivada que foi, porém, da análise lógica, a análise gramatical passou a chamar *sujeito* e *predicado* às partes fundamentais de qualquer construção centrada no verbo, fosse ou não proposição, e dar-lhes as mesmas definições que recebiam dos lógicos: *sujeito* – ser sobre o qual se faz uma declaração; *predicado* – tudo aquilo que se declara do *sujeito* (AZEREDO, 1997, p.16-17).

Foi, portanto, através da *tékhne grammatiké* de Dionísio que se instituiu a língua como objeto autônomo de análise e reflexão (AZEREDO 2015, p.199). Embora os passos iniciais tenham sido dados pelos gregos, eles estavam mais voltados ao estudo da formação e da classificação das palavras. Numa perspectiva histórica, os avanços mais significativos no campo sintático foram concretizados na Idade Média, a partir da gramática especulativa medieval do latim. Beccari (2017, p.176) apresenta que esses gramáticos, os modistas, elaboraram as noções de *construção* (união de mais de duas palavras, ligação de verbo e nome, por exemplo) e o *princípio de dependência* (união de um termo nuclear e outro dependente). No tocante às contribuições especulativas, informa Azeredo (1997, p.18): “embora rejeitadas e até ridicularizadas no Renascimento, as ideias dos gramáticos modistas exerceram larga influência no pensamento gramatical do Ocidente, seja na teorização gramatical, ou no ensino de língua”; ainda conforme Azeredo (1997, p.18), foi no Renascimento Europeu que foram lançadas as primeiras gramáticas de Língua Portuguesa<sup>12</sup>. Nesse período, em Portugal, a sintaxe e as outras categorias gramaticais permaneciam teorizadas em favor da manutenção dos padrões linguísticos.

Do ângulo de base tradicional, nascida no berço helenístico e romano, emergiu a concepção de Sintaxe Normativa Tradicional. De acordo com Azeredo (2015, p.198), tal conceito está inter-relacionado à gramática normativa, que herdou desta tradição a apreciação de gramática como “arte de falar e escrever corretamente a língua”. Esse julgamento faz-se presente em metodologias de ensino de língua, em materiais didáticos (digitais ou não). Para Azeredo (2015):

Quando, entretanto, dirigimos o foco para o seu trabalho normativo, mudam o objeto, o objetivo e a metodologia de trabalho. O trabalho com a Sintaxe Normativa promove uma intervenção no uso da língua; ela não se ocupa dos

---

<sup>12</sup> A *Gramática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira (1536) e a *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros (1540).

recursos empregados na disposição e combinação das palavras na frase, mas de uma seleção desses recursos de uma forma ideal – ou única considerada correta – de emprego da língua (AZEREDO, 2015, p.198).

Nesta vertente teórica, Rocha Lima (1980) conceitua a sintaxe como uma parte da gramática responsável pelo estudo da construção da frase. A frase é o objeto da sintaxe e corresponde à expressão de um pensamento (ROCHA LIMA, 1980, p.203), nesse aspecto há traços da gramática especulativa medieval, por associar linguagem e pensamento. Pelo mesmo viés, Cegalla (2008, p.317) apresenta que a sintaxe “estuda as palavras associadas na frase”, portanto, a frase é uma unidade completa de sentido (CUNHA e CINTRA, 2007, p.133). A referência a esses teóricos contemporâneos delinea e expõe os múltiplos elos que unem a gramática normativa às bases filosóficas e lógicas advindas da Antiguidade Clássica e da Idade Média.

Por outro lado, no decorrer do século XIX, nascem outras abordagens da língua, agora interessadas “imparcialmente pelas formas correntes e efetivamente atestadas no uso vivo da língua, passando a tratar as variações de todo tipo e a mudança no tempo como fenômenos inerentes ao seu objeto de estudo” (AZEREDO, 2015, p.201), corresponde à *Gramática histórico-comparativa*. Investigavam-se as homogeneidades e heterogeneidades entre as línguas vivas. Esses estudos diacrônicos propulsionaram a arquitetura de um esboço da linguística estrutural.

Posteriormente, no começo do século XX, a linguística dá grandes passos, para os quais foi crucial o estudo do sistema linguístico a partir de Ferdinand de Saussure. Desenvolveram-se também as vertentes linguísticas, como o formalismo e o funcionalismo<sup>13</sup>, cada uma sua concepção de gramática. Os padrões literários deixaram de ser os únicos norteadores do estudo da língua, o emergir de novas perspectivas reconfigurou tanto o objeto como as metodologias da linguística. É o momento da fala, das variedades linguísticas, do texto, dos gêneros e do discurso. Por conseguinte, foram reconstruídas as noções de sintaxe, muitas vezes atrelando-a à pragmática.

Grosso modo, a sintaxe é uma categorial gramatical, que permite o funcionamento da língua, porque articula e une orações e períodos, por meio dos quais a comunicação se realiza. Numa ótica descritiva, a partir de Perini (2006a, p.50), a sintaxe leva em conta as maneiras como se associam as palavras na formação de enunciados, as quais dizem respeito à estruturação interna da frase. Em outros termos, Macambira (1987, p. 18) apresenta-a como o

---

<sup>13</sup> Conforme Halliday (1985, apud NEVES, 1994, p.114), “as gramáticas formais se opõem às funcionais porque, assentadas na lógica e na filosofia, têm uma orientação primariamente sintagmática. As funcionais, pelo seu lado, assentadas na retórica e na etnografia, são primariamente paradigmáticas”.

estudo da palavra em grupo, em sociedade com outras formas linguísticas: “se todo sintático é grupal, nem todo grupal é sintático, porque para sê-lo devem combinar-se os elementos agrupados. (...) quem diz *sintático* está dizendo *funcional*”.

Azeredo (2008, p.60) denomina sintaxe o conjunto de regras que determinam como as palavras se combinam na formação de unidades sentidas maiores que elas, isto é, refere-se aos recursos formais sistemáticos utilizadas na formação de enunciados (AZEREDO, 2015, p.202). É-nos perceptível que há uma consonância acerca do conceito de sintaxe e sua abrangência nos estudos da língua. Vilela e Koch (2001) discutem sobre o seu objeto, que corresponde às frases (unidades maiores) e aos sintagmas (unidades menores) e aos sintagmas, às frases e aos seus encaixamentos num (con)texto.

Numa perspectiva gerativista de princípios, a partir de Kenedy (2013), pode-se apontar, como traço composicional da gramática universal, a existência de sujeito e predicado como inerente a todas as línguas, o que justifica seu tratamento em sala de aula. Esse tratamento pode enveredar pelos vieses da tradição ou linguística. As postulações da gramática normativa são parametrizadas e orientadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB<sup>14</sup> (1958), de base greco-latina.

Todas as línguas são compostas por orações e períodos, requerendo uma organização sintática. Há, tanto na tradição quanto na linguística, dois grandes campos de estudo da sintaxe, o que se detém ao estudo do relacionamento entre sintagmas dentro de um período simples/sentença simples (oracional), e aquele voltado às relações entre orações formando um período composto/sentença complexa (interoracional). Tendo em vista a saliência dos dados (pode ser visualizada no Capítulo 3, dedicado à metodologia), esta pesquisa parte do período simples. Por isso, serão revisitadas as vertentes teóricas acerca desse tópico, tanto pelo prisma da gramática normativa, como da linguística.

A gramática normativa promove a distinção entre três tipos de enunciados, são eles a frase, a oração e o período. Para Cunha e Cintra (2007, p.133), a frase corresponde a um enunciado cujo sentido está completo e é a unidade mínima da comunicação; Cegalla (2008, p.319) complementa que a frase é “capaz de transmitir, a quem nos ouve ou lê, tudo o que pensamos, queremos ou sentimos” e acrescenta que podem ser simples, formados por uma só palavra, “Socorro!” e complexas, formados por mais palavras, “Por que agridem a natureza?”.

---

<sup>14</sup> A Nomenclatura Gramatical Brasileira é conjunto de termos gramaticais e linguísticos, desenvolvidos à luz da gramática normativa. De acordo com Castilho (2010, p.686), sua publicação deu-se em 1959 pelo Ministério de Educação e Cultura. Segundo seus idealizadores, o objetivo desse conjunto de vocábulos é padronizar as unidades gramaticais na literatura didática e no ensino de língua, no intuito de facilitar o aprendizado da língua no país.

Rocha Lima (1980, p.204) apresenta cinco tipos de frases: 1) declarativas; 2) interrogativas; 3) imperativas; 4) exclamativas e 5) indicativas; ademais, ainda podem ser afirmativas ou negativas, caso ratifiquem ou neguem. Cegalla (2008, p.320) também a apresenta sua classificação a partir de dados semânticos, podendo ser: 1) declarativas; 2) interrogativas; 3) imperativas; 4) exclamativas; 5) optativas e 6) imprecativas. Frase é, assim, um conceito abrangente, que contém em si enunciados formados por palavras e situações de contexto a enunciados complexos, com verbos e afins.

Por sua vez, a oração é um membro da frase, que pode ser dividido em duas partes, o sujeito e o predicado (ROCHA LIMA, 1980, p.205): “O sino [sujeito]/ era grande [predicado]”. De acordo com Cunha e Cintra (2007, p.134), uma oração pode apresentar um verbo explícito, “O dia *decorreu* sem sobressalto”, ou oculto, “Na cabeça, [*estava*] aquela bonita coroa”; como também composta por uma locução verbal, “*Podem vir* os dois”. Quando há mais de um verbo ou locução, há mais de uma oração. O período é constituído por uma ou mais orações, quando apresenta apenas uma, é simples; mais de uma, composto (CEGALLA, 2008, p.322).

Pela visão da gramática normativa, a oração é composta por “termos essenciais”, que correspondem ao sujeito e ao predicado. E, também, constituída por “termos integrantes”, o complemento nominal, o complemento verbal (objeto direto e indireto) e o agente da passiva. Por fim, a oração pode apresentar “termos acessórios”, que correspondem ao adjunto adnominal, ao adjunto adverbial e ao aposto.

No paradigma funcionalista, Castilho e Elias (2015, p.318) descrevem os enunciados a partir dos conceitos de minissentença, sentença simples e sentença complexa. Enunciados como: “Difícil, cara!”, “Negócio fechado.” e “Simples assim.” são integrantes da primeira categoria. Nesses casos, os enunciados não são compostos de verbos plenos, mas estão implícitos verbos auxiliares: “Está difícil, cara!”, “O negócio está fechado.” e “É simples assim” (verbos implícitos: ser e estar). Desse modo, na construção das minissentenças não são utilizados verbos em formas pessoais, em seus usos são encontráveis entoações próprias e ao serem utilizadas, concedem rapidez ao texto.

Ainda conforme Castilho e Elias (2015, p.319-321), as minissentenças podem ser: a) nominais, quando formadas por sintagmas nominais, “Uma velha” e “Uma família de classe média alta”; b) adjetivais, quando formadas por sintagmas adjetivais, “Lamentável”; c) adverbiais, composta por um sintagma adverbial, “Também”; d) preposicionais, compostas por um sintagma preposicional, “Quanto à minha dívida”. De acordo com Farias (2012, p.158) a minissentença é uma estrutura intermediária entre o sintagma e a sentença

propriamente dita.

É importante destacar que, nesta perspectiva, compreende-se que nas sentenças em geral ocorre um processo de predicação. Para Castilho e Elias (2015, p.319), diz respeito à atribuição de propriedades a um alvo, a um escopo que pode ou não estar explícito na construção da sentença. Ao direcionar o olhar às minissentenças exemplificadas nos parágrafos anteriores, é perceptível que elas predicam um termo inferível (tendo em vista o contexto), isto é, um termo que foi pressuposto: “*Ela é uma velha*”, “*Eles são uma família de classe média alta*”, “*Isto é lamentável!*”, “*Isto também é.*” “Quanto à minha dívida, *esqueça*”. Por outro lado, as sentenças que predicam dados postos, serão chamadas simples ou complexas, como por exemplo: “A jovem soltou a voz” (sentença simples) e “Ficarei porque Maria vem” (sentença complexa).

A relação frase verbal e nominal, posta pela gramática normativa, não concede ênfase a outros tipos de sentenças, muitas vezes, agrupando-as sob o rótulo de “frase”. Conforme Farias (2012, p.158), “a noção de minissentença, nos parece, supre uma lacuna da descrição tradicional, que, de modo geral, só possibilita a identificação e análise de frases nominais (conceito restrito) e de frases verbais”.

Castilho e Elias (2015, p.319) apresentam que, quando um único verbo seleciona seus sintagmas, a sentença é simples; como por exemplo, “O menino estudou matemática na sala” (verbo: estudar) e “A jovem soltou a voz.” (verbo: soltar). Já a sentença complexa é formada por mais de um verbo pleno, a exemplo de, “Ficarei mais tempo do que Maria pensa.” (verbos: ficar e pensar), e de, “Ficarei porque Maria vem.” (verbos: ficar e vir). O foco nessas sentenças complexas<sup>15</sup> volta-se às relações entre orações, desenvolvendo os tópicos de coordenação, subordinação e correlação.

Textualmente, as sentenças simples podem ser classificadas como asseverativa afirmativa, asseverativa negativa e, também, interrogativa e imperativa. Sintaticamente, sua taxonomia dá-se em relação análoga à tipologia verbal, logo, podem ser: intransitivas (“*Novou no sul do país*”), monotransitivas (“*Tinha uma pedra no meio do meu caminho*”), bitransitivas (“A aluna *comprou* o livro”), tritranativas (“O professor *entregou* o prêmio ao vencedor”).

Com base na NGB (1958), o sujeito e o predicado são os termos essenciais da oração. A partir disto, Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008) constroem suas exposições teóricas.

---

<sup>15</sup> Este conteúdo foi tratado com mais detalhes na pesquisa, “Divulgação de conteúdos gramaticais em videoaulas recomendadas para o ENEM” (LAURENTINO e SILVA, 2018). Nele, constatamos tratamentos metodológicos que unem diferentes mídias no processo de didatização, mas, ao mesmo tempo, ocorrendo o privilégio a um conhecimento de sintaxe interoracional fragmentado e separado dos contextos de uso, sinalizando um paradigma mais tradicional do ensino de língua.

Em Bechara (2009), apresenta-se o sujeito e o predicado no estudo da oração e das funções oracionais, mas não há menção à terminologia “essencial”. De acordo com Bagno (2001) e Duarte (2007), esta nomenclatura usada pelos tradicionais é julgada como incoerente, porque “se *sujeito e predicado* são termos *essenciais* da oração, não pode haver oração se não houver sujeito e predicado. No entanto, as mesmas gramáticas que falam em termos *essenciais* admitem que existem ‘orações sem sujeito’” (BAGNO, 2001, p.21. grifos do autor).

No ponto de vista normativo, os conceitos de ambos estão alicerçados na tradição filosófica, como já mencionado. Tal constatação é perceptível no excerto seguinte da gramática de Cegalla (2008, p.324): “Sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa. Predicado é aquilo que se declara do sujeito, ou melhor, é o termo que contém a declaração, referida, em geral, ao sujeito”. Observa-se, portanto, a presença da concepção semântica, o sujeito como um “ser” que está suscetível a uma “declaração”, a qual corresponde ao predicado. Para Duarte (2007, p.186), a esta postulação da gramática normativa mistura-se à noção de tópico e comentário. Para a autora, o tópico coincide com o sujeito gramatical da oração, enquanto o comentário, com o que denominamos de predicado.

Cunha e Cintra (2007, p.139-140) expõem que este termo da oração pode ser expresso através de substantivos, pronomes pessoais e demonstrativos, numerais, palavras ou expressões substantivadas ou por uma oração substantiva subjetiva. Rocha Lima (1980, p.205) e Cegalla (2008, p.324) complementam que ele é composto por um núcleo, em torno do qual aparecem na oração outras palavras (artigos e adjetivos, por exemplo).

