



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

JOÃO VITOR BEZERRA LAURENTINO

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO
DIDÁTICO-DIGITAL: EVIDÊNCIAS DE IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS
EM VIDEOAULAS E COMENTÁRIOS ON-LINE**

CAMPINA GRANDE – PB

2022

JOÃO VITOR BEZERRA LAURENTINO

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO
DIDÁTICO-DIGITAL: EVIDÊNCIAS DE IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS
EM VIDEOAULAS E COMENTÁRIOS ON-LINE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em *Estudos Linguísticos*, na linha de pesquisa *Ensino de Línguas e Formação Docente*.

Orientadora: Dra. Williany Miranda da Silva

CAMPINA GRANDE – PB

2022

L383p

Laurentino, João Vitor Bezerra.

Práticas de ensino de língua portuguesa em contexto didático-digital: evidências de ideologias linguísticas em videoaulas e comentários on-line / João Vitor Bezerra Laurentino. – Campina Grande, 2022.

154 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva".

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 3. Contexto Didático-digital – Videoaulas. 4. Prática de Ensino – Videoaulas. 5. Formação Docente. 6. Estudos Linguísticos. 7. Ensino de Línguas. 8. Ideologia Linguística. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 81'33:811.134.3(07)(043)

Aprovada em 28 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva
(Orientadora – PPGLE/UFCG)

Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos
(Examinador Externo – PROLING/UFPB)

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier
(Examinador Interno – PPGLE/UFCG)

SUPLENTES

Profa. Dra. Ana Virgínia de Lima da Silva Rocha
(Examinadora Externa – PROFLETRAS/UFRN)

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Examinador Interno – PPGLE/UFCG)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **319** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **João Vitor Bezerra Laurentino**.

1. Aos 28 dias do mês de julho do ano de 2022, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Manassés Morais Xavier, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pelo Prof(a). Dr(a). Denilson Matos, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **João Vitor Bezerra Laurentino**, intitulada: "**Práticas de Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Didático-digital: Evidências de Ideologias Linguísticas em Videoaulas e Comentários On-line**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(DEZ)** correspondente ao conceito **APROVADO COM DISTINÇÃO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 29/07/2022, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 29/07/2022, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO VITOR BEZERRA LAURENTINO, Usuário Externo**, em 29/07/2022, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MANASSES MORAIS XAVIER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/07/2022, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENILSON PEREIRA DE MATOS, Usuário Externo**, em 01/08/2022, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2558633** e o código CRC **F879A1E4**.

Para Williany Miranda da Silva, que não apenas orientou,
mas sonhou comigo cada etapa deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Pesquisar é tomar posição e fazer escolhas, valendo-se de significados construídos social, histórico e culturalmente. Toda pesquisa é feita de um lugar, de um ponto de vista, preenchida pelas ideologias disseminadas e defendidas pelo grupo do qual o pesquisador é partícipe. Por isso, neste espaço, procuro ressaltar, em agradecimento, pessoas e instituições que compõem os grupos sociais dos quais faço parte e que, em certo grau, têm participação no processo de desenvolvimento desta investigação. Isto posto, agradeço:

A Deus, porque ao longo do desenvolvimento desta investigação, provou-me a eternidade de sua promessa, mostrando-me que aqueles que lançam as sementes entre lágrimas, ceifarão com alegria. À Virgem Maria, porque de modo semelhante à intercessão em Caná, pediu por mim ao seu Amado Filho, para que não faltassem a inspiração, o vigor e o ânimo em continuar pesquisando.

À minha orientadora, Williany Miranda da Silva, por guiar com zelo minha trajetória acadêmica em *Linguística Aplicada* desde a iniciação científica até à pós-graduação, ensinando-me, a partir de seu exemplo, como ser professor e pesquisador com conhecimentos teóricos e práticos para uma atuação profissional ética, compromissada e, sobretudo, humana;

Aos professores Manassés Morais Xavier e Denilson Pereira de Matos, pela partilha generosa de conhecimentos e pelas leituras atenciosas na etapa do *Exame de Qualificação* e, agora, na defesa pública desta *Dissertação*, contribuições fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho. Aos professores Ana Virgínia de Lima da Silva Rocha e Edmilson Luiz Rafael por fazerem parte como suplentes.

À professora Maria Augusta Reinaldo, pelos diálogos e pelas sugestões no decorrer das disciplinas de *Tópicos de Pesquisa* e *Seminários de Pesquisa*. À professora Tania Augusto, pelos comentários feitos a uma versão anterior deste estudo;

Ao professor Edmilson Luiz Rafael pela amizade e por todas as conversas e orientações profícuas na realização do Estágio Docente na disciplina da

graduação em Letras, *Paradigmas de Ensino*. À professora Denise Lino de Araújo, pelos momentos de aprendizagem nas diversas oportunidades que a vida acadêmica nos proporcionou;

Aos amigos, cujos laços nasceram ou tornaram-se mais fortes ao longo do curso de mestrado neste programa de pós-graduação: Evaniele Freire, Ewerton Marques e Juliany Gomes. Ainda aos colegas Antônio Naeliton, Laís, Roberto e Shirley;

Ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, em seu colegiado, coordenação e representação discente. À Universidade Federal de Campina Grande, que possibilitou o retorno de um aluno egresso à casa, para viver uma nova etapa de formação;

À minha família, meu primeiro grupo. À minha mãe, Neide, e ao meu pai, Neto. Aos meus irmãos – Joelma, Jucélia, Fabrícia, Renata e Ancelmo –, tios – Severino e Rizomar – e sobrinhas – Kamylla e Ísis –, por compreenderem que minha ausência, em parte dos nossos momentos de convívio, é indispensável e pelo apoio incondicional na partilha contínua da existência. Em especial, pelas orações familiares, por jamais deixarem de rezar por mim a Cristo, confiando-Lhe minha vida, meus sonhos – como este;

À Jeniffer, por me provar que as batalhas e as dificuldades, por mais que pareçam sem fim ou sem solução, são vencidas e resolvidas ao lado de verdadeiros amigos. À Sâmila, pelo coração fraterno sempre aberto para ouvir minhas angústias, preocupações e inquietações surgidas na tarefa árdua de pesquisar. Às amigas Beatriz, Bianca e Lorena, por saberem ser um lugar de acolhimento, estímulo e refúgio nos momentos necessários.

A todas e a todos, minha indelével gratidão.

“Somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2021, p. 21).

RESUMO

Situada no campo da Linguística Aplicada, esta dissertação surge com o propósito de examinar práticas de ensino de Língua Portuguesa (LP) em torno de objetos de conhecimento do eixo de Análise Linguística/Semiótica (AL/S) inseridas em contexto didático-digital, a partir de videoaulas e comentários on-line. Desenvolvemos uma pesquisa documental de inspiração netnográfica tendo por base as seguintes questões norteadoras: *o que as práticas de ensino de LP em videoaulas revelam sobre ideologia linguística? A partir da efetivação dessas práticas, o que os comentários revelam sobre a ideologia linguística subjacente?* Para respondê-las, o nosso objetivo geral foi relacionar práticas de ensino de LP do eixo AL/S à ideologia linguística realizada em videoaulas e comentários on-line. Especificamente, objetivamos (1) caracterizar as práticas de ensino sobre conteúdos de AL/S presentes em videoaulas; (2) identificar, em práticas de ensino de AL/S, a partir de videoaulas, a ideologia linguística subjacente e (3) analisar a evidência da ideologia linguística em comentários relativos aos conteúdos mobilizados nas práticas de ensino. Como referencial teórico, consideramos contribuições sobre ensino de língua e pedagogia (LIBÂNEO, 2006; 2004; BRONCKART; DOLZ, 2004), descrição linguística (CASTILHO, 2019; SCHERRE, 2012; PERINI, 2005) e ideologias linguísticas (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]; WOOLARD, 2012; KROSKRITY, 2004; IRVINE; GAL, 2000). Apoiando-nos numa abordagem quantiquantitativa, colocamos em relevo contextos didático-digitais instanciados pela publicação de videoaula em três canais pedagógicos sobre LP na rede social YouTube: *Professor Noslen*, *Redação e Gramática Zica* e *Português com Letícia*. Diante da saliência quantitativa dos dados, voltamo-nos às práticas de ensino realizadas e aos comentários vinculados às videoaulas sobre concordância verbal. Percebemos a partilha de aspectos comuns no tratamento da concordância verbal, referentes ao aparato pedagógico assumido na efetivação das práticas, os recursos e as etapas didáticas. Os comentários on-line, quando em contexto didático-digital, apresentam diferentes focos temáticos, ora incidindo sobre o conteúdo de LP, ora sobre a metodologia, ora sobre o sujeito expositor e ora sobre a própria videoaula. A partir da caracterização desses objetos, ponderamos que as práticas de ensino de concordância verbal, ao significarem, indexam ideologias linguísticas vinculadas aos grupos de prestígio social, cultural e intelectual, saindo em defesa de uma homogeneização da língua por meio da descrição exclusiva de uma variedade artefatuizada. Na mesma órbita, os comentaristas reproduzem os mesmos ideais das práticas, avaliando seus próprios usos através dos parâmetros artefatuais, ancorados em uma ideologia que sinonimiza língua e regras gramaticais.

Palavras-chave: Prática de ensino; videoaulas; comentários; contexto didático-digital; ideologia linguística.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, this dissertation arises with the purpose of examining Portuguese Language (LP) teaching practices around objects of knowledge of the Linguistic/Semiotic Analysis (AL/S) axis inserted in a didactic-digital context, from video lessons and online comments. We developed one documentary research of netnographic inspiration based on the following guiding questions: what do PL teaching practices in video classes reveal about linguistic ideology? From the realization of these practices, what do the comments reveal about the underlying linguistic ideology? To answer them, our general goal was to relate LP teaching practices from the AL/S axis to the linguistic ideology carried out in video classes and online comments. Specifically, we aim (1) to characterize the teaching practices on AL/S content present in video classes; (2) to identify, in AL/S teaching practices, from video classes, the underlying linguistic ideology and (3) to analyze the evidence of linguistic ideology in comments related to the contents mobilized in teaching practices. As a theoretical framework, we consider contributions on language teaching and pedagogy (LIBÂNEO, 2006; 2004; BRONCKART; DOLZ, 2004), linguistic description (CASTILHO, 2019; SCHERRE, 2012; PERINI, 2005) and linguistic ideologies (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]; WOOLARD, 2012; KROSKRITY, 2004; IRVINE; GAL, 2000). Relying on a quantitative-qualitative approach, we highlight didactic-digital contexts created by the publication of video lessons on three pedagogical channels on LP on the social network YouTube: *Professor Noslen*, *Redação e Gramática Zica* and *Português com Letícia*. In view of the quantitative salience of the data, we turned to the teaching practices carried out and the comments linked to the video classes on verbal agreement. We noticed the sharing of common aspects in the treatment of verbal agreement, referring to the pedagogical apparatus assumed in the implementation of practices, resources and didactic stages. Online comments, when in a didactic-digital context, present different thematic focuses, sometimes focusing on the LP content, sometimes on the methodology, sometimes on the exposing subject and sometimes on the video class itself. Based on the characterization of these objects, we consider that the teaching practices of verb agreement, when giving meaning, index linguistic ideologies linked to groups of social, cultural and intellectual prestige, defending a homogenization of the language through the exclusive description of a variety artifactualized. In the same orbit, commentators reproduce the same ideal of practices, evaluating their own uses through artefactual parameters, anchored in an ideology that synonymizes language and grammatical rules.

Keywords: Teaching practice; video classes; comments; didactic-digital context; linguistic ideology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Competências do professor de língua moderna e reflexivo
- Figura 02** – Processo de funcionamento de ideologias linguísticas
- Figura 03** – Canal 01 *Professor Noslen*
- Figura 04** – Canal 02 *Redação e Gramática Zica*
- Figura 05** – Canal 03 *Português com Letícia*
- Figura 06** – Reprodução de imagem de VD03
- Figura 07** – Reprodução de imagem de VD06
- Figura 08** – Reprodução de imagem de VD16
- Figura 09** – Reprodução de imagem de comentário com foco no conteúdo
- Figura 10** – Reprodução de interação (espectador e produtor) focada na apresentação e solução de dúvida
- Figura 11** – Reprodução de interação (espectador e espectador) focada na apresentação e solução de dúvida
- Figura 12** – Reprodução de imagem de comentário com foco na metodologia (VD06)
- Figura 13** – Reprodução de imagem de comentário com foco na metodologia (VD16)
- Figura 14** – Reprodução de imagem de comentário com foco no sujeito expositor
- Figura 15** – Reprodução de imagem de comentário com foco no sujeito expositor evidenciando desaprovação
- Figura 16** – Reprodução de imagem de comentário com foco no recurso
- Figura 17** – Reprodução de imagem de VD10 sobre concordância verbal
- Figura 18** – Reprodução de imagem de VD10 sobre casos especiais de concordância verbal
- Figura 19** – Reprodução de imagem de VD10 sobre usos corretos da concordância verbal
- Figura 20** – Reprodução de comentários sobre conteúdo de concordância verbal
- Figura 21** – Reprodução de comentário sobre LP
- Figura 22** – Reprodução de comentário avaliando a videoaula e a LP
- Figura 23** – Reprodução de comentário avaliando a LP
- Figura 24** – Reprodução de comentário sobre concordância com verbo impessoal
- Figura 25** – Reprodução de comentário com enunciado de VD10

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conteúdo de concordância verbal em função da abordagem normativa da linguagem e da linguística contemporânea

Quadro 02 – Caracterização das ideologias linguísticas por meio de suas dimensões

Quadro 03 – Síntese de conceitos teóricos relacionados à ideologia linguística

Quadro 04 – Composição do *corpus*

Quadro 05 – Caracterização de práticas de ensino em videoaulas de LP

Quadro 06 – Diversidade de enfoques em comentários sobre práticas de ensino em videoaulas de LP

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Identificação de canais de LP por número de inscritos

Tabela 02 – Conteúdos em função dos canais

Tabela 03 – Conteúdo de concordância nominal e verbal em função dos canais

Tabela 04 – Identificação das videoaulas sobre concordância verbal e do número de comentários por videoaula em função dos canais

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise linguística

AL/S – Análise Linguística/Semiótica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cf. – Confronte e conforme

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LA – Linguística aplicada

LP – Língua Portuguesa

VD – Videoaula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – CENÁRIO DIDÁTICO E IDEOLÓGICO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LP	24
1.1 Práticas de ensino e atuação do professor	24
1.1.1 A atuação do professor no projeto pedagógico moderno	28
1.1.2 A atuação do professor reflexivo	30
1.1.3 Práticas de ensino em contexto didático-digital: videoaula e comentários on-line	35
1.2 Conteúdos de LP orientados pela análise linguística	38
1.2.1 Práticas de AL no ensino de LP	39
1.2.2 O conteúdo de concordância verbal	43
1.2.2.1 Concordância verbal na abordagem normativa da linguagem	44
1.2.2.2 Concordância verbal na linguística contemporânea	47
1.3 Ideologias linguísticas no dizer sobre a língua	50
1.3.1 Ideologia na perspectiva de Valentin Vólochinov	51
1.3.2 Caracterização das ideologias linguísticas	56
1.3.2.1 Grupos sociais	59
1.3.2.2 Multiplicidade	60
1.3.2.3 Consciência discursiva	63
1.3.2.4 Estruturas sociais e formas de falar	65
1.3.2.5 Identidade social e cultural	68
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO EM CONTEXTOS DIDÁTICO-DIGITAIS	71
2.1 Área e características da pesquisa	71
2.1.1 LA como área de pesquisa	72
2.1.2 Características da pesquisa e procedimentos de coleta	74
2.2 Descrição do contexto de coleta de dados	77
2.2.1 <i>Locus</i> dos dados investigados	80
2.3 Sistematização e categorias de análise	92
2.3.1 Composição do <i>corpus</i>	93

2.3.2 Categorias de análise	99
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP EM VIDEOAULAS, COMENTÁRIOS ON-LINE E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS 101

3.1 Produção de videoaulas e tratamento de objetos de ensino	101
---	------------

3.2 Comentários on-line e marcas de interação na diversidade de enfoques	114
---	------------

3.3 Manifestação de ideologia linguística em videoaulas e comentários on-line	124
--	------------

3.3.1 Ideologias manifestas no desenvolvimento das práticas de ensino em videoaula	125
--	-----

3.3.2 Ideologias manifestas em comentários on-line	136
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	148
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguística aplicada (doravante, LA), no Brasil, deu-se, inicialmente, devido à preocupação de pesquisadores a respeito do ensino de línguas, fazendo deste interesse o mais recorrente nas investigações em LA aqui realizadas (MOITA LOPES, 2013b). No entanto, ainda estamos muito distantes de completar todas as lacunas concernentes a esse tema, motivação para que mais estudos se lancem na busca por alcançar inteligibilidade acerca desse objeto de linguagem situada, o ensino de línguas, sempre novo e instigante. Nesse sentido, a investigação, cujos resultados ora relatamos, insere-se nesse campo científico e ocupa um lugar, até então, não preenchido, mas reservado ao estudo de práticas de ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) em contexto didático-digital.

É por meio de práticas de ensino que ocorre o processo de escolarização, pois, através delas, objetos de conhecimento são (re)tomados, (re)construídos e (re)configurados com vistas ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de competências e habilidades de estudantes, necessárias para a vida social. Enquanto ações escolarizadas, hoje essas práticas podem ser realizadas, presencialmente, no ambiente da sala de aula física, mas também em formatos on-line síncronos e assíncronos. Em especial, a partir das reconfigurações das formas de ensinar mediante tecnologias digitais, erigem-se os contextos didático-digitais como veículos dessas práticas pedagógicas.

Nesse viés, os contextos didático-digitais correspondem a espaços virtuais instaurados com o propósito de conduzir sujeitos ao domínio de saberes provenientes de disciplinas curriculares sem ater-se somente à linguagem verbal escrita, mas descortinando novas possibilidades, marcadas por aspectos multimodais, hipermodais, intuitivos e interativos. Um contexto didático-digital, prevê, no mínimo, dois interactantes: primeiro, o divulgador do material, que publica, primordialmente, com o objetivo de ensinar a fazer ou de levar a conhecer alguma coisa (BARRÉRE, 2014); segundo, o usuário, que se dispõe a acessar o referido material.

Dentre esses materiais que podem ser compartilhados em contextos didático-digitais, encontramos videoaulas. Videoaulas são instrumentos de comunicação e ensino assíncronos, isto é, são idealizados, produzidos e editados de maneira prévia para, posteriormente, serem assistidos por seu público-alvo. Barrére (2014) define

videoaulas como um vídeo que visa auxiliar pessoas na tarefa de aprender, apresentando um caráter essencialmente pedagógico. Por isso, entendemos que seu objetivo é, por excelência, efetivar práticas de ensino, tomando como cerne os mais diferentes conteúdos escolarizados.

A rede social YouTube, por exemplo, apesar de não ser um sítio virtual puramente educativo, funciona como um divulgador, em grande escala, de práticas de ensino em videoaulas, por conseguinte, de contextos didático-digitais. É, nesse sentido, que Barrére (2014) afirma que é alto o número de videoaulas disponibilizadas por essa rede. A grande incidência quantitativa aponta também para a diversidade de disciplinas escolares contempladas por esses contextos, no bojo das quais está LP. O alcance do YouTube, bem como, dos vídeos a ele veiculados, pode ser constatado ao apreciarmos o número das avaliações de sujeitos que fizeram o *download* da versão dessa rede em aplicativo. Cerca de 139 milhões de usuários do sistema operacional *Android* e de 3,6 milhões de usuários do sistema *IOS*¹ promoveram algum tipo de avaliação a respeito.

Nesta investigação, interessa-nos a composição de contexto didático-digital a partir do compartilhamento de videoaulas de LP no YouTube, no qual também se contempla uma profusão de comentários on-line, que equivalem a reações-respostas à videoaula compartilhada. Os comentários são inseridos pelos sujeitos espectadores, delineando uma situação de interação similar aos fóruns públicos virtuais, o que torna possível, muitas vezes, alcançar uma audiência maior do que em interação face a face (HERRING, 2013). Dois dos pressupostos que baseiam redes sociais como essa correspondem à interacionalidade e à possibilidade de coligir pessoas/perfis de usuários de acordo com seus gostos pessoais (CARVALHO; KRAMER, 2013). No caso do YouTube, os usuários se inscrevem em *canais*, isto é, conectam-se a um produtor/divulgador de vídeo que publica materiais que estejam alinhados aos seus interesses pessoais.

Isto posto, entendemos que videoaulas se constroem tendo por base práticas de ensino, enquanto comentários on-line veiculam recepções que se formam como desdobramentos dessas práticas. Ambos correspondem a manifestações de linguagem situada, inserindo-se no discurso que, para Kumaravadivelu (2006, p. 140), na ótica da LA, constitui-se como campo no qual “a linguagem é usada de

¹ Índices quantitativos observados em junho de 2022.

modos particulares” e, ainda, como domínio “produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações”. Dessa maneira, ainda nos alinhando a esse autor, partimos do pressuposto que videoaula e comentário não são elementos neutros, mas refletem e refratam fragmentos do mundo em que vivemos.

Do ponto de vista semiótico, a partir de Volóchinov (2021 [1929]), percebemos que ambos são produtos ideológicos, pois, ao passo que são constituídos por signos na interação, necessitam de ideologia no processo de significar. E é, justamente, quando significam, que deixam evidências de suas interpretações da realidade na materialidade sígnica. À vista de videoaulas voltadas à LP e de comentários on-line, um tipo de ideologia erige-se no preenchimento desses objetos, à medida que seus enunciadores racionalizam e predicam sobre fenômenos de língua. A essa ideologia específica, que compreende a relação entre língua e seres humanos na sociedade (WOOLARD, 2012), referimo-nos como ideologia linguística. Assim, corresponde ao conteúdo ideológico indexado nas crenças e nos sentimentos sobre a língua inseridos no mundo social (KROSKRITY, 2004), por isso, envolvem tanto pessoas comuns, quanto pessoas especializadas.

Não diferente, ideologias linguísticas podem também exercer influência no ensino de LP, à proporção que a língua se torna um objeto de estudo em ambientes didáticos mediados por tecnologias digitais ou não. Os atos de descrição e de ensino operam com esse tipo de ideologia, uma vez que os aparelhos conceituais e procedimentais empregados estão encharcados de posicionamentos, de filiações a um ponto de vista ou outro, estando a serviço de objetivos social e culturalmente pré-determinados, por isso, nunca neutros. Nessa esteira, encaixam-se os documentos parametrizadores da Educação Básica e as práticas de ensino desenvolvidas por professores, nesta estão incluídos igualmente os materiais produzidos para fins pedagógicos.

Nosso estudo lança mão de um enfoque mais amplo em relação a dois trabalhos anteriores por nós desenvolvidos (LAURENTINO; SILVA, 2020, 2021), ambos partiram de videoaulas dirigidas à preparação de candidatos para exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) e outros, como vestibulares e concursos públicos: em Laurentino e Silva (2021), foram detectadas videoaulas teoricamente conservadoras, alicerçadas numa sintaxe normativa tradicional, como também numa perspectiva conciliadora entre abordagem normativa da linguagem e pragmática; já em Laurentino e Silva (2020),

percebemos que esses materiais didático-digitais, mesmo mobilizando recursos atrativos, estão inseridos em um paradigma tradicional ao tratarem a sintaxe da LP.

Agora permanecemos direcionados à abordagem concedida ao eixo Análise Linguística/Semiótica (doravante, AL/S), com vistas a aprofundar nossa discussão acerca dessa temática, no intento de oferecer contribuições mais verticalizadas em torno desse eixo. À vista de tal ampliação, partimos dos seguintes questionamentos: *o que as práticas de ensino de LP em videoaulas revelam sobre ideologia linguística? A partir da efetivação dessas práticas, o que os comentários revelam sobre a ideologia linguística subjacente?*

Diante dessas duas perguntas de pesquisa, nosso objetivo geral é relacionar práticas de ensino de LP do eixo AL/S à ideologia linguística realizada em videoaulas e comentários on-line. A fim de alcançá-lo, elencamos três objetivos específicos: (1) caracterizar as práticas de ensino sobre conteúdos de AL/S presentes em videoaulas; (2) identificar, em práticas de ensino de AL/S, a partir de videoaulas, a ideologia linguística subjacente e (3) analisar a evidência da ideologia linguística em comentários relativos aos conteúdos mobilizados nas práticas de ensino. Para tanto, apoiando-nos na LA, em sua vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), trilhamos um percurso teórico iluminado por estudos sobre ensino de língua e pedagogia (MATENCIO, 2001; BRONCKART; DOLZ, 2004; LIBÂNEO, 2004; 2006), por estudos em antropologia linguística (IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 2012), por estudos linguísticos contemporâneos (CASTILHO, 2019; SCHERRE, 2012; PERINI, 2005) e dialógicos (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]), para citar alguns exemplos.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de suscitar reflexões a respeito das práticas de ensino de português, buscando trazer à tona ideologias linguísticas que, em geral, passam despercebidas pelos enunciadores, chamando atenção para a urgência em tratarmos os conteúdos de LP mais em ditames reflexivos e menos em moldes reprodutivos com pouca ou nenhuma criticidade. Outro aspecto que apoia nosso estudo é o enfoque dado às bases fornecidas pelas ideologias às avaliações linguísticas, promovidas e legitimadas pela escola, mas também por outros ambientes e instituições.

Nesta dissertação, tratamos sobre contextos didático-digitais, assim, evocamos recursos tecnológicos, cuja relevância foi acentuada mediante o estabelecimento do regime especial/híbrido de ensino, ocasionado pelo estado de

pandemia da doença infecto-respiratória Covid-19, provocado pelo vírus Sars-Cov-2. Os materiais (recursos) digitais antes vistos como complementares e alternativos ao ensino presencial (BARRÉRE, 2014; NEGROMONTE; SILVA; 2018), tornaram-se uma possibilidade para continuar o processo pedagógico, visto que as escolas e demais instituições de ensino foram fechadas para evitar contaminação. A pandemia apontou para imprescindibilidade de focalizarmos esses materiais, no ensejo de colocá-los sob o crivo da avaliação científica e de conhecê-los com mais rigor, principalmente, quando consideramos a facilidade de produção e de acesso.

Outrossim, este estudo se diferencia de outros que têm unicamente as videoaulas como corpora, uma vez que acrescenta a interação ao estudo a partir dos comentários registrados. Para ilustrar tal constatação, citamos três dissertações que comungam do mesmo campo que a nossa, a LA. A primeira delas corresponde a Priuli (2017), que interpretou o processo de transposição de aula para videoaula ante o paradigma da complexidade. Destacamos também Silva (2018), cujo interesse foi analisar o funcionamento didático e pedagógico de videoaulas de um projeto realizado no âmbito de estágio supervisionado em um curso de Letras. Já Negromonte (2019), focalizando videoaulas de leitura e escrita, investigou os saberes docentes mobilizados nesses materiais. Com nossa investigação, ocupamos novo espaço, não apenas pela configuração mais ampla de nosso corpus, mas também pelas luzes teóricas que iluminam a análise dos dados, principalmente, a antropologia linguística. Assim, colaboramos para preencher uma lacuna teórica² no que tange à relação prática de ensino de LP e ideologias linguísticas.

Esta dissertação reúne, portanto, os fundamentos, os métodos e os resultados aos quais chegamos ao pesquisarmos sobre práticas de ensino. Para tanto, estrutura-se, em três capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*.

No Capítulo 1, intitulado *Cenário didático e ideológico das práticas de ensino de LP*, trazemos para exame postulações teóricas, no ensejo de apresentar

² Em levantamento, mediante *busca avançada* cruzando termos (práticas de ensino, videoaula, comentário on-line e ideologia linguística), no espaço temporal 2012-2022, não encontramos trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO (<https://search.scielo.org/>).

elementos didáticos, como professor, metodologia e conteúdo, mas também, de apresentar constituintes ideológicos, como ideologia linguística.

No Capítulo 2, *Procedimentos metodológicos para a pesquisa sobre práticas de ensino em contextos didático-digitais*, situamos nossa filiação à LA numa vertente indisciplinar, bem como, abordamos aspectos referentes às características da pesquisa concernentes à abordagem, à natureza e aos procedimentos de coleta de dados. Ademais, expomos o contexto on-line no qual estão alocados os dados, o processo de sistematização e as categorias de análise.

Por fim, no Capítulo 3, *Relação entre práticas de ensino de LP em videoaulas, comentários on-line e ideologias linguísticas* descrevemos, inicialmente, as práticas de ensino realizadas em videoaulas, e a diversidade de enfoques em comentários on-line. Posteriormente, apresentamos evidências de ideologia linguística nas práticas de ensino instanciadas na videoaula e nos desdobramentos das práticas em comentários.

CAPÍTULO 1 – CENÁRIO DIDÁTICO E IDEOLÓGICO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LP

Neste primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas desta pesquisa. Para compô-las, posicionamo-nos na LA em sua vertente indisciplinar, buscando criar inteligibilidade sobre fenômenos linguísticos (MOITA LOPES, 2006) envolvidos no campo do ensino de LP. Desta feita, operamos com conceitos produzidos na esteira dos estudos linguísticos contemporâneos e dialógicos, pedagogia, linguística antropológica e LA, por exemplo. Assim, valemo-nos de três seções: *1.1 Práticas de ensino e atuação do professor*, em que situamos as práticas, destacando a função basilar que o docente desempenha enquanto sujeito articulador; *1.2 Conteúdos de LP orientados pela análise linguística em práticas de ensino*, espaço no qual focalizamos outros elementos fundamentais das práticas, o eixo procedimental e o objeto de conhecimento; e *1.3 Ideologias linguísticas no dizer sobre a língua*, onde descortinamos as ideologias linguísticas que preenchem o tratamento concedido à língua.

1.1 Práticas de ensino e atuação do professor

Sob influência de Matencio (2001), compreendemos que práticas de ensino são um complexo conjunto de atividades que, interrelacionadas entre si, apresentam foco didático, sendo postas em funcionamento para tratar objetos de estudo (ou de conhecimento) teórica e metologicamente. Segundo Altet (1991), essas práticas são interacionais, interpessoais e intencionais, sendo orientadas em direção à aprendizagem (*apud* SAUGAT, 2004, p. 26). Além disso, estão inseridas em um evento específico de realização síncrona ou assíncrona, que se desdobram em determinado espaço/tempo. Por isso, podem acontecer tanto no contexto de aulas, quanto de videoaulas, as quais são sempre guiadas pela figura de um sujeito que se empenha em conduzir tais práticas, empregando saberes³ e competências relativos à profissão docente.

³ A partir de Libâneo (2006, p. 82), compreendemo-los como “conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional”.

Além disso, compreendemos que as práticas de ensino são, naturalmente, usos de linguagem socialmente situados, os quais se realizam em interações discursivas⁴, ou seja, são instanciados como um acontecimento social de comunicação. Por empregarem linguagem e processos de significação, as práticas de ensino são ações ideológicas, à medida que sempre refletem e refratam valores⁵ e posições da parte do sujeito que as desenvolve. Porém, ao existirem como tal, também indexam suas relações com a história, a sociedade e a cultura, condicionando-se a escolhas epistemológicas, metodológicas e políticas.

Ao revisitar pesquisas sobre ensino, Saugat (2004) sinaliza que a atuação do sujeito professor, nessas práticas, aproxima-se do trabalho do tecelão, uma vez que ao ensinar atua como responsável por produzir uma trama que costura as orientações de programas governamentais e políticas voltadas à educação, às particularidades da instituição (empresa) na qual se leciona, às especificidades e à heterogeneidade do público-alvo, para citar alguns exemplos. Quando nos volvemos, em particular, à videoaula, percebemos que participam outros fios na composição dessa teia, porque esses materiais didático-digitais também são produzidos para atender demandas de escolas, professores e bancas de avaliação em larga escala (LAURENTINO; SILVA, 2022). Tudo isso faz das práticas de ensino ações didáticas sempre condicionadas, moldadas e balizadas por diferentes instâncias.

Ao tratarmos sobre práticas de ensino, é preciso focalizar também eventos nos quais elas podem acontecer, de modo a abarcar uma visão panorâmica das características. Ora ocupamo-nos com aula e, mais à frente, no Capítulo 3, com videoaula, quando analisamos os dados desta investigação.

No que concerne à aula, Matencio (2001) oferece-nos contribuições teóricas ao descrever a estrutura esquemática global desse evento, tendo em vista um *corpus* composto por aulas de língua realizadas no Brasil e no exterior. A pesquisadora identificou a presença de cinco etapas que se encadeiam e se articulam, quais sejam: (1) a abertura, (2) a preparação, (3) o desenvolvimento, (4) a conclusão e (5) o encerramento. Percebemos, desse modo, que a aula tem uma organização sistemática, orquestrando-se em torno de ações didático-discursivas.

⁴ Ainda neste capítulo, aprofundamos essa discussão ao enfocarmos ideologia e processo de significação.

⁵ São exemplos de valores, critérios como verdadeiro ou falso, legítimo ou ilegítimo, moralmente bom ou mau, eficaz ou ineficaz, adequado ou inadequado.

Para Matencio (2001), a abertura corresponde à operação por meio da qual se inicia a aula, privilegiando as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos e não os objetos de conhecimento. Em seguida, tem-se a preparação, que equivale a uma situação em que se inicia as atividades e as tarefas, funcionando como uma espécie de introdução à abordagem do objeto de conhecimento. Por sua vez, o desenvolvimento diz respeito à etapa na qual se desdobram as atividades/tarefas selecionadas para o evento, nela se tratam efetivamente os temas nos quais se centram as práticas de ensino. Ulteriormente, temos a conclusão, que é o término do desenvolvimento das atividades/tarefas, nela ocorre o processo de articulação entre o que foi estudado antes e o que será estudado posteriormente. Por fim, há o encerramento, que é o final do evento em si, enfocando-se, nessa etapa, as relações interpessoais, de modo similar à apresentação.

Matencio (2001) apresenta, ainda, dois adendos relacionados à descrição que empreende. O primeiro se constitui como a possibilidade de haver coincidência entre as etapas finais, ou seja, a conclusão e o encerramento da aula. O segundo é o fato de que as etapas de desenvolvimento, conclusão e encerramento podem se repetir, a depender do número de atividades que estejam articuladas no evento. Isso quer dizer que, apesar de haver uma estrutura comum, existem aulas que não partilham totalmente os mesmos aspectos estruturais. Em nossa visão, as práticas de ensino ocorrem, efetivamente, nas etapas de preparação, desenvolvimento e conclusão, porque é justamente nelas que encontramos o tratamento de objetos de conhecimento. Já a abertura e o encerramento têm como escopo o vínculo socioafetivo entre os sujeitos envolvidos, o que não quer dizer que sejam dispensáveis ou irrelevantes.

Nesse cenário, o professor desempenha um papel elementar ao atuar como articulador dessas etapas, fazendo dele uma espécie de condição para que se realizem essas práticas no evento aula, principalmente, quando se tem à vista a perspectiva de uma aprendizagem intermediada por um par mais experiente. Vislumbrando um plano ideal, a partir da leitura de Saugat (2004), espera-se que esse sujeito, enquanto docente, apresente domínio de conhecimentos que dão base ao fazer profissional, desse modo, conseguindo agir com autonomia em situações não genéricas, complexas e heterogêneas, ao mesmo tempo, sem se deixar desvencilhar do grupo a que pertence e da identidade profissional que possui.

Libâneo (2004) acentua que o principal objetivo da ação do professor é

propiciar, aos alunos, conhecimentos, habilidades e atitudes que os possibilitem avançar na aprendizagem. No entanto, as concepções de professor e de seus objetivos alteraram-se ao longo do tempo, apresentando continuidades e descontinuidades, como perceberemos subseqüentemente ao revisitar questões sobre a pedagogia moderna e reflexiva. Nesse sentido, refletindo acerca da amálgama teórica e prática que produz a ideia de ser docente hoje, Libâneo (2004, p. 78) sintetiza as exigências que incidem sobre o profissional docente, fazendo dele aquele que

prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão de sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal [...], análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliações de situações etc.

A reflexão de sua prática por parte do professor, como pontuou Libâneo (2004), é um ponto elementar nesse contexto. Não obstante, em nosso entendimento, ela não pode dispensar a reflexão sobre as próprias ideologias do sujeito. Acreditamos que as práticas de ensino, enquanto práticas de linguagem, só se constituem como tal ao serem preenchidas por tomadas de posições, por valores, por visões de mundo e por crenças, tudo isso revela, justamente, ideologias políticas, sociais, religiosas e linguísticas, por exemplo. Oliveira (2020) salienta que o conhecimento dessas percepções afeta consideravelmente as práticas de professores de línguas (como os sujeitos atuantes nas videoaulas), pois, a forma pela qual eles concebem constructos teóricos fundamentais interferem no tratamento concedido ao fenômeno linguístico, para limitá-lo ou para ampliá-lo.

Nesse sentido, podemos entender que, nas práticas de ensino de língua, ideologias atuam “como filtros que organizam interpretações dos professores durante suas interações com os alunos e a disciplina, estando sua origem na experiência da sala de aula, que, por sua vez, contribui para modelá-las” (SAUGAT, 2004, p. 24). Por isso, a consciência em relação às próprias ideologias e ao potencial que possuem para edificarem suas práticas também corresponde a uma competência requerida do professor de nossos tempos. Em outras palavras, o docente necessita compreender que ideologia está na constituição de todas as etapas práticas de ensino, porque ensinar é, em si, um ato ideológico.

As práticas são amplas, múltiplas e não genéricas, recebendo influências de

variados campos epistemológicos. Logo, unem-se, distanciam-se e interseccionam-se ao empregarem conceitos, teorias, metodologias e instrumentos, os quais demonstram posições sociais, políticas, culturais e ideológicas que lhes são inerentes. As práticas de ensino não são iluminadas apenas por uma teoria, nunca sendo encontradas em estado puro, como pontuou Libâneo (2006). Isso quer dizer que, sejam presenciais ou virtuais, elas são mesclas de diferentes teorias, recebendo influências ora de uma, ora de outra.

Nas seções seguintes, direcionamo-nos à atuação docente, buscando apresentá-la no quadro teórico do chamado projeto pedagógico moderno (ou tradicional liberal) (BRONCKART; DOLZ, 2004; LIBÂNEO, 2006). De igual modo, colocamos, como contraponto, a profissão professor enquanto sujeito reflexivo (PERRENOUD, 2002; 2004; SHÖN, 2000). Depois, situamos o professor nas práticas de ensino on-line realizadas em videoaulas (BARRÉRE, 2014; LAURENTINO; SILVA, 2020). Assim, subsidiamos a compreensão do papel desempenhado pela figura do docente em contextos didático-digitais.

1.1.1 A atuação do professor no projeto pedagógico moderno

Conforme Bronckart e Dolz (2004), o contexto do iluminismo viabilizou a solidificação do projeto educacional da modernidade no ensejo de contestar a acepção escolástica de educação que norteou a pedagogia do período medieval, influenciado pela Igreja Católica e por suas visões de mundo. Esses autores elucidam que os ideais modernos para a educação visavam a progressão de conhecimentos e a compreensão de que os alunos são sujeitos em potencial para aprender. Outro aspecto que recebeu destaque é o fato de a modernidade ter sido o nascedouro da concepção de educação democrática, isto é, destinada a todos os cidadãos igualmente (e não reservada aos religiosos e às classes mais favorecidas), embora a igualdade não tenha sido alcançada, porque a própria sociedade foi e continua sendo desigual.

Embora sejam ideais que datam séculos atrás, arrastam-se no tempo até chegar ao presente. Libâneo (2006) acentua que, inspirada nessas perspectivas, escolas objetivam, por meio das ações do professor, formar os sujeitos para que desempenhem papéis sociais a partir de suas aptidões individuais, colocando em evidência a herança cultural, todavia, cortinando as diferenças de classe que lhes

são subjacentes. O professor, desta feita, está sob o crivo do “Estado [que] visa formar cidadãos adaptados à ‘sua realidade’, isto é, a um sistema político e econômico desigual, o qual gera representações coletivas do ser humano também desiguais” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 31-32).

Na esteira desse projeto, a partir de progressões preconizadas por currículos, o professor administra as práticas de ensino de modo a oferecer ao aluno, nas situações de aprendizagem, a possibilidade de avançar paulatinamente em relação ao acúmulo de conhecimentos. É o que acontece também com as práticas nas videoaulas que, essencialmente centradas na transmissão desses conhecimentos, baseiam-se nas preconizações curriculares, justamente, por serem materiais alinhados à sala de aula presencial, no que concerne ao tratamento de conteúdos de LP. Grande diferencial que se estabelece sobre videoaulas é o fato de que elas estão sempre articuladas a outros materiais da mesma natureza, permitindo ao internauta acessá-los através de *hiperlinks* seja para avançar quando já domina o conteúdo, seja para retroceder para materiais que abordam conhecimentos que ainda não possui.

A partir de Bronckart e Dolz (2004), entendemos que os referidos conhecimentos, transformados em conteúdo escolarizado, são atestados, ratificados e chancelados pela ciência, mas também pela indústria, constituindo-se como instrumentos que permitem ao professor e ao sujeito no papel de professor nas videoaulas vencerem o “combate contra a ignorância” e, ao nosso ver, formam para manutenção social do estado de coisas. Assim sendo, Leão (1999, p. 1991) esclarece que o docente é compreendido como aquele que “domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos”.

Considerando que o método transmissivo, centrado na ação docente, ocupa um lugar importante no projeto moderno de educação, Bronckart e Dolz (2004) sinalizam que as metodologias baseadas exclusivamente no ensino frontal, na memorização e na dedução, embora tenham raízes escolásticas e medievais, foram preservadas nas práticas de ensino da modernidade. Perrenoud (2004) mostra que a transmissão, alvo de críticos da escola, é uma metáfora espacial que evoca a transferência, conseqüentemente, incide sobre a ideia de um deslocamento, no qual o conhecimento se move de um lugar para o outro. Isto posto, o docente é delineado como repositório e como detentor desses conhecimentos por excelência e, ao

mesmo tempo, como responsável por proporcionar o movimento que direciona o aluno à aprendizagem.

A transmissão fundamenta-se, principalmente, na exposição verbal realizada pelo professor. Sua forte influência alcança grande parte das salas de aula brasileiras (LEÃO, 1999), mas também é hegemônico em videoaulas de LP que compuseram o *corpus* de estudo anterior (LAURENTINO; SILVA, 2020). De acordo com Libâneo (2006), na execução do ato de expor, o docente segue uma sequência de ações, que são (1) preparar o aluno para que desperte o interesse pela matéria que será trabalhada, (2) apresentar e/ou demonstrar os conhecimentos a serem absorvidos, (3) associar aquilo que foi aprendido a saberes já conhecidos pelo aluno, (4) realizar generalizações e (5) aplicar a matéria em exercícios. Essas etapas requerem um sujeito professor que é protagonista, sendo detentor de um conhecimento enciclopédico e intelectual, um emissor de verdades, uma autoridade a ser respeitada (LIBÂNEO, 2006). Dito de outro modo, o professor corresponde ao ponto primordial do processo de ensino (LEÃO, 1999).

Em suma, o sujeito professor, quando influenciado pelo projeto educacional da modernidade e amparado pela perspectiva liberal tradicional, apresenta como principais competências a capacidade de preparar o aluno, intelectual e moralmente, para que assuma, com passividade e acomodação, sua posição no meio social, sem dar-se conta que essa posição é pré-determinada; a aptidão para dominar o conjunto de saberes acumulados que concedem base a herança cultural e que se ligam ao seu agir docente; a habilidade de transmitir conhecimentos usando métodos expositivos, impondo-se para garantir silêncio e atenção por meio da disciplina; e a responsabilidade de não transgredir (e nem estimular a transgressão de) normas e regras coletivas já estabelecidas.

A seguir, vejamos a concepção de professor que se delinea a partir dos estudos sobre a profissão docente numa vertente reflexiva, atentando-se às contribuições que a pedagogia das competências oferece para essa discussão.

1.1.2 A atuação do professor reflexivo

Shön (2000) desenvolveu a ideia de prático reflexivo para se referir à reflexão-na-ação como competência necessária para resolver casos concretos com o intuito de atingir a eficiência profissional nos mais diversos campos de atuação, como a

docência. Explica Saugat (2004, p. 14) que o saber em evidência no conceito de prático reflexivo “não se formula, mas encontra-se incorporado e é a fonte de eficiência da atividade profissional, que pode ser representada como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações que se defrontam”. Por isso, Shön (2000) realça que a existência de zonas indeterminadas no exercício de qualquer profissão, as quais escapam das situações previstas pelo cânone, requer um sujeito capaz de responder aos conflitos que estão fora dos padrões habituais.

Na dimensão pedagógica que se amplia no contexto da modernidade reflexiva, no qual ocorre a contestação das tradições (GIDDENS, et al., 2012), também se questiona a aplicação de métodos mais tradicionais de ensino. Como alternativa, a reflexão se ergue como um aspecto diferencial quando comparamos esta à perspectiva tratada na subseção anterior, pois, enquanto na tendência moderna os conhecimentos são transmitidos, nesta são mobilizados, o que significa criar respostas originais a partir da orquestração/coordenação de saberes em função das diferentes situações (PERRENOUD, 2004).

A partir disso, entendemos que o professor, quando influenciado pelos ditames da pedagogia reflexiva, é aquele que desdobra suas práticas no objetivo de conduzir seus discentes à crítica e à reflexão, todavia, ao mesmo tempo em que se identifica como profissional reflexivo. É, por assim dizer, que Perrenoud (2002) concebe a prática reflexiva como postura, também, como identidade.

Baseando-nos em Shön (2000), levantamos algumas características da profissão de professor no ensino prático reflexivo, que coincidem com habilidades que precisam ser empregadas por ele no exercício profissional eficiente. Dentre elas, (1) dialogar com o estudante, escutá-lo, respondendo-lhe seja com conselhos e críticas, seja com sua própria performance docente, para que se possa chegar à reflexão-na-ação por meio dessa interação; (2) auxiliar o aluno para que ele desenvolva suas tarefas, reflita sobre as experiências e as vivências na resolução de problemas; (3) instruir e sugerir a fim de que o estudante consiga detectar seus erros no curso das ações, tornando possível retificá-los; (4) testar sua consciência das dificuldades, tentando compreender o seu próprio se conhecer-na-ação.

Para Perrenoud (2002, p. 25), os professores são “profissionais capazes de transformar suas próprias maneiras de agir, seus próprios saberes e seus próprios hábitos profissionais em objeto de reflexão”, então, aprendem refletindo e encaminham outrem à reflexão e à aprendizagem dela decorrente. Em vista disso,

percebemos um deslocamento do foco que passa do docente para o discente, no qual o diálogo entre ambos funciona como uma estrada na reflexão. Outro ponto que se levanta é, justamente, a não acomodação e o conformismo diante de situações, nas quais os saberes herdados não dão conta de fornecer soluções, exigindo desdobramentos nas ações do professor e do aluno.

Aqui, o professor que se observa não é aquele que se identifica como o intelectual por excelência que empreende conduzir o aluno ao domínio dos saberes que pouco colaboram com a mobilidade social (BRONCKART; DOLZ, 2004), e sim como um sujeito que se encaixa num complexo quadro de competências, pois, ao mesmo tempo que necessita desenvolvê-las para seu exercício profissional, também precisa formar por meio delas para que atinja seus propósitos educacionais. Quanto à esta posição, à guisa de arremate, retomamos Libâneo (2004, p. 86) quando sintetiza que:

um professor competente é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica), capacidade relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas. Esta noção vale tanto para caracterizar o trabalho do professor quanto para explicitar objetivos de aprendizagem para os alunos.