Quanto à classificação do sujeito das orações, Cegalla (2008, p.323-324) defende que há diversos tipos, a saber: 1) simples, quando apresenta um núcleo: “As *rosas* têm espinhos.”; 2) composto, é formado por mais de um núcleo: “O *burro* e o *cavalo* nadavam ao lado da canoa.”; 3) expresso: “Eu viajarei amanhã.”; 4) oculto ou elíptico, quando constituído por termos implícitos: “[*Eu*] viajarei amanhã; 5) agente, realiza a ação expressa pelo verbo: “O *Nilo* fertiliza o Egito.”; 6) paciente, sofre ou recebe efeitos da ação indicada pelo verbo: “Construíram-se *açudes*.”; 7) agente e paciente, ao realizar uma ação por um verbo reflexivo, o sujeito sofre os efeitos dessa ação: “*Regina* trancou-se no quarto.”; 8) indeterminado, quando não se indica o agente da ação verbal: “[*Eles quem?*] Atropelaram uma senhora na esquina”. Há, também, orações sem sujeito, nas quais “constituem a enunciação pura e absoluta de um fato, através do predicado; o conteúdo verbal não é atribuído a nenhum ser. São construídas com os verbos impessoais, na 3ª pessoa do singular” (CEGALLA, 2008, p.326). São exemplos deste caso: “Havia ratos no porão.” e “Choveu durante o jogo”. Por sua vez, o predicado “pode ser nominal, verbal ou verbo-nominal” (CUNHA e CINTRA, 2007, p.

146). O predicado nominal sempre apresentará, como núcleo, o nome (substantivo) associado a um verbo de ligação e a um predicativo, o qual, semanticamente, corresponde a um qualificador do sujeito da sentença.

Há também o predicado verbal. Para Cunha e Cintra (2007, p. 149), esse tipo de predicado apresenta um verbo (que é denominado *significativo*, porque traz uma “ideia nova ao sujeito”), como por exemplo: “A sombra *desce*”, verbo “descer” apresenta uma nova informação à sentença. Predicado verbal corresponde ao que apresenta um verbo como núcleo (em itálico) e sem a presença de um predicativo, como caso análogo: “Ela *invejava* os homens”. Por fim, há sentenças verbo-nominais, que apresentam dois núcleos, um verbo e um nome, a presença de um predicativo do sujeito ou objeto, indicando uma ação ou uma qualidade, é a situação de: “Amélia *saiu* da igreja *muito fatigada*”. Nesse caso, o primeiro núcleo corresponde ao verbo “saiu” e o segundo ao predicativo do sujeito, “muito fatigada”.

Dos verbos significativos, eles podem apresentar transitividade<sup>16</sup> ou intransitividade. Conforme Cegalla (2008):

Há verbos que, por natureza, têm sentido completo, podendo, por si mesmos, constituir o predicado: são verbos de *predicação completa*, denominados **intransitivos**. (...) Outros verbos há, pelo contrário, que para integrar o predicado necessitam de outros termos: são os verbos de *predicação incompleta*, denominados **transitivos** (CEGALLA, 2008, p.335).

Duarte (2007, p.185) apresenta uma alternativa à descrição da gramática normativa para a sentença simples. Estas sentenças são compostas a partir de um elemento central, o predicador (nominal e verbal), a partir do qual se projetam outros constituintes. A proposta de Duarte (2007) tem em vista alcançar um caráter descritivo e funcional, que não misture critérios semânticos na análise de fatos sintáticos. Assim, sujeito é o argumento externo selecionado pelo predicador, representando o caso nominativo; o predicado é composto por esse predicador e por argumentos internos.

Ainda conforme essa autora, no tocante aos predicadores, eles podem ser nominais ou verbais. Quanto aos nominais, sua função sintática é aquela classificada como de predicativo pela gramática normativa. Portanto, a sentença é nominal porque é um nome quem projeta a estrutura, necessitando de um verbo de ligação, para atribuir caso nominativo ao sujeito. Estruturalmente, organiza-se: sujeito + verbo de ligação + predicador nominal, como por exemplo, “João é inteligente”.

---

<sup>16</sup> O Funcionalismo Linguístico contemporâneo compreende a transitividade a partir de uma escala de dez parâmetros, a saber: participantes, cinesa, aspecto, punctualidade, intencionalidade, polaridade, modalidade, agentividade, afetamento e individuação (CUNHA et al., 2015, p.29).

Duarte (2007) também acrescenta que em outros casos, com a presença de um predicador verbal pleno, podem ser projetados até três argumentos (estrutura: sujeito + predicador + complemento + complemento) ou nenhum (estrutura: predicador). Na sentença “Ele deu o dinheiro aos pobres”, o verbo “deu” projeta três estruturas: a primeira, “eu”, no papel de sujeito; a segunda, “o dinheiro”, no papel de objeto direto; a terceira, “aos pobres”, no papel de objeto indireto. Neste outro exemplo, “Isso interessa aos alunos”, o verbo “interessa” seleciona duas estruturas: “isso” e “aos alunos”, sujeito e objeto indireto, respectivamente. Em “As crianças pulam”, o predicador verbal “pulam”, seleciona apenas uma estrutura no papel de sujeito: “as crianças”. Já em “Choveu.”, o predicador é “choveu”, mas não seleciona nenhuma estrutura.

Em síntese, há sentenças com nenhum, um, dois ou três argumentos. Os predicadores selecionam um argumento externo: que exerce papel de sujeito; e argumentos internos: objeto direto, indireto, complemento relativo e complemento circunstancial, que serão detalhados posteriormente.

Quanto aos predicados complexos, Duarte (2007, p.187) expõe que eles equivalem aos verbonominais da gramática normativa. No predicado complexo, a oração apresenta um predicador verbal e um predicador nominal. A soma de ambos produz a estrutura: verbo + objeto direto + predicativo do objeto, como por exemplo: “O João considerou a festa ótima.”. Nesta sentença, o verbo “considerou” seleciona dois argumentos: “O João”, como argumento externo e “a festa”, como argumento interno. Ao mesmo tempo, o predicativo “ótima”, necessita de um argumento externo para ser caracterizado: “a festa”.

Nesta perspectiva sintática, é irrelevante a distinção do sujeito, misturando critérios semânticos: simples, composto, indeterminado, oculto, etc. Duarte (2007) descreve o argumento externo quanto à forma (não expressa e expressa) e à referência (definida, indefinida e sem referência). Em “Foram ao teatro” e “Elas foram ao teatro” as referências são definidas, mas, no primeiro caso, a forma é expressa, diferentemente do segundo. Neste outro par de exemplos, “Roubaram as rosas do jardim” e “Eles estão assaltando nesse bairro”, ambos têm referência indefinida, mas no primeiro caso a forma é expressa, o que não ocorre no segundo. Já em “Choveu” e “Relampeja”, ambos não têm referência expressa. Numa vertente similar a de Duarte (2007), Castilho (2010, p.329) atenta para a estrutura argumental da sentença simples, categorizando-as em: não argumentais, monoargumentais, biargumentais e triargumentais. Para Castilho (2010, p.329), as sentenças não argumentais são compostas por verbos impessoais e intransitivos, ao exemplo de “Choveu”, “Relampeja”. De acordo com Castilho e Elias (2015, p.138), esses “verbos que indicam fenômenos atmosféricos (trovejar,

nevar, garoar, ventar etc.) não selecionam nenhum substantivo para que a sentença nos diga algo”.

Quanto às monoargumentais, há motivações capazes de explicar a quantidade de argumentos, do ponto de vista cognitivo. Conforme Castilho (2010, p.329), a estrutura das línguas naturais é motivada por proposições-fonte<sup>17</sup> que podem indicar lugar, movimento, ação, parte de um todo, equidade, companhia. Assim, tais proposições são sentenças-raízes cuja gramaticalização representa a transitividade das sentenças monoargumentais. Ainda para esse autor, há quatro tipos de monoargumentais: 1) apresentacionais, o verbo impessoal antecede o sintagma nominal: “É certo.”; 2) ergativas, marca-se o paciente deixando de codificar o agente, como também, exclui-se o caso acusativo, tornando intransitivos os verbos transitivos: “Os benefícios diminuíram” e “A porta bateu”; 3) atributivas, qualificam o referente do argumento único: “O menino é alto” e “O menino é de Araçatuba”; 4) Equativas, estabelece-se uma relação de igualdade: “Nesta sala aqui, o professor é o aluno”.

Também com base em Castilho (2010, p.334), as sentenças com dois argumentos, isto é, biargumentais, podem ser subdivididas em três grupos, a saber: 1) transitivas diretas, estas dispõem de sujeito e objeto direto: “Luís descobriu a pólvora”; 2) transitivas indiretas, estas dispõem de sujeito e objeto indireto: “O livro pertence ao aluno”; 3) transitivas oblíquas, estas dispõem de sujeito e complemento oblíquo: “Luís foi ao Peru”.

As sentenças simples triargumentais são organizadas em torno de verbos bitransitivos, exibindo, em sua constituição, a seguinte estrutura: SN<sub>agente</sub> + V + SN<sub>paciente</sub> + SP<sub>alvo</sub> (CASTILHO, 2010, p.355). Na sentença “Luís colocou as malas no carro”, “Luís” exerce o papel de sintagma nominal agente (sujeito agente), “colocou” assume o papel de verbo, “as malas” de sintagma nominal paciente e “no carro” como alvo.

Conforme a gramática normativa, os termos essenciais (sujeito e predicado) adjungem-se aos termos integrantes e acessórios. Os primeiros têm por funcionalidade acrescentar informações à oração. De acordo com Rocha Lima (1980), Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008), eles correspondem ao complemento nominal, aos complementos verbais e ao agente da passiva. Já aqueles do segundo grupo unem-se ao nome ou ao verbo, para conceder-lhes mais precisão no significado do enunciado, mas não são indispensáveis ao entendimento dele. São eles, o adjunto adnominal, adjunto adverbial e o aposto.

Para Duarte (2007, p.185), esta terminologia é imprecisa, induzindo o aluno a compreender que um termo é mais importante que o outro, o que não contribui para a

---

<sup>17</sup> São exemplos destas proposições, respectivamente: “X está em Y”, “X se move para/deY”, “X faz Y”, “X é parte de Y”, “X é (como) um Y” e “X está com Y” (CASTILHO, 2010, p.329).

compreensão das relações entre os sintagmas na oração. Os termos que situam a sentença no tempo e no espaço não podem ser considerados “acessórios”, porque não são dispensáveis, tendo em vista os objetivos do comunicador. Se forem utilizados, têm funcionalidade naquele contexto e, por isso, não podem ser retirados.

Conforme Cunha e Cintra (2007, p.153), quanto aos termos considerados integrantes, distingue-se o complemento nominal; ele está ligado aos adjetivos, substantivos e advérbios, completando, integrando ou limitando seus significados na oração; ademais, estão ligados por preposição. As expressões em itálico dos exemplos a seguir são complementos nominais: “Tinha nojo *de si mesma*”, “Ninguém teve notícia *dele*”. Podem ser representados por: substantivo, pronome, numeral, oração completiva nominal e por palavra ou expressão substantivada. Rocha Lima (1980, p.210-211) expõe duas regras de identificação do complemento nominal: 1) quando o termo se liga ao adjetivo e ao advérbio por preposição; 2) quando está ligado a substantivos transitivos (o caso dos abstratos de ação e abstratos de qualidade), por outro lado, substantivos intransitivos se ligam aos adjuntos adnominais.

Os complementos verbais também estão amarrados à noção de transitividade, são eles: o objeto direto e o objeto indireto. A partir de Cegalla (2008, p.348), pode-se constatar que o objeto direto completa a significação de verbos transitivos diretos, na maioria dos casos, sem preposição; expressa o ser para quem se dirige a ação indicada pelo verbo. Nas orações a seguir, está em itálico o objeto direto: “As plantas purificam *o ar*”, “Eu procurei *o livro*”. Ao realizar a transposição da oração para a voz passiva, o objeto direto torna-se sujeito: “*O ar* é purificado pelas plantas” e “*O livro* foi procurado por mim”. Quanto à sua constituição, pode ser formado pelos pronomes oblíquos ou por quaisquer dos pronomes substantivos.

Em alguns casos, porém, de acordo com Cunha e Cintra (2007, p.156) pode haver preposição, *a*, antecedendo o objeto direto: a) se o verbo expressa sentimentos (“Não amo *a ninguém*, Pedro”); b) se o seu uso evita ambiguidade (“Sabeis, que *ao mestre* vai mata-lo”); c) se ocorre a antecipação do objeto para o início da sentença (“*A homem* pobre ninguém roube”); d) se é expresso por pronome pessoal oblíquo átono (“Não *a ti*, Cristo, odeio ou te não quero”). Quando se pretende conceder o enfoque da sentença ao objeto direto, costuma-se repeti-lo usando um pronome pessoal átono, é o objeto direto pleonástico (“*A mim*, ninguém *me* espera em casa”).

Para Cegalla (2008, p.351-352), o objeto indireto é o complemento que requer o uso da preposição; diz respeito ao ser a quem se destina a ação expressa pelo verbo: “Assisti *ao jogo*” e “Aludiu *ao fato*”. Atua, portanto, integrando o sentido de verbos transitivos indiretos, diretos e indiretos. Também pode apresentar-se como objeto indireto pleonástico, caso o

ênfoque da sentença esteja nele, “*A mim o que me deu foi pena*”.

Quando o verbo está na voz passiva, o seu complemento denomina-se agente da passiva (CEGALLA, 2008, p.355). Logo, figura o ser que pratica a ação indicada pelo verbo passivo, regido sempre por preposição (*por* e *de*) e expresso por substantivo ou pronome. Por exemplo: “Alfredo é estimado *pelos colegas*”. Quando transformado em oração na voz ativa, torna-se o sujeito da sentença, “*Os colegas estimam Alfredo*”.

Dentre os termos acessórios, situa-se o adjunto adnominal. Os adjuntos adnominais caracterizam ou determinam os substantivos, conforme Cegalla (2008, p.363). Assim, atuam delimitando e restringindo os sentidos dos substantivos aos quais se unem. Nos enunciados, é possível que estejam expressos mais de um adjunto adnominal, como em “*Meu irmão veste roupas vistosas*”. De acordo com Cunha e Cintra (2007, p.163), podem ser representados por adjetivos, locuções e orações adjetivas, como também, por artigos e numerais.

O adjunto adverbial possui valor de advérbio. Denota ou intensifica quaisquer circunstâncias do fato expresso pelo verbo (CUNHA e CINTRA, p.165), por exemplo: “*Amou-a perdidamente*”, “*Gosto muito de ti*”. Podem ser representados por advérbios, locuções, expressões ou orações adverbiais. Cunha e Cintra (2007, p.166-167) propõem uma classificação para esses adjuntos, eles podem ser de: causa, companhia, dúvida, fim, instrumento, intensidade, lugar aonde, lugar onde, lugar donde, lugar por onde, matéria, meio, modo, negação e tempo. Já Cegalla (2008, p.364) argumenta que esta classificação não é prevista pela NGB, por isso, não apresenta semelhante em sua gramática.

Cegalla (2008, p.365) expõe que o aposto expressa uma síntese, um esclarecimento sobre outro termo da oração: “D. Pedro II, *imperador do Brasil*, foi um monarca sábio”. É composto por um núcleo, que corresponde a um substantivo ou pronome substantivo, nunca por adjetivos (se assim o forem, diz respeito ao predicativo do sujeito). Em geral, sempre estão separados por vírgulas ou travessões. Por sua vez, o vocativo é o termo utilizado com o objetivo de interpelar uma pessoa ou uma coisa personificada (CEGALLA, 2008, p.366), “*Vocês por aqui, meninos?!*”.

Como já exposto, na perspectiva linguística, Duarte (2007) defende que um verbo seleciona os seus argumentos. Castilho e Elias (2015) e Castilho (2010) apresentam as expressões selecionadas pelo verbo, *o absoluto*, *os complementos (objeto direto, indireto e oblíquo)* e *o sujeito* (já abordado na seção anterior, por isso, nesta, destacaremos apenas os outros termos). Há, porém, alguns que não são escolhidos por ele, como *construções de tópico e adjuntos*.

Com base em Castilho e Elias (2015, p.337), em sentenças como “*Ali havia uns*

*eucaliptos lá*” e “*É o Luís*” e “*São eles de novo*”, os verbos são monotransitivos apresentacionais, ou seja, selecionam um único argumento, que é o termo responsável por introduzir uma nova informação à sentença. Tais sintagmas exercem a função de absoluto.