Competência trata-se de uma palavra que, em geral, é polissêmica, chegando à educação não como um conceito operacional, conforme salienta Dolz e Ollagnier (2004), e sim como um termo cuja significação é complexa por coligir tanto as noções de capacidade/qualificação e de saber-fazer, quanto o domínio teórico-prático de conhecimentos, para se referir à habilidade de mobilizar esses recursos para executar diferentes ações. Os autores destacam que a guinada da educação em direção às competências prevê que escola e professores preparem as novas gerações para que lidem, eficientemente, com os problemas inerentes à vida em sociedade.

Nesse viés, de acordo com Perrenoud (2000, p. 15), competência corresponde à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Esse autor, no ensejo de aprofundar esse conceito, desdobra dessa acepção um conjunto de quatro aspectos, quais sejam: (1) os saberes, o saber-fazer e as atitudes não equivalem às competências, pois elas são, justamente, as responsáveis por articular esses três recursos, de modo a regê-los em favor de objetivos determinados; (2) a articulação não ocorre fora de contexto, mas é situada,

é singular, exigindo um tratamento para o qual se obtém respostas por analogia em face a situações similares; (3) as operações mentais complexas, através dos chamados esquemas de pensamento, permitem a execução/a realização dessas competências; e (4) a formação propicia a construção delas, contudo, não se constitui como o único caminho, uma vez que a práxis figura como um espaço frutífero de seus desenvolvimentos.

Os aspectos supracitados incidem numa noção de competência interligada à prática social (PERRENOUD, 1999), em outras palavras, fazem-na erigir-se como socialmente situada, estabelecendo um diálogo entre educação e prática. Desta feita, vincula-se estritamente às diferentes atividades discursivas e interacionais que fazem parte do convívio em sociedade. Perrenoud (2000) apresenta também uma descrição de três elementos que complementam a ideia de competência, e que são evocados mediante sua abordagem:

[1] os tipos de situação das quais dá um certo domínio; [2] os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; [3] a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Por assim dizer, as práticas de ensino, que se apoiam na pedagogia das competências, buscam passar ao largo da reprodução de conhecimentos, o que não significa, por outro lado, desprezá-los. Ocorre, portanto, uma ampliação das formas de ensinar, não limitando a aprendizagem ao emprego de saberes teóricos ou metodológicos já construídos, mas buscando adicioná-los a uma equação que não prescinde às atitudes, ao saber fazer e às decisões. Por isso, Perrenoud (2000) chama a atenção para a necessidade de combinar essas constantes, não as subtrair. As práticas buscam formar sujeitos que sejam responsivos às situações complexas, preparando-os para vivenciá-las e, sobretudo, para resolvê-las.

Bronckart e Dolz (2004) situam que a pedagogia das competências se desdobrou no conjunto de críticas feitas ao projeto educacional moderno, porém, a emergência em educar por meio das competências provém de uma adaptação das diferentes formas de mediação pedagógica. Dito de outro modo, os movimentos de reorientação educacional possibilitaram o desenvolvimento da pedagogia das competências mais como continuidade e menos como ruptura dessas reformas. Por outro lado, é importante destacar que os autores não desconectam essa pedagogia

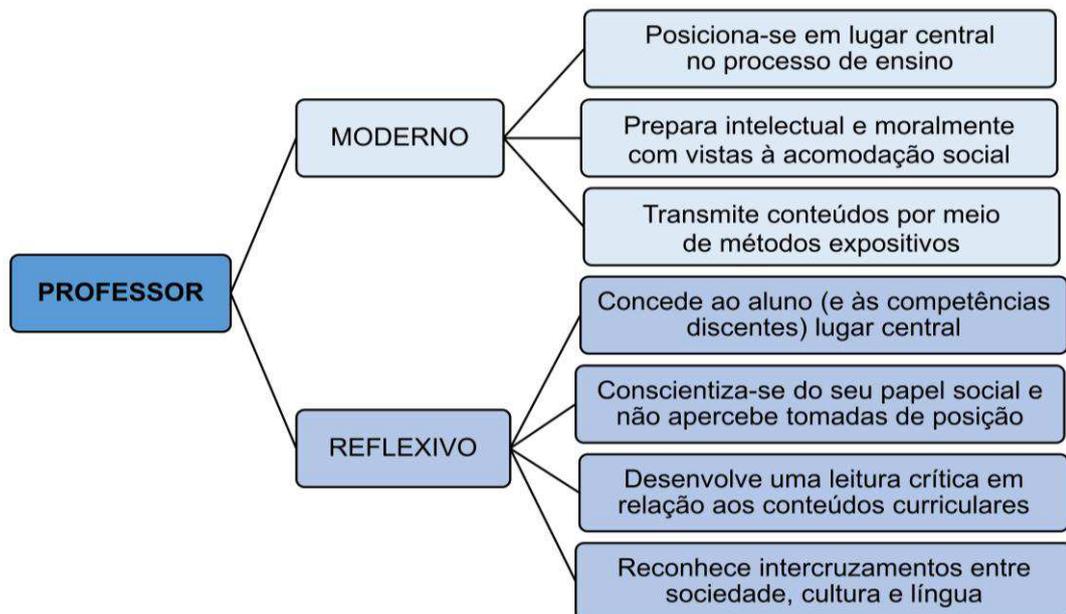
do movimento neoliberal, acentuando a relação de diálogo entre ambos, o qual se torna suficientemente claro quando se tem em vista o objetivo de formar agentes eficazes nas múltiplas situações trabalho. Por isso, não encontramos aqui uma relação direta entre essa pedagogia e a educação para um despertar da consciência de classe em moldes marxistas.

Na mecânica desse movimento oscilante instanciado pela pedagogia das competências, que ora incide na inovação, ora aponta para o conservadorismo, Perrenoud (1999) destaca a existência de um mal-entendido quando se focaliza o processo da aquisição de conhecimentos. Refere-se, pois, à crença que concerne em vilipendiar a transmissão, desapercibendo o fato de que, para construir competências, faz-se elementar volver-se também aos saberes organizados, uma vez que, por meio deles, é possível aprofundar e aplicar conhecimentos em resposta às demandas provenientes do meio social. É, por isso, que o autor elucida que a competência abarca a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Essa limitação é decorrente do exclusivismo dos métodos transmissivos em detrimento da reflexão e da criticidade nas múltiplas práticas de ensino.

A partir dessas luzes teóricas, podemos identificar algumas competências requeridas do professor de LP, tanto de videoaulas, quanto de aulas presenciais. Portanto, encaminhados por Libâneo (2006), compreendemos que esse docente (1) porta conhecimentos teórico e analíticos de LP, para que possa investigá-la, mas também traz consigo saberes sobre a cultura geral e o mundo do trabalho; (2) desenvolve uma leitura crítica e reflexiva em relação aos conteúdos de LP que se tornam objeto de conhecimento em suas práticas; (3) conscientiza-se do papel social que desempenha nas práticas, sejam elas virtuais ou não, para não aperceber seus posicionamentos políticos, culturais e ideológicos; (4) lida com as múltiplas formas culturais e sociais que atravessam as situações de aprendizagem, principalmente, quando se inter cruzam com questões linguísticas.

Como corolário desta subseção, trazemos a Figura 01, a seguir, por meio da qual confrontamos um diagrama que sintetiza algumas competências docentes requeridas pelo professor de língua moderno e pelo professor de língua reflexivo.

Figura 01 – Competências do professor de língua moderno e reflexivo



Fonte: Elaboração do autor.

Compondo a discussão sobre práticas de ensino, chamamos a atenção, na subseção a seguir, para suas efetivações em contexto didático-digital. Desta feita, colocamos em relevo a videoaula e o comentário on-line, elementos cruciais a esses contextos.

1.1.3 Práticas de ensino em contexto didático-digital: videoaula e comentários on-line

É indubitável que as novas tecnologias digitais modificaram as formas de comunicação, não só pela rapidez de circulação de conteúdo, mas pelos novos usos da linguagem (como *stickers*, *emojis*), mediante a popularização da internet e o acesso à informação. Para Kenski (2007), essas modificações abriram espaço também para outras educações diferentes dos padrões convencionais, resultando diferentes formas de ensinar e aprender. As práticas de ensino recebem influência dessas novas configurações, pela incorporação pedagógica da tecnologia na sala de aula (KENSKI, 2007) e pelo desenvolvimento de uma educação a distância.

Tal conjuntura de inovação tecnológica reverbera na fomentação de contextos didático-digitais que, nos dizeres de Rojo (2013), reúnem elementos multimodais e hipermídias, viabilizando possibilidades interativas, tratando objetos de ensino não

apenas por meio de imagens estáticas, mas também empregando movimento, áudio e vídeo com fins pedagógicos. Em nossa investigação, vislumbramos a divulgação de videoaulas na rede social de vídeos YouTube como produção de contexto didático-digital. Perfis dessa rede, que são produzidos/gerenciados por especialistas ou pessoas comuns, compartilham materiais que se propõem ensinar conteúdos escolarizados, como aqueles que fazem parte de LP, enquanto disciplina curricular.

Nesse âmbito, as videoaulas ocupam um lugar de destaque, instaurando contextos didático-digitais. Para Barrére (2014), esses materiais podem ser compreendidos como meio de comunicação e ensino, podendo ser analisadas pela exploração do recurso da linguagem para fins didáticos. Nesse sentido, as videoaulas realizam um processo de ensino, porque conforme Libâneo (2013), coligem ações visando alcançar determinados resultados, por exemplo, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Em linhas gerais, esses materiais apresentam a finalidade de auxiliar alguém a aprender, por isso, incorporam, por excelência, uma função pedagógica (BARRÉRE, 2014).

Em Laurentino e Silva (2020), identificamos a existência de diferentes tipos de videoaulas, a depender da mobilização dos recursos de mídia empregados por seus produtores para tratar conteúdos de AL/S. Dessa maneira, os dados coletados apontaram um conjunto de videoaulas multimodais, que utilizam recursos de imagem e verbais, mas também hipermodais, que utilizam esses mesmos recursos sincronizando-os a áudios. Salvaguardando-se suas especificidades de mídia, todas elas apresentam práticas de ensino, nas quais existe a voz discursiva de um sujeito empenhado em tratar teórica e metodologicamente objetos de conhecimento de LP empregando ferramentas dispostas pelas tecnologias digitais. Nesta investigação, colocamos em relevo videoaulas marcadas por um tratamento que considera a hipermodalidade, conforme destacamos no Capítulo 2.

Em contextos didático-digitais, nos quais constam práticas de ensino realizadas em videoaulas, pode haver comentários on-line. No entanto, nem todas as videoaulas existentes na rede estão vinculadas a comentários, como aquelas investigadas em Laurentino e Silva (2020; 2021). Do mesmo modo, existem comentários em outras materialidades digitais, não sendo exclusivos de videoaulas, o que pode ser constatado nos dados investigados por Araújo (2017).

Em linhas gerais, nesta investigação, entendemos comentários on-line como uma resposta dada pelo internauta-aluno à videoaula compartilhada, instanciando

uma situação de interação. Em parte dos casos, os comentários atuam como termômetros da audiência fornecida ao material. Conforme Hering (2013), ao postar uma mensagem, o sujeito contribui para a instauração de uma conversa on-line, sustentando seu turno de fala pela duração de tempo que outros internautas-alunos levam para realizar a leitura. Além disso, ainda para Hering (2013), alguns comentários podem ganhar um *status* central (mediante altos índices de aprovação, por exemplo) e receber novas respostas, abrindo um espaço de discussão, enquanto isso, outros comentários podem ficar sem resposta.

Ao colocarmos comentários em relevo, dispomos de um aparelho conceitual que apresenta três frentes. A primeira delas diz respeito à sua constituição como ferramenta tecnológica proporcionada pela programação de sites e redes sociais, por exemplo, para viabilizar situações de interação entre os usuários e para mensurar a audiência por parte deles. A segunda frente alinha-se à perspectiva que os toma como instrumentos de interação, como conversação. A terceira como formas de interação discursiva⁶, por isso, podemos concebê-los como respostas, como enunciados argumentativos que expõem um ponto de vista, seja de adesão ou refutação, seja de apoio ou crítica, conforme situa Araújo (2017). À luz dos estudos dialógicos, essa autora ressalta que os comentários estão inseridos numa relação dinâmica, marcada pela responsividade, porque ao mesmo tempo que se constituem como respostas, também as recebem.

Araújo (2017) disserta que o conteúdo temático de um comentário incide, basicamente, sobre avaliar e emitir uma opinião acerca de um objeto, podendo estar em consonância ou dissonância em relação àquilo expresso pelo material compartilhado, revelando uma tomada de posição por parte do interactante/comentarista que, para tal, pode empregar frases interrogativas, gírias, linguagem “coloquial”, piada, adjetivos/termos pejorativos e emoticons (emojis), por exemplo. Acerca da construção composicional, a autora evidencia que um comentário se apresenta como uma espécie de diálogo espontâneo, como também ressaltou Hering (2013), todavia, chama atenção para o fato de se poder sintetizar, interpretar e refletir sobre fatos através deles.

À guisa de conclusão, ressaltamos que videoaulas abrigam práticas de ensino e que comentários on-line podem ser definidos como respostas à videoaula a que se

⁶ Ainda neste capítulo, retomamos o conceito de interação discursiva.

vinculam. Videoaulas e comentários estão inseridos em um ambiente, mais amplo, ao qual chamamos contexto didático-digital.

Através da discussão referente ao contexto didático digital, pudemos concluir a apresentação de alguns dos elementos constitutivos das práticas de ensino. Por isso, passamos, na seção seguinte, para o objeto de conhecimento mobilizado nessas práticas, isto é, o conteúdo didático tratado. Urge, portanto, a necessidade de focalizá-lo no intuito não de esgotar a discussão sobre as práticas, mas de fornecer uma visão panorâmica a respeito delas. Em função da construção desse panorama, a seguir, abordamos o conteúdo de LP, trazendo à baila a AL como um dos métodos pelos quais podemos tratá-lo em contextos de ensino. Destacamos, em especial, a concordância verbal em virtude da saliência dos dados, conforme veremos também no Capítulo 2.

1.2 Conteúdos de LP orientados pela análise linguística

Inicialmente, carece salientarmos a concepção de conteúdos/objetos de conhecimento que assumimos neste estudo. De acordo com Libâneo (2013), equivalem, dentre outros aspectos, a uma coleção de conhecimentos e habilidades organizados de maneira pedagógica e didática para que sejam assimilados e aplicados na vida social pelos alunos. Ainda conforme esse autor, os conteúdos têm sua gênese nos diversos campos da atividade humana e são, exatamente, resultados dela. Assim, compreendemos que

os conteúdos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade prática dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Nesse processo, os homens vão investigando o mundo da natureza e das relações sociais e elaborando conhecimentos e experiências, formando o que chamamos de saber científico. Nessas condições, o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Isto posto, percebemos que os conteúdos são conhecimentos socialmente posicionados que refletem os interesses por parte de quem os produz/desenvolve. Não diferentemente, situam-se os saberes colocados em relevo no ensino de LP. No Brasil, os conhecimentos, as habilidades e as competências requeridas, não somente em LP, mas em toda e qualquer disciplina da Educação Básica, são

regimentados e organizados pela Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC). Fruto de diálogos entre especialistas e representantes governamentais, a BNCC, homologada em 2018, é um documento que regula a progressão de currículo e de conteúdos do sistema educacional, sendo direcionada à educação escolar – nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Dada a sua influência e o seu potencial normativo, espera-se que as práticas de ensino de LP desenvolvidas no Brasil contemporâneo estejam em consonância em relação a tal documento, por isso, guiadas por uma pedagogia das competências e orientadas pela análise linguística (doravante, AL) na investigação dos fenômenos linguísticos. Na BNCC, vemos apresentados eixos específicos para o trabalho com conteúdos pelo docente, como a AL/S, que se volta à análise/avaliação consciente da materialidade textual/discursiva/semiótica envolvida na leitura e na produção de textos (BRASIL, 2018). Cabe destacar que a AL não se trata de um conteúdo indicado pela BNCC, nem uma coletânea de saberes linguísticos e gramaticais, mas um eixo procedimental pautado na reflexão para o estudo da língua.

Na subseção posterior, a ênfase recai sobre a AL, por isso, apresentamos a conceituação que aqui adotamos, tomando por base os ensinamentos de Bezerra e Reinaldo (2020), Mendonça (2006) e Geraldi (1997). Além disso, intentamos descrever aspectos que se sobressaem quando se faz AL em contextos didáticos.

1.2.1 Práticas de AL no ensino de LP

As reflexões sobre a abordagem didática da LP permitiram a ascensão da AL como uma segunda via às aulas prescritivas de gramática que empregam exclusivamente os métodos pedagógicos incorporados pelo projeto educacional moderno. No espaço das aulas de LP, coexistem velhas e novas práticas teórico-metodológicas. As primeiras, em ditames modernos, estão direcionadas à prescrição e/ou à descrição linguística de uma única variedade concebida como correta; e as segundas, sob inspiração reflexiva e orientação da Linguística e da LA, estão abertas ao estudo descritivo e funcional de outras formas de registro. A instituição da BNCC demarca um posicionamento político em favor da segunda, o que requer uma adesão por parte dos professores de língua no cotidiano de suas práticas.

O fato de que a AL se desdobra no movimento de crítica e revisão das velhas

práticas (MENDONÇA, 2006) demonstrou a necessidade de rever o campo metodológico do ensino de LP para alçar voos em busca de abordagens mais fecundas, mais produtivas, mais alinhadas às práticas sociais do uso da língua. A mesma capacidade, que possibilita revisão após submissão à crítica, também faz parte das releituras acadêmicas sobre a própria AL, pois, atualmente, esta já se distancia de uma de suas compreensões pioneiras, como a de Geraldi (2011 [1984]), que se voltou à solução de problemas em textos produzidos pelos alunos. Em discussões realizadas desde as décadas de 1970 e 1980, a AL chega à segunda década do século XXI trajando novas roupagens e fazendo parte de políticas curriculares, no entanto, sem perder de vista seu caráter didático e sua atenção à língua em uso.

Bezerra e Reinaldo (2020), por exemplo, após revisitarem a literatura teórica sobre AL, lançam um entendimento a partir do qual a concebem como recurso metodológico direcionado ao ensino e à aprendizagem das múltiplas formas de uso da língua nos diferentes textos, considerando a epilinguagem e a metalinguagem para tal propósito. Geraldi (1997) explica que o estudo empreendido por meio da AL precisa ser, em primeiro momento, centrado nas atividades epilinguísticas, isto é, nas análises em torno dos recursos expressivos que entram em jogo nos usos linguísticos, equivalendo a uma condição essencial para se buscar refletir sobre a linguagem. Ou seja, é preciso considerar inicialmente as dimensões mais amplas nas quais os textos estão inseridos, para só depois partir para as categorizações linguísticas por meio das atividades metalinguísticas (GERALDI, 1997), que equivalem a dimensões mais específicas.

No momento em que se alcançam as pretensões de trazer temas para reflexões sobre a língua em função das dimensões textuais e discursivas dos textos selecionados, as práticas de AL podem ser consideradas como pertencentes a uma tendência inovadora, iluminada pelas diversas correntes teóricas da Linguística (BEZERRA; REINALDO, 2020). É importante destacar que Geraldi (1997) também se detém sobre AL inovadora ao enfatizar imprescindibilidade de aprofundar os traços epilinguísticos no ensino de LP. Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam duas características dessa inovação, (1) a metalinguagem não ocupar posição precípua, mas a epilinguagem, e (2) a não sistematização dos temas e nem das atividades que dialogam com eles.

Não favorecer a sistematização opõe-se à ideia de progressão das unidades

linguísticas, assim, a “ausência de estudo metalinguístico denuncia a compreensão de que é desnecessária a superordenação das unidades linguísticas resultante de uma perspectiva teórica, sobretudo a da gramática tradicional” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 82). Mendonça (2006) esclarece que o enfoque nos usos pressupõe o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção que só são alcançadas através da remissão a objetos de conhecimento linguísticos e gramaticais, favorecendo um movimento sempre contínuo de retorno a tais objetos quando forem requeridos para atender as especificidades dos gêneros discursivos.

Ainda tomando como base o pensamento de Bezerra e Reinaldo (2020), as práticas que recebem tanto influência da linguística contemporânea quanto da abordagem normativa demonstram participação numa segunda tendência da AL, a conciliadora. Nas palavras das autoras: “esse formato evidencia, portanto, a conciliação da descrição da gramática tradicional com aspectos dos estudos linguísticos contemporâneos” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 78). À vista disso, em Laurentino e Silva (2021), revelamos a existência de videoaulas nesses moldes, posto que, ao abordarem o conteúdo sintático, valem-se de um procedimento que mescla perspectivas distintas, a saber, a Pragmática (no modelo austiniano⁷) ao Estruturalismo (no modelo saussuriano⁸) e, concomitantemente, ambas à perspectiva normativa.

Uma terceira tendência, a conservadora, é bastante recorrente em ambientes de ensino on-line, como pudemos comprovar em Laurentino e Silva (2021). Para Bezerra e Reinaldo (2020), a AL conservadora é ancorada, exclusivamente, na abordagem normativa, valendo-se sua categorização descritiva e prescritiva para constituir a prática de ensino. Em nosso estudo, verificamos que grande parte das videoaulas de LP analisadas demonstra participação nessa tendência ao se debruçarem sobre a sintaxe. Nesse bojo, não se privilegia o texto e o gênero discursivo com suas especificidades e com suas condições de produções, nem as escolhas linguísticas, muito menos, os efeitos de sentidos decorrentes dessas escolhas (LAURENTINO; SILVA, 2021).

Os dados quantitativos que trazemos em Laurentino e Silva (2021) coloca-nos

⁷ Fazemos referência ao filósofo britânico, John Langshaw Austin, desenvolvedor da teoria dos atos de fala que, grosso modo, enxerga a linguagem como ação.

⁸ Fazemos referência ao professor suíço, Ferdinand de Saussure, fundador da Linguística Moderna que iniciou a abordagem linguística pelo viés estrutural, diferentemente dos seus antecessores, interessados em estudos histórico-comparativos entre línguas.

frente à alta incidência de materiais de acesso gratuito mais conservadores e conciliadores (apesar de poucos), revelando um descompasso, principalmente, quando o objetivo das videoaulas é preparar para exames como o ENEM, cuja exigência por uma abordagem contextualizada é preponderante (LAURENTINO; SILVA, 2020). Geraldi (1997) considera, ainda, que inverter a ordem (as atividades epilinguísticas seguidas das metalinguísticas) é um dos grandes problemas que envolvem o ensino de LP conservador, visto que significa partir de noções já prontas para aplicá-las a partir da análise de texto e/ou frase e, na sequência, viabilizar a memorização através de exercícios de fixação.

Para Mendonça (2006), além da ênfase entre habilidades metalinguísticas e epilinguísticas como um par distintivo entre a abordagem conservadora e inovadora, também as diferem entre si as visões sobre língua que deixam suas marcas numa e noutra, respectivamente: (1) uma visão que toma a língua como um sistema inflexível e invariável e (2) uma visão que a apreende como interlocução situada, como interação. Derivada desta, outra discrepância diz respeito ao objeto de análise que se investiga, naquela o privilégio é concedido à palavra e à sentença centradas na norma-padrão⁹, nesta é dado ao texto e seus efeitos de sentido. Outra oposição é o método pelo qual se realiza essa investigação, exposição, dedução e treinamento na tendência conservadora e reflexão, indução e conclusão na tendência inovadora.

Bezerra e Reinaldo (2020, p. 68) evidenciam que, com a AL inovadora, se tem uma mudança de foco, deslocando-o da “norma ‘padrão’ estabelecida, para uma preocupação em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas (inclusive as que requerem a norma culta)”. Isto significa que para garantir a transmissão e a reprodução das noções que visam descrever a norma-padrão não é suficiente para dar o trabalho de ensinar de LP por encerrado, muito menos por exitoso, principalmente, se se tem a pedagogia das competências (por meio da BNCC) e a prova do ENEM como horizontes.

Nesse sentido, quando pensamos em AL inovadora, aproximamo-nos mais da tendência reflexiva na esteira de Shön (2000), justamente, por estarmos frente à multiplicidade e variabilidade dos usos, igualmente, às possíveis limitações das

⁹ Adotamos a terminologia “norma-padrão”, pois nos alinhamos a Bagno (2011), segundo o qual se refere “ao conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas” (p. 10).

categorizações metalinguísticas que não conseguem capturar a língua por completo, fazendo-se necessário o ato de refletir para alcançar a inteligibilidade dos novos problemas que são capazes de se desdobrar na práxis. Nesse contexto, a AL figura-se como

uma reflexão metalinguística, que leva o aluno ora a (re)conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura, ora a questionar essa classificação e nomenclatura, que não estejam suficientes para descrever fatos da língua (REINALDO, 2012, p. 232).

A posição de Reinaldo (2012) revela mais uma faceta da AL inovadora, cuja contribuição é oferecer ao aluno a possibilidade de indagar a própria descrição linguística e gramatical que se torna conteúdo pelo crivo dos currículos nas práticas de ensino. Objetivá-la, pois, não constitui uma tarefa fácil. Por assim dizer, assumir a tendência inovadora da AL como um caminho procedimental requer um professor crítico-reflexivo que possa também mediar situações para que o aluno possa desenvolver ou aperfeiçoar as competências da crítica e da reflexão em relação à língua. Aqui, nosso estudo pode oferecer ainda mais contribuições, porque, à medida que observamos as práticas de ensino para investigar a ideologia linguística carregada por elas, posicionamo-nos de maneira crítica em relação aos conteúdos de LP, como veremos no Capítulo 3.

Nesta subseção, dentre outras questões, consultamos as tendências detectadas e descritas por Bezerra e Reinaldo (2020), quais sejam: (1) inovadora, (2) conciliadora e (3) conservadora. As três resguardam uma ampla e complexa coleção de práticas de ensino de LP, o que nos permite compreender as videoaulas desse estudo como representativas desse eixo procedimental. A seguir, interessamos apresentar um dos conteúdos, a concordância verbal, para tanto, retomaremos as contribuições da abordagem normativa da linguagem e da linguística contemporânea.

1.2.2 O conteúdo de concordância verbal

Tomando parte na categoria gramatical sintaxe, a concordância verbal, como conteúdo, constitui, desde muito tempo, um dos objetos de estudo que ganham espaço nas aulas e nas videoaulas de LP, uma vez que se trata de um conhecimento bastante valorizado, principalmente, quando se tem à vista o trabalho

didático com a norma-padrão¹⁰. O domínio das regras da concordância verbal (também nominal), salienta Vieira (2019), corresponde a um traço de diferenciação social, posto que os usuários da língua, quando não proficientes em relação a tais regras, estão passíveis de sofrer estigmatização e preconceito linguístico¹¹. Esse apoia-se no mesmo processo ideológico que sinonimiza legitimação e padronização, fazendo o domínio desses princípios de regulamentação linguística um critério que garante legitimidade ao falante de uma língua (SIGNORINI, 2006).

As regras que fundam tais princípios não são, senão, oriundas da abordagem normativa da linguagem. A apreciação de obras como Cunha e Cintra (2016), Lima (2011) e Cegalla (2008) revela uma coletânea numerosa e extensa. À vista disso, no segmento textual a seguir, revisitamos alguns tópicos, sem o propósito de esgotar o assunto. Desta feita, trazemos à tona a proposta da abordagem normativa da linguagem concernente às regras gerais e facultativas, aos casos de verbos associados à partícula *se* e aos verbos impessoais. Ulteriormente, como contraponto, revisitamos a compreensão do fenômeno pelo viés da linguística contemporânea (correntes Descritiva e Funcionalista), com vistas a sistematizar algumas de suas contribuições.

1.2.2.1 Concordância verbal na abordagem normativa da linguagem

De acordo com Cunha e Cintra (2016), denomina-se concordância verbal o processo por meio do qual se percebe a solidariedade do verbo em conformar-se tanto à pessoa (primeira, segunda e terceira), quanto ao número (singular e plural) em relação ao sujeito sintático. Trata-se claramente de um fenômeno pertencente à categoria sintaxe, pois, volta-se ao vínculo de convivência entre elementos gramaticais em nível de sentença. Esses autores apontam que a flexão verbal, ajustada mediante à concordância, evita reincidência do sujeito, proporcionando sentenças sem repetições de termos. Já Lima (2011) e Cegalla (2008) não se empenham em expor um conceito para a concordância verbal, apresentando, de imediato, a coleção de regras nas quais se aportam suas explanações teóricas, por

¹⁰ Ainda neste capítulo, apresentamos nossa compreensão sobre norma-padrão em *1.3.2.2 Multiplicidade*.

¹¹ Preconceito linguístico diz respeito à crença que atribui juízos de valor negativo a manifestações linguísticas que transcendem a triangulação escola-gramática-dicionário (BAGNO, 1999).

exemplo, “o verbo concorda com o sujeito, em harmonia com as seguintes regras gerais” (CEGALLA, 2008, p. 450).

Desta feita, esses autores entram em consenso ao focar que o comportamento da concordância se dá mediante duas regras gerais, as quais se envolvem (1) ao sujeito simples e (2) ao composto, estando eles subtendidos ou não na sentença. Lima (2011) explica que à vista da presença de um só núcleo na composição do sujeito, o verbo concorda com ele no que tange à pessoa e ao número. Além disso, indica que, diante de dois núcleos ou mais, o verbo flexiona-se necessariamente em suas formas no plural. No que tange às pessoas, Cegalla (2008, p. 451) apresenta uma ressalva: “se o sujeito composto for de pessoas diversas, o verbo se flexiona no plural e na pessoa que tiver prevalência. [A 1ª pessoa prevalece sobre a 2ª e a 3ª; a 2ª sobre a 3ª]”. Cunha e Cintra (2016) e Lima (2011) expõem que existe uma inclinação para que a 3ª pessoa prevaleça sobre a 2ª nos usos orais e escritos do português europeu e do brasileiro.

Cunha e Cintra (2016) separam as regras de concordância referentes aos casos particulares em dois grandes grupos, referentes (1) a um só sujeito e (2) a mais de um sujeito. Desse modo, há uma sistematização promovida por esses autores diferentemente de Lima (2011) e Cegalla (2008), que não a apresentam, embora, entre todos eles o denominador comum seja a mesma inconsistência alcançada ao se misturar critérios semânticos, morfológicos e sintáticos. Tendo por base Cunha e Cintra (2016), trazemos exemplos salientes dessa amalgamação, como a concordância a partir de sujeitos que indicam expressão partitiva, quantidade aproximada, plural aparente e sujeito indeterminado (categorização semântica); também constituídos por pronomes relativos, interrogativos, demonstrativos e indefinidos (categorização morfológica) e por proximidade ao verbo (categorização sintática).

Dentre o vasto conjunto de princípios de regulamentação linguística que se tornam objeto de conhecimento no ensino de LP reunidos por esses autores, discutimos alguns tópicos retomados como amostragem dessa coleção. O primeiro deles é faculdade da não concordância em algumas situações. Lima (2011) revisitou excertos de textos literários que formam seu *corpus* de análise e evidenciou três casos de concordância facultativa, isto é, situações nas quais o usuário da língua pode transitar entre uma forma plural ou singular sem desvencilhar-se do bojo da norma-padrão. Nesse sentido, o autor ensina que “em certas situações, não é raro

que o verbo que tem sujeito composto concorde com apenas com o núcleo que lhe estiver mais próximo” (LIMA, 2011, p. 474). Refere-se, portanto, (1) ao sujeito composto localizado após o verbo, (2) ao sujeito constituído por palavras sinônimas e (3) ao sujeito formado por núcleos ordenados numa gradação de ideias.

Chama-se atenção também ao uso da partícula “se”, quer como partícula apassivadora, quer como índice de indeterminação de sujeito. De acordo com Cegalla (2008, p. 461), quando existem um verbo ou uma locução verbal apassivados pela partícula *se* na sentença, ambos se solidarizarão com o sujeito; expressa, ainda, a existência de casos contrários na literatura, porém adverte que “não devem ser seguidos”. Lima (2011, p. 476) observa duas situações de funcionamento do *se*, mas como índice de indeterminação de sujeito, (1) “se o nome no plural estiver precedido de preposição, o verbo ficará no singular” e (2) “quando o verbo é *intransitivo*, ou empregado como tal”. Na primeira, defrontamo-nos um nome enquanto objeto indireto; na segunda, um verbo, que somado à partícula, constrói uma ideia expressa em totalidade.

Erigem-se, ainda, as regulamentações de concordância concernentes ao emprego de verbos impessoais na composição de sentenças que, na ótica da abordagem normativa da linguagem, são nomeadas como orações sem sujeito. De acordo com Cunha e Cintra (2017), chamam-se impessoais os verbos que não se aplicam às pessoas do discurso à medida que indicam fenômenos da natureza, tempo decorrido, necessidades, conveniências ou sensações. Nesse sentido, encontram-se *fazer* e *haver*, nas acepções de tempo e existência, respectivamente, os quais só devem ser usados na terceira pessoa do singular, porque são impessoais. As sentenças desdobradas em torno deles não apresentam sujeito sintático, mas objetos que, mesmo estando no plural, não alteram a forma do verbo.

As maiores exceções da abordagem normativa se encaixam no enquadre “concordância ideológica”, que pouco tem a ver com a dimensão ideológica inerente à linguagem situada. Com base na gramática normativa, essas fugas à regra são legitimadas quando as justificativas são estilísticas. Para Lima (2011), esses supostos desvios “acutilam fundo (...) as normas que a disciplina gramatical estabeleceu por boas e invioláveis” (p. 497), mas que correspondem “a matizes do sentimento e da ideia”. Isso quer dizer que, ao grupo seletivo e restrito de escritores literários do cânone, é concedido o benefício da dúvida, considerando os seus desvios como ações “de grandes e audaciosos artistas, que não se arreceiam de

transcender limites e esquemas em seus formosos momentos de entusiasmo e de luz” (p. 498). Fica-nos claro que aquilo que torna aceitável ou não um enunciado¹² destoante das regras de concordância é, justamente, o status do enunciador. Sentenças que relacionam verbos a expressões de tratamento e a sujeitos coletivos estão suscetíveis à concordância ideológica.

Na seção a seguir, voltamo-nos à abordagem oferecida pela Linguística, para tanto, direcionamo-nos às perspectivas de Castilho (2019), Vieira (2019) e Perini (2005), desta feita, revisitamos o conceito de concordância e alguns desdobramentos a ele relacionados.

1.2.2.2 Concordância verbal na linguística contemporânea

De acordo com Castilho (2019), a concordância corresponde ao mecanismo linguístico de conformidade morfológica entre o verbo e o escopo da sentença, o sujeito. Para o autor, essa propriedade produz redundância de formas, uma vez que proporciona, concomitantemente, a marca de plural em dois elementos sintáticos. Porém, a propriedade da concordância é assimétrica, abrangendo os demais constituintes, e não simétrica, como indica a ótica normativa, restringindo a concordância à relação sintática sujeito-verbo, como vimos na seção anterior. A diferença entre a abordagem dela e a da linguística é, justamente, enxergar o fato de que esse fenômeno é variável, salienta Vieira (2019), podendo ser concretizado ou não pelo usuário, embora essa faculdade de flexibilização linguística não seja legitimada pela norma-padrão.

Tendo elegido um *corpus* formado por dados de língua escrita e falada por usuários do português brasileiro, Castilho (2019) detectou a presença de concordância na relação verbo e sujeito, mas também na ligação verbo-adjunto adnominal genitivo e verbo-complemento. Com isso, percebeu que a observância rigorosa das regras da abordagem normativa é mais comum na modalidade escrita da língua e menos comum na fala. Em consonância, Scherre (2012) lança mão de uma hipótese, segundo a qual a concordância no português é regida por traços que ora estão no sujeito, ora estão nos demais constituintes sintáticos, assim, elucida:

¹² Por enunciado, ancoramo-nos em Grillo e Américo (2021, p. 357) que, à luz dos estudos dialógicos, concebem-no como “um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas.

Pelas pesquisas que temos feito, é possível levantar a hipótese de que a concordância verbal em português não é regida pelo núcleo do sujeito, mas por *traços*, que podem aparecer também em outras funções sintáticas, a saber, no núcleo do adjunto ou do complemento nominal e no núcleo do predicativo. Normalmente os traços controladores da concordância – o principal deles é o número sintático singular ou plural – concentram-se no sujeito que controla a concordância e os demais casos são particulares ou especiais (SCHERRE, 2012, p. 216, grifo da autora).

Nesse sentido, a não concordância por falantes nativos não se dá de maneira aleatória, não obstante, ocasionada por fatores linguísticos ou extralinguísticos (VIEIRA, 2019). Castilho (2019) reúne quatro fatores linguísticos, quais sejam: (1) a saliência morfológica, que diz respeito à simplificação da morfologia verbal em virtude de outra simplificação, a do quadro pronominal no português falado (inserção do *a gente* e do *você*, declínio do *vós*, por exemplo); (2) a proximidade e a distância entre o verbo e o sujeito, pois, quanto mais distantes um do outro, mais chances de o usuário da língua não realizar a concordância; (3) a disposição do verbo na sentença, quando anteposto, favorece a concordância, quando posposto, não; por último, (4) o paralelismo linguístico, assim, “a presença de um sintagma verbal marcado no plural leva a novos sintagmas verbais no plural” (CASTILHO, 2019, p. 413). Sobre o extralinguístico, o autor cita o aspecto sociocultural dos falantes:

pesquisas sobre o PB [português brasileiro] mostraram que as classes socioculturais altas dispõem de mais regras de concordância que as classes mais baixas. Mas daí sinonimizar nível baixo com ignorância gramatical vai uma enorme distância, pois no PB popular há uma sofisticada relação entre concordar e não concordar o verbo com o sujeito na dependência da complexidade maior ou menor da morfologia verbal (CASTILHO, 2019, p. 413).

Quando, em seus usos linguísticos, os grupos socialmente vulneráveis não seguem à risca as regras instituídas e mantidas pela abordagem normativa de seu idioma nativo, esses sujeitos são estigmatizados e têm seus usos discursivamente caracterizados como erros ou desvios. Os juízos de valor negativo atribuídos são um instrumento de exclusão pela linguagem, fazendo desse tipo de segregação um dos maiores sustentáculos da exclusão social, porque a língua é instrumento de poder (SCHERRE, 2012). No caso da concordância, do ponto de vista da Linguística, Perini (2005, p. 189) expõe a inexistência de quaisquer violações de concordância em manifestações linguísticas reais, por isso, esmiuça sua tese alegando que:

O ‘erro de concordância’ não é uma decorrência direta do mecanismo da concordância, mas de outros fatores gramaticais — em outras palavras, o ‘erro de concordância’ em si não existe. Trata-se, antes, da violação de certos filtros e restrições independentes do mecanismo da concordância.

Na perspectiva desse autor, aquilo que se constitui como erro genuíno não é a ausência de concordância, mas as sentenças agramaticais que, obviamente, não são usuais, reais; por isso, exemplifica citando enunciados composto por dois objetos diretos articulados pelo mesmo verbo, situação não possível em LP. As manifestações linguísticas de falantes nativos enquadradas como desvios pela norma-padrão, a partir dos olhos da Linguística, não o são, pois atendem às duas condições gramaticais evidenciadas por Perini (2005), a saber: (1) “a estrutura de uma oração precisa respeitar as condições de transitividade do verbo que ocupa seu NdP [núcleo do predicado]” (p. 189) e (2) “os pronomes pessoais têm formas especializadas quando desempenham a função de OD [objeto direto]; nenhuma outra forma desses pronomes pode desempenhar essa função” (p. 190).

Na sequência, apresentamos o Quadro 01, no qual traçamos uma síntese à luz dos teóricos revisitados nesta e na subseção anterior. Por meio dele, colocamos em relevo a perspectiva normativa da linguagem e a perspectiva da linguística contemporânea em relação a alguns tópicos de concordância. É imprescindível destacar, ainda, que não as consideramos antagônicas, opostas entre si, mas podem ser complementares a depender da abordagem realizada. Vejamos.

Quadro 01 – Conteúdo de concordância verbal em função da abordagem normativa da linguagem e da linguística contemporânea

TÓPICOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL	PERSPECTIVA NORMATIVA DA LINGUAGEM	PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA
Conceito geral	Processo de solidariedade entre o verbo e o sujeito sintático da oração	Mecanismo de conformidade morfológica entre verbo e escopo da sentença
Relação de concordância	Exclusiva entre sujeito e verbos	Pode acontecer entre verbo e sujeito; verbo e adjunto adnominal genitivo; verbo complemento
Simetria nas sentenças	Sentenças são simétricas e inflexíveis, pois assimetria implica em erro linguístico a ser evitado	Sentenças são assimétricas e flexíveis, pois há regras variáveis a depender de fatores específicos
Possibilidades de flexibilização de concordância	Sujeito composto localizado em posição posterior ao verbo; sujeito composto formado por núcleos que são palavras sinônimas; sujeito composto formado por núcleos organizados em gradação de ideias	Saliência morfológica; proximidade ou distância entre o verbo e o sujeito; anteposição ou posposição do sujeito; paralelismo linguístico
Erro de concordância verbal	Acutila a fundo as normas gramaticais, consideradas boas e invioláveis	Combinações inaceitáveis são sentenças agramaticais

Fonte: Elaboração do autor.

O breve passeio pelas contribuições da linguística nos permitiu compreender o fenômeno da concordância por outro olhar, diferente da perspectiva normativa. Percebemos que as variantes em relação à norma-padrão, concebidas como “erradas”, são ricas do ponto de vista linguístico, demonstrando organização e sistematização. Desta feita, é-nos fornecida uma visão menos estigmatizante quando comparada à abordagem normativa, que pode contribuir para um tratamento crítico e reflexivo nas práticas de ensino de LP. Todavia, como toda e qualquer teorização linguística também carrega ideologias, sobre as quais trataremos na sequência.

1.3 Ideologias linguísticas no dizer sobre a língua

Para chegar às ideologias linguísticas que preenchem quaisquer dizeres sobre a língua, dentre os quais estão as práticas de ensino de LP, faz-se necessário, inicialmente, revisitar o conceito de ideologia, explicitando nossa filiação, uma vez que muitas conotações lhe foram atribuídas ao longo da história. De acordo com Silverstein (2012), acerca desse conceito se desenvolveu um processo semelhante à estratificação geológica, pois foram se sedimentando diferentes tendências socioteóricas, isto é, formou-se um contínuo palimpsesto sobre ideologia. Em outras palavras, muitas perspectivas foram se sobrepondo com o passar do tempo, tornando possível hoje confrontar diferentes percepções que coexistem e que continuam a exercer influência acerca do que (não) é ideologia.

Diante disso, neste estudo, apropriamo-nos da acepção sobre ideologia delineada por Valentin Volóchinov, membro do Círculo de Bakhtin¹³, no âmbito da Filosofia da Linguagem. Esse ponto de vista desdobra-se a partir da linhagem teórica de Karl Marx e Friedrich Engels, uma vez que se insere na tradição marxista, porém, a noção de Volóchinov (2021 [1929]) aprofunda a questão da ideologia já

¹³ De acordo com Faraco (2009), corresponde a um conjunto soviético de intelectuais de diversas formações, cujas reuniões aconteceram de 1919 a 1929. Conforme esse autor, o grupo revisitou tanto obras teóricas (linguísticas e filosóficas) do passado, quanto do presente, trazendo sempre uma visão crítica. Nesse sentido, figura o exemplo da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, que tece duras críticas à abordagem estruturalista de Ferdinand de Saussure para o objeto língua no *Curso de Linguística Geral*, publicada anos antes, em 1917. Cabe também ressaltar a existência de discussões e divergência referentes à autoria de obras produzidas a partir do Círculo, no caso deste estudo, consideramos *Marxismo e filosofia da linguagem* como de Volóchinov, seguindo a tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2021).

tratada anteriormente por grandes referências teóricas do marxismo. Assim, é justamente o fato de a compreendê-la como uma realidade material constituída por signos, conferindo-lhe um caráter semiótico, que faz Volóchinov (2021 [1929]) ocupar lugar singular na teorização desse conceito. Some-se, ainda, a noção de ideologia como expressão de uma posição determinada, revelada por meio da linguagem (MIOTELLO, 2020). É exatamente esse o mote ao qual voltamos na subseção seguinte, onde revistamos alguns tópicos de sua teoria.

Posteriormente, evidenciamos as ideologias linguísticas, para descrevê-las, tomamos como principal direcionamento as contribuições da linguística antropológica, principalmente, de influência norte-americana. À vista disso, de início, discorreremos acerca da concepção de ideologias linguísticas sob a qual nos resguardamos, fortemente inspirada em Kroskrity (2004) e Woolard (2012). A seguir, nosso enfoque reside em delinear as suas características, valendo-nos de Kroskrity (2004). Considerando Silverstein (2012) ao enfatizar que o fenômeno se relaciona tanto com os observadores (pesquisadores), quanto com os participantes (interactantes), trazemos exemplos de ideologias linguísticas de ambos os grupos.

1.3.1 Ideologia na perspectiva de Valentin Volóchinov

Valentin Volóchinov, junto ao Círculo de Mikhail Bakhtin, grupo de intelectuais ao qual pertencia, construiu uma teoria sobre a linguagem que enxergou seu objeto de estudo como essencialmente dialógico, colocando em relevo a dimensão ideológica que lhe é inerente. Para o Círculo, a ideologia está relacionada aos produtos da cultura imaterial, bem como, à psicologia social, abrangendo “a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2009, p. 46). Na perspectiva de Volóchinov, entendemos que todos os comportamentos linguísticos são naturalmente ideológicos, refletindo e refratando no signo as estruturas sociais.

Voltando-nos especificamente a Volóchinov (2021 [1929]), entendemos que esse linguista soviético elabora uma teoria do signo verbal e de sua significação, que busca explicar, através da dialética, o funcionamento das estruturas socioeconômicas, destacando que as alterações nas bases, isto é, na infraestrutura, reverberam nas superestruturas ideológicas, mas nunca o contrário. Conforme

Faraco (2009), Volóchinov objetivou construir uma teoria marxista que abarcasse o processo de criação ideológica, até então, apenas mencionado por Marx e Engels, mas não aprofundado. Desse modo, mediante o emprego de signos a partir do qual acontece a comunicação social, concebe que a materialização da ideologia acontece socialmente no contexto das interações discursivas, que são a realidade fundamental da língua e o modo por meio do qual se forma a consciência.

Tecendo comparações entre a noção de ideologia aceita pelo marxismo oficial e pela noção difundida pelo Círculo de Bakhtin, Miotello (2020) esclarece que os teóricos do Círculo, embora não percam de vista suas origens epistêmicas, reconstróem o conceito de ideologia. Ainda para Miotello (2020), eles alargam o alcance do fenômeno, antes exclusivamente visto como artifício empregado pela classe dominante para mascarar as contradições próprias das relações sociais e para legitimar seu exercício de dominação, passando a concebê-lo no processo de constituição dos signos e da subjetividade, por isso, colocam a ideologia dominante ao lado da ideologia do cotidiano (psicologia social).

No ensejo de revisitar a acepção de Volóchinov (2021 [1929]), referenciamos, inicialmente, sua abordagem no que tange ao signo, pois, do mesmo modo que em Marx a ideologia é inseparável da noção de alienação, em Volóchinov, a ideologia não pode ser compreendida separada do conceito de signo, pois “*tudo que é ideológico possui significação signica*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 93, grifos do autor). Para ele, o signo diz respeito a um produto ideológico – uma crença, uma visão de mundo, por exemplo – por meio do qual a realidade não é apenas refletida, espelhada, mas também refratada, interpretada. Nessa esteira, o signo sempre aponta para algo que se encontra para além do próprio signo, o que faz dele uma realidade e, ao mesmo tempo, parte dela.

Tomando os estudos do Círculo como alicerce, Milani (2015) esclarece que a composição do signo se dá em corpo físico/material e em significação, que, no seu turno, é naturalmente ideológica. Grillo e Américo (2021) enfatizam que os signos podem ser categorizados em dois grupos, quais sejam: (1) o signo interior e (2) o signo exterior. Para as autoras, enquanto o primeiro está aportado numa dimensão psíquica individual, o segundo, que mais no interessa neste trabalho, abarca o sistema ideológico que é produzido na interação realizada entre os indivíduos. Nas palavras de Grillo e Américo (2021, p. 369): “os objetos que chamam a atenção da sociedade entram no mundo da ideologia, se formam e se fixam nele, tornando-se

signos ideológicos ao adquirir uma ênfase social”.