No que se refere aos complementos, não há diferenças marcantes entre a descrição da gramática normativa e a proposta da linguística. A exceção corresponde ao complemento oblíquo. O objeto direto equivale ao caso acusativo, cujas expressões proporcionais são pronomes pessoais, o objeto indireto equivale ao caso dativo, podendo ser substituído pelo pronome *lhe*. Na ótica da gramática normativa o termo em destaque a seguir é um objeto indireto, “*Pedro viajou do Brasil para o México*”, porém, não pode ser trocado por *lhe* sem tornar a sentença agramatical: \**Pedro viajou-lhe lhe*. Nesse sentido, há equivalência entre o complemento oblíquo e a expressão *lá*. Duarte (2007) ressalta que Rocha Lima, embora tradicional, já descrevia esse fato linguístico, nomeando-o como complemento circunstancial.

De acordo com Castilho e Elias (2015, p.335), em sentenças como “*O prefeito, ele hoje está inaugurando umas obras*” e “*A comida da pensão tá muito fraca, a comida da pensão*”, as expressões em destaque correspondem às construções de tópico. Do ponto de vista sintático, não são projetadas pelo verbo. Em alguns casos, podem estar antes ou depois da sentença como no primeiro exemplo e no segundo, respectivamente.

Para Castilho e Elias (2015, p.345), sintaticamente, os adjuntos não são proporcionais a um pronome. Logo, não exercem funções iguais ao sujeito e ao complemento. São responsáveis pelo eixo locativo e temporal. Semelhantemente à gramática normativa, também são divididos em adnominais e adverbiais. Os adjuntos adnominais podem ser classificados em: predicativos, “*A causa real da dor de dentes é a falta de escovação*”; quantificador, “*Aqui a saída normal é nas quintas-feiras*” e classificador, “*Mais da metade da população paulista reside no interior do Estado*”. Quanto aos adverbiais, podem ser: predicativos, “*Você falou francamente*”; modalizador, “*Felizmente essa fase ainda não começou*”; afirmação/negação, “*A ordem não foi executada*” e inclusão/exclusão, “*Deu tudo certo, exceto o que deu errado*”.

Para concluir esse capítulo, expomos o Quadro-Síntese, “*Fenômenos sintáticos pela ótica da gramática normativa e paradigma funcionalista*”. Sinteticamente apresenta a descrição dos fenômenos de sintaxe à luz das duas perspectivas. Na elaboração do quadro, quanto à gramática normativa, partiu-se de Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008); já no tocante à versão funcionalista, foram revisitados Duarte (2007), Castilho (2010) e Castilho e Elias (2015). Vejamos a seguir:

**Quadro-Síntese:** Fenômenos sintáticos pela ótica da gramática normativa e pelo paradigma funcionalista

<b>FENÔMENOS SINTÁTICOS</b>	<b>GRAMÁTICA NORMATIVA</b>	<b>PARADIGMA FUNCIONALISTA</b>
<b>Tipos de enunciado</b>	Frase, oração e período	Minissentença, sentença simples, sentença complexa
<b>Constituintes dos enunciados</b>	Termos essenciais, integrantes e acessórios	Argumento externo, argumentos internos, adjuntos ou apenas um sintagma (é o caso da minissentença)
<b>Função do verbo significativo (pleno)</b>	Núcleo do predicado verbal	Articulador dos argumentos, a partir da transitividade da sentença
<b>Tipologia do sujeito</b>	Simple/composto, oculto, indeterminado, orações sem sujeito	Quanto à forma: expreso e não expreso. Quanto à referência: definida, indefinida, sem referência
<b>Tipologia do predicado</b>	Predicado nominal, verbal e verbo-nominal	Predicado nominal, verbal e complexo
<b>Função do verbo auxiliar (cópula)</b>	Ligação do sujeito ao predicativo	Conceder o estatuto de oração, atribuir caso nominativo, marcar tempo, modo e pessoa
<b>Função do predicativo</b>	Expressar atributos, estados e modos ao sujeito	Predicador nominal que seleciona os argumentos sentenciais
<b>Expressões não ligadas ao verbo</b>	Aposto e vocativo	Construções de tópico e adjuntos
<b>Expressões ligadas ao verbo</b>	Objeto direto, indireto, agente da passiva	Absolutivo, sujeito, objeto direto, objeto indireto e oblíquo

Fonte: Elaborada pelo autor.

É importante ressaltar que alguns desses conceitos nem sempre têm equivalência entre si, como por exemplo, “Frase” e “Minissentença”, perceptível no decorrer desta exposição. Em outros casos, porém, há correspondência, como as noções de “sujeito” e “argumento externo”. Apesar de não conseguir abranger todos os conceitos de sintaxe que compõem esta fundamentação, o quadro faz-se necessário porque possibilita uma melhor visualização do conteúdo de sintaxe. O capítulo seguinte expõe a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 CONTEÚDOS DE SINTAXE EM VIDEOAULAS: DELIMITANDO OBJETO E MÉTODOS NA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, voltamo-nos às questões metodológicas e, a fim de descrevê-las, apresentamos quatro seções. Em *Tipo e natureza da pesquisa*, expomos o campo de estudo no qual esta investigação foi desenvolvida, o seu tipo documental e a natureza quantiquantitativa que possui; em *Procedimento de coleta de dados*, explanamos os métodos adotados, a transcrição e a captura de imagens; por fim, em *Constituição do corpus e sistematização dos dados*, explicitamos as videoaulas que compuseram o *corpus* e os sites onde elas estão disponíveis, também revelamos a quantificação das videoaulas em função dos conteúdos de sintaxe; por fim, em *Tratamento dos dados*, delimitamos as categorias que nortearam a análise. Dentre os teóricos que subsidiaram este capítulo estão Signorini (1998), Rose (2002) e Santos (2013).

#### 3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Ora apreciamos a metodologia de uma pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), o qual, de acordo com Signorini (1998), configura-se como uma área composta de “margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento” (SIGNORINI, 1998, p.89-90). Nesse sentido, este estudo valeu-se de conceitos da linguística e da educação, por exemplo, perceptível ao longo do capítulo da fundamentação teórica. Ademais, um dos caminhos metodológicos possíveis para a investigação em LA corresponde à etnografia. O uso desse método, tomado da antropologia, ratifica esta conceituação de Signorini (1998).

Na etnografia clássica, objetiva-se analisar a cultura de uma comunidade. Por isso, conforme Avelar (2011, p.61), é imprescindível a inserção do pesquisador no contexto investigado, porque o convívio com os autores possibilita a compreensão e a interpretação da rotina dos participantes, concedendo um caráter mais natural à análise. Defronte aos contextos tecnológicos, pode-se compreender o ambiente virtual como um contexto cultural e, nele, adentra o pesquisador. Assim, ampliam-se os objetos de estudos, os quais não conseguem ser abarcados pelos velhos métodos sem que haja reconfigurações e adaptações. À luz desta constatação, desenvolvem-se pesquisas através da *netnografia* (chamada *etnografia virtual*).

Também é característico da LA lançar um olhar atento às questões de linguagem e às relações que estabelecem em diferentes mediações tecnológicas, desse modo, voltamo-nos aos conteúdos de sintaxe do período simples divulgados em videoaulas.

Esta investigação construiu-se através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, na medida em que quantifica, descreve e analisa as videoaulas de sintaxe do período simples disponíveis nos sites selecionados. De acordo com Bazarim (2006), a discussão do par “quantitativo versus qualitativo” é um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente que ambas são complementares. Nessa pesquisa, valemo-nos das duas abordagens, a primeira para a delimitação do *corpus*, a segunda para análise descritiva e reflexiva dele.

Esta pesquisa situa-se como documental que, para Santos (2013, p.198), parte de “documentos que não receberam tratamento de análise e síntese”. Para Le Goff (1997), os documentos não são apenas instrumentos das formas de poder, mas registros testemunhais, são monumentos. Por isso, são resultados de uma montagem consciente e inconsciente da sociedade e do contexto histórico em que foram produzidos e do período em que continuam a viver. De acordo com Lino de Araújo (2014), os documentos apresentam usos de linguagem com intenção monumental, sejam eles institucionais ou não.

Esse *corpus*, portanto, enquadra-se nessa perspectiva, porque as videoaulas são atividades de linguagem, produzidas segundo forças que detêm poder, refletindo traços da memória coletiva e de orientações didáticas. Ademais, são instrumentos de cultura (*cibercultura*) e das reconfigurações das relações de ensino e aprendizagem (educação a distância). Em suma, subjazem em si representações ideológicas. Por isso, enveredaremos pela análise de conteúdo, a qual desvendará “os sentidos aparentes ou ocultos, manifestos ou latentes, explícitos ou implícitos, de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação” (TOZONI-REIS, 2010, p.31). Nesta perspectiva, fixamo-nos na consistência teórica dos conteúdos de sintaxe em videoaulas.

Em virtude de os objetos estarem alocados no ambiente virtual, esta pesquisa utiliza-se da netnografia, a qual corresponde a uma ferramenta metodológica em que os pesquisadores acessam o ambiente tecnológico com suas caracterizações específicas da virtualidade, da desmaterialização e da digitalização de conteúdos (ROCHA e MONTARDO, 2005, p.4). Constitui-se, portanto, como de natureza híbrida, abarcando a análise netnográfica, dada a imersão em ambiente digital e a mediação de um computador (AMARAL et al., 2008, p.36). Postas estas cruciais considerações, expomos a seguir os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

### 3.2 Procedimento de coleta dos dados

Como técnica de pesquisa, determinamos a observação na perspectiva netnográfica. Adotamos a conceituação de Barreré (2014), segundo a qual a videoaula é composta por mídias como áudio e imagem. Ou seja, é formada por diferentes representações da linguagem, sendo constituída por textos escritos e/ou orais. De acordo com Rose (2002, p.343), há uma complexa amálgama de sentidos nos recursos audiovisuais, reunindo imagens, técnicas, composição de cenas, sequências. Assim, é imprescindível considerar tal complexidade ao analisar seus conteúdos e estruturas. A partir disto, foi preciso delimitar dois métodos para a coleta de dados, um para o plano visual, outro para o auditivo.

Adotamos a transcrição como ferramenta metodológica para recolher os dados de fala presentes nas videoaulas com recurso sonoro, as videoaulas hipermodais. Tais transcrições foram construídas a partir dos critérios e orientações fornecidos pelo Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), apresentadas por Dionísio (2009). A transcrição de dados visuais, para Rose (2002), também contribui para o traslado do conteúdo e simplifica a imagem complexa da tela, foi utilizada para transpor os conteúdos das videoaulas multimodais.

Outra ferramenta diz respeito à captura de imagens (*screenshots*), que é capaz de flagrar cenas das videoaulas com e sem animação, tornando possível a reprodução, a exposição e a análise da imagem. Entretanto, dados que envolvem técnicos de produção (codificação, armazenamento, forma de disponibilização) não serão considerados na análise.

Os materiais analisados são de domínio público. Por isso, estão disponíveis, gratuitamente, nos sites selecionados (especificados na sequência), não carecendo de ônus para o seu acesso<sup>18</sup>. Esta pesquisa, embora não lide com informantes diretamente, exigindo-se a disponibilidade da *web*, teve a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que está vinculada a projeto mais amplo desenvolvido pelos professores doutores da Unidade Acadêmica de Letras, com vigência entre 2018-2022<sup>19</sup>.

Na seção seguinte expomos informações importantes acerca dos sites nos quais se situam as videoaulas e também sistematizamos os dados recolhidos.

---

<sup>18</sup> A análise de videoaulas restringiu-se às que se mantinham gratuitas no site *Me Salva* e, portanto, de acesso mais amplo. Contudo, há neste site, outras videoaulas, com acesso restrito aos assinantes, que colaboram financeiramente para a sua manutenção.

<sup>19</sup> Como já mencionado, esta pesquisa faz parte de outra, mais ampla: *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem (ns)* (2018-2022, UAL/UFCG), a qual tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (UFCG) – Parecer 2.918.588 e do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, 94344318.6.0000.5182. Assim, possibilita a reprodução do conteúdo para análise, mas sem fins comerciais.

### 3.3 Constituição do *corpus* e sistematização dos dados

#### 3.3.1 Sobre as videoaulas dos sites selecionados

As videoaulas a que nos reportamos neste trabalho foram recolhidas de três sites: Canal do Ensino – site 01 (<https://canaldoensino.com.br>); Ensino Médio Digital – site 02 (<https://ensinomedioidigital.fgv.br>); e Me Salva – site 03 (<https://www.mesalva.com>), já mencionados em trabalho anterior, Laurentino e Silva (2018)<sup>20</sup>.

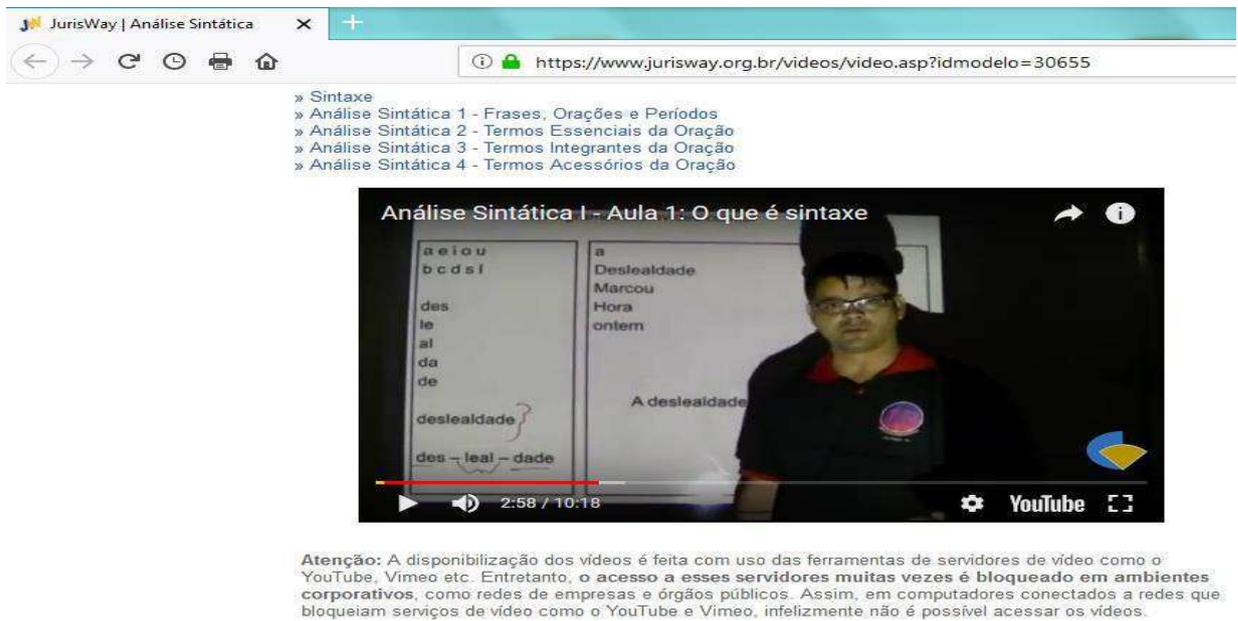
O Site 01 é um portal digital com fins educativos, disponível na rede desde 2012. Apresentam diversos materiais didáticos, como as videoaulas, e também paradidáticos. Além disso, fornece ao internauta livros de domínio público e notícias relacionadas à educação. Para os seus idealizadores, o Site 01 visa contribuir para o progresso cultural e científico do Brasil, através da educação. Quanto aos administradores desta página da *web*, suas identidades não estão explícitas. Estão disponíveis 26 videoaulas de sintaxe, dentre as quais 12 voltam-se ao período simples. Por ser um portal virtual, muito dos conteúdos não estão disponíveis de forma direta no “Canal do Ensino”, mas em outras páginas da *web*, as quais podem ser acessadas por *hiperlinks*.

O Site 01 disponibiliza dois links que redirecionam o internauta a duas páginas, nas quais se executam as videoaulas (ambas fazem parte do site *Juris Way – Sistema Educacional Online*). Os dois links pelos quais se acessam os materiais são: <https://www.jurisway.org.br/videos/video.asp?idmodelo=30655> e [https://www.jurisway.org.br/v2/cursosentrar.asp?id\\_curso=348](https://www.jurisway.org.br/v2/cursosentrar.asp?id_curso=348) (as videoaulas do primeiro link também estão disponíveis na plataforma Youtube). Para conectar-se a esses ambientes, não é necessário que o internauta realize um cadastro. À guisa de exemplificação, vejamos as duas figuras que seguem.