É justamente nesse sentido que Volóchinov (2021 [1929]), para explicar como um corpo físico da realidade pode se tornar um signo ideológico, mobiliza, com vistas à exemplificação, os símbolos da foice e do martelo, presentes no brasão da União das Repúblicas Sociais Soviéticas, antes somente concebidos como instrumentos empregados no trabalho. Desta feita, ambos passaram a apontar para a história de um povo que, através da Revolução Russa em 1917, pôs fim ao sistema político czarista e aderiu ao modo de produção socialista, defendido por Marx e Engels. Assim, podemos dizer que nos usos instanciados pelos indivíduos nas situações de interação, a foice e o martelo passaram a ser signos exteriores e, por isso, ideológicos, porque ganharam nova significação.

Volóchinov (2021 [1929], p. 93) salienta que quaisquer objetos podem se tornar signos, para tanto, faz-se necessário que adquiram significações que transcendam sua realidade material, ou seja, que ultrapassem “os limites da sua existência particular”. Para que as realidades materiais, como os sons, as cores, os gestos e as palavras constituam-se como signos, é preciso que o grupo social possa reconhecê-los como capazes de indicar ou apontar para conceitos e/ou representações sociais. É exatamente nessa esteira que se alocam a foice e o martelo, objetos que, quando juntos, apontam para significados ideológicos localizados histórico e culturalmente.

À medida que passam a significar, os signos podem distorcer a realidade, atribuindo-lhe avaliações valorativas (axiológicas), interpretações ideológicas. Ao referir-se à distorção, torna-se perceptível a aproximação de Volóchinov (2021 [1929]) em relação à teoria marxista, porque, para os seus fundadores, a ideologia consiste essencialmente num disfarce do real. Para o autor soviético, a refração ocorre orientada pelo campo de criação ideológica, o qual é responsável por realizar distorções ao seu modo. Em outras palavras, as interpretações que refratam a realidade por meio dos signos estão encharcadas dos valores atribuídos por grupos específicos. Isso quer dizer que os signos também não se separam desses valores.

Quando trata sobre grupos sociais, Volóchinov (2021 [1929]) expressa que a realização do signo não acontece condicionada à ação individual, muito menos à ação de pares, mas situada em sociedades organizadas. A partir disso, depreendemos que a ideologia acontece socialmente, o que faz dela uma realidade objetiva. Ao advogar pelo objetivismo no tratamento do fenômeno ideológico, a

perspectiva do filósofo do Círculo critica concepções idealistas e psicologistas, que fazem dela não um fato material e social, mas uma idealização, um fruto da consciência. Desta feita, enxerga a ideologia como responsável pela constituição da consciência individual, porque é justamente por meio da ideologia que os indivíduos se dão conta de quem são e dos seus papéis sociais, por exemplo. Para ser capaz de identificar-se e de reconhecer o outro, bem como, situar-se em um grupo social, faz-se necessária a ideologia.

De acordo com Volóchinov (2021 [1929]), a consciência individual só se torna efetiva apenas quando está encarnada de signos, isso quer dizer que a significação e a ideologia são elementares para que haja seu funcionamento, por isso, só pode ser explicada por meio de ambas. Nesse sentido, afirma que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 95). Essa efetivação ocorrida nas consciências individuais adverte o linguista soviético, dá-se por meio da formação de uma cadeia ininterrupta na qual um signo, para ser compreendido, sempre precisará de outros signos. No bojo dessas reflexões, é perceptível que os signos servem à constituição da subjetividade. Desse modo, “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sócio de uma coletividade” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 98).

Um dos pontos fulcrais à teorização de Volóchinov (2021 [1929]) é o delineamento do conceito de interação discursiva. Segundo o autor, ela é orientada socialmente, pressupondo sempre uma organização social na qual se integram e se relacionam locutor e interlocutor (mesmo que a expressão seja monológica). Nesse sentido, para Volóchinov (2021 [1929]), a interação abarca todas as formas de comunicação inseridas na vida, ao ponto de ser possível afirmar que não existe vivência humana fora da encarnação de signos. Isso quer dizer que o processo de significação, que é elementar à interação discursiva, somente ocorre pela ideologia. Por isso, depreende-se que a noção de interação discursiva preenche a de ideologia.

Dessa maneira, a objetivação da ideologia se dá por meio da interação sócio, seja não verbal (como o gesto e o ato), seja verbal (como a palavra). Direcionando-nos, especificamente, à verbal, compreendemos que essa interação é discursiva justamente porque é ideológica, constituindo-se como interação

verboideológica, por assim dizer. Nesse contexto, Volóchinov (2021 [1929]) expressa que a palavra equivale ao fenômeno ideológico por excelência, o que faz dela não somente o meio mais aprimorado de comunicação, mas também o mais representativo, pois assume três importantes funções, (1) a de mediar o funcionamento da consciência, (2) a de apresentar o potencial de comentar e (3) a de acompanhar todo e qualquer ato ideológico, relacionando a superestrutura à base socioeconômica.

Em qualquer ato de comunicação – do conjunto de leis que regem a vida social às conversas mais corriqueiras entre interactantes – ocorre a materialização da psicologia do corpo social que, para Volóchinov (2021 [1929], p. 106 - 107), constitui-se como o “elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia [...], que abarca todas as formas e todos os tipos de criação ideológica”. A palavra tem a maleabilidade como uma de suas características, uma vez que pode se encaixar em quaisquer campos de criação, porque serve para materializar os signos de grupos socialmente opostos entre si. Ponzio (2008) traz, como exemplo, a palavra no dicionário, não como concreta, mas uma abstração. Ciente desse aspecto, o linguista soviético descreveu-o como neutralidade, todavia, salientando que a neutralidade se dissolve na práxis, na interação discursiva.

Ora, a dissolução ocorre justamente porque a palavra em uso, para Volóchinov (2021 [1929]), não é senão uma arena da luta de classes, decorrendo daí uma aproximação estreita com o marxismo. Tendo-a em vista, Ponzio (2008) elucida que as contradições existentes entre as condições materiais e a divisão do trabalho constituem o contexto de formação da palavra, por isso, a linguagem reflete a dialética dessas contradições particulares de uma sociedade dividida em classes. Ante a disputa que se sustenta no plano languageiro, Volóchinov (2021 [1929]) chama atenção para o fato de a classe dominante buscar ocultar esse embate no signo, porque, desse modo, promove a oclusão da luta de classes em si.

Ao revisitar a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, pudemos perceber que a ideologia atua não somente na estruturação socioeconômica, mas também na formação da subjetividade, na interação discursiva (por ser elementar ao signo e à significação), e nas reflexões/refrações da realidade. Concluindo, Volóchinov (1978, p. 177-178) define que “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas” (*apud* PONZIO,

2008, p. 114). Ponzio (2008) e Miotello (2020) defendem que essa diz respeito a única conceituação direta que se tem sobre ideologia nos escritos do Círculo.

O breve panorama teórico apresentado serviu de base para propormos uma conceituação para ideologia linguística. Dessa maneira, entendemo-la como o conteúdo que preenche a materialidade sígnica posta em uso nas interações discursivas cujo plano temático se volta à língua. Dito de outro modo, é aquilo que concede sustentação ao significado dos enunciados por meio dos quais se realizam descrições, racionalizações e avaliações linguísticas. Essas ideologias são construídas tendo como referências às interações que ocorrem em grupos socialmente organizados, por isso, refletem e refratam suas posições, valores, compreensões e representações nos signos usados para predicar sobre a língua.

Na subseção seguinte, verticalizamos a discussão sobre ideologias linguísticas. Recorremos, principalmente, às contribuições teóricas produzidas na esteira da antropologia linguística, uma vez que, no âmbito dessa ciência, ocorreu o desenvolvimento desse conceito-chave.

1.3.2 Caracterização das ideologias linguísticas

Antes de mais nada, a relação estabelecida entre ideologia e significação, produtiva na esteira da teoria de Volóchinov (2021 [1929]), também é retomada no âmbito da antropologia linguística. Desse campo, Silverstein (2012) associa ideologia à indexicalidade, partindo desta para explicar que os signos apontam para contextos nos quais se realizam, como também, para contextos implícitos (nem sempre acessíveis no momento da enunciação). Para esse autor, é justamente no âmago desses processos indexicais que a ideologia pode ser definida, sendo elementar, tanto no plano semântico quanto no plano da textualidade, para as produções de textos orais ou escritos. Usando termos do Círculo, as interações discursivas acontecidas cotidianamente são ideológicas, uma vez que indexam significações.

Nesse sentido, toda e qualquer racionalização sobre a língua realizada em quaisquer eventos comunicativos está encharcada de ideologias. À primeira vista, essa assertiva pode parecer óbvia e até mesmo repetitiva, porém, essas racionalizações, que se objetivam no seio de interações, materializam, além de

outras ideologias, ideologias linguísticas. Para Woolard (2012), elas estão dentro das práticas linguísticas, seja em conversações explícitas sobre a língua (como em videoaulas ou outras práticas de ensino de línguas), seja nas regras sociais, históricas e culturais que regimentam o uso da língua, atuando de maneira mais velada.

Kroskirty (2004) chama ideologias linguísticas a reunião de crenças e sentimentos tácitos ou expressos sobre as línguas em uso no mundo social. Em seu turno, Woolard (2012), entende-as como representações, interpretações da relação entre a língua e os seres humanos. Essas ideologias estão naturalizadas e presentes na vida social, uma vez que são um fenômeno sociocultural, conforme pontuou Silverstein (2012). Por serem ideias produzidas por diferentes grupos sociais e, por isso, alinhadas às suas visões de mundo, indexam os valores e as tomadas de posição em relação à língua e à linguagem por parte dos próprios grupos, cada qual gerando, muitas vezes, perspectivas que se complementam, noutros casos, perspectivas naturalmente antagônicas.

Isso faz dos usos que indexam ideologias linguísticas uma arena sobre a qual ocorre uma luta não somente de classes, mas também política, na e acerca da língua, podendo entrar em conflito¹⁴ pontos de vistas conservadores e vanguardistas. A causa de embate dá-se justamente pelas ofensivas às ideologias linguísticas do outro e pelas tentativas de defesa das suas; em ambos os casos, essas ideologias contribuem para construir a identidade do grupo que as defende. Para esclarecimento, retomamos Moita Lopes (2013a) quando cita o empenho de grupos feministas por se colocarem favoráveis à substituição das escolhas lexicais como “o homem” por “ser humano” e por “pessoas” para não mais conceder destaque exclusivo ao gênero masculino.

Urge a necessidade de explicitar que, ao tratarmos ideologias linguísticas, estamos nos referindo a um conceito que apresenta concomitantemente duas faces (KROSKRITY, 2004). Acreditamos que a primeira corresponde ao conteúdo que concede significado às crenças, às visões e aos pontos de vista sobre a língua e sobre seus usos. No que concerne à segunda, compactuamos com Kroskirty (2004),

¹⁴ Figura, como exemplo desse tipo de conflito, o caso no qual o então secretário especial da cultura (2020-2022), por meio da rede social Twitter, criticou o uso do gênero neutro pelo Museu de Língua Portuguesa, enquadrando os usos de linguagem da instituição como “piruetas ideológicas”. Os tweets podem ser consultados em matéria publicada pelo site do Jornal Folha de São Paulo, cujo link para acesso é: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/07/mario-frias-diz-que-museu-da-lingua-portuguesa-vandaliza-cultura-ao-usar-todes.shtml>.

compreendendo-a como uma categoria teórica, a partir da qual é possível perscrutar, estudar e descrever as próprias ideologias linguísticas. Acerca destas, Del Valle e Meirinho-Guede (2015) apontam que, por meio delas, pode-se pensar a linguagem numa complexa relação com o contexto, pois enquanto se deriva dele, é capaz de constituí-lo como prática à medida que nele promove efetivas intervenções.

Kroskrity (2004) descreve o funcionamento das ideologias linguísticas a partir de cinco dimensões que se inter-relacionam, dialogando entre si. O autor prossegue destacando que essas ideologias refletem o interesse de grupos sociais ou individuais, estão diluídas na consciência do falante, desempenham funções de mediação entre estruturas sociais e formas de falar e contribuem na construção de identidades sociais e culturais. Assim, a partir de Kroskrity (2004) e em Kumaravadivelu (2006), apresentamos o Quadro 02 a seguir, por meio da qual sistematizamos as dimensões convergentes, com vistas a caracterizar ideologias linguísticas.

Quadro 02 – Caracterização das ideologias linguísticas por meio de suas dimensões

DIMENSÕES	IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS
1	Representam as percepções da linguagem que são elaboradas a partir do interesse de um grupo social
2	São múltiplas em virtude da multiplicidade de grupos sociais, os quais produzem diferentes perspectivas que atuam como índice de pertencimento a um grupo
3	São percebidas em diferentes graus pelos membros de um grupo por meio da consciência em relação ao discurso de base ideológica
4	Constroem uma relação de mediação entre as estruturas sociais e as formas de falar
5	Atuam na criação e na manutenção de identidades sociais e culturais

Fonte: Elaboração do autor.

As cinco dimensões expressas no Quadro 02 conduzem a uma compreensão crítica sobre como os usos da língua são balizados, regulados e modelados em diferentes instâncias, ora por forças institucionais, ora por processos históricos e culturais, ora por agendas de dominação, os quais regulam os modos de funcionamento da língua (KUMARAVADIVELU, 2006). Na sequência, retomamos cada uma dessas dimensões, de modo a oferecer uma caracterização mais profunda sistemática do objeto ideologias linguísticas. Para tanto, mobilizamos alguns exemplos, com o propósito de desvelar sua presença em torno de questões

acerca da língua. Colocamos em relevo, nas seções que seguem, as ideologias linguísticas frente aos grupos sociais que as produzem, à sua multiplicidade, à consciência em relação às ideologias, à mediação entre estruturas sociais e formas de falar e, finalmente, à identidade social e cultural.

1.3.2.1 Grupos sociais

Segundo Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas representam a concepção de língua que é construída no seio de grupos sociais. A partir disso, diferentes comunidades produzem e difundem suas percepções como índices, como indicadores de pertencimento. Para esse autor, um exemplo saliente corresponde às noções estéticas e às referências àquilo que é enxergado como bom, agradável e verdadeiro em termos de língua. Na gênese dessas compreensões, estão situadas vinculações a interesses políticos e econômicos, uma vez que os critérios estéticos e morais, por vezes, escondem sua predileção por um grupo social específico, beneficiando-o em detrimento de outro. No campo do ensino de LP, essas noções provenientes desse grupo embasam aquilo que Matencio (2001) chamou de discurso de didático, referindo-se às manifestações orais ou escritas cuja função é introduzir o sujeito em um campo de conhecimento, em nosso caso, o conhecimento linguístico.

Em Woolard (2012), percebemos, de maneira ainda mais clara, como as ideologias linguísticas são constituídas em diálogo com grupos sociais. A autora, tomando por objeto o inglês, acentua que o emprego da pronúncia concebida como padrão (ou de prestígio) categoriza o falante como participante de um setor social privilegiado e/ou como merecedor de um destaque intelectual. Nesse sentido, a preconização de uma pronúncia alinhada aos moldes estéticos dos grupos de prestígio prefigura-se como uma ideologia linguística posicionada em favor desses grupos e que, ao mesmo tempo, antagoniza pronúncias que destoam da standardização (padronização) linguística.

Na mesma seara, Blommaert (2014) discute que, no mercado globalizado, entram em jogo não apenas o conhecimento gramatical e lexical do inglês, mas, sobretudo, uma coleção de valores, a partir dos quais se define um sotaque específico como padrão (nesse caso, o norte-americano) mediante um processo de estratificação que hierarquiza os sotaques – dentre outros traços linguísticos –

atribuindo mais significância e relevância a uns em relação a outros. No português brasileiro, a ênfase estar em falar um português alinhado àquilo que é defendido pela abordagem normativa da linguagem e, ao mesmo tempo, não marcado por sotaques próprios de regiões socioeconomicamente menos desenvolvidas, socialmente valoradas como esteticamente não agradáveis.

As ideologias linguísticas estão associadas não somente aos participantes (interactantes) inseridos nas múltiplas situações de interação cotidiana, como nos casos de pronúncia e sotaque mencionados, mas também envolvem os observadores (pesquisadores) que produzem descrições linguísticas. Para Irvine e Gal (2000), esses pesquisadores atuam justamente como um dos principais sustentáculos dessas ideologias, pois, nos atos de mapear, estudar e interpretar fenômenos sociolinguísticos, elaboram (ou valem-se de) uma visão ou posição sobre a língua. Desse modo, a pesquisa acadêmica acerca desse objeto é situada sócio, histórico e culturalmente, difundindo ideologias linguísticas provenientes dos grupos sociais que as produzem, bem como, transparecendo a relação da própria pesquisa com seus desenvolvedores.

À guisa de amostra, Kroskrity (2004) volta-se ao revisitado estudo de Irvine e Gal (2000) que investigou embates linguísticos em contextos multilíngues, demonstrando que essas ideologias também atravessam toda análise linguística, inclusive as práticas concebidas como objetivas. Nesse sentido, Moita Lopes (2013a, p. 23) é enfático quando advoga que “o próprio conhecimento linguístico que se tem é politicamente interessado, como, de fato, qualquer conhecimento é. (...) O mesmo pode ser dito das visões teóricas de grupos de linguistas que abraçam um paradigma específico”. O autor refere-se não somente às investigações produzidas através dos moldes do positivismo, mas também àquelas que antagonizam tais moldes. Aqui cabe lembrar Volóchinov (2021 [1929]), segundo o qual todo signo é ideológico, logo, toda pesquisa, que necessariamente se vale de signos, também será ideológica.

1.3.2.2 Multiplicidade

As ideologias linguísticas são formadas no seio de diversos grupos sociais, os quais, justamente por serem diversos, tornam-nas plurais. Divisões como classes, gêneros, elites e gerações (KROSKRITY, 2004), bem como, sexualidade e

nacionalidade (MOITA LOPES, 2013a) apresentam potencial de distribuir ideologias baseadas na experiência social que possuem. A questão do conflito volta a ganhar espaço quando se pensa na multiplicidade, o que, de certo modo, é possível ante as diferentes visões de mundo por parte de cada grupo. Para Kroskity (2004), pode-se, a partir disso, detectar divergências e justaposições no que tange à língua.

Apesar de serem múltiplas, em geral, somente uma ideologia linguística específica ocupa a posição mais alta no meio social, a partir da qual se delinea uma norma que ganha espaço nas políticas estatais e nas escolas, compondo um instrumento oficial, um elemento da identidade local. Essa norma está veiculada aos grupos socioeconomicamente e intelectualmente mais favorecidos desse local. Aqui, o marxismo oferece contribuições significativas para o estudo desse fenômeno, pois, do mesmo modo que a ideologia a favor do capital obscurece e distorce a compreensão das relações sociais, fazendo com que, por meio da inversão, os indivíduos percebam as classes como obras naturais, a ideologia linguística hegemônica também o faz.

Nesses moldes, entende-se a existência de uma norma-padrão não como um fato histórico, social e político, mas fundamentada numa ordem natural. De acordo com Blommaert (2014), o fato de distorcer a realidade aproxima as ideologias linguísticas da práxis marxista, demonstrando que sua atuação é objetiva, materializada, e não simplesmente ideacional. Desta feita, a existência de uma norma-padrão é fruto de uma construção social, histórica e cultural a respeito da língua. Recuperando esse aspecto e apresentando o seu conceito de norma-padrão, Bagno (2011, p. 10) esclarece sua equivalência “ao conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas da mídia”. Em seu turno, Aléong (2011, p. 149) define-a como um

conjunto de formas linguísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de codificação e de prescrição. Ela se constitui segundo processos sócio-históricos [...]. Codificada e consagrada num aparato de referência, essa norma é socialmente dominante no sentido de se impor como o ideal a respeitar nas circunstâncias que pedem um uso refletido ou monitorado de língua, isto é, nos usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública.

Os espaços públicos recuperados por Aléong (2011) demonstram o alcance institucional da norma-padrão, bem como, da ideologia linguística que a preenche. Por meio desta, certas formas linguísticas são socialmente valoradas ao serem

concebidas como dotadas de um grau de superioridade. Esses valores se refletem e se refratam nas avaliações que são realizadas em relação aos usos linguísticos, funcionando como critérios de calibragem e modelagem, regulando práticas sociais específicas do uso da língua, tomando como apoio regras cristalizadas resultantes de imposições morais, políticas.

Aos significados atribuídos a língua como um conjunto de regras, fazendo delas tudo que há na língua, Blommaert (2014) chamou de ideologia artefactual. O ponto de vista da artefactualização pressupõe que a descrição e a análise empreendidas pela abordagem normativa da linguagem são a própria língua. Equivale, portanto, a uma visão reducionista, pois, para tornar a língua um artefato é preciso limitá-la, enquadrá-la e engessá-la, requerendo, para tal, a escolha de uma variedade para ocupar posição central. A ideologia focalizada elege tais regras como objeto, por isso, “a réplica artefactualizada se torna norma, a variante de linguagem boa e correta. Aqueles que se utilizam dela para falar inspiram identidades de prestígio e de classes média ou alta a partir dela” (BLOMMAERT, 2014, p. 72).

Em outras palavras, a estratificação entre classes produz hierarquizações e coerções sociais. Nessa esteira, o emprego consciente da réplica artefactual demonstram níveis de finesse cultural e social (BLOMMAERT, 2014), sendo um sinal identitário que indica pertença aos grupos de prestígio. Ora, o desejo de preservar-se e de não estar suscetível à estigmatização gera o silenciamento daqueles que não estão nesse segmento, como provou Signorini (2008). Numa perspectiva marxista, o papel da ideologia é cortinar essas coerções para que permaneçam ocultas, despercebidas, em favor da perpetuação da deslegitimação linguística das classes menos favorecidas. Alinha-se Scherre (2012) ao ressaltar que nas relações linguísticas aplica-se também a lei do mais forte, fazendo delas instrumentos de poder e de opressão.

Numa visão marxista, por meio das superestruturas, as imposições da norma-padrão são propagadas pelo sistema de ideias instanciado pela ideologia dominante. À vista dessa perspectiva, podemos esboçar uma relação entre ideologia dominante e ideologia linguística da norma-padrão. De acordo com Chauí (1982), a sociedade é dividida em classes, cada qual com suas ideias, entretanto, as únicas concebidas como dotadas de verdade e, por isso, universalmente válidas, são as concebidas, difundidas e defendidas pela classe dominante. A partir disso, entendemos que apesar de a língua agrupar um conjunto de variedades em si, só é verdadeira ou

legítima a norma-padrão. Nessa direção, Del Valle e Meirinho-Guede (2015) defendem que as ideologias linguísticas, sendo responsivas aos interesses dos grupos sociais, carregam um efeito naturalizador, fazendo com que suas imagens sobre a língua sejam aceitas inapelavelmente.

Por serem consideradas universais, as ideias da classe dominante são impulsionadas pelas instituições e pelos costumes, os quais atuam com eficiência nessa difusão. Nesse sentido, a escola, especificamente, as aulas de língua funcionam como um instrumento posto a serviço do ensino da norma-padrão, para Kroskrity (2004), variedade vista como recurso que garante participação plena na sociedade capitalista. Chauí (1982) elucida que, dado seu potencial de distorção, a ideologia dominante deforma a percepção da realidade de modo que o real passa a ser interpretado como uma expressão das ideias da classe dominante. Enfim, no plano linguístico, é produzido e mantido o entendimento da norma-padrão como única forma possível de língua, não correspondendo, portanto, a um ponto de vista sócio-histórico-politicamente posicionado, mas equivalendo à realidade concreta.

1.3.2.3 Consciência discursiva

As ideologias linguísticas incidem sobre a consciência dos usuários em relação às regras sociais que funcionam como guias das atividades de linguagem inseridas em um sistema local (KROSKRITY, 2004). A consciência discursiva do interactante se traduz na sua habilidade em reconhecer as relações que se estabelecem entre a língua em uso e o contexto no qual ocorre esse uso, atentando-se às particularidades que se engendram na situação comunicativa. No entanto, essas especificidades, notadas pelo sujeito, não estão desprovidas de conteúdo ideológico, o qual pode ser percebido por ele em maior ou menor grau de intensidade nas diferentes práticas sociais de linguagem.

Signorini (2008) esclarece em que consiste a consciência discursiva a partir das seguintes habilidades, quais sejam: (1) relacionar os usos linguísticos às especificidades do contexto de produção; (2) avaliar os seus próprios usos quanto os de terceiros mediante critérios como compreensibilidade e adequação referencial; (3) desvelar e descrever as regras sociais que guiam as situações de interação; e (4) compreender a cognição social, detectando as diferenças de repertório sociocultural e sociolinguístico entre os sujeitos. Isso significa que um falante com consciência

discursiva não é somente capaz de calibrar seus usos linguísticos tendo em vista os critérios que monitoram as práticas de linguagem, mas está apto a entender que, apesar de nem sempre se mostrar aparentes, existe uma coleção de valores sociais e culturais que são evocados quando esses critérios são violados ou não nos usos.

Desse modo, o interactante pode indagar, refletir e se opor ao preenchimento ideológico por meio do qual atribui significados à língua e aos seus usos. Torna-se possível concordar ou não concordar com as representações hegemônicas, com as agendas coloniais e modernas que circulam e/ou são difundidas pelo seu coletivo. No bojo dessa discussão, Kroskrity (2004) postula que a manifestação de consciência alcança níveis mais profundos quando o usuário chega a promover uma contestação das ideologias linguísticas que carrega, as quais podem já estar naturalizadas e convergirem à socialmente dominante. Nesse cenário, quando atualizamos esse aspecto no ensino de LP, entendemos que o professor reflexivo precisa ser um questionador atento a essas ideologias, mas também formar para que seus alunos também possam colocá-las em xeque.

Referindo-se à pesquisa acadêmica, Moita Lopes (2013a) ensina que nem sempre a consciência pode estar explicitada, fazendo com que os pesquisadores, para estudá-la, tomem como escopo as práticas de uso realizadas pelos interactantes. Embora esse tipo de consciência desempenhe importante papel, custou para que ela recebesse enfoque nas investigações científicas. É justamente nesse sentido que Kroskrity (2004) disserta que as visões das pessoas comuns sobre a linguagem não ganharam a posição de *corpora* em pesquisas, fato constatável principalmente quando direcionamos nosso olhar à perspectiva formalista dos estudos linguísticos. Del Valle e Meirinho-Guede (2015) justificam esse recorte teórico e metodológico quando apontam o formalismo como resultado de duas tendências centradas na linguagem, (1) estudando-a como um código com potencial de representar a realidade e de transmitir informações e (2) investigando-a dentro dos parâmetros de uma ciência nos moldes positivistas.

Ainda focalizando o formalismo, Del Valle e Meirinho-Guede (2015) destacam que o objetivo dessa corrente estava em explicar o porquê de os seres humanos falarem do modo que falam, bem como, de escreverem do modo que escrevem. Todavia, esses autores tecem uma crítica à corrente formal, apontando a existência de um paradoxo, porque, para ser responsivo àquilo que é proposto pelo próprio formalismo, os aspectos relacionados ao falante, ao contexto e à história não podem

ocupar posição marginal, correndo o risco de serem produzidos, no que tange à consistência, estudos com grandes limitações. Colocando em evidência a tradição acadêmica que rejeita a consciência, Kroskrity (2004) salienta a necessidade de enxergá-la como uma dimensão ideológica, de maneira similar ao que remeteu Volóchinov (2021 [1929]) em sua teoria, trazendo agora o fato de que a consciência é um combustível que movimenta a maquinaria da mudança linguística.

Nessa esteira, inspirados em Silverstein (1979), podemos entender que a racionalização sobre a língua é resultado da atuação da consciência discursiva. Em outras palavras, quando sujeitos comuns ou pesquisadores especializados interpretam e avaliam as suas ações de linguagem e as dos demais interactantes envolvidos nas situações de comunicação, descrevendo também as relações sociais e de poder que estão envolvidas nessas ações, ocorre manifestação dessa consciência (SIGNORINI, 2008). À medida em que são percebidos os intercruzamentos entre língua, sociedade e cultura, por exemplo, a consciência discursiva impulsiona processos de mudança linguística.

No mesmo viés, Woolard (2012) soma-se a Silverstein (1979) ao advogar que a ideologia pode modificar a estrutura da língua, o que, na nossa perspectiva, não ocorre sem conflito e sem resistência. Embora ousada, essa é uma visão coerente, principalmente se nos colocarmos frente aos usos de “x”, “@” e “e” como indicativos de gênero neutro empregados na substituição de vogais nos processos de flexão, bem como, diante de usos como “todos e todas”, expressão considerada pleonástica pelos defensores mais radicais da norma-padrão. Por fim, conforme Woolard (2012), ao mesmo tempo que a ideologia é condicionada pela estrutura linguística, a ideologia exerce sua força sobre a estrutura, tanto para expandi-la, quanto para reforçá-la.

1.3.2.4 Estruturas sociais e formas de falar

De acordo com Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas mediam a relação entre estruturas sociais e formas de falar. Analisando a ligação que se estabelece entre os fenômenos sociais e as formas linguísticas, no ensejo de perscrutar a constituição das diferenças sociolinguísticas, Irvine e Gal (2000), inspiradas numa abordagem semiótica, identificaram três processos através dos quais ocorre essa vinculação, quais sejam: (1) a iconização, (2) a recursividade fractal e (3) o

apagamento. Conforme as autoras, a iconização diz respeito ao ato de transformar uma característica linguística específica na imagem social de um grupo, fazendo com que esse aspecto seja compreendido como inerente a tal grupo. Assim, do mesmo modo que para o marxismo a ideologia promove distorção, o signo da representação ideológica também o faz ao sustentar, como natural, a ligação entre imagens sociais e linguísticas (IRVINE; GAL, 2000).

Considerando que a vinculação entre as duas imagens contribui para a constituição identitária, Irvine e Gal (2000) expõem que a recursividade fractal abarca um conjunto de oposições de identidade que se reproduzem repetidamente e em alto número (como fractais geométricos), por meio das quais são acentuados contrastes em um contexto cultural. Buin e Biondo (2021) explicam que essas divisões formam categorias mais e menos amplas, gerando hierarquizações entre os seus elementos. Conforme as autoras, “trata-se, portanto, de uma forma de dividir, classificar elementos como superiores ou inferiores e replicar essas divisões e avaliações, de forma a alimentar e a (re)criar verdades e relações de poder” (BUIN; BIONDO, 2021, p. 302). Em outras palavras, esse processo ideológico indexa diferentes valores (sociais, culturais, políticos e morais) para as múltiplas formas linguísticas e, por conseguinte, para o grupo cuja representação linguística compõe sua identidade.

Na sequência, acerca do apagamento, Irvine e Gal (2000) definem-no como um processo de simplificação do campo da língua, promovendo a invisibilização de fenômenos sociolinguísticos (variedade e variantes, por exemplo) em prol de uma homogeneização. Nesse sentido, as autoras elucidam, ainda, que as ideologias linguísticas se posicionam a favor de uma visão totalizante, deixando elementos concebidos como “inadequados” e “estranhos” no que tange à estrutura linguística que evidenciam. Voltando-se ao mesmo processo, Moita Lopes (2013a) destaca que se é apagado tudo aquilo que destoa da visão dominante, tornando possível, por meio dele, “inventar” a homogeneidade, valendo-se não apenas da elaboração de gramáticas, léxicos, dicionários, mas também de padrões de uso nas interações discursivas.

Esses processos semióticos, descritos por Irvine e Gal (2000), demonstram o funcionamento das ideologias linguísticas na mediação entre classes, grupos e outras divisões sociais e os significados atribuídos às múltiplas formas de expressão e comunicação nas interações. Nesse sentido, com propósito de fechamento,

expomos a Figura 02, que ilustra a relação de interdependência entre esses processos e a constituição e estabilização desse tipo de ideologia na cena social.

Figura 02 – Processo de funcionamento de ideologias linguísticas



Fonte: Elaboração do autor.

Ainda sobre a relação estrutura social e forma de falar, Kroskrity (2004) explica que a ligação de ambas se traduz no fato de que os recursos linguísticos indexam a experiência sociocultural dos interactantes. Nesse sentido, tanto a fala quanto a escrita instanciadas nas múltiplas interações estão vinculadas à performance dos sujeitos nas situações sociais, por conseguinte, às escolhas lexicais e temáticas, por exemplo, que funcionam sob o crivo das ideologias linguísticas que calibram a interação. Aproximando-nos de Volóchinov (2021 [1929]), concebemos que esses recursos, os quais entram em jogo nas práticas de linguagem, apoiam-se incondicionalmente numa dimensão axiológica, isto é, valorativa, que provém justamente da experiência sociocultural. Daí entendemos que as ideologias linguísticas depositam seus valores ao ditar formas de falar e escrever.

Signorini (2017) ilustra esse aspecto através de sua investigação sobre os parâmetros para redação acadêmica direcionada aos mercados internacionais de divulgação científica. Segundo a autora, para que artigos ganhem espaço nas editoras transnacionais, é preciso que estejam submetidos aos moldes determinados pelas políticas editoriais dessas instituições. Nesses moldes, são indexalizadas ideologias linguísticas que constroem elos entre as formas de escrever e a exigência da audiência internacional.

Outra aproximação, referente à quarta característica, podemos detectar em Buin e Biondo (2021), quando refletem acerca dessas ideologias no ensino de LP como língua de acolhimento¹⁵. Dos dados coletados pelas autoras, emergiu o enunciado “falar corretamente é poder”, que revela a compreensão do participante da pesquisa no que tange à relação estabelecida entre a estrutura social e a fala, relação esta que, nesse caso, preconiza uma “língua correta”.

No seio dos estudos da linguagem, o poder, ao qual se referiu o participante da pesquisa, está associado ao processo de estratificação social e cultural, conforme nos ensina Blommaert (2014). Desta feita, considerando que essas ideologias linguísticas estão imbricadas ao poder, ou seja, dele não podem ser separadas, Buin e Biondo (2021, p. 300) colocam em relevo o fato de que “é a estruturação do poder como posse que termina por definir o que é mais ou menos aceitável em termos de língua, o que tem maior ou menor valor, a depender das perspectivas culturais, políticas, econômicas e identitárias”. Dito de outro modo, as relações de poder que regem o meio social se ancoram em princípios ideológicos que são produzidos pelos grupos sociais que ocupam posição privilegiada, tornando aceitáveis e valoráveis os usos linguísticos que se aproximam, em maiores graus, daquilo concebido como padrão.

1.3.2.5 Identidade social e cultural

Consoante Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas são empregadas na produção de identidades sociais e culturais. Daí se desdobra a equação língua-nação como um construto histórico e ideológico, conforme esclarece Woolard (2012), cuja raiz remonta ao romantismo alemão do século XVIII, que associa a língua ao espírito de um povo. Nesse viés, Pinto (2013) frisa que, sob um rótulo de língua agrupam-se um conjunto de variedades e dialetos concebidos por homogêneos, porém, por meio dele, ocultam-se práticas linguísticas diversificadas. É o caso da “língua portuguesa”, como ressalta a autora, cuja gênese se deu com a invenção da nação portuguesa.

¹⁵ Segundo Buin e Biondo (2021, p. 297), a ideia de língua de acolhimento é produzida ante a necessidade de se ensinar a língua local para refugiados, diz respeito, portanto, a um significado que alude à “aprendizagem de aspectos estruturais da língua”, mas também à função de situar os refugiados “na cidade/país até então estranho, com cultura e costumes, em geral, muito divergentes da/o de origem”.

Woolard (2012) discute que as políticas estatais ao redor do mundo estão estruturadas na ideologia nacionalista da língua e da identidade, enraizadas na ideia “uma língua, um povo” difundida pelo colonialismo. Mediante seu amplo alcance, esse pensamento apresenta grande força, fazendo da língua um signo ideológico tal como a bandeira e o brasão de armas de um país. Marcuschi (2016) segue a mesma perspectiva quando aponta que a língua é concebida, por alguns grupos, como repositório da cultura, sendo expressa por meio da literatura, correspondendo, desse modo, a um patrimônio daquela gente. Nasce daí os sentimentos de preservação e purismo em relação ao idioma, gerando situações de conflito motivadas por tentativas de conservação da matéria linguística, inerentemente dinâmica, fluída e incapaz de ser capturada por completo.

Com fins de sustentar a formação das identidades nacionais, faz-se necessário manter uma unidade linguística, valendo-se da standardização para subordinar grupos que não dominam a norma-padrão, para Kroskity (2004). A aceção de padrão se erige como exemplo representativo de uma variedade que, através da ideologia, associou-se à identidade social e cultural de comunidades. De acordo com esse autor, aportam-se nesse aspecto os programas nacionalistas de padronização da linguagem. Na história do Brasil, um exemplo foi a política linguística de proibição do tupi, instituída pelo Marquês de Pombal no século XVIII, que padronizou, em nível de obrigatoriedade, o idioma do dominador europeu na América Portuguesa (SOARES, 2012), colônia na qual coexistiam diversas línguas indígenas.

No português, a inserção de estrangeirismos (MOITA LOPES, 2013a), o emprego de participios duplos (BARBOSA, 2019) e a utilização do gênero neutro (sobre o qual já comentamos) são, sem dúvidas, alvo de objeção por parte dos conservadores cujo posicionamento indexam os valores dessa formação ideológica. Isso significa que os usos, que vão ao encontro da flexibilidade da língua e de encontro ao posicionamento purista, sinalizam a adesão a uma variedade que não faz parte do quadro da identidade nacional. Nesse viés, Woolard (2012) salienta que uma variedade, quando eleita como representativa de uma comunidade, passa a ser um indicador, um elemento não apenas da identidade, mas também, um sinal de lealdade.

No intento de promover uma visão de síntese, o Quadro 03 a seguir recupera

conceitos importantes para a discussão que realizamos ao longo deste segmento textual, a partir das elucidações teóricas dos autores revisitados.

Quadro 03 – Síntese de conceitos teóricos relacionados à ideologia linguística

TÓPICOS	CONCEITOS
Ideologia	Constitui-se como o conjunto de reflexões e refrações sobre a realidade, que se expressam nos signos verbais ou não verbais
Ideologia linguística	É um tipo específico de ideologia que preenche enunciados cujo foco temático é a língua. As ideologias linguísticas são múltiplas porque são produzidas e defendidas por diversos grupos sociais, sendo capazes de representá-los. São o conteúdo de crenças estéticas, culturais e morais que envolvem a língua
Norma-padrão	Consiste em uma entre as múltiplas variedades que existem nas línguas, corresponde ao objeto da prescrição e do purismo linguístico
Consciência discursiva	Diz respeito à habilidade de realizar e avaliar usos linguísticos a partir de critérios de adequabilidade sociolinguística, mas também de reconhecer a dimensão ideológica que sustenta esses critérios
Relação língua-nação	Pensamento difundido pelo colonialismo, ancorando-se na falácia de que para cada língua existe um povo, promovendo simplificação e apagamento da diversidade

Fonte: Elaboração do autor.

Por fim, ao longo desta seção, pudemos identificar um vasto conjunto de ideologias linguísticas que são carregadas por nós, enquanto usuários da língua, professores e pesquisadores. Vale salientar que não reivindicamos o banimento das ideologias, tarefa impossível quando as concebemos como inerentes à linguagem, à língua e ao signo. Desta feita, evidenciamos três posições que tomamos, quais sejam: (1) falar sobre a língua, ensiná-la ou pesquisá-la sem empregar ideologias linguísticas, sem encharcar nossas práticas de ideologias sobre a língua, não é uma atividade possível; (2) criticar, refletir e revisar os saberes que construímos e cotidianamente transmitimos são ações necessárias para uma prática profissional docente e (3) evidenciar a dimensão antropológica da língua, para melhor compreender os conhecimentos linguísticos que se tornam objetos nas práticas de ensino, descortinando as relações de poder que neles estão em jogo.

O Capítulo 2, disposto na sequência, dedica-se à exposição dos procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO EM CONTEXTOS DIDÁTICO-DIGITAIS

Neste segundo capítulo, nosso escopo corresponde à descrição do percurso metodológico empreendido para a realização deste estudo, por isso, nosso interesse é apresentar o processo por meio do qual chegamos aos dados investigados. Assim, situamos inicialmente, em *2.1 Área e características da pesquisa*, nossa inserção na área da LA, filiando-nos à vertente indisciplinar. Logo depois, concedemos relevo às características da pesquisa desenvolvida, dentre outros aspectos, a natureza quantiqualitativa e a base netnográfica e documental. Subsequentemente, em *2.2 Descrição do contexto de coleta de dados*, trazemos à baila uma descrição sobre o espaço on-line em que se encontram hospedados nossos dados. Por último, em *2.3 Sistematização e categorias de análise*, reportamo-nos ao processo de sistematização dos dados e à explicitação das categorias de análise.

2.1 Área e características da pesquisa

De acordo com Dell Valle e Meirinho-Guede (2015), a pesquisa que dialoga com ideologias linguísticas necessita de uma definição de linguagem que a conceba como inseparável do contexto de interação, não sendo um produto derivado dele, mas uma prática que o constitui. Essa percepção concernente aos fenômenos linguísticos alinha-se à LA, a qual se configura como uma ciência que se volta à língua e à linguagem socialmente situadas, por isso, localizadas nos intercruzamentos entre dimensões políticas, culturais e, não diferente, ideológicas. Isto posto, a investigação sobre práticas de ensino efetivadas em contextos didáticos-digitais encontra resguardo tanto teórico, quanto metodológico na LA.

À vista disso, explicitamos inicialmente pressupostos dessa área de pesquisa a fim de caracterizá-la, nela situando o nosso estudo. Decorrente dessa filiação, apresentamos, ulteriormente, as características de nossa pesquisa em LA, colocando em relevo seus aspectos referentes à abordagem, à natureza e aos procedimentos de coleta de dados que orientaram a triagem e o tratamento dos dados que compõem o *corpus*.

2.1.1 LA como área de pesquisa

A pesquisa desenvolvida amparou-se sob o guarda-chuva da LA buscando, em linhas gerais, perscrutar fenômenos linguísticos realizados em práticas sociais. Desse modo, concebemos esse campo, não como uma vertente da Linguística, mas como uma ciência autônoma voltada a realizar investigações acerca de problemas socialmente relevantes no que diz respeito às variadas formas de uso da linguagem (OSTERMANN; GUIMARÃES, 2019). Embora a LA contemporânea contemple outros objetos diferentes do ensino de língua, nosso estudo focalizou o ensino de LP realizado em espaços on-line, investigando-o a partir de videoaula e comentários on-line a ela vinculados, no ensejo de desvelar ideologia linguística em ambos veiculada.

A seleção da prática de ensino, como objeto em LA, levou em conta uma concepção de língua como (1) ação sociointeracional situada no espaço/tempo, configurando-se como uma ação de natureza política-ideológica (SIGNORINI, 2008) e como (2) recurso objetivo empregado na prática e não neutro, recebendo investimentos sociais, políticos e emocionais por parte do falante/enunciador (SIGNORINI, 2006, p. 183). Além do mais, alinhamo-nos a Signorini (2006), uma vez que o nosso objeto de pesquisa não foi analisado fora de sistema, fora de suas redes, o contexto didático-digital, mas interligado, conectado e imbricado a ele. De acordo com Signorini (1998), essa tomada de posição torna-se possível porque

a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro (SIGNORINI, 1998, p. 101).

É exatamente a opção por objetos de natureza complexa, baseados na língua real e nunca neutros, que constitui a LA enquanto ciência social. Desse modo, para compreender práticas de ensino de LP em contextos didático-digitais, não aderimos a uma perspectiva epistemológica imanente, centrada apenas em aspectos sistêmicos da língua, pois essas lentes não abarcam a relação entre ensino e ideologia linguística. Em nossa investigação, seguimos, portanto, por uma abordagem alicerçada na interação, tomando a referência de uma língua fundamentada no uso, não separada de suas dimensões ideológicas.

Nesse viés, tendo em vista as pesquisas em LA, Gonçalves et. al (2014) sinalizou que grande parte delas assume dois compromissos sociais no estudo de seus objetos. O primeiro deles é responder as demandas sociais e o segundo é dialogar com as muitas vozes existentes na sociedade. Em nosso caso, ao focalizarmos práticas de ensino a partir de videoaula de LP e a compreensão delas em comentários on-line, buscamos ser responsivos às necessidades de entender situações didáticas realizadas virtualmente, cujo alcance abarca altos números de sujeitos, conforme veremos ainda neste capítulo (cf. Tabelas 01 e 04, a seguir); além disso, instauramos um diálogo com os sujeitos espectadores, desta feita, assumimos o compromisso de ouvir vozes ainda não contempladas nem por nossas investigações (LAURENTINO; SILVA, 2020, 2021, 2022) e nem pelas investigações de outros pesquisadores (SILVA, 2018; NEGROMONTE, 2019).

Ante os nossos propósitos, aproximamo-nos da LA numa perspectiva indisciplinar, como elucida Moita Lopes (2006; 2021). Nesse sentido, ao partirmos da língua (e dos pontos de vista sobre ela) em uso nas práticas de ensino em videoaulas e suas reverberações instanciadas em comentários, tentamos “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifos do autor) em nossa pesquisa. Por isso, esse autor ressalta também que cabe à LA examinar e questionar a modernidade reflexiva, abrindo espaço para diferentes interpretações, compreendendo nossos objetos a partir de lentes diferentes das habituais e considerando novas teorizações.

Quanto às videoaulas, direcionamo-nos a um instrumento alternativo de ensino, fruto das relações sociais mediadas pela tecnologia e que correspondem a um traço característico da contemporaneidade. Quanto aos comentários, volvemo-nos a visões sobre a língua e seu ensino neles materializadas, as quais resultam das vozes de diferentes sujeitos, parte deles, pessoas comuns (não pesquisadores). De acordo com Kroskrity (2004), esses pontos de vista nem sempre foram privilegiados, principalmente, pela tendência formalista dos estudos linguísticos. Em contrapartida, a literatura teórica sobre ideologias linguísticas, que concede suporte à análise desenvolvida é relativamente recente, teve seu projeto esboçado por Michael Silverstein em artigo¹⁶ publicado no ano de 1979 no campo da linguística antropológica.

¹⁶ Trata-se do artigo *Language Structure and Linguistic Ideology* de Michael Silverstein, publicado pela Chicago Linguistic Society em 1979.

Ainda no que concerne às ideologias linguísticas, somos levados, com esta pesquisa, não somente a investigá-las, mas também, como pontuou Woolard (2012), a questionar nossos próprios compromissos ideológicos. Nesse aspecto, orbitamos Signorini (2021) ao ressaltar que a reflexividade epistemológica é um traço marcante da LA no Brasil, principalmente, se nos colocamos diante das múltiplas frentes que essa seara nos oferece. Mais que isso, questionar as ideologias que carregamos também é colocar em xeque a perspectiva de conhecimento como verdade absoluta, que em nada dialoga com a LA dos nossos tempos, usando termos de Moita Lopes (2006). Nesse sentido, inspirados por Silverstein (2012), entendemos que a reflexão faz parte da práxis de nossa perspectiva analítica, concomitantemente, concebemos que nenhuma teoria ou nenhum conhecimento são privilegiados no sentido de serem rotulados como verdade (MOITA LOPES, 2013a).

Por último, destacamos o diálogo entre diferentes campos de conhecimento para dar conta dos objetivos aos quais nos propomos, portanto, sem vincular-se a uma única teoria, mas com o compromisso de delinear-se como uma pesquisa mestiça e ideológica (MOITA LOPES, 2006). É o caso de valermos-nos da linguística antropológica, como mencionamos, mas também da pedagogia e da LA, o que é possível quando estamos inseridos teórico e metodologicamente em um campo marcado por “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 de conhecimento” (SIGNORINI, 1998, p. 89-90).