---

<sup>20</sup> *Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos gramaticais em sites recomendados para o ENEM, (PIBIC/CNPq/UFCEG, 2017-2018).*

**Figura 01** – Reprodução de imagem de vídeo sobre conceito de sintaxe em ambiente de execução divulgado pelo site 01



Disponível em: < <https://www.jurisway.org.br/videos/video.asp?idmodelo=30655> >. Acesso em 12 out. 18.

**Figura 02** – Reprodução de imagem multimodal sobre conceito de sintaxe em ambiente de execução divulgado pelo site 01



Disponível em: < [https://www.jurisway.org.br/v2/cursoonline.asp?id\\_curso=348&id\\_titulo=4253&pagina=1](https://www.jurisway.org.br/v2/cursoonline.asp?id_curso=348&id_titulo=4253&pagina=1) >. Acesso em 12 out. 18.

A Figura 01 é uma captura de tela que ilustra um grupo de videoaulas que são constituídas de recurso visual associado ao auditivo, representando uma amostragem desse grupo. Nelas, há a figura de um sujeito, no papel de professor que expõe os conteúdos. É perceptível que seu formato é a gravação de uma aula presencial, que é o mais comum, conforme Barreré (2014). Já na Figura 02, nota-se a apresentação do conteúdo por meio de slides, em estilo semelhante aqueles disponibilizados no site *Slideshare* (<https://pt.slideshare.net/>). Entretanto, Barreré et al. (2011) consideram-nas exemplos de videoaulas. Nesse sentido, correspondem a uma aplicação computacional com fins didáticos, na qual uma voz discursiva se propõe a ensinar alguma coisa, seja de maneira pedagógica ou tutorial, por exemplo. Na Figura 02, elas são formadas apenas por recursos visuais e são dependentes da ação do usuário para avançar o conteúdo da aula.

O Site 02, Ensino Médio Digital, faz parte do portal online da Fundação Getúlio Vargas, que é gerenciado por representantes desta instituição de ensino superior. Nesse site, as videoaulas de sintaxe do período simples são integradas ao eixo de literatura e produção de texto. Para ter acesso ao material, não é obrigatória a realização de um cadastro. Estas videoaulas do Site 2 também necessitam da interação do usuário para o desenvolvimento da aula. Nelas, uma figura com traços humanos (que alude à imagem de Machado de Assis, escritor literário do Brasil) é responsável pela apresentação dos conteúdos. A Figura 03, a seguir, exemplifica esse grupo. Vejamos:

**Figura 03** – Reprodução de imagem de tópicos de sintaxe disponíveis no Site 2

LITERATURA, PORTUGUÊS E REDAÇÃO  
 AULA 2. REALISMO NO BRASIL. ESTRUTURA DA FRASE I. TEXTOS DE REFERÊNCIA  
 Unidade 2 – Língua – Estrutura da frase I

Quando falamos das relações entre as palavras na frase, estamos falando do objeto de estudo da **sintaxe**.

Analisar sintaticamente uma oração significa, portanto, determinar a relação entre seus termos constituintes, é dizer a **função** das palavras nessa oração.

Essas funções, segundo a **NGB**, podem ser...

a) **sujeito** — núcleo (nome)  
 adjunto adnominal  
 complemento nominal

b) **predicado** — núcleo (verbo ou nome)  
 adjunto adverbial  
 adjunto adnominal  
 complemento nominal  
 objeto direto  
 objeto indireto  
 agente da passiva

c) **aposto**

d) **vocativo**

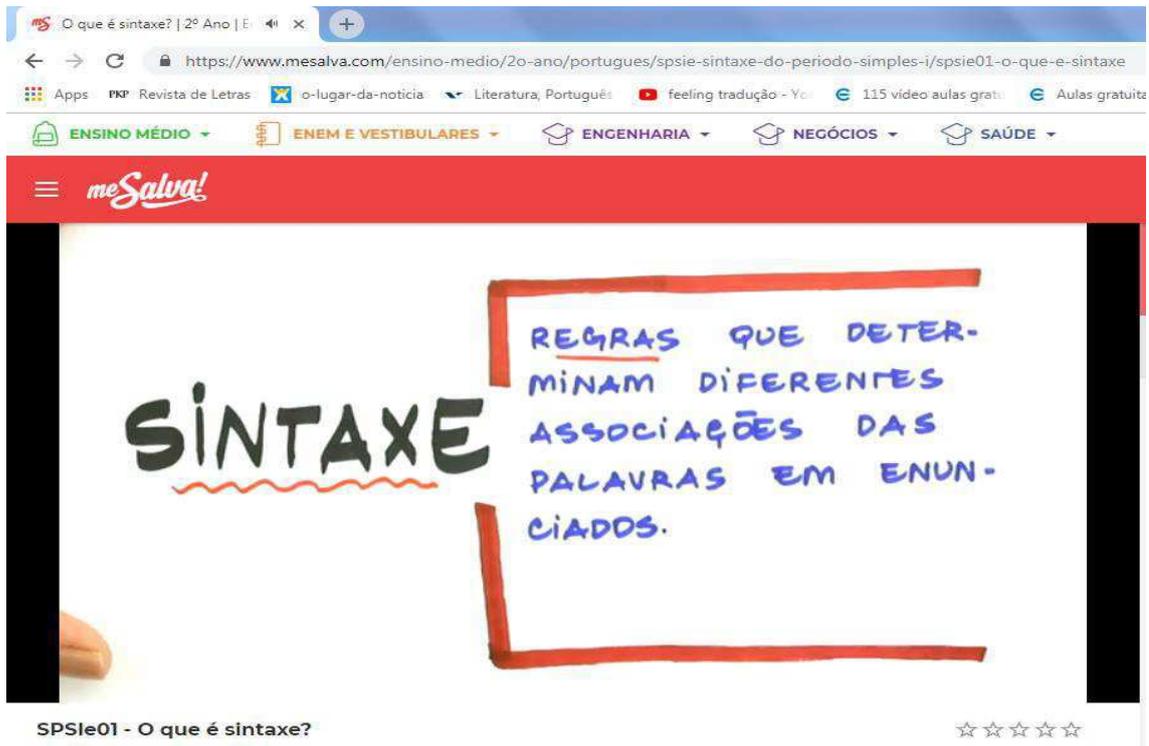
AgC [ícone de documento] [ícone de ajuda] 29 / 117 SAIR X FGV

Disponível em: < <http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso4/aula2/> >. Acesso em 12 out. 18.

O Site 3, *Me Salva*, está disponível na internet desde 2012. Porém, seu acesso é parcialmente restrito, isto é, é gratuita apenas parte das videoaulas disponíveis. Nesse sentido, existem apenas 4 videoaulas de sintaxe do período simples com acesso gratuito. Por isso, a realização de um cadastro prévio é obrigatório, o qual pode estar associado a uma rede social do usuário. Esse material é produzido por uma equipe, composta de 75 pessoas, mas o Site 3 não explicita a formação profissional específica de cada uma delas.

As videoaulas desse grupo são formadas pela integração de mídias, unindo som e imagem; nelas, há um sujeito no papel de professora, que expõe os conteúdos. A Figura 04, que segue, apresenta uma captura de tela que reproduz a imagem visualizada pelo aluno internauta ao acessar estas aulas. Vejamos:

**Figura 04** – Reprodução de imagem de vídeo sobre conceito de sintaxe disponível no Site 3



Disponível em: < <https://www.mesalva.com/ensino-medio/2o-ano/portugues/spsie-sintaxe-do-periodo-simples-i/spsie01-o-que-e-sintaxe> >. Acesso em 12 out. 18.

Conforme exposto, é perceptível que em parte das videoaulas prevalecem estratégias multimodais (texto + imagem), à guisa dos exemplos ilustrados nas figuras 02 e 03; noutro grupo, encaixam-se aquelas de estratégias hipermodais, que fundam uma nova dimensão comunicativa, integrando diferentes linguagens (texto + imagem + som), como nas Figuras 01 e 04. Tais estratégias associadas às tendências do ensino de língua reverberam nas categorias de análise, que estão descritas posteriormente. Após esta breve descrição das videoaulas, das estratégias de mídia e dos sites que as alocam, expomos, na seção seguinte, os índices quantitativos que delimitaram o recorte realizado para esta pesquisa.

### 3.3.2 Sobre a presença dos conteúdos de sintaxe

Os conteúdos de sintaxe elencados no presente trabalho partem de dados registrados em Laurentino e Silva (2018). Porém, tendo em vista que muitos materiais são constantemente retirados e ou acrescentados à *web*, os dados quantitativos foram recontados e reorganizados, os quais estão apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Conteúdos da categoria gramatical sintaxe

Total de videoaulas por site	<b>Período Simples</b>	Período composto	Concordância e regência	<i>Videoaulas dos sites</i>
26	<b>12</b>	6	8	<i>Site 01</i>
12	<b>3</b>	3	6	<i>Site 02</i>
8	<b>4</b>	4	0	<i>Site 03</i>
46	<b>19</b>	13	14	Total por conteúdo

Fonte: Adaptado de Laurentino e Silva (2018), relatório de PIBIC (2017-2018).

A sistematização dos dados reverbera na delimitação do conteúdo “Período Simples” como *corpus*. Conforme a tabela 1, a organização dos dados por conteúdo gramatical demonstra uma presença significativa de “Período Simples”, que abriga aspectos introdutórios de sintaxe, a conceituação de frase e afins e a distinção dos termos da oração. Numericamente, há a predominância destes conteúdos: 19 videoaulas diante do total de 46. Assim, equivalem a 41,3% do total.

Em todos os sites, há presença significativa dele. Tal constância não acontece, por exemplo, com “concordância e regência”, que não apresenta nenhuma videoaula no site 03. Em relação aos outros tópicos de sintaxe, a porcentagem equivalente ao período simples é maior em 01 e 03. Embora em 02 represente o segundo maior índice, ainda há recorrência da abordagem destas questões sintáticas, o que valida o recorte realizado.

Assim, outra apreciação permitiu-nos a elaboração de uma segunda tabela numérica, que aprofunda a primeira e delimita os conteúdos principais abordados nas videoaulas de sintaxe do período simples. Vejamos:

**Tabela 2** – Conteúdos de sintaxe do período simples nas videoaulas

<b>Conteúdos de sintaxe</b>	Videoaulas do Site 1	Videoaulas do Site 2	Videoaulas do Site 3	Total
Conceito de sintaxe	2	0	1	3
Frase, oração e período	2	0	0	2
Termos da oração	1	0	0	1
Termos essenciais	4	1	0	5
Termos integrantes	1	0	0	1
Termos acessórios	2	1	0	3
Sintagmas da oração	0	1	1	2
Funções sintáticas de pronomes	0	0	2	2
<b>Total por conteúdo</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 2 apresenta oito agrupamentos de conteúdo discriminados, na coluna à esquerda, acima. Na construção da nomenclatura de cada agrupamento de conteúdo, optou-se pela conservação das palavras-chave utilizadas pelos sites para intitular as videoaulas; e denominam-se “Conceito de sintaxe”, “Frase, oração e período”, “Termos da oração”, “Sintagmas da oração”, dentre outros. Constata-se que, na maioria dos casos, há uma opção terminológica pela manutenção da nomenclatura defendida pela NGB.

Nesse sentido, “Termos essenciais”, que corresponde ao sujeito, ao predicado e às suas tipologias, representam, quantitativamente, o maior índice. Numericamente, em segundo lugar situam-se os tópicos que apresentam os conceitos de sintaxe e o estudo dos termos acessórios. Entretanto, tais agrupamentos não correspondem a categorias estanques, isoladas entre si. Isto quer dizer que, em alguns casos, conteúdos podem ser mesclados e interligados a outros.

Em algumas situações, podem representar informação complementar que não está indicada no título das videoaulas, porque não são o foco e nem integram o objetivo geral a que se propõem naquela videoaula. Por isso, delimitamos que os agrupamentos e sua nomenclatura seriam construídos a partir dos conteúdos centrais, conforme sinalizavam os próprios sites. Um exemplo pode ser percebido ao revisitar a Figura 03, que menciona o conceito de sintaxe, mas não há aula que trate desse conteúdo em específico, como mostra a

Tabela 02. Nesse caso, a videoaula do Site 02 que apresenta o conceito de sintaxe é a mesma que tem, como objetivo principal, estudar os termos essenciais da oração.

A Tabela 02 é significativa porque nos permite visualizar e reconhecer a quantidade de videoaulas em função do conteúdo período simples. Esta observação conduz-nos ao reconhecimento de uma diversidade de conteúdos abordados que revela que há interesse, por parte dos produtores, no desenvolvimento e na divulgação de materiais desta categoria gramatical.

### 3.4 Tratamento dos dados

O conjunto de dados para o desenvolvimento da presente investigação envolve 19 videoaulas. O Site 01 divulga 12 videoaulas, já o Site 02 disponibiliza 3, enquanto o Site 03 apresenta 4 videoaulas. O objetivo dessa organização permite a identificação de categorias que promovem uma resposta à questão posta na introdução. A observação do tratamento dado ao conteúdo permitiu a nomeação de duas categorias, conforme desdobramento que segue: 1) Tratamento teórico-metodológico com foco na perspectiva tradicional, que agrupa videoaulas cujas estratégias sinalizam aspectos de abordagens mais conservadoras; 2) Tratamento teórico-metodológico com foco na mescla de paradigmas.

Assim, estas categorias estão voltadas à análise dos conteúdos de sintaxe, a fim de perscrutar qual a sua consistência teórica. Com base nestas considerações, os exemplos estão sistematicamente reportados no decorrer do próximo capítulo, sempre num confronto entre as imagens reproduzidas e transcrições referentes ao momento em que o conteúdo está sendo tratado, com as devidas fontes e localização temporal das videoaulas.

Nelas, os conteúdos se distribuem da seguinte maneira: No Site 01 estão disponíveis: “Análise sintática 1 - Frases, orações e períodos”, “Análise sintática 2 - Termos essenciais da oração”, “Análise sintática 3 - Termos integrantes”, “Análise sintática 4 - termos acessórios”, “Análise sintática 5 - adjunto adnominal ou complemento nominal?”, “Classificação do sujeito”, “Frase, oração e período”, “Introdução aos termos da oração”, “O que é predicado”; “O que é sintaxe?”; “Sintaxe”, “Termos essenciais: O que é sujeito?”. Já no Site 02: “Estrutura da frase I”, “Estrutura da frase II”, “Estrutura da frase III”. Por fim, no Site 03: “Funções sintáticas dos pronomes oblíquos”, “Funções sintáticas dos pronomes relativos”, “Sujeito simples e composto”, “O que é sintaxe?”.

Vejamos, no capítulo subsequente, “Tratamento teórico metodológico para conteúdos de sintaxe: tradição e conciliação”, a análise dos dados.