Na subseção ulterior, apresentamos as características de nossa investigação, expondo sua classificação, desse modo, situamo-la no conjunto de pesquisas interpretativistas. Ademais, destacamos também os procedimentos por meio dos quais coletamos os dados examinados.

2.1.2 Características da pesquisa e procedimentos de coleta

Conforme Paiva (2019), as pesquisas podem ser categorizadas, dentre outras características, pela abordagem, pelo método e pelos instrumentos de coleta de dados. No que tange à classificação de nossa investigação, desenvolvemos um estudo que apresenta abordagem quali-quantitativa, uma vez que os nossos objetivos apontam para uma interpretação sobre significados de fenômenos

humanos e sociais (TOZONI-REIS, 2009), em particular, o ensino de LP enquanto prática encharcada de ideologias linguísticas; não obstante, ao mesmo tempo, valeu-se de um tratamento quantitativo para os dados, pois também coletamos e interpretamos índices numéricos. Aliás, sem perder de vista a nossa inserção em LA e, por isso, situada no espaço das ciências humanas, ao executar esta investigação compreendemos os paradigmas qualitativos e quantitativos como complementares (BAZARIM, 2006). Por último, no tocante aos métodos, essa pesquisa se situa como híbrida, por utilizar a netnografia aliada à análise de documentos.

A netnografia, método que inspira esta pesquisa, tem sua gênese no bojo da tradição dos estudos qualitativos desenvolvidos na área da antropologia, pois, como alude seu próprio nome, remete à etnografia. Baztán (1997) explica que a pesquisa de cunho etnográfico visa desenvolver um estudo descritivo da cultura de uma comunidade, visando conhecê-la e compreendê-la como um todo organizado e vivo. No cenário atual, as tecnologias digitais proporcionam o desenvolvimento da cibercultura, a qual corresponde ao conjunto de práticas, valores e modos de pensamento que se desenvolvem junto à interconexão mundial entre computadores (LÉVY, 1999). Assim, buscando responder às demandas da modernidade reflexiva e investigar objeto de estudo proveniente desse cenário, a netnografia erige-se como uma alternativa metodológica (ROCHA; MONTARDO, 2005).

O emprego da netnografia ocorreu em razão de videoaulas e comentários estarem inseridos na virtualidade, necessitando a imersão do pesquisador em espaço on-line para observar práticas culturais mediante a utilização de um computador (AMARAL et al., 2008). Em nosso caso, a observação foi desenvolvida por meio da rede social YouTube, que disponibiliza acesso gratuito a vídeos de natureza diversa, ao exemplo de videoaulas de LP, como também aos comentários que funcionam como respostas a esses materiais. De acordo com Rocha e Montardo (2005), a netnografia proporciona o acesso do pesquisador a áreas marcadas pela desmaterialização, pela virtualidade e pela digitalização de conteúdo, que correspondem a traços da contemporaneidade, da modernidade reflexiva.

Considere-se, ainda, a caracterização deste estudo como documental, por considerar os comentários e as videoaulas como documentos. Nosso entendimento em relação a ambos desorbita a perspectiva de Tozoni-Reis (2010), que restringe seu conceito àqueles produzidos em campos institucionais (como textos parametrizadores de ensino e normas jurídicas). Enquanto isso, alinha-se a Lino de

Araújo (2014), porque, para essa autora, objetos comumente concebidos como irrelevantes e relacionados ao cotidiano têm importância histórica, uma vez que materializam as intenções dos sujeitos. Para Le Goff (1997), o documento é resultado de tais intenções que podem ser conscientes ou inconscientes, mas ambas resultam da ação da história e da época, sendo “um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 1997, p. 102).

No que concerne aos instrumentos para coleta, à observação netnográfica foram somadas a captura da interface gráfica da tela (amplamente conhecida como *prints* ou *screenshots*) e a transcrição de áudio para dar conta das diferentes mídias que integram os dados da pesquisa. Para apreender videoaula e comentário on-line, reproduzimos as interfaces da tela de modo a flagrar a configuração visual de ambos e os elementos textuais escritos que os compõem. No entanto, em virtude de as videoaulas também serem formadas por elemento de áudio, foi necessária a transcrição com base nos critérios apresentados por Dionísio (2012) referentes ao tratamento com dados orais. Ambos os documentos são de natureza digital e de domínio público, logo, estão disponíveis na rede para acesso por quaisquer usuários sem o requerimento de ônus, mas ferramentas apropriadas com acesso à internet.

Nosso estudo faz parte de um projeto mais amplo, intitulado *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)* (2018-2022, UAL/UFCG), coordenado pelos professores doutores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva. Por isso, quanto às implicações éticas, está resguardado mediante autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFCG) – Parecer 2.918.588 e do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, 94344318.6.0000.5182, tornando possível, portanto, a reprodução do conteúdo desses materiais para análise.

No próximo segmento deste texto, apresentamos o *locus* virtual de nosso estudo, destacando algumas de suas características. Além disso, explicitamos o processo de triagem por meio do qual chegamos aos espaços on-line que abrigam os dados que constituem nosso *corpus*.

2.2 Descrição do contexto de coleta de dados

Em nossa *Introdução*, apreciamos brevemente os índices quantitativos de avaliações, por parte dos usuários, em relação ao YouTube, números disponíveis em serviços destinados à distribuição de *softwares* para *smartphones* e *tablets*. Embora esses dados não incidam diretamente sobre os *downloads* mas sobre as classificações, eles são suficientes para sinalizar a significância dessa rede no cenário digital hodierno. Outrossim, o YouTube ocupou a segunda posição no pódio de aplicativo mais baixado em 2021¹⁷, porém, outra grande parcela de usuários não pode ser aferida pelo número de downloads, porque muitos sujeitos realizam suas visitas não só por meio do site utilizando navegadores e afins, mas também por televisões conectadas à internet que, em suas configurações, já o trazem como parte de suas ferramentas e de seus recursos atrativos.

Agrega-se, ainda, outro fator motivacional para a grande audiência – o forte apelo hipermodal dos conteúdos compartilhados (os vídeos) ao integrarem, por exemplo, mídias de imagem, som e áudio (BRAGA, 2010). Observando o YouTube numa perspectiva temporal, Burgess e Green (2009) apontam que no lançamento, em 2005, essa plataforma era compreendida como um depósito de vídeos, ou seja, como um repositório pessoal capaz de armazenar, virtualmente, altos números de dados. Os autores prosseguem explicando o deslocamento funcional do YouTube, que foi capaz de transformá-lo em um espaço para “expressão pessoal”. Além disso, as mudanças trouxeram o acréscimo da interação entre aqueles que fazem o *upload* dos vídeos e espectadores (BARTON; LEE, 2013); é o caso do comentário, um dos interesses de nossa investigação. Burgess e Green (2009) complementam que tanto a popularidade dos vídeos adquirida pela criatividade dos usuários, quanto a disseminação de conteúdos por empresas de mídia, tornaram essa rede estimulante aos olhos do público internauta.

Os dois aspectos supracitados são fortemente motivados pelo fator econômico, trazendo benefícios ao YouTube enquanto empresa que presta o serviço de disseminar anúncios, propagandas e afins. Burgess e Green (2009) ressaltam que a função da plataforma não é produzir conteúdo, mas conceder lugar e

¹⁷ Conforme dados apontados pelo site da revista brasileira *Exame*, o YouTube ocupa a segunda posição na plataforma de *download* do sistema operacional do IOS, a *App Store*. Informações disponíveis através do link: <https://exame.com/tecnologia/estes-sao-os-10-aplicativos-mais-baixados-de-2021/>.

condições de compartilhamento aos usuários, os quais, por sua vez, contribuem trazendo-lhe audiência. Na busca por visibilidade, esses usuários – que podem ser tanto organizações, empresas privadas e instituições governamentais, quanto celebridades e pessoas comuns – enviam, para acesso público, vídeos de naturezas diversas e em número exponencial. Isso faz do YouTube um veículo que comporta materiais distintos destinados a espectadores variados, desde clipes musicais a filmes, de tutoriais culinários a tecnológicos, de palestras e conferências a videoaulas – a última, também interesse do estudo realizado.

Ante o referido contexto, percebemos que o YouTube participa do cotidiano de muitas pessoas, funcionando como um dos meios de comunicação por elas empregados (BURGESS; GREEN, 2009), tornando-as interlocutoras (que acessam conteúdo) e/ou locutoras (que produzem conteúdo). Trazer tal par coloca em relevo essa plataforma enquanto elemento de uma cultura participativa, ou seja, equivalendo a um artifício que potencializa a participação popular. Partindo dessa constatação, Burgess e Green (2009) trazem à tona implicações de natureza cultural e política que atravessam esse cenário, questionando, por exemplo, quem pode falar e o que pode falar nesse espaço, bem como, quais as compensações recebidas pelos sujeitos engajados com a produção de conteúdo.

Como resposta ao questionamento, o YouTube define as “Diretrizes de comunidade”¹⁸, que são regras para a publicação de conteúdo as quais, quando descumpridas, reverberam no banimento do usuário. Por isso, a plataforma aponta cinco áreas englobadas pelas diretrizes. A primeira delas diz respeito às práticas enganosas, como falsificações de diversas naturezas, e aos envios de *spam*, isto é, ao compartilhamento de mensagens de base publicitária sem o consentimento do destinatário. A segunda equivale à difusão de conteúdo sensível, como a nudez. A terceira abarca atos de violência, como o discurso de ódio. A quarta contempla a venda de produtos ilícitos e de serviços ilegais. Por último, a quinta está associada à desinformação, ou seja, a publicação de falsas informações.

Atualmente, o YouTube, em aplicativo, está disponível em versão gratuita e em versão paga, a última, segundo a plataforma, apresenta-se sem anúncios publicitários e concede mais possibilidades interativas aos internautas (como o envio de vídeos de curta duração e rápido consumo, que são gravados por meio de

¹⁸ As Diretrizes da comunidade do YouTube estão disponíveis no link: <https://www.youtube.com/howyoutubeworks/policies/community-guidelines/>.

smartphone – denominados *shorts* pela plataforma). É imprescindível destacar que, após contínuas reconfigurações e atualizações, o YouTube apresenta ferramentas que permitem ao usuário realizar outras formas de interação, além dos vídeos e dos comentários, as quais o tornam similar a outras redes sociais – como o Instagram e o Facebook, gerenciados pela empresa *Meta* de Mark Zuckerberg.

O acesso aos vídeos inseridos e disponibilizados no YouTube não requer a criação de perfis¹⁹, páginas ou afins, sendo necessárias somente a ferramenta tecnológica apropriada e a conexão à internet. Por outro lado, tanto para realizar o *upload* de vídeos, quanto para comentar em publicações, como para avaliar positiva (“gostei”) ou negativamente (“não gostei”) vídeos²⁰, faz-se necessário que o usuário esteja inscrito na plataforma. Atualmente, o YouTube só disponibiliza, para conhecimento, o número de avaliações positivas e oculta as negativas. Para realizar a inscrição, é preciso ter uma conta no Google, tendo acesso ao sistema unificado de serviços que incluem, dentre outros, correio eletrônico e armazenamento na nuvem. Ademais, essa conta é um pré-requisito para o uso de aparelhos digitais que empregam o sistema operacional *Android* como modo de funcionamento, o que torna ainda mais propícia a criação de canais nessa rede.

Inscriver-se no YouTube significa, em outras palavras, produzir seu próprio canal. Chama-se *inscrição* não somente o cadastro do usuário na plataforma, mas também o vínculo estabelecido entre os perfis produzidos. Dentre outros materiais, os canais permitem o compartilhamento de vídeos, viabilizando a (re)produção de conteúdos, a divulgação de serviços e de empresas, para citar alguns exemplos. Para além dos vídeos, Barton e Lee (2013) refletem que o YouTube é um espaço profícuo para a escrita, uma vez que, por meio dos comentários, é ofertada ao usuário uma ferramenta de fácil manuseio (adição, edição ou remoção) e de grande potencial interativo.

Os comentários on-line se constituem como uma resposta dada pelo usuário frente ao material compartilhado, produzindo uma situação de interação on-line, mediada, por um aparelho tecnológico digital. Em nosso caso, enfocamos a interação a partir de videoaula de LP. Em parte dos casos, o número de comentários

¹⁹ Todavia, existe uma exceção, que corresponde aos casos de vídeos destinados a um público específico cuja faixa etária é igual ou superior a 18 anos.

²⁰ Referimo-nos ao ícone de polegar para cima e para baixo, significando avaliação positiva e negativa, respectivamente.

atua como termômetro da audiência²¹ fornecida ao material. Conforme Hering (2013), ao postar uma mensagem, o sujeito contribui para a instauração de uma conversa on-line, sustentando seu turno de fala pela duração de tempo que outros sujeitos levam para realizar a leitura. Cada comentário pode receber aprovação ou reprovação por parte de outros usuários, a partir do mecanismo “gostei” e “não gostei”, como também acontece em relação aos vídeos.

Além disso, ainda para Hering (2013), alguns comentários podem ganhar um *status* central (mediante altos índices de aprovação, por exemplo) e receber novas respostas, abrindo um espaço de discussão, enquanto isso, outros comentários podem ficar sem resposta e sem avaliações. Os comentários estão dispostos após a videoaula, sendo organizados, justamente, por esse status central, manifesto pelo número de reações (aprovação, reprovação e resposta) de internautas. No entanto, faculta-se ao usuário a possibilidade de conhecer essas interações pela organização temporal, isto é, pela ordem crescente de publicação, partindo do comentário mais recente para chegar ao mais antigo.

Concluída a apresentação da rede social, destacamos, na sequência, o processo de seleção dos canais voltados ao ensino de LP, colocando em evidência os critérios que viabilizaram a realização de triagem.

2.2.1 *Locus* dos dados investigados²²

Como mencionado, os vídeos compartilhados no YouTube são abrigados em perfis criados por usuários. Esses perfis, denominados canais, podem se voltar a diferentes propósitos, por exemplo, o entretenimento e a divulgação de produtos culturais. Atualmente, circulam canais ancorados em fins pedagógicos, isto é, cuja abordagem focaliza o ensino de conteúdos escolarizados de diversas disciplinas, como LP, tendo em vista, entre outras motivações, preparar sujeitos para exames de larga escala, ao exemplo do ENEM e de concursos públicos. Das táticas postas em prática para publicação de mídias com esse objetivo, as videoaulas assumem um papel protagonista, correspondendo ao gênero quantitativamente mais recorrente

²¹ Outro elemento, empregado para medir os níveis de audiência, corresponde à quantidade de visualizações que os vídeos apresentam. No caso do YouTube, esse número é disponibilizado ao usuário.

²² Ao longo desta subseção, 2.2.1 *Locus* dos dados investigados, bem como, da seção seguinte, 2.3 Sistematização e categorias de análise, reportamo-nos a dados quantitativos que foram obtidos por meio de observação netnográfica realizada em junho de 2022.

em grande parte dos veículos educacionais²³ investigados.

Remetendo-nos, em particular, a esses canais educacionais, compreendemo-los como portadores de uma função que transcende o papel de arquivo/depósito de videoaulas publicadas por um usuário específico. Isto posto, em nossa visão, os canais atuam como articuladores das condições de produção das videoaulas, uma vez que lançam os ditames nos quais se encaixam os materiais desenvolvidos, permitindo-lhes se constituírem como tal. Dito de outro modo, mais que um lugar para armazenamento, os canais são instâncias regulatórias no que se refere ao nível didático das videoaulas – configurando e reconfigurando a atuação dos sujeitos na produção do material, os objetivos educacionais/pedagógicos, os conteúdos e as estratégias didáticas –, e no tocante ao nível técnico – determinando o título, a descrição, o tempo de duração e o tratamento de hiperlinks.

Diante disso, apresentar os canais perscrutados possibilita-nos (re)conhecer o sistema potencial no qual estão assentados os nossos objetos, para não os analisar deslocados dele, mas a ele imbricados, interligados, nos ditames da LA. Ao elegermos como objetos empíricos as videoaulas de LP e os comentários de espectadores que as acompanham, foi necessária a realização de um processo de triagem em duas etapas, a fim de que selecionássemos os canais que hospedam os dados. Assim, a primeira fase do processo diz respeito à introdução de quatro palavras-chave – “videoaulas”, “português”, “ENEM” e “canais” – na ferramenta de busca disponibilizada pelo YouTube, aplicando-lhe o filtro “canais”, a fim de alcançarmos uma *busca avançada* no ensejo de obter resultados mais precisos.

A referida busca colocou-nos diante de um alto número de resultados. Por isso, na sequência, para compor a segunda etapa da triagem para a seleção dos canais, determinamos quatro critérios, quais sejam: (1) ser exclusivamente direcionado ao ensino de LP; (2) permitir a inserção de comentários; (3) mencionar a sua relação com o ENEM; e (4) ter no mínimo cinco anos de funcionamento. Tais critérios permitiram-nos chegar aos canais que consideram o objetivo de ensinar LP tendo em vista o ENEM como perspectiva central, permitindo a interação (produtor-internauta e internauta-internauta) via comentário e, ao mesmo tempo, que possuam certo tempo de atividade na rede, configurando estabilidade.

²³ Uma apreciação dos canais *Professor Noslen*, *Redação e Gramática Zica* e *Português com Letícia* revelou o emprego de outros gêneros do discurso para fins didáticos – ao exemplo de paródias de músicas e de aulas ao vivo (transmitidas em formato *live*) – porém numericamente menos recorrentes se comparados às videoaulas.

Desse modo, coligimos cinco canais ante o alto número de inscritos, cujas informações foram discriminadas na tabela a seguir.

Tabela 01 – Identificação de canais de LP por número de inscritos

Canal	Título	Inscritos	Vídeos	Visualizações	Ano	Link para acesso
01	Professor Noslen	3.960.000	576	226.642.089	2015	https://www.youtube.com/c/ProfessorNoslen
02	Redação e Gramática Zica	1.810.000	442	59.811.707	2013	https://www.youtube.com/user/redacaoegramatica
03	Português com Letícia	691.000	280	25.817.296	2017	https://www.youtube.com/c/PortuguescomLeticia
04	Gramática em Vídeo – Prof. Fábio Alves	520.000	924	58.926.000	2009	https://www.youtube.com/c/professorfabioalves
05	Pablo Jamilk	519.000	1057	22.726.152	2012	https://www.youtube.com/c/PabloJamilkOficial

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 01 coloca em evidência índices numéricos, como o total de inscritos, de vídeos e de visualizações. Esses dados quantitativos expressam grandezas flutuantes, ou seja, referem-se a números que constantemente sofrem alteração; nesse sentido, ora há perdas e ganhos de inscritos, ora se excluem e se adicionam vídeos (e comentários) aos canais, ora se ganham novas visualizações. No entanto, a fluidez desses números e daqueles aos quais nos reportamos subsequentemente não os tornam ilegítimos, mas reforçam a natureza virtual que possuem e a larga escala na qual chegam videoaulas e comentários aos espectadores.

Dessa maneira, a Tabela 01 permite-nos apreciar, na primeira coluna, a lista com os cinco canais identificados por uma numeração de 1 a 5, correspondendo à primeira etapa do processo de triagem. A segunda coluna, à direita, apresenta os títulos dados pelos produtores aos canais. Na terceira coluna, estão expostos os números de inscritos, os quais, ao todo, equivalem a cerca de 7,5 milhões de inscrições. Dentre elas, com base nos dados quantitativos colocados nessa tabela, *Professor Noslen* (Canal 01) detém um percentual de 52,80% das inscrições, que o coloca no patamar de mais acessado no YouTube entre os canais selecionados;

seguido por *Redação e Gramática Zica* (Canal 02) com 24,13%; depois, por *Português com Letícia* (Canal 03) com 9,93%; na sequência, Gramática em Vídeo – Prof. Fábio Alves (Canal 04) com 6,93%; e, por último, *Pablo Jamilk* (Canal 05) com 6,92%.

Na quarta coluna, subsequente àquela que situa as inscrições, apresenta a quantidade de vídeos compartilhados por esses canais, os quais, ao todo, correspondem a um número superior a três mil. Dentre eles, o Canal 05 aporta um maior índice, equivalendo a 32,24% dos vídeos; seguido pelo Canal 04 com 28,18% dos vídeos; depois pelo Canal 01 com 17,57%; na sequência o Canal 02 com 13,48%; e, por último, o Canal 03 com 8,54%. A Tabela 01 também destaca o ano de início das atividades de cada canal, nesse sentido, o Canal 05 apresenta mais tempo na rede, atuando desde 2009, enquanto Canal 03 corresponde ao mais recente, estando aberto para acessos desde 2017.

Na quinta coluna, confrontamos o número de visualizações por parte de cada canal, índice numérico que corresponde à soma de acessos aos vídeos, aos *shorts* e às transmissões ao vivo, por exemplo, por parte do canal. No total, o número dos cinco canais alcança uma marca superior a 390 milhões de acessos. O exame da Tabela 01 possibilita perceber, ainda, que o Canal 01 apresenta 57,53% do total de acessos; sendo seguido pelo Canal 02, com 15,18%; depois pelo Canal 04 com 14,96%; sequenciado pelo Canal 03, com 6,55%; e, por último, o Canal 05, com 5,77%. Na última coluna, estão disponibilizados os links de acesso para cada um dos canais.

Ante a apreciação de dados quantitativos referentes aos cinco canais, percebemos que todos possuem tempo de atividade de, no mínimo, cinco anos, revelando a consolidação de todos eles nesse cenário on-line. Os altos números de inscrições, colocados em evidência na Tabela 01, apontam que os Canais 01, 02 e 03, voltados ao ensino de LP, estão no pódio dos mais acessados da rede social YouTube. Mediante tal incidência, recortamos nosso *corpus* para os dados hospedados nesses três canais. À vista disso, descrevemos, a seguir, cada um deles, de modo a alcançar uma visão panorâmica de seu nível pedagógico. Por isso, ocupamo-nos em identificar o perfil dos sujeitos que produzem videoaulas ou nelas atuam, os objetivos aos quais pretendem chegar por meio dos canais, os principais conteúdos sobre os quais se debruçam e as principais estratégias que lançam mão ao elaborarem esses materiais didático-digitais.

Percorrendo uma ordem decrescente, determinando como guia o número de inscritos, iniciamos a descrição a partir do Canal 01, intitulado *Professor Noslen*. Como vimos na Tabela 01, esse canal ascende, nesse contexto didático-digital, como o mais acessado, pois agrupa um índice superior a 3,9 milhões de inscritos. Na constituição do título do canal, encontramos um anagrama (*Noslen – Nelson*) referente ao nome (à alcunha) do sujeito que executa o papel de professor nas videoaulas – um homem branco, com barba farta, careca. Vejamos, a seguir, a Figura 03²⁴, equivalente a uma captura da interface da tela reproduzindo a seção “Sobre”, que traz informações complementares do canal, dentre elas, os objetivos e a audiência.

Figura 03 – Canal 01 *Professor Noslen*

The image shows the YouTube channel page for 'Professor Noslen'. At the top is a colorful banner with the channel name 'PROFESSOR NOSLEN' in large green letters. Below the banner, the channel name 'Professor Noslen' is displayed with a verified badge and '3,97 mi de inscritos'. Navigation tabs include 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The 'SOBRE' tab is selected, showing a 'Descrição' section with the text: 'Canal voltado para o ensino da Língua Portuguesa e Redação, com o intuito de facilitar a aprendizagem de maneira rápida e divertida!'. To the right, the 'Estatísticas' section shows 'Inscreveu-se em 18 de out. de 2015' and '226.642.089 visualizações'. Below this, the 'Detalhes' section shows 'Local: Brasil' and a 'VER ENDEREÇO DE E-MAIL' button. At the bottom, the 'Links' section includes 'Plataforma de Estudo', 'Facebook', and 'Instagram'.

Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ProfessorNoslen/about>. Acesso em: 13 jun. 2022.

²⁴ A Figura 03, assim como, as figuras subsequentes, que apresentam imagens de pessoas, foram editadas de modo a ocultar, por meio do desfoque, as imagens dos sujeitos. Para tanto, empregamos as ferramentas fornecidas gratuitamente pelo aplicativo *Picsart* para IOS.