## 4 TRATAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA CONTEÚDOS DE SINTAXE: TRADIÇÃO E CONCILIAÇÃO

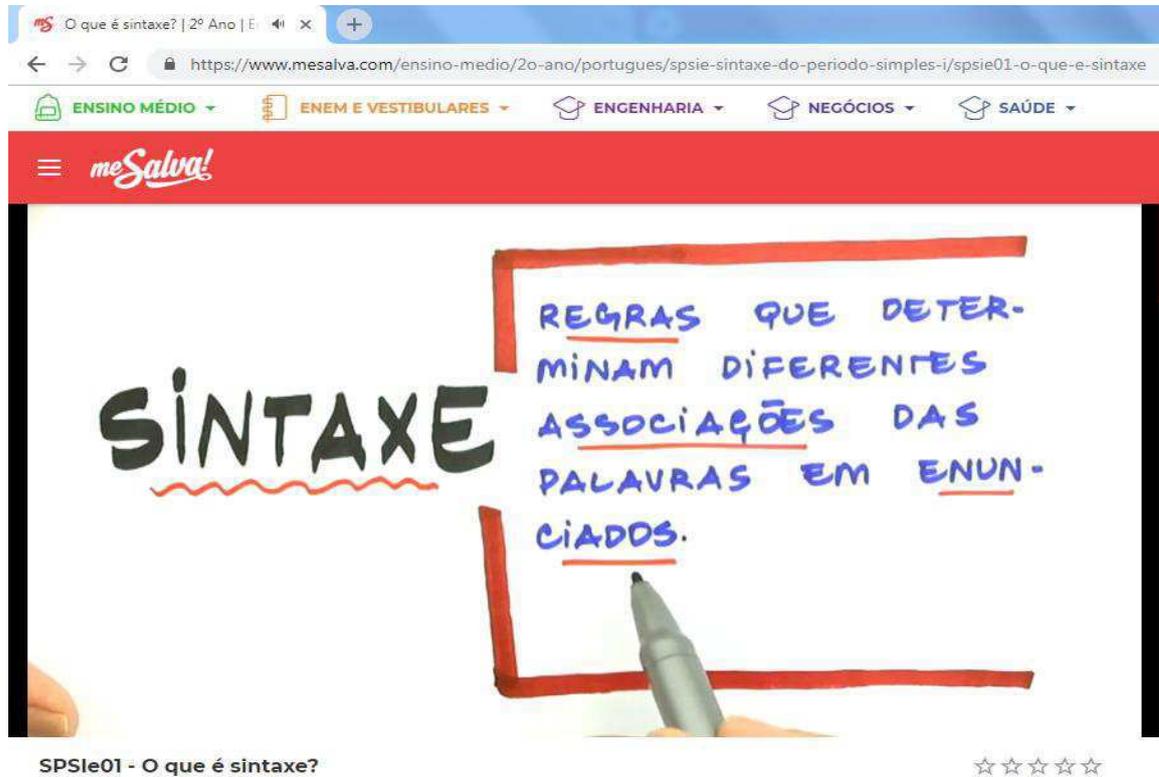
O ponto de partida para análise foi quantitativo com vistas à reflexão na forma de operar com os conteúdos. Assim, identificamos das 19 videoaulas, 16 com indícios de abordagem conservadora do conteúdo de gramática no ensino de língua, refletindo aspectos do paradigma tradicional, na perspectiva de Libâneo (1992) e Flach e Behrens (2008). Por outro lado, encontramos dentre as 19, 3 videoaulas com indícios conciliadores. No presente capítulo, ocupamo-nos em tratar de forma qualitativa esses índices, relacionando as videoaulas aos paradigmas vigentes para o ensino de língua. Para tanto, está dividido em duas seções, cada uma delas se detém a uma das duas categorias de análises. A primeira, *Tratamento teórico-metodológico com foco na perspectiva tradicional*, corresponde à análise de videoaulas que abordam o conteúdo numa tendência conservadora. A segunda seção, *Tratamento teórico-metodológico com foco na mescla de paradigmas*, debruça-se sobre as videoaulas em que o conteúdo mescla tendências tradicionais e linguísticas, numa tentativa de conciliar ambas.

### 4.1 Tratamento teórico-metodológico com foco na perspectiva tradicional

Nesta seção, identificamos 6, das 16 videoaulas, com conteúdos de sintaxe numa ótica conservadora. Todas estas, porém, apesar de mobilizarem diferentes estratégias de mídia, apresentam comportamento semelhante no tocante aos conteúdos. Por isso, selecionamos uma videoaula como representativa, a qual é intitulada “O que é sintaxe?”.

Em “O que é sintaxe?”, deparamo-nos com abordagens mais gerais acerca da sintaxe, apresentando conceitos e exemplos de frase, oração e período. Assim, ocorre a exposição usando recursos auditivos, imagéticos e textuais numa duração de 16 minutos e 54 segundos (16’54”). É perceptível a presença das mãos do ator que exerce o papel de professor (doravante, sujeito-professor) ou de algum objeto por ele utilizado (como caneta), a fim de apontar e destacar informações e frases que julga como importantes. À guisa de exemplificação, vejamos a figura seguinte:

**Figura 05** – Reprodução de imagem acerca do conceito de sintaxe



Disponível em: <<https://www.mesalva.com/ensino-medio/2o-ano/portugues/spsie-sintaxe-do-periodo-simples-i/spsie01-o-que-e-sintaxe>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

A Figura 05, reproduz o momento (aos 2'47'') em que a videoaula se detém na exposição do conceito de **SINTAXE**, utilizando-se de recursos visuais em sua exposição. É perceptível a existência de um fundo branco ao centro, semelhante à lousa, exibida em aulas presenciais. Neste espaço, estão sistematizados os conteúdos, muitas vezes, apresentado em tópicos, com vistas a facilitar a leitura e, por conseguinte, a apreensão dos conceitos. A partir dele, o sujeito-professor utiliza uma caneta para apontar a definição exposta, sublinha termos e escreve palavras-chave enquanto realiza sua exposição oral. Assim, é notável a influência de estratégias similares em contextos presenciais de ensino. As cores (vermelho, azul e preto), as fontes e os traços que compõem o leiaute contribuem para a organização das definições, possibilitando que o aluno visualize as informações esquematizadas pelo sujeito-professor, de modo mais atrativo.

A Figura 05 reproduz uma videoaula em que predomina dois movimentos, o primeiro corresponde à apresentação do conceito, ao exemplo de: “*Regras que determinam diferentes associações das palavras em enunciados*”. E o segundo é a exemplificação, embora não

esteja presente na figura exposta, mas que pode ser comprovado no decorrer desta análise. Nesta videoaula comprova-se a união entre o texto verbal e a imagem do vídeo. Assim, a utilização de mais de um modo de representação de linguagem, somada à organização do leiaute, reverberam na construção de sentidos pelo usuário. Após análise da imagem, vejamos a transcrição que reproduz outro trecho da videoaula, mas que recupera os textos que foram expostos na mesma figura:

**Fragmento 01** – Transcrição do conceito de sintaxe exposto em “o que é sintaxe?”

/.../ pra que a gente possa então começar de uma maneira talvez dura mas não tanto vocês já verão junto/ juntos comigo a sintaxe ela pode ser entendida como um conjunto de regras ((destaca o termo regras)) e aí o motivo da nossa interrogação no início da/ do módulo... mas sim é um conjunto de regras e essas regras é bom frisar elas não possuem â: uma unidade um consenso a respeito de de quais regras exatamente e: â: devemos seguir e quais regras são regras de fato por que que eu estou dizendo isso queridos? porque de maneira geral quando nós trabalhamos com sintaxe ((sublinha o termo “sintaxe”)) nós vamos estudar a partir da gramática nor-ma-ti-va mas existem muitos outros professores e pesquisadores que vão relativizar que vão repensar estas regras da gramática normativa se vocês estão estudando isso mais a fundo vale a pena consultar mais gramáticas e verificar as discrepâncias as discordâncias /.../ de maneira geral vamos dizer que “a sintaxe é um conjunto de regras e essas regras vão determinar associações entre palavras em um enunciado” /.../

(Fonte: Trecho transcrito da Videoaula O que é sintaxe?, transcorridos 1’20” da audição)

O fragmento acima corresponde a um trecho de 1’39”. A dissociação entre o áudio, o texto e a imagem pode comprometer a compreensão total da videoaula, que foi organizada e produzida tendo em vista o plano comunicacional que a constitui. Nesse sentido, o sujeito-professor grifa e apresenta novas informações, no plano visual, ao mesmo tempo em que transmite o conteúdo no plano sonoro, garantindo-se a animação pluridimensional da hipermodalidade, construída similarmente a uma aula presencial. Tal constatação pode ser feita a partir do Fragmento 01, que apresenta algumas das ações do sujeito entre parênteses: “*vocês já verão junto/ juntos comigo a sintaxe ela pode ser entendida como um conjunto de regras ((destaca o termo “regras”)) e aí o motivo da nossa interrogação no início da/ do módulo...*” e também “*quando nós trabalhamos com sintaxe ((sublinha o termo “sintaxe”))*”.

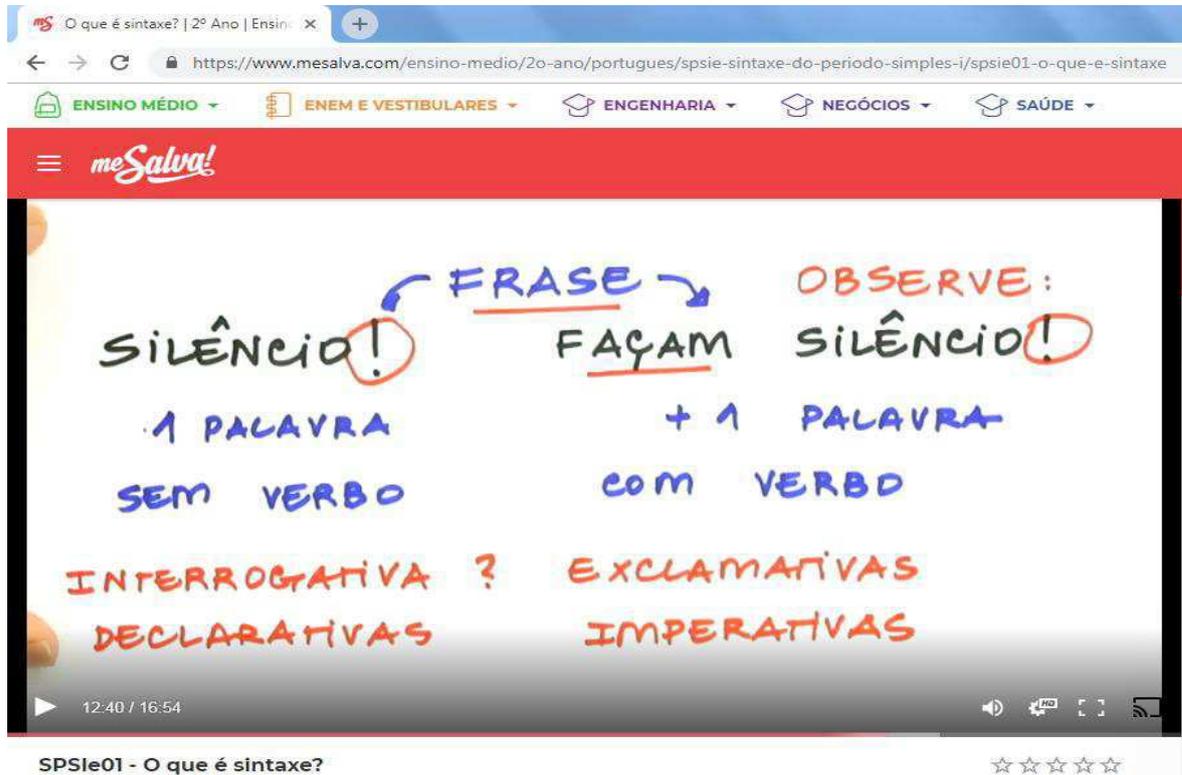
O Fragmento 01 possibilita a visualização do conceito de sintaxe que norteia toda a explanação teórica desenvolvida na videoaula, denunciando uma abordagem pela ótica da gramática normativa, assumindo-a claramente como filiação teórica: “*nós vamos estudar a partir da gramática nor-ma-ti-va*”. Conforme Azeredo (2015), há uma relação entre a gramática normativa e a sintaxe normativa tradicional, a última se ocupa apenas de uma

seleção dos empregos na combinação de palavras e frases de uma forma “ideal”. Portanto, não se detém à totalidade dos recursos empregados, mas aos usos deste ideal.

Nesta videoaula constam análises dos usos da variedade de prestígio, não contemplando outros usos diferentes destes. De acordo com Mendonça (2006), essa centralidade na norma-padrão é uma das principais características do ensino de gramática, pautado numa abordagem tradicional e conservadora. Em seu discurso, o sujeito-professor enfatiza “*é bom frisar elas não possuem a: uma unidade um consenso a respeito de de quais regras exatamente e: a: devemos seguir*”. Trata-se de uma afirmação superficial, sem referência a autores que tratam o tema ou exemplos que contradigam o apresentado. Tal atitude revela não apenas o caráter prescritivo no tratamento do fenômeno sintático como a repetição de uma abordagem metodológica validada como insuficiente, ou limitante, para lidar com os conteúdos e usos de língua.

A concepção de sintaxe em foco na videoaula dialoga com Cunha e Cintra (2007). Para estes autores, descrevem-se as regras segundo as quais as palavras se combinam a fim de formar frases. De mais a mais, tal concepção se relaciona com a definição apresentada por Perini (2006a), embora não realize citações diretas que aludem à gramática descritiva (linguística). O sujeito-professor sinaliza a existência de outras perspectivas teóricas, que refletem acerca das regras da sintaxe, mas não se detém nesta questão, deixando para o aluno, que busca aprofundamento, a sugestão para revisitar estas outras perspectivas teóricas, perceptível em: “*existem muitos outros professores e pesquisadores que vão relativizar que vão repensar estas regras da gramática normativa se vocês estão estudando isso mais a fundo vale a pena consultar mais gramáticas e verificar as discrepâncias as discordâncias*”. O discurso do sujeito-professor revela conhecimentos acerca de outras teorias de análise da língua, porém, não se percebe uma mobilização na construção de um trabalho gramatical mais reflexivo e crítico. Pelo contrário, opta-se pela reprodução de conhecimentos nos moldes da tradição. Na sequência, a videoaula se detém ao estudo da frase, como podemos notar na Figura 06.

**Figura 06** – Reprodução de imagem acerca da tipologia da frase



Disponível em: < <https://www.mesalva.com/ensino-medio/2o-ano/portugues/spsie-sintaxe-do-periodo-simples-i/spsie01-o-que-e-sintaxe> >. Acesso em 01 nov. 2018.

A Figura 06 reproduz o momento (12'40'') em que podemos visualizar dois exemplos de frase “Silêncio!” e “Façam silêncio!”, seguidas de uma análise estrutural, expressando a quantidade de palavras que compõem as frases. Desse modo, podemos comprovar a existência de um segundo movimento, a exemplificação. Para tanto, mantém-se o emprego de diferentes cores e a configuração do texto verbal, apresentado ao usuário em formato de esquema, reforçado pela presença de setas. Na parte inferior da Figura nomeia-se a tipologia da frase, à luz da gramática normativa: interrogativa, exclamativa, declarativa e imperativa. Mais uma vez, é-nos revelada a opção, exclusiva, pela tradição, de modo semelhante aos exemplos anteriores.

O Fragmento 02, a seguir, corresponde à transcrição do áudio que foi transmitido no momento em que se visualizava a tela reproduzida na Figura 06. Vejamos.

### **Fragmento 02** – Transcrição da tipologia e exemplos de frase

/.../ frase pode ser tanto um enunciado escrito como são esses dois casos ou ainda enunciados orais falados estes dois enunciados também podem ser chamados de frases

por quê? porque eles possuem sentido completo “silêncio” “façam silêncio” esse sentido completo me permite chamar esses dois enunciados de frase... estudando um pouco mais a fundo nós verificamos que a frase ela pode ter uma palavra apenas ou mais de uma sem o verbo ou com o verbo... além disso as frases elas podem ter classificações elas podem ser chamadas de “interrogativas” quando é a interrogativa? quando eu tenho o sinal da pergunta ((desenha um sinal de interrogação)) né?... elas podem ser “exclamativas” quando? nesses casos que acabamos de ver com o sinal da exclamação de exclamação... elas podem ser “declarativas” quando há afirmação ou ainda imperativas que também são os casos acima... o e: as frases imperativas são aquelas que estabelecem uma ordem tudo bem? essas são as classificações as possibilidades de frases existentes na nossa na nossa língua portuguesa /.../

(Fonte: Trecho transcrito da Videoaula O que é sintaxe?, transcorridos 11’17” da audição)

A transcrição (correspondente a um fragmento de 1’42” do áudio) evidencia uma escolha por conceitos advindos da tradição, sinalizando características conservadoras. Dentre eles se situa a **CONCEPÇÃO DE FRASE** “*frase pode ser tanto um enunciado escrito /.../ ou ainda enunciados orais falado*”, que corresponde a um enunciado com sentido completo e com objetivos definidos: expressar perguntas, exclamações etc. Daí, delimita-se a sua tipologia, nesta perspectiva, as frases podem ser: interrogativas, exclamativas, declarativas e imperativas. Esta taxonomia, porém, é puramente semântica, porque se utiliza de critérios que estão no nível do sentido dos enunciados, se eles expressam ordens ou negações, por exemplo. Além disso, a explicação é permeada por expressões como “*são esses dois casos*” e “*estes dois enunciados também podem ser chamados de frases por quê?*”, como mecanismo de reiteração da exposição dos conceitos. A remissão à imagem plana torna-se um recurso essencial como substituição do plano presencial e a virtualidade parece substituí-la sem comprometer o andamento, semelhantemente a uma eventual aula com foco na exposição e permeada com questões retóricas, em que não se espera uma interlocução ou contradição do que esteja sendo apresentado. Os conceitos são apresentados como inquestionáveis.

No tocante a esta classificação semântica das frases, Rocha Lima (1980) reúne-as em cinco grupos: declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, exclamativas, indicativa. Por sua vez, Cegalla (2008) exclui o tipo indicativo e acrescenta as optativas e imprecativas. Na videoaula, porém, ocorre a supressão das indicativas, optativas e imprecativas. Fica-nos evidente a falta de consenso na própria tradição ao optar por trabalhar a teoria da frase, e o trecho transcrito reproduz a pouca ou nenhuma relevância em esclarecer falta de consenso teórico ou incompatibilidade de uso. É importante acrescentar que nenhuma das três abordagens ressalta que esta classificação não é engessada, isto é, frases podem ser optativas e

exclamativas, ao mesmo tempo: “*Quero que morras!*”.

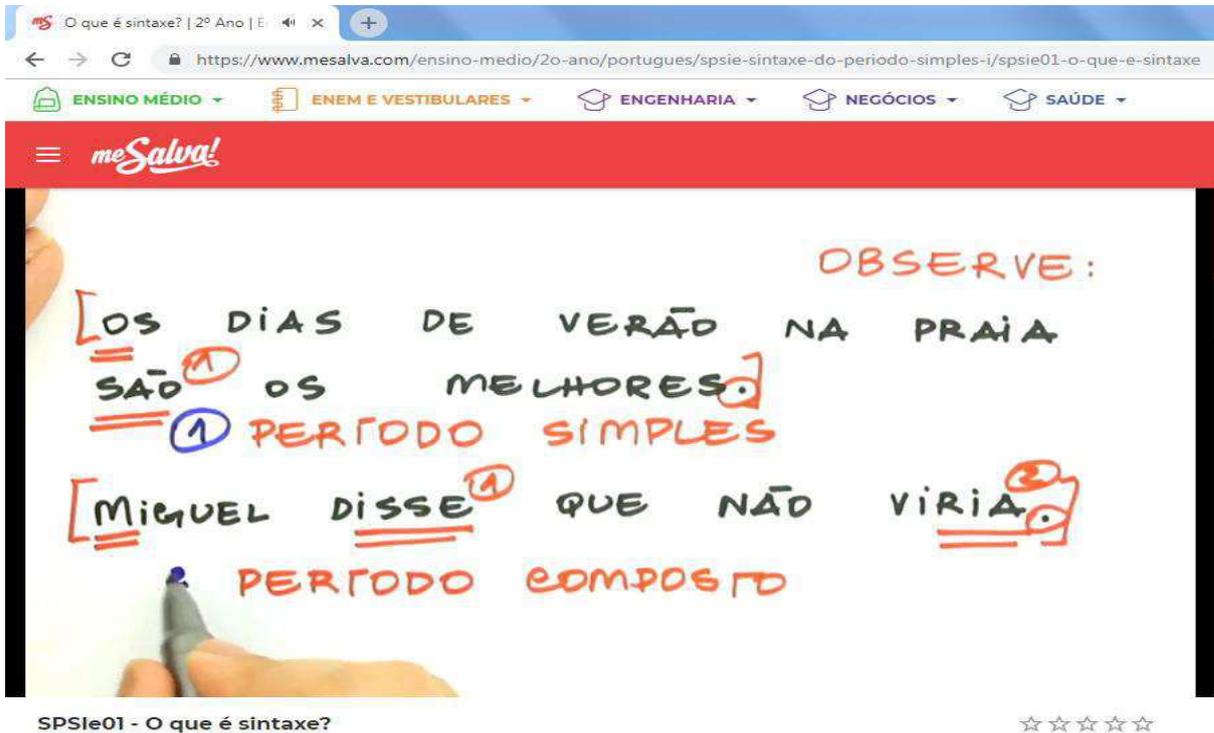
Ao analisarmos os enunciados reproduzidos na videoaula, “*Eles fazem silêncio.*” (frase afirmativa) e “*Eles não fazem silêncio.*” (frase negativa), podemos perceber que não há diferenças em sua composição estrutural, porque são constituídos pelo mesmo arranjo sintático. Ambas apresentam o sujeito “Eles”, o verbo “fazem” e o objeto direto “silêncio”, postos na ordem direta: sintagma nominal + sintagma verbal + sintagma nominal. Isto nos faz concluir que a concepção de frase e sua tipologia também é semântica, porque tem em vista o sentido do enunciado.

Consideramos que é impossível abdicar da carga de sentido presentes em enunciados em uso, mas quando esses sentidos são utilizados na descrição do fato sintático há uma mistura de critérios, como aponta Duarte (2007). A nosso ver, para o estudo da sintaxe, esta classificação não fornece contribuições significativas. Logo, nesse contexto, sua abordagem é inconsistente, descontextualizada das práticas sociais. Outros teóricos como Castilho e Elias (2015) e Elias (2010) não apresentam menções semelhantes, nem a própria NGB (1959). Uma alternativa de descrição corresponde ao conceito de minissentença, trazido por Castilho e Elias (2014).

No Fragmento 06, a menção às frases “*podem ser chamadas de ‘interrogativas’ quando é a interrogativa? quando eu tenho o sinal da pergunta ((desenha um sinal de interrogação)) né?... elas podem ser ‘exclamativas’ quando? nesses casos que acabamos de ver com o sinal da exclamação de exclamação...*” orienta um critério gráfico para a classificação da frase, que corresponde à presença de pontuação na sentença. Este traço também revela uma abordagem centrada na língua escrita, mais precisamente, na norma-padrão em sua modalidade escrita. Esta classificação, além de não apresentar natureza sintática, mostra-se limitada, porque não funciona para a modalidade oral da língua.

Seguindo a progressão de conteúdos, a videoaula apresenta, na sequência, **A ABORDAGEM DA ORAÇÃO**, realizando sempre o movimento da conceituação, exemplificação, classificação. Quanto à consistência teórica desse tópico, também ocorre a reprodução da descrição de língua da gramática normativa, à luz da NGB (1959) e de teóricos como Rocha Lima (1980), Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008). Quanto ao predicado, permanece a orientação normativa. Vejamos a Figura 07, na sequência.

**Figura 07** – Reprodução de imagem acerca de exemplos de período



Disponível em: < <https://www.mesalva.com/ensino-medio/2o-ano/portugues/spsie-sintaxe-do-periodo-simples-i/spsie01-o-que-e-sintaxe> >. Acesso em 03 nov. 2018.

Na Figura 07, podemos apreciar o momento (16'44'') em que a videoaula se detém ao **PERÍODO**, último tópico abordado. É possível visualizar a existência de dois enunciados: “*Os dias de verão na praia são os melhores*” e “*Miguel disse que não viria*”. É perceptível, mais uma vez, a organização do texto verbal em esquema, na qual cada enunciado está ligado a uma tipologia, a saber, “*período simples*” e “*período composto*”, respectivamente. Mantém-se o emprego das cores, a fim de tornar a videoaula atrativa. À esquerda situa-se a mão a segurar uma caneta, aludindo à ação do professor a escrever na lousa. A distinção entre o período também e a escolha terminológica por “*termos essenciais*” ratificam a preferência exclusiva pela descrição da gramática normativa.

O Fragmento 03, por sua vez, corresponde ao áudio transmitido no momento em que se visualizou no vídeo a Figura 07. Por isso, também retoma dados textuais presentes na imagem reproduzida. Vejamos, na sequência.

### Fragmento 03 – Transcrição do conceito e exemplos de período

/.../ agora vamos ver a nossa última unidade do enunciado que é o “período” nós vamos entender o período de uma maneira muito simples e eu acho a mais adequada... nós temos aqui dois enunciados estes dois enunciados são escritos estes dois enunciados têm sentido completo “os dias de verão na praia são os melhores”? sim tem sentido completo “Miguel disse que não viria”? sim tem sentido completo ou seja eles poderiam ser pensados também como frases... além disso estes enunciados possuem verbos? sim o verbo “ser” “Miguel disse que não viria” tem o verbo “dizer” o verbo “vir”... queridos estes dois enunciados também poderiam ser chamados de orações por quê? porque o que são constituídos a partir de verbos... mas o período comunidade maior é tudo aquilo que vai até o ponto final... então nós temos aqui dois enunciados que são períodos compreendidos até um ponto final de onde começa até o seu ponto final... de onde começa até o seu ponto final... esse é o período... período... e o período ele pode ter duas classificações o nome do nosso módulo é “período simples”... simples aquele que só tem um verbo “os dias de verão na praia são os melhores” temos apenas um verbo então nós vamos chamar esse período de “período simples”... “Miguel disse” verbo dizer um verbo “que não viram” o verbo “vir” dois verbos... este é o período composto... os módulos de sintaxe serão divididos em período simples e período composto e nós começamos pelo período simples... /.../

(Fonte: Trecho transcrito da Videoaula O que é sintaxe?, transcorridos 15’00” da audição)

O Fragmento 03 (correspondente a um fragmento de 1’48” do áudio) exemplifica a ênfase nos aspectos gramaticais, percorrendo sempre uma sequência fixa revelando indícios conservadores. De acordo com Mendonça (2006), o método dedutivo expositivo parte do geral ao particular, como podemos observar no Fragmento 03, que se inicia com a menção às regras, “*enunciados têm sentido completo*”, com o intuito de chegar aos exemplos, “*Os dias de verão na praia são os melhores*” e “*Miguel disse que não viria*”. O emprego dessas frases também denuncia uma abordagem limitada aos enunciados, eles são abordados de forma desconectada do texto, do gênero textual e, por conseguinte, do contexto de produção. É perceptível não apenas no Fragmento 03, mas nas figuras e fragmento anteriores, observamos a prevalência de um objeto de ensino.

Ao analisarmos o Fragmento 03, encontramos: “*então nós temos aqui dois enunciados que são períodos compreendidos até um ponto final de onde começa até o seu ponto final... de onde começa até o seu ponto final...*”. A partir disto, é perceptível que a videoaula, vale-se de critérios e aspectos gráficos, no qual o “ponto final” é um critério de definição do período. Esta conceituação pode ser problematizada na análise de frases escritas, como: “Grande nau. Grande tormenta.” (CEGALLA, 2008, p.319) e “Casa de ferreiro”. Espeto de pau.” que, embora apresentem ponto final, não são períodos, em virtude da ausência de verbos. A conceituação de período exposta é inconsistente e refutável.

A videoaula, ao apresentar essa conceituação de período baseado em critérios gráficos, tem em vista, a língua em sua modalidade escrita. Tal atitude ante a língua é influência das concepções e pensamentos da Grécia da Antiguidade Clássica, no período em que se desenvolveram os primeiros estudos gramaticais, com os textos literários escritos, como representativos de usos adequados da língua.

Após a audição das videoaulas, acerca do conteúdo “**FRASE, ORAÇÃO E PERÍODO**”, é possível fazer algumas constatações: a) frase é todo enunciado que tem sentido completo; b) orações são enunciados, mas nem todas são frases, porque orações nem sempre têm sentido completo; c) as orações são frases quando expressam um sentido completo; d) um período simples equivale a uma oração composta por apenas um verbo ou locução verbal; e) todo período é composto por oração, se for mais de uma, o período é composto; f) todo período é uma frase, mas nem toda frase é período. Embora estas sejam conclusões básicas acerca destes tópicos gramaticais, nem todas estas deduções são possibilitadas a partir dessa videoaula.

A identificação de comportamento semelhante de videoaulas com essa abordagem, corrobora para o que afirmam Flach e Behrens (2008). Trata-se da utilização de métodos de uma pedagogia tradicional, na qual o ensino é descontextualizado e o conhecimento fragmentado. Nesse paradigma, conforme Saviani (1999), a educação tem o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Poderíamos enquadrá-las como resultados do que Libâneo (1992) chamou pedagogia tradicional liberal.

As videoaulas dessa categoria fazem parte do paradigma tradicional, reproduzindo as noções de sintaxe advindas das heranças greco-latinas alicerçadas na filosofia lógica, ressoando teorias de gramáticas voltadas ao grego e ao latim no estudo da Língua Portuguesa (que em muito se difere desses idiomas) na contemporaneidade. É forte a influência do paradigma conservador, reverberando o mesmo movimento de uma transposição de aulas tradicionais para *web*. Mudaram os suportes, reconfiguraram o gênero aula, mobilizaram estratégias de mídia, realizaram inovações tecnológicas, todavia, permanecem latentes os métodos e o arcabouço teórico conservadores.

Face à metodologia empregada, encarando-a numa perspectiva de contínuo, percebemos um distanciamento considerável entre a abordagem destes materiais e a prática de análise linguística, teorizada por Geraldi (1997), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) etc. Consequentemente, essas videoaulas dissemelham de materiais didáticos inseridos no paradigma da complexidade. A apreciação dos dados revelou um ensino que privilegia a

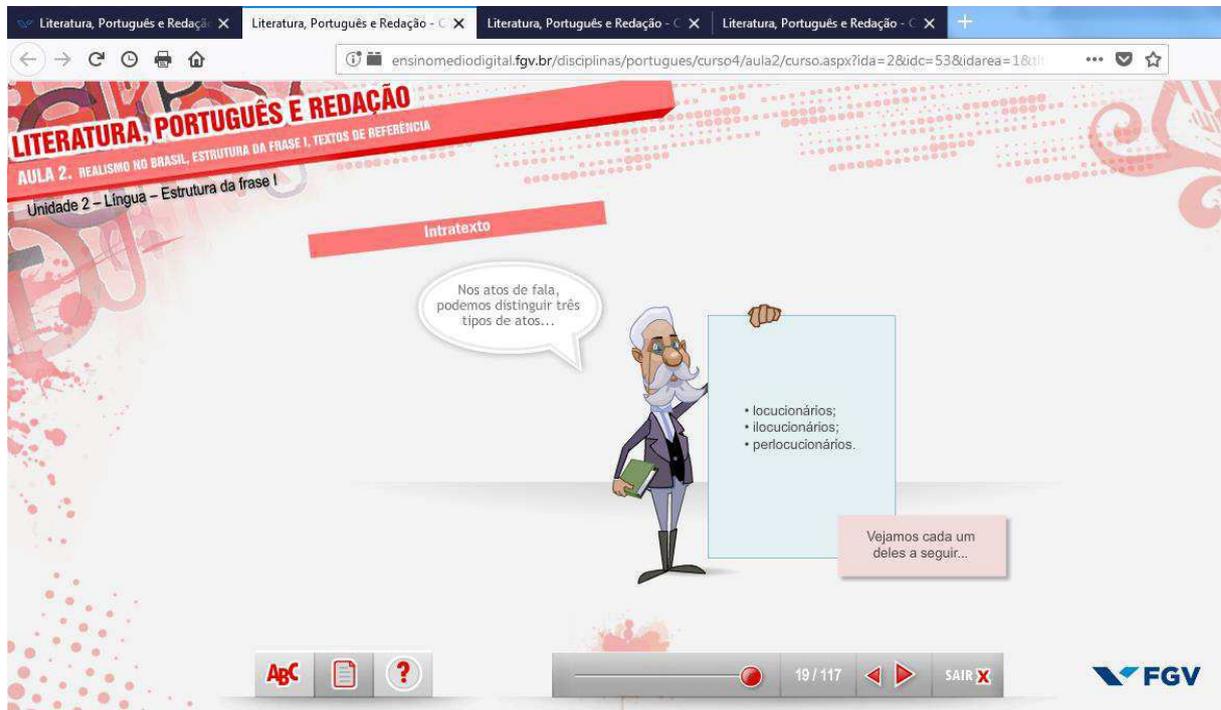
palavra, a frase e o período, não considerando o texto e o gênero. O foco está na norma padrão, nas regras e na prescrição. Por isso, não contemplam especificidades do gênero, nem condições de produção, nem as escolhas linguísticas realizadas no texto e, isto posto, nem os efeitos de sentido ocasionados.

Embora em poucos momentos o sujeito-professor exponha a presença de outras teorias, a elas não se atém. Conforme Bezerra e Reinaldo (Op. Cit.), a tendência conservadora permanece, apenas, na perspectiva da gramática normativa, corroborando pela manutenção da metalinguagem, da normatização e da prescrição. Por isso, as videoaulas são produtos desta tendência e, por isso, repetem as mesmas incoerências que essa descrição linguística apresenta. Na seção seguinte, apresentamos a análise de conteúdos em videoaulas que sinalizam outra perspectiva de abordagem.

#### **4.2 Tratamento teórico-metodológico com foco na mescla de paradigmas**

Nesta seção, detemo-nos à análise de uma videoaula que mescla a abordagem de conteúdos entre a tradição e a inovação. Além do tratamento dado ao conteúdo, considerou-se a multimodalidade, presente nas três videoaulas, representativas desta categoria. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), esta une a gramática normativa e a linguística, apresentando uma tendência conciliadora para o estudo da língua com temas da tradição gramatical e da linguística, e aspectos relacionados ao estudo sociopragmático, ou tópicos de linguística de texto, por exemplo. Vejamos a Figura 08, a seguir, da videoaula “Estrutura da Oração 1”.

**Figura 08** – Reprodução de imagem acerca dos atos de fala como introdução à Estrutura da Oração 1



Disponível em: < <http://ensinomediodigital.fgv.br/cursos/literatura-portugues-redacao> >. Acesso em 16 nov. 2018.

A Figura 08 é fortemente marcada pela multimodalidade, constituída por duas dimensões comunicativas: o plano textual verbal e o plano imagético. Podemos visualizar cores e fontes de letras diversos, que configuram o leiaute, sob a forma de tópicos, relativos à temática a ser tratada. Assim, constituem-se traços em que o visual traz informações essenciais à construção de sentidos (DIONÍSIO, 2006).

Ao centro, visualizamos a imagem que acompanha o internauta ao longo da explanação do conteúdo. Na parte inferior, encontramos ferramentas que, ao serem acionadas permitem a exibição de um roteiro, que funciona como mapa de acesso para o usuário. De mais a mais, ainda na parte inferior, estão presentes dois triângulos equiláteros (cor vermelha) que, ao serem clicados, permitem o movimento lúdico das imagens e possibilitam a apresentação de conteúdo. Nesse sentido, há concordância com Barreré et al. (2011), que compreende a videoaula como uma aplicação com fins pedagógicos, que permite a sincronização de mídias e a navegação em roteiro, prevendo, também, certo grau de interatividade com o usuário.

A presença da caricatura de Machado de Assis, associada aos balões de fala, alude à

imagem do professor em contexto de ensino presencial. Corresponde, portanto, a voz discursiva encarregada de explicar os conteúdos de gramática. A opção por Machado de Assis se interliga à noção de que os grandes escritores de literatura eram os detentores do conhecimento sobre a língua. Tal aspecto faz-nos identificar traços conservadores, que refletem características do pensamento helênico, mas que, ainda hoje, exercem influência no ensino de língua.

Ainda na mesma Figura, na parte superior, do canto direito, consta a informação: “*Literatura, português e redação*”. O título é uma evidência de que a videoaula promove a apresentação de conteúdos, considerando para “literatura”, o eixo leitura; para “português”, o eixo gramatical e para “redação”, o eixo de produção de textos. Esta disposição revela tendências conservadoras para o tratamento dos objetos de ensino e, conforme Mendonça (2006), é próprio da abordagem tradicional fragmentar o ensino de gramática e não relacioná-la aos eixos de leitura e de produção de texto.

A Figura 08, contudo, revela a presença de conceitos da Pragmática, comprovando a tentativa de conciliação entre gramática normativa e linguística moderna, relacionando, portanto, a teoria dos Atos de Fala de John L. Austin, para explicitar o estudo da **estrutura da frase**. Assim, as noções de atos locucionários (locutórios), ilocucionários (ilocutórios) e perlocucionários (perlocutórios) são mobilizadas em função de exemplos de frases. Vejamos o fragmento 04:

#### **Fragmento 04** – Transcrição de atos de fala como introdução à Estrutura da Oração 1

No ato locucionário designamos uma referência, como... *Antônia... A passagem... O trem...* A essas referências atribuímos, então, certas propriedades, características, estados ou comportamentos, em suma, predicções. *Antônia/é secretária; A passagem/não foi comprada; O trem/está lotado*. Já o ato ilocucionário atribui a esses conjuntos de referência + predicção uma certa força... *de asserção; de pergunta; de exclamação*. Vejamos... *Antônia é secretária* – asserção; *A passagem não foi comprada?* – pergunta; *O trem está lotado!* – exclamação. No ato perlocucionário, exercemos, sobre o nosso interlocutor, certos efeitos, alinhados com nossas intenções comunicativas. Para expressá-las, usamos, normalmente, os verbos performativos – prometer, sugerir, acusar, jurar (...). Todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário.

(Fonte: Trecho de Estrutura da Oração 1)

A partir do Fragmento 04, podemos perceber que, no tocante ao âmbito pragmático, as conceituações expostas neste material estão em concordância com as apresentadas por

Kerbrat-Orecchioni (2005). Para esta autora, a perspectiva dos atos de fala assegura-se no princípio de que em cada enunciado subjaz um valor de ação. Assim, dizer também é fazer. Neste sentido, ao realizar a organização sonora e sintática do enunciado ao transmiti-lo, desenvolvemos uma ação locucionária; ao ter um objetivo confesso no enunciado, desenvolvemos uma ação ilocucionária; ao efetuar uma ação pelo fato de dizer, desenvolvemos uma ação perlocucionária. Estes atos se unem ao mesmo tempo na língua em uso, acerca disto, o Fragmento 04 expõe: *“Todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário”*.

Vejamos o trecho em destaque: *“No ato locucionário designamos uma referência, como... Antônia... A passagem... O trem... A essas referências atribuímos, então, certas propriedades, características, estados ou comportamentos, em suma, predicções”*. Neste ponto de vista, o ato locutório corresponde à emissão de enunciados (escritos e orais), atentando-se à combinação entre sons e palavras e à estrutura de um período simples. É neste campo de combinações o espaço no qual os atos de fala interligam-se à sintaxe, o que podemos comprovar pela menção à predicção (aludindo ao predicado) e à referência (aludindo ao sujeito). Esta videoaula lança mão da teoria dos atos de fala na tentativa de explicar alguns pontos obscurecidos pela gramática normativa, principalmente no que se refere às suas questões de sujeito e predicado, portanto.

Ao construir uma abordagem pragmática, este material didático digital prossegue expondo que *“o ato ilocucionário atribui a esses conjuntos de referência + predicção uma certa força /.../. No ato perlocucionário, exercemos, sobre o nosso interlocutor, certos efeitos, alinhados com nossas intenções comunicativas”*. Não há neste fragmento, como em outros destacados, uma observação sobre o problema da generalização das teorias. A esse respeito, especificamente, Kerbrat-Orecchioni (2005) aponta que um dos principais problemas da tríade austiniana é a demarcação das fronteiras entre o “ilocucionário” e o “perlocucionário”, nem sempre evidente, ou previsível, no percurso de uso da linguagem.

Apesar de avanços na forma de tratamento desse sujeito topicalizado, há a manutenção de uma exposição semelhante às videoaulas da categoria anterior. Vejamos a Figura 09:

**Figura 09** – Reprodução de imagem com tópicos de sintaxe

The screenshot shows a web browser window displaying a lesson on syntax. The page title is "LITERATURA, PORTUGUÊS E REDAÇÃO" and the subtitle is "AULA 2. REALISMO NO BRASIL. ESTRUTURA DA FRASE I. TEXTOS DE REFERÊNCIA". The main content area contains the following text:

Quando falamos das relações entre as palavras na frase, estamos falando do objeto de estudo da sintaxe.

Analisar sintaticamente uma oração significa, portanto, determinar a relação entre seus termos constituintes, é dizer a função das palavras nessa oração.

Essas funções, segundo a NGB, podem ser...

The diagram shows four categories of syntactic functions:

- a) sujeito (linked to: núcleo (nome), adjunto adnominal, complemento nominal)
- b) predicado (linked to: núcleo (verbo ou nome), adjunto adverbial, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva)
- c) aposto
- d) vocativo

A sidebar window titled "sujeito" is open, showing the definition: "Termo da oração que pratica uma ação ou termo do qual se diz alguma coisa." and an example: "Ex: A situação está feia."

Disponível em: < <http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso4/aula2/> >. Acesso em 17 nov. 18.

A Figura 09 apresenta um esquema com conteúdo de sintaxe, segundo a gramática normativa, à luz da NGB (1959). Esse esquema, de cores e letras diferentes, ocupa o centro da figura e é formado por caixa de textos, com os termos da oração, *sujeito* e *predicado*. Estes termos se destacam pelo sublinhado de algumas palavras-chave na cor roxa. Um clique no termo remete a outras informações (visível na parte superior da Figura 09, à direita), na qual são detalhados os conceitos que as palavras encapsularam, funcionando, pois, como *hiperlinks*. Esse recurso multimodal torna o acesso a vários conteúdos sobrepostos numa mesma tela mais rápido, possibilitando um imediatismo típico das atividades contemporâneas. O usuário dispõe de informações com processamento e disponibilidade instantâneas a partir de ferramentas de simples e de fácil manuseio. O conteúdo de língua, contudo, é “transmitido” como o estudo das relações entre palavras na frase.

A reprodução do Fragmento 05 recupera os textos verbais presentes na Figura 09 e o conteúdo de alguns dos hiperlinks. Vejamos:

### **Fragmento 05 – Transcrição de tópicos de sintaxe pela NGB**

Quando falamos das relações entre as palavras na frase, estamos falando do objeto de estudo da sintaxe. Analisar sintaticamente uma oração significa (...) dizer a função das palavras nessa oração. Essas funções, segundo a NGB, podem ser: a) sujeito: núcleo (nome), adjunto adnominal, complemento nominal; b) predicado: núcleo (verbo ou nome), adjunto adverbial, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto indireto, agente da passiva; c) aposto; d) vocativo. ((a seguir, em sublinhado, o conteúdo dos hiperlinks *sujeito e predicado*)) Sujeito termo da oração que pratica uma ação ou termo do qual se diz alguma coisa. Ex: *a situação* está feia. Predicado função que expressa uma característica atribuída ao sujeito e ao objeto. Dessa forma, podemos ter um predicativo do sujeito, como em... Ex: *o morango é uma fruta*. Ou podemos ter um predicativo do objeto, como em... Ex: *o juiz pediu silêncio absoluto*. (...) Já dissemos que, no ato locucionário, pinçamos uma referência, um elemento de contexto extralinguístico – e atribuímos a ela uma predicação, características, estados, propriedades, comportamentos (...) Ao atribuímos uma predicação a dada referência, estamos construindo conteúdos significativos que se organizam segundo certos princípios de nossa língua, ou seja, estamos construindo proposições ou orações. Assim, temos que: proposição = referência + predicação ou oração = sujeito + predicado. (...) Não há predicação sem referência. Em outras palavras não há predicação sem causa (...) ou ainda, não há predicado, sem sujeito (...) Segundo a NGB, podemos classificar a função sujeito da seguinte maneira... Sujeito simples. Composto de um único núcleo (...) Sujeito composto. Composto de mais de um núcleo (...). Sujeito indeterminado. Não pode ser conhecido com precisão. Em português há dois processos de indeterminação do sujeito... colocando-se o verbo na 3ª pessoa do plural; empregando-se o pronome se, como índice de indeterminação do sujeito, junto a verbos transitivos indiretos e intransitivos.

(Fonte: Trecho de Estrutura da Oração 1)

O Fragmento 05, transcrito, revela, além da taxonomia da gramática normativa, a relação de sinonímia entre os termos “proposição” e “oração”. Conforme Azeredo (1997), no pensamento aristotélico, a proposição corresponde à associação entre dois conceitos. Ou seja, as teorias que alicerçam este material também se interligam à filosofia. Enquanto as videoaulas da categoria anterior valiam-se das raízes filosóficas de forma superficial, os materiais, agora em apreciação, revelam uma abordagem mais profunda.

Por isso, ao afirmar que a proposição se constitui de sujeito e predicado, a videoaula dialoga com Azeredo (Op. Cit.). A mobilização destes conhecimentos filosóficos atua na construção de um elo que une a teoria austiniana à sintaxe do período simples. Desta forma, parte do ato locutório, o dizer de alguma coisa, para a análise composicional do dito, que é a análise da formação da proposição. Ademais, equipara-se referência ao sujeito e predicação ao predicado.

É imprescindível atentar também à concepção de sujeito e predicado expressa pelo Fragmento 05, extraída dos hiperlinks, relacionada aos filósofos gregos: “*sujeito (...) termo do*

*qual se diz alguma coisa. Predicado função que expressa uma característica atribuída ao sujeito e ao objeto*”. Assim, a adoção desta concepção requer interfaces externas à sintaxe, particularmente, noções de lógica, constituindo uma descrição linguística interdisciplinar (sintaxe + pragmática + filosofia). Esse ponto de vista é o mesmo que ressoa na gramática normativa. Conforme Duarte (2007), nessa teoria ocorre a associação do sujeito ao tópico e predicado ao comentário, tais associações nem sempre são possíveis e coerentes. Ocupando-nos da pertinência do conceito, essa autora expõe que a informação centrada no tópico, não é consistente, porque é incapaz de abarcar enunciados como: “*Corrida de cavalo*, eu nunca fui ao jóquei clube” (NURC - RJ) (DUARTE, 2007, p.186). Neste caso, “*corrida de cavalo*”, mesmo sendo o tópico, não corresponde ao sujeito da oração. Trata-se de outra forma de designar fenômenos a partir de informações novas (tópico).

Outro exemplo pode ser visto em Castilho e Elias (2015, p.335), estes autores os denominam como “*construções de tópico*”. Em “*O prefeito*, ele hoje está inaugurando umas obras”, “*o prefeito*” é o tópico, mas, ao mesmo tempo, não é o sujeito sintático deste período simples, embora o pronome “*ele*” lhe faça referência. São fenômenos simples e desconsiderados na definição de sujeito, não resolvidas em situações presenciais de ensino e em situações virtuais

A videoaula acrescenta: “*Não há predicação sem referência. Em outras palavras não há predicação sem causa (...) ou ainda, não há predicado, sem sujeito*”. Se para a construção das orações é imprescindível uma relação entre conceitos, não pode haver orações sem a presença concomitante de ambos. Parece-nos que tal constatação nos coloca em situação semelhante ao impasse da nomenclatura “*termos essenciais*”, defendida pela gramática normativa, porque continuam a existir “*orações sem sujeito*”. Tal constatação sinaliza, senão, uma tendência conservadora desta didatização, pelo menos, incompleta, em seus avanços, em mediar uma reflexão mais adequada aos fenômenos sintáticos a que se propõe elucidar. Este aspecto é reforçado pelos fins classificatórios e também pela reverberação da dicotomia regra x exceção – oração com sujeito x oração sem sujeito.

Quanto às orações que apresentam verbos impessoais de fenômeno da natureza, a videoaula expõe que em tais verbos há referências implícitas, por exemplo, “*chover*” (chuva), “*relampejar*” (relâmpago), “*trovejar*” (trovão). Entretanto, esta análise não é capaz de abranger verbos impessoais como “*havia*” (haver) e “*ser*” (na indicação de tempo e distância), que não apresentam uma referência subtendida em si. Por isso, este material vale-se da gramática normativa para suprir esta lacuna teórica.

Ainda no Fragmento 05, o sujeito é classificado como simples, composto e

indeterminado. Para Duarte (2007), a classificação a partir da dicotomia “simples e composto” é desnecessária e sem propósitos, porque se detém aos aspectos estruturais irrelevantes e, por isso, deve ser descartada. Duarte (Op. Cit.) também ressalta que as classificações “expresso e oculto” e “determinado e indeterminado” só ganham relevância se cada par for trabalhado em oposição, o que não acontece neste material. Neste sentido, a descrição normativa reproduzida no Fragmento 05 também se mostra pouco consistente.

Outra evidência da mistura de critérios, é a espécie “sujeito indeterminado”, que possui natureza essencialmente semântica. Neste sentido, sua definição não se dá em relação ao papel que estabelece na sentença, mas devido à carga de sentido que possui. Florencio (2015) expõe que a indeterminação do sujeito não se dá apenas pelo uso da terceira pessoa do plural “atropelaram uma criança na rua” e da terceira pessoa do singular acompanhada pela partícula *se*, “come-se naquele bar”, mas também pelos usos de formas pronominais genéricas. Assim, esta classificação não abarca usos de sujeitos expressos com sentido indeterminado: “*criança* suja muito o chão”, “ou *você* pertence àquele grupo de críticos ou *te* ignoram completamente”. Enunciados semelhantes não são mencionados na explanação teórica, porque as classificações da gramática são inflexíveis e esses empregos não estão previstos pela norma padrão.

O padrão de oscilação, entre uma perspectiva tradicional e outra mais inovadora, se revela no extrato seguinte. Vejamos a Figura 10:

**Figura 10** – Reprodução de imagem do conteúdo sintagma



Disponível em: < <http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso4/aula2/> >. Acesso em 17 nov. 18.

A Figura 10 ratifica o forte apelo multimodal, com a imagem de Machado de Assis (no papel de professor) associada a um balão de fala. Neste caso, compreendemos que o balão representa a materialização da voz discursiva que objetiva ensinar o conteúdo de sintaxe ao internauta, contribuindo para a construção de sentidos. Conforme ressalta Dionísio (2014, p.42), “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos”. Ao centro da Figura 10, há uma caixa de texto com um conceito de sintagma, retomada no Fragmento 06. Vejamos:

#### **Fragmento 06:** Transcrição do conteúdo sintagma

Ao enunciarmos uma proposição, selecionamos elementos do conjunto de opções que a língua nos oferece... ou seja, escolhemos a partir de um paradigma que se encontra a nossa disposição como falantes da língua. Depois disso, combinamos os elementos selecionados, seguindo regras internas da língua, que especificam diferentes funções para cada um desses elementos... ou seja, montamos diferentes sintagmas. Para desempenharem diferentes funções na frase, referências e predicções constituem

diferentes sintagmas. Um sintagma é, pois, um subconjunto de elementos que desempenham na frase a mesma função. (...) Em lugar de referências e predicções, poderíamos falar, portanto, de sintagmas nominais e sintagmas verbais, respectivamente. Note que o que determina a natureza de um sintagma é o seu núcleo, que pode, algumas vezes, constituir sozinho o sintagma.

(Fonte: Trecho de Estrutura da Oração 1)

O Fragmento 06, ao reproduzir a explicação sobre sintagma, faz alusão à herança sausseriana em torno da visão estrutural de língua, que influenciou Perini (2006a) ao tratar de uma gramática descritiva de língua. O trecho que define o sintagma como “*Um sintagma é, pois, um subconjunto de elementos que desempenham na frase a mesma função*”, remete à mesma ideia de Perini (2006a), pois, para o autor, os sintagmas são constituintes que exercem funções no arcabouço maior da oração. Além disso, pode-se perceber a tentativa de unir pragmática à sintaxe: “*Em lugar de referências e predicções, poderíamos falar, portanto, de sintagmas nominais e sintagmas verbais, respectivamente*”. Assim, situam-se no mesmo campo a referência, o sujeito e o sintagma nominal; noutra encontramos a predicção, o predicado e o sintagma verbal. Notamos, assim, diferentes taxonomias para o estudo da sintaxe, imiscuindo diferentes vertentes e perspectivas de análise da estrutura do período simples.

Partindo de Kuhn (1991), podemos encarar a mobilização de conteúdos desta videoaula como reflexo da etapa de transição entre paradigmas de ensino e de abordagens metodológicas. De acordo com Flach e Behrens (2008), desde o século XX vive-se essa etapa, marcada pelo questionamento. E ao mobilizar outras teorias, a videoaula põe em xeque a supremacia da descrição da gramática normativa, compreendendo-a como insuficiente para o estudo da língua.

Verificamos que a conciliação ocorre na composição dos apontamentos teóricos, os quais recorrem à pragmática e à linguística descritiva, precisamente, aos atos de fala e ao estudo do sintagma, por exemplo. Por outro lado, o percurso metodológico continua o mesmo empregado no estágio mais conservador do ensino de língua que, conforme Mendonça (2006), é baseado na exposição dedutiva seguida de treinamento.

Ao utilizar hiperlinks para o acesso ao conteúdo de sintaxe pela ótica normativa, o usuário não visualiza a descrição tradicional, cuja presença só se materializa na busca de hiperlinks. Desse modo, o ambiente resguarda as conceituações de sujeito e predicado mais inconsistentes, ocultando-as à primeira vista, ancorando-se em dois movimentos: um que atua com a descrição do conteúdo da sintaxe de forma mais inovadora e outro que apresenta uma

explicação nos moldes mais normativos.

Em suma, há videoaulas que explanam algumas classificações de sujeito como *agente*, *agente e paciente*, *elíptico*, por exemplo, defendidas por Cegalla (2008); porém, apresenta a taxonomia *simples*, *composto* e *indeterminado*, que é alvo de críticas da linguística. Estas abordagens evidenciam que o ensino de língua vivencia uma etapa de transição, (KUHN, 1991). A amálgama de teorias revela uma etapa crucial nas revoluções científicas, constituindo-se necessidade de novos caminhos e percepções para explicar fenômenos já detectados, mas nunca explicitados adequadamente. O fato se torna mais complexo pela ampla circulação e acessibilidade com que os conteúdos passam a ser disponibilizados (para estudo e ensino) em outros ambientes, como os tecnológicos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, investigamos a consistência teórica dos conteúdos de sintaxe abordados em videoaulas destinadas à complementação de estudos de indivíduos que se submetem a exames de larga escala, como ENEM e demais vestibulares. Ao partir de videoaulas de sintaxe, lançamos mão de um objeto que une dois fatores: o primeiro diz respeito à abordagem gramatical, revelando o tratamento teórico-metodológico dado aos conteúdos de língua; o segundo aspecto refere-se à constituição delas como um elemento da cultura digital e ferramenta da educação a distância, inserida em paradigmas de ensino.

Destarte, identificamos a presença de três tipos de conteúdos de sintaxe: o estudo do período simples, composto, concordância e regência. Dentre eles, o período simples representou o maior índice quantitativo, recortando, para este, o foco da pesquisa desenvolvida. Portanto, constatamos abordagens de tópicos voltados aos conceitos de sintaxe, à frase, oração e período, por exemplo. Ulteriormente, voltamo-nos à análise da consistência teórica das videoaulas voltadas a estes conteúdos, constatando-se dois tratamentos, um deles alicerçado na gramática normativa, sendo reflexo de um paradigma conservador; e o outro revelando uma mescla de paradigmas, a fim conciliar gramática normativa e conhecimentos linguísticos.

Nas videoaulas conservadoras, vimos reverberar a gramática normativa. Desse modo, demonstraram seu aspecto reprodutor, acrítico e não reflexivo, que são características do tratamento teórico-metodológico do paradigma tradicional. Para Luft (1995), a gramática normativa é repleta de incoerências e preconceitos. Nesse sentido, constatamos que nas videoaulas ecoa a mesma inconsistência. Pudemos perceber a presença de categorias semânticas e gráficas na descrição de fatos sintáticos. Ressalta-nos, aos olhos, a concepção de sintaxe normativa tradicional, apresentada por Azeredo (2015), e que se mantém nestes materiais. E, a partir dela, o privilégio da norma padrão e a desconsideração de outras variedades. Para Mendonça (2006), o ensino desta natureza concebe a língua como um sistema, inflexível e invariável. Por isso, em muito se distanciam da concepção de gramática internalizada, teorizada por Travaglia (2006), como também das práticas de AL. Como mostramos, existem outras teorias mais consistentes, que podem subsidiar a reflexão em sala de aula ou a produção de materiais pedagógicos digitais para uma abordagem mais crítica.

As videoaulas do segundo grupo revelaram uma mescla de paradigmas, ao unir a gramática normativa à Pragmática, apresentando resquícios do estruturalismo saussuriano.

Observando-as pela ótica proporcionada por Kuhn (1991), podemos encará-las como reflexo da transição de paradigmas, da tradição para a inovação. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013): “no ensino de Língua Portuguesa, recorre-se a teorias diversas como em um processo de amalgamação/evolução do conhecimento, e não de rupturas” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.84).

No bojo das reflexões direcionadas ao ensino e à tecnologia, face ao atual contexto brasileiro, a discussão acerca da educação a distância ganha novos contornos, por ser amplamente defendida por figuras do cenário político. Nesse sentido, essa pesquisa torna-se ainda mais relevante, porque tece considerações qualitativas a respeito das videoaulas, principal ferramenta empregada na EaD. Como pudemos perceber, muitos desses materiais filiam-se ao paradigma tradicional de ensino. Assim, na perspectiva de Libâneo (1992), neles subjazem tendências que contribuem para o conformismo, revelando uma educação como um instrumento de reprodução social e de manutenção das desigualdades sociais, atendendo às demandas ideológicas neoliberais.

Voltando-nos à sua constituição como elemento da *cibercultura*, pudemos perceber que elas são formadas por diferentes integrações de mídias. Parte delas constitui-se como multimodais, unindo a linguagem verbal e a configuração visual, associando-se a hiperlinks. Outras delas são hipermodais, integrando o texto verbal escrito à configuração visual e ao recurso de áudio, fundando um novo plano comunicativo, que se aproxima mais da aula presencial. Por unir diferentes representações da linguagem, tais materiais tornam-se mais atrativos, se comparados, por exemplo, aos livros didáticos, despertando mais interesse nos usuários.

Como pudemos comprovar, as videoaulas analisadas não são suficientes para abranger reflexões mais profundas acerca da língua; embora sejam necessárias à formação do estudante da educação básica. A facilitação ao acesso à internet e o barateamento dos recursos precisos para produzir e compartilhar vídeos na *web*, corrobora para que na rede estejam disponíveis um elevado número de videoaulas. Por isso, o papel docente é imprescindível, porque ele seleciona os melhores materiais e acompanha o aluno para, assim, formá-lo criticamente, nos moldes do paradigma da complexidade. Enfim, não consideramos que deva haver exclusão desses materiais, mas sim que eles estejam integrados à atuação docente. Conjecturamos que há muito mais a ser discutido acerca da relação entre ensino de língua e novas tecnologias, à luz da Linguística Aplicada, ainda. Por isso, prosseguiremos neste campo, a fim de fornecer outras contribuições à literatura deste tema, desafiados a desenvolver videoaulas com características inovadoras.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília. FERREIRA, Mauro. LEITE, Ricardo. ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2016. (coleção Novas Palavras)
- AMARAL, Adriana. NATAL, Geórgia. VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Famecos/PUCRS**, n.35, Porto Alegre, p.34-40, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>>. Acesso em 11 nov. 2018.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 39-105.
- AVELAR, Flávia Juliana de Sousa. Aspectos metodológicos: da geração dos registros à construção do objeto de pesquisa. In: BIONDO, Fabiana Poços (org.). **Linguística aplicada e ensino de língua portuguesa**. Campo Grande: UFMS, 2011. p.53-68.
- AZEREDO, José Carlos de. Sintaxe Normativa Tradicional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila.; KENEDY, Eduardo. **Sintaxe, Sintaxes**. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRERÉ, Eduardo. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. **Anais da 3ª Jornada de Atualização em Informática na Educação**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2014, p.70-105. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/3154/2668>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. SCORTEGAGNA, Liamara.; LÉLIS, Carlos Augusto Silveira. Produção de Videoaulas para o Serviço EDAD da RNP (Serviço Videoaula@RNP). **22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – 17º Workshop de informática na escola**. Acaraju, 2011. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/eduardo\\_barrere/files/2011/11/ArtigoVideoaulaSBIE2011.pdf](http://www.ufjf.br/eduardo_barrere/files/2011/11/ArtigoVideoaulaSBIE2011.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- BAZARIM, Milene. Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. **Dissertação**, UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta\\_141\\_160/Milene\\_Bazarim.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_141_160/Milene_Bazarim.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BECARRI, Alessandro Jocelito. Os estudos da linguagem na Idade Média: as ideias sobre sintaxe do Tratado sobre os modos de significar ou gramática especulativa, de Tomás de Erfurt. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v.46, p. 172-186, 2017. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1715/1222>>. Acesso em 15/ago./2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em: <  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.../BECHARA\\_ModernaGramaticaPortuguesa.pdf?](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.../BECHARA_ModernaGramaticaPortuguesa.pdf) >  
 Acesso em 13/mai./2018.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2003.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luíz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 175-198.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >  
 Acesso em 13. mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-29.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARDOSO, Carlos Adriano. O vídeo instrucional como recurso digital em educação à distância. **Revista Trilha Digital**, v. 1, n. 1, São Paulo, 2013, p. 78-89. Disponível em: <  
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5888> >. Acesso em 12 fev. de 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. COSTA, Marco Antonio. CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da. OLIVEIRA, Mariangela Rios de. MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p.21-47.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Christina. (orgs.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUARTE, Maria Eugenia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-203.

DUBOIS, Jean. GIACOMO, Mathée. GUESPIN, Louis. MARCELLESI, Christiane. MARCELLESI, Jean Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix.

FARACO, Carlos Alberto. História da nossa disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005, p.128-152.

FARIAS, Washington Silva de. Resenha. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: < <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/viewFile/290/235> >. Acesso em 25/set./2018.

FLACH, Carla Regina de Camargo. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: < [educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/541\\_365.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/541_365.pdf) >. Acesso em 13 mai. 2018.

FLORENCIO, José Herbertt Neves. A indeterminação do sujeito em editoriais jornalísticos do Recife. **Dissertação**, UFPE, Recife, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15373/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jose%20Herbertt%20Neves%20Florencio.pdf> >. Acesso em 12 out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campina: Papyrus, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Os atos de linguagem no discurso**. Tradução de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAURENTINO, João Vitor Bezerra. SILVA, Williany Miranda da. **Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos gramaticais em sites recomendados para o ENEM**. Relatório de PIBIC (CNPq, 2016-2017).

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> >. Acesso em 27/nov./2018.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi** v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs) **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas** .1a. ed.Campinas, SP : Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1995.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)**. Rio de Janeiro: 1958. Disponível em: < <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf> >. Acesso 13/mai./2018. .

MORAIS, Regina Aparecida de. **Tecnologia, mudanças de paradigmas e educação no Brasil**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/TECNOLOGIA.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/TECNOLOGIA.PDF)>. Acesso em 11 fev. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v.38, p.109-127, 1994. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3959/3634> >. Acesso em: 15/ago./2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Princípios de linguística descritiva; introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006b.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241. Disponível em: < [http://clunl.fctsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229\\_242.pdf](http://clunl.fctsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf) >. Acesso em 13 mai. 2018.

RIBEIRO, Wallace Carvalho. LOBATO, Wolney. LIBERATO, Rita de Cássia. Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v.12, n.01, p.27-42, jan-abr, 2010.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. **Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura**. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/download/55/55>>. Acesso em: 15 ago 2018

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.343-364.

SANTOS, Izequiam Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói: Impetus, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: políticas do nosso tempo**. Campinas: Autores associados, 1999. Disponível em: < <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf> >. Acesso em 08/out./2018.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Vanessa Luciene Pereira da. Conteúdos de Língua Portuguesa em videoaulas do projeto “ENEM na palma da mão”. **Dissertação**, UFCG, Campina Grande, 2018.

SILVA, Williany Miranda da. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**. v.12, p.1-20, Julho, 2014. Disponível em: < [http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12\\_Williany-Miranda-Silva.pdf](http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12_Williany-Miranda-Silva.pdf) >. Acesso em: 26/out./2018.

SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. Processo de Produção de Vídeo-Aula. **CINTED-UFRGS**. V. 7 N° 1, Julho, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13903/7812>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. É possível ensinar sintaxe a partir do texto? O estudo do período composto. In: ABREU, Antônio Suarez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. (Orgs.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 73-95.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>> Acesso em: 24 jun. 2018.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.