Na Figura 03, encontramos duas imagens reais do sujeito (no ícone do perfil à esquerda, e no retângulo multicolorido superior) responsável em atuar nas videoaulas do canal *Professor Noslen*, desempenhando, nesses e nos demais vídeos, um papel que alude ao de professor quando executa práticas de ensino. Situado à esquerda inferior, em fonte azul, encontramos o hiperlink *Plataforma de Estudo*, que encaminha o sujeito a um ambiente virtual que disponibiliza, além de videoaulas, um conjunto de simulados, módulos e exercícios, porém, de acesso não gratuito. Nesse site, encontramos informações acadêmicas e profissionais referentes a esse sujeito, por exemplo, sua formação em Letras Português/Espanhol e sua atuação como docente na Educação Básica²⁵.

Percebe-se que a reprodução de tela coloca em evidência uma descrição que aponta o canal como “*voltado para o ensino de Língua Portuguesa e Redação, com o intuito de facilitar a aprendizagem de maneira rápida e divertida*” (cf. Figura 03). O enunciado em destaque “*facilitar a aprendizagem de maneira rápida e divertida*” funciona como uma tática empregada para chamar a atenção do internauta que busca materiais de curta duração, evidenciada pelo uso do adjetivo “*rápida*” – e que, ao mesmo tempo, sejam marcados pela promessa de oferecer uma abordagem mais atrativa, adjetivo “*divertida*”. Abaixo da descrição, encontram-se hiperlinks que direcionam o internauta para uma plataforma particular que mencionamos, gerida pelos mesmos produtores do canal, bem como para *fanpages* nas redes Facebook e Instagram, respectivamente.

Em seção do site destinada às dúvidas comuns no que tange à plataforma particular, encontramos a seguinte afirmação: “*as aulas da plataforma foram gravadas exclusivamente para a plataforma e são mais aprofundadas*”²⁶. Ante tal assertiva, depreende-se que o adjetivo “*aprofundadas*” caracteriza as videoaulas de acesso reservado como dotadas de uma abordagem mais vertical, ao passo que os materiais gratuitos disponíveis no YouTube funcionam como uma amostra daquilo que, possivelmente, é melhor tratado em outros ambientes virtuais dos mesmos produtores. O canal funciona também como um meio de divulgação de um serviço, apresentando, desse modo, mais que finalidades pedagógicas.

Tendo entrado em circulação em 2015, esse canal se erige, em 2022, como exponencial no cenário da rede YouTube, consolidando-se, conforme informações

²⁵ Informações disponíveis em: <https://professornoslen.com.br/>. Acesso em 12 out. 2021.

²⁶ Informações disponíveis em: <https://professornoslen.com.br/>. Acesso em 12 out. 2021.

na capa, como o “*maior canal de ensino de Língua Portuguesa do mundo*”. Somados os números das visualizações de todos os vídeos enviados, tem-se um total superior a 226 milhões, evidenciado, à direita, pela Figura 03. Até a data de realização da coleta de informações quantitativas, constavam no canal 576 vídeos, dentre os quais se situam materiais como videoaulas, aulas transmitidas ao vivo (*lives*) e paródias, que focalizam os mais diversos conteúdos de LP. Nesse sentido, encontramos abordagens tanto de objetos de conhecimento pertencentes ao eixo AL/S, quanto aos eixos de leitura²⁷ e de produção escrita²⁸.

Em linhas gerais, as videoaulas produzidas e divulgadas pelo Canal 01 apresentam tempos variados de duração²⁹ e tratam os conteúdos empregando a “união entre texto verbal, imagens, imagens em movimento e som” (LAURENTINO; SILVA, 2020, p. 82), para compor a estratégia didática de exposição teórica sustentada pela análise frasal e textual, que nesses materiais didático-digitais ocupam uma posição nuclear. Como réplicas às videoaulas, o Canal 01 possibilita interação por meio da ferramenta comentário. Escolhemos, por amostragem, uma videoaula a fim de identificarmos o número de respostas frente ao material. Em *Concordância Verbal – Aula 01 [Prof Noslen]*³⁰, estão inseridos mais de 3 mil comentários, o que revela o alto engajamento dos espectadores.

O Canal 02, *Redação e Gramática Zica*, destaca-se como o segundo com maior número de visualizações, conforme a Tabela 01. O nome dado por seus produtores visa chamar a atenção de um público-alvo específico, a juventude, ao utilizar o adjetivo “zica” para caracterizar “*redação*” e “*gramática*”, o qual faz parte do léxico desse grupo de pessoas. Esse adjetivo configura-se como gíria, cujos sentidos evocam, dentre outras, significações como “descolado” e “chamativo”. Isto posto, essa caracterização volve-se às videoaulas produzidas pelo canal, como veremos na sequência. A seguir, apresentamos a Figura 04, que se constitui como

²⁷ No eixo de leitura, as videoaulas mais recorrentes abordam a literatura, destacando tanto obras literárias, quanto estilos de época.

²⁸ No eixo de escrita, as videoaulas mais recorrentes voltam-se à produção de textos dissertativos-argumentativos alinhada às propostas de redação requeridas pelo ENEM.

²⁹ No Canal 01 estão disponíveis videoaulas com poucos minutos de duração, como a videoaula “*Exercícios - Concordância Verbal [Prof Noslen]*” (<https://www.youtube.com/watch?v=dsGnrOe3-Ys>) que apresenta 8min48s, mas também com duração mais longa, como a videoaula “*Concordância Verbal – Revisão Enem com Prof. Noslen*”, (https://www.youtube.com/watch?v=hGwai_dUosA) composta por 47min26s.

³⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4ZJnTqTk4_Y. Acesso em 08 jun. 2022.

uma captura de tela que flagra informações descritivas referentes ao Canal 02 divulgadas por seus próprios produtores.

Figura 04 – Canal 02 *Redação e Gramática Zica*

The image shows a screenshot of the YouTube channel page for 'Redação e Gramática Zica'. At the top, there is a banner with a woman in a red shirt, the channel logo, and text listing course topics: Gramática, Redação, and Interpretação e Compreensão de Texto. It also mentions 'VÍDEOS NOVOS' and a schedule: 'TERÇA: ÀS 11H' and 'QUINTA: ÀS 11H'. Below the banner, the channel name 'Redação e Gramática Zica' is displayed with 1,81 million subscribers and a red 'INSCREVER-SE' button. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The 'Descrição' section contains a paragraph about the teaching philosophy, a link to the website (www.redacaoogramatica.com.br), and social media links for Facebook and Instagram. The 'Estatísticas' section shows the channel was created on June 2, 2013, and has 59,811,707 views. The 'Detalhes' section includes a 'VER ENDEREÇO DE E-MAIL' button and the location 'Brasil'. The 'Links' section lists 'Meu site!', 'Instagram', 'Tik Tok', and 'Facebook'.

Disponível em: <https://www.youtube.com/c/redacaoogramatica/about>. Acesso em 13 jun. 2022.

Por meio dessa figura, contemplamos a imagem de uma mulher (branca, loira, cabelos lisos) que é responsável pela apresentação de conteúdos nas videoaulas

divulgadas pelo Canal 02. Por não encontrarmos referências às atuações acadêmicas e/ou profissionais da expositora nas redes sociais e no site postos em hiperlinks à esquerda inferior da figura, realizamos uma busca em ambientes virtuais específicos³¹ destinados ao compartilhamento dessas informações. Detectamos sua formação, licenciada em Letras e mestra em Comunicação e Semiótica, e a sua carreira profissional, editora, professora e fundadora do Canal *Redação e Gramática Zica*.

Nessa reprodução, diferentemente da anterior (cf. Figura 03), encontramos uma descrição que concede destaque à voz do sujeito na função de professora, por meio de um texto em primeira pessoa, “*foi esse questionamento que me levou a acreditar*” e “[eu] *sou apaixonada pelo que faço*” (cf. Figura 04). Em acréscimo, traz as motivações pessoais que a fizeram produzir o canal, por exemplo, “*acreditar que ensinar não precisa ser chato*” e para “*ensinar com muita diversão*” (cf. Figura 04). Percebemos, por outro lado, um alinhamento entre as duas descrições, uma vez que ambos os canais se propõem a desenvolver um ensino, por meio de videoaulas, mais “dinâmico” e “divertido” (ou “*zica*”, dito de outro modo), conseqüentemente, diferente de outras formas de ensinar que podem ser caracterizadas em oposição, ou seja, como “desanimadas” e “maçantes”.

Na visão dos produtores do Canal 02, as formas que não são “divertidas” ou “dinâmicas” para ensinar LP promovem um distanciamento entre os pares professor e aluno ou expositores/produtores e espectadores. Assim, advogam por tal perspectiva ao argumentarem que “*a ponte entre entender o conteúdo e o aluno é construída ao passo que nos identificamos, vemos que somos próximos e não criamos barreiras*” (cf. Figura 04). O emprego dessa suposta ponte é capaz de tornar “*prazeroso e leve*” (cf. Figura 04) o ato de ensinar, mas também de aprender. À guisa de conclusão, a expositora menciona sua experiência, “*eu aprendi isso ensinando*” (cf. Figura 04), para garantir consistência às assertivas que enuncia.

Verifica-se na figura a presença de hiperlinks, dentre os quais está *Meu site!*, que encaminha o internauta também para uma plataforma, via site, que oferece serviços particulares, em especial, de assessoria voltada à produção textual. Nesse sentido, o Canal 01 e o Canal 02 valem-se do potencial comunicativo de alto alcance fornecido pelo YouTube para divulgar a prestação de um serviço, fornecendo uma

³¹ Referimo-nos ao site Escavador (<https://www.escavador.com/>) e à rede social LinkedIn (<https://www.linkedin.com/>).

espécie de amostra gratuita, para cativar e conquistar o público para o qual se voltam. Esse aspecto é reforçado pelo enunciado que constitui a descrição: “*para ter acesso aos nossos cursos completos e correção de redação detalhada, acesse nossa plataforma*” (cf. Figura 04). Os demais hiperlinks direcionam a fanpages nas redes Facebook, Instagram, TikTok e Twitter, respectivamente, desenvolvidas e gerenciadas pelos idealizadores e produtores do canal.

Os objetos de conhecimento que ganham espaço nas videoaulas do Canal 02 fazem parte dos eixos AL/S e produção textual (escrita). O enfoque corresponde, portanto, aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, em especial, àqueles que trazem contribuições diretas à produção textual exigida pelos exames de larga como ENEM e demais vestibulares. Para tratar esses objetos, o Canal 02 considera a hipermídia, elencando como estratégias didáticas a exposição teórica, a análise frasal e a análise textual, tal como o Canal 01.

Por último, no que tange aos dados quantitativos da audiência esclarecidos pela Figura 04, *Redação e Gramática Zica*, em atividade desde 2013, agrupa mais de 1,8 milhões de inscrições (cf. Tabela 01) e 59 milhões de visualizações. Até o momento de realização da investigação, o Canal 02 apresentava 442 vídeos (cf. Tabela 01), dentre os quais estão videoaulas, mas também, *lives*, vídeos promocionais, comemorativos e aula gravada. Quanto à interação em comentários, para citar um exemplo, a videoaula *CONCORDÂNCIA NOMINAL: REGRAS E DICAS - Profa. Pamba*³² hospeda um número superior a mil comentários.

Português com Letícia, Canal 03, ocupa a terceira posição na classificação dos canais com maior número de inscritos. Desta feita, a Figura 05, disposta na sequência, possibilita-nos, assim como as imagens anteriores, apreciar informações de natureza descritiva acerca dos objetivos empreendidos, agora, pelo Canal 03. Além disso, frente à figura referida, visualizamos, ainda, a imagem da mulher (branca, cabelos escuros e lisos), cujo nome faz parte da composição do título do canal. Sua função é a mesma dos sujeitos evidenciados pelos Canal 01 e 02, atuando todos como professores, à medida que se empenham em desenvolver práticas de ensino. Vejamos.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ATCfXJT4Tdg>. Acesso em 08 jun. 2022.

Figura 05 – Canal 03 *Português com Letícia*

The image shows the YouTube channel page for 'Português com Letícia'. At the top, there is a banner with the text 'Estude PORTUGUÊS com a professora Letícia Góes' and a small circular logo with the channel name. Below the banner, the channel name 'Português com Letícia' is displayed with a verified badge and '694 mil inscritos'. There are two buttons: 'SEJA MEMBRO' (blue) and 'INSCREVER-SE' (red). The navigation menu includes 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The 'SOBRE' tab is selected, showing the channel description, statistics, and contact information. The description mentions 'Aulas de Português e Redação com a professora Letícia Góes para você melhorar seu desempenho em concursos públicos, provas escolares, vestibulares e ENEM.' and provides the website 'portuguescomleticia.com.br' and email 'portuguescomleticia@gmail.com'. The statistics section shows the channel was created on '26 de jan. de 2017' and has '25.817.296 visualizações'. The 'Links' section includes links to 'Instagram', 'Twitter', 'Plataforma', and 'Facebook'.

Disponível em: <https://www.youtube.com/PortuguêscomLetícia/about>. Acesso em: 08 jun. 2022.

A figura reproduzida coloca em relevo duas imagens da mulher (posição superior à esquerda e à direita) que ocupa a posição de professora em grande parte das videoaulas divulgadas pelo Canal 03. No que tange à sua formação acadêmica e profissional, localizamos informações a respeito na *Plataforma*, que também oferece um serviço particular direcionado aos sujeitos que buscam formação complementar e que podem arcar com os custos do acesso ao site, cujo hiperlink está indexado pela figura (posição inferior esquerda, fonte azul). Consta, portanto, que ela concluiu graduação e mestrado em Letras em universidade pública e possui experiência em lecionar em escolas e em cursos pré-vestibulares. A mesma plataforma destaca, ainda, que tanto os materiais quanto as videoaulas são

produzidos sob sua supervisão. Entretanto, em algumas dessas videoaulas do Canal 03, embora em menor número, encontramos outro expositor, apresentado como editor e produtor do canal, mas que desempenha a função de docente em material didático-digital.

A Figura 05 chama atenção para o fato de que o Canal 03 tem por objetivo proporcionar melhorias qualitativas no “*desempenho em concursos públicos, provas escolares, vestibulandos e ENEM*” (cf. Figura 05) por parte dos internautas no que tange à disciplina de LP. O enunciado aponta exames de larga escola, por exemplo, como escopos das videoaulas lançadas pelo canal. Na sequência, podem ser visualizados os hiperlinks que, como nos canais anteriores, encaminham os sujeitos para perfis em redes sociais, mas também para a plataforma virtual supracitada.

O Canal 03 apresenta 280 vídeos (cf. Tabela 01), dentre os quais estão gravações de aulas transmitidas ao vivo, vídeos promocionais/comemorativos e videoaulas. As videoaulas integram os eixos de AL/S, produção escrita e leitura, para tanto, o tratamento concedido aos conteúdos privilegia a hipermodalidade, a partir da qual se desdobram as estratégias didáticas de exposição, análise frasal e textual. No tocante aos números sobre a audiência, as visualizações alcançaram índice superior a 25 milhões, reunindo mais de 600 mil inscritos (cf. Tabela 01). Em videoaula intitulada *CONCORDÂNCIA VERBAL // Aula de Português para concursos, vestibulares, ENEM*³³, encontramos cerca de 500 comentários em resposta frente à mídia compartilhada.

Em síntese, por meio da apresentação geral dos três canais que hospedam os dados investigados, considerando também fontes relacionadas, foi possível identificar quem são os sujeitos que atuam nas videoaulas e que assumem o lugar de detentor de saberes profissionais relativos à docência. Dos canais investigados, apenas um expositor, atuante no Canal 03, não apresenta formação específica para desempenhar a função de professor na área de Letras. No tocante aos aspectos conteudísticos, todos os canais abordam objetos de conhecimento pertencentes aos eixos de AL, produção escrita e leitura (com exceção do Canal 02, que não focaliza o tratamento com textos literários). A didatização que empreendem, por sua vez, pauta-se em estratégias, dentre as quais a exposição teórica ocupa posição nuclear, a partir da qual se articula a estratégia de análise frasal/textual.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2T9Ap2J7u0>. Acesso em 08 jun. 2022.

Desse modo, o sujeito, o conteúdo e as estratégias são componentes da relação pedagógica, isto é, da dimensão didática produzida através desses canais, cujas escolhas estão cultural, social e ideologicamente posicionadas. Porém, ao mesmo tempo, não são indiferentes à dimensão técnica, isto é, programacional, inerente aos ambientes virtuais, a qual também atua regulando as práticas de ensino realizadas on-line, por exemplo, determinando o tempo de duração e o tratamento de hipermídia possível.

Ademais, apreciação igualmente revelou que a funcionalidade de cada canal focalizado transcende esses dois níveis, delineando um terceiro, não detectado *a priori*, fortemente vinculado a fins comerciais. Esses objetivos tornam-se também um mecanismo regulatório, uma vez que as videoaulas divulgadas de maneira gratuita através do YouTube precisam ser balizadas a fim de que não transgridam seus papéis de motivarem/divulgarem serviços particulares, os quais resguardam materiais mais “aprofundados”, como vimos. Assim, corroboram o compartilhamento de hiperlinks para as redes sociais (presentes nas figuras de cada canal), pois demonstram justamente a construção de uma teia em torno dessa situação de compra e venda.

Ao longo dessa seção, ocupamo-nos em descrever os canais 01, 02 e 03, concebendo-os como produtores das condições de existência das videoaulas e, por conseguinte, dos comentários. Das características gerais dos canais, objetivam-se, diretamente nas videoaulas, a opção pela exposição dos conteúdos nas principais estratégias didáticas desenvolvidas. Na seção a seguir, focalizamos o processo de composição do *corpus* por meio da sistematização das videoaulas e dos comentários, bem como, apresentamos as categorias de análise que se desdobram para alcançarmos os objetivos desta pesquisa e, por conseguinte, responder às questões norteadoras deste estudo.

2.3 Sistematização e categorias de análise

Como vimos anteriormente, os três canais selecionados para esta investigação hospedam números elevados de videoaulas e de comentários. À vista desse aspecto, foi necessário determinar critérios para promover uma sistematização e, por conseguinte, compor o *corpus* para análise. Desta feita, discutimos tal processo na subseção a seguir. Ulteriormente, nosso enfoque passa

para as categorias de análise, por meio das quais examinamos os dados dessa pesquisa.

2.3.1 Composição do *corpus*

A descrição cuidadosa dos canais tornou possível a apreciação do espaço on-line no qual circulam videoaulas e comentários, servindo de base para a delimitação dos três canais que hospedam os dados. Como vimos, o primeiro recorte empreendido, relativo aos canais, deu-se mediante critérios quantitativos, o que permitiu afunilarmos nossa investigação para aqueles cujos índices de inscrições e visualizações são mais altos, conseqüentemente, para aqueles que se tornam mais recorrentes entre internautas. Para promovermos uma sistematização foi necessário, inicialmente, contabilizar as videoaulas, depois, incidirmos sobre os comentários nelas vinculados, para, finalmente, analisarmos as práticas de ensino e suas repercussões.

No ensejo de efetuar o recorte subsequente, consideramos a quantificação de videoaulas realizada em estudos anteriores (LAURENTINO; SILVA, 2020, 2021), por meio dos quais detectamos, em três sites³⁴, a presença desses materiais didático-digitais sobre LP destinados a complementar a formação de sujeitos para exames de larga escala. Dentre os conteúdos em LP focalizados, no eixo AL/S, estão *sintaxe do período simples/composto*, *regência nominal/verbal* e *concordância nominal/verbal*. Os estudos desenvolvidos revelaram a maior incidência de videoaulas sobre o período simples, conjunto no qual estão contidos tópicos de conteúdo gramatical como os *termos essenciais*, *integrantes* e *acessórios da oração*, alinhados à Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Esses conteúdos foram tratados em Laurentino e Silva (2021), permitindo-nos concluir que, nessas videoaulas, prevalece uma abordagem teórica e metodológica oscilante apontando tanto para uma vertente mais tradicional do ensino de LP, fruto de um paradigma mais tradicional, quanto para uma vertente mista que une teoria linguística à gramática, equivalendo ao resultado da transição paradigmática ora em curso sem grandes novidades teórico-metodológicas como os responsáveis por “produzir” conteúdos no universo digital parecem promover.

³⁴ Os sites foram: Site 01 – Canal do Ensino (<https://www.canaldoensino.com.br>), Site 02 – Ensino Médio Digital (<https://ensinomedioidigital.fvg.br>) e Site 03 – Me Salva (<https://www.mesalva.com>).

Além disso, percebeu-se a incidência quantitativa de videoaulas sobre o período composto, guarda-chuva que abriga tópicos gramaticais como os processos de coordenação e subordinação das orações.

Em Laurentino e Silva (2020), ao estudar videoaulas que tratam esses conteúdos, percebemos que, apesar de mobilizarem diferentes recursos atrativos pautados não somente na multimodalidade, mas na hipermodalidade com vistas a ampliação da audiência, esses materiais indicam um estágio mais conservador do ensino de LP, tomando como objeto a frase isolada para fins metalinguísticos, percorrendo a contramão no que tange às abordagens da língua privilegiadas por exames como o ENEM. Em outras palavras, constatamos o avanço de recursos imagéticos e dinâmicos que davam suporte à exibição de conteúdos, mas não de estratégias metodológicas, com foco no “autor/ator” que veiculava o conteúdo, ou na interação que o vídeo poderia promover.

Nesse sentido, a investigação, cujos resultados ora relatamos, incluiu, além de videoaulas, comentários como *corpora*. A análise destes últimos tornou-se possível porque deslocamos o enfoque de sites educacionais para a rede social Youtube. Além disso, consideramos os conteúdos de regência e de concordância verbal e nominal, ainda não contemplados em pesquisas anteriores. A Tabela 02, a seguir, destaca a presença de objetos de conhecimento gramatical para o eixo de AL/S nos três canais do YouTube selecionados.

Tabela 02 – Conteúdos em função dos canais

Canal / Conteúdo do eixo AL/S	Concordância nominal e verbal	Regência nominal e verbal	Total por canal
CANAL 01	9 (32,14%)	5 (31,25%)	14 (31,82%)
CANAL 02	13 (46,43%)	6 (37,50%)	19 (43,18%)
CANAL 03	6 (21,43%)	5 (31,25%)	11 (25,00%)
Total por conteúdo	28 (100%)	16 (100%)	44 (100%)

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 02 revela a presença de 28 videoaulas sobre concordância nominal e verbal distribuídas entre os três canais. Por outro lado, sobre regência nominal, estão hospedadas 16 videoaulas. Esses dados quantitativos apontam para uma maior incidência daquelas sobre concordância, pois, do total de 44, 28 (que equivale a 63,63%) voltam-se a esses conteúdos, enquanto 16 (que diz respeito a 36,37%) constituem o número de materiais sobre regência. Esse índice motiva o recorte do

conjunto das videoaulas e, por conseguinte dos comentários, tendo concordância como escopo. A Tabela 03, a seguir, discrimina o número de videoaulas em função da bifurcação do conteúdo em concordância nominal e verbal.

Tabela 03 – Conteúdo de concordância nominal e verbal em função dos canais

Canal / Conteúdos do eixo AL/S	Concordância nominal	Concordância verbal	Total por canal
CANAL 01	4 (44,44%)	5 (26,32%)	9 (32,14%)
CANAL 02	3 (33,33%)	10 (52,63%)	13 (46,43%)
CANAL 03	2 (22,22%)	4 (21,05%)	6 (21,43%)
Total por conteúdo	9 (100%)	19 (100%)	28 (100%)

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 03 evidencia o número de 19 videoaulas sobre concordância verbal; e, a partir disso, depreendemos que esse valor corresponde a um total de 67,85%, que contrasta com o percentual de 32,15%, referente a 9 videoaulas sobre concordância nominal. Tendo em vista a manutenção do critério que incide sobre os índices quantitativamente maiores, recortamos nosso *corpus* para o conteúdo mais recorrente.

A partir desse levantamento, apresentamos a Tabela 04 a seguir, por meio identificamos as videoaulas sobre concordância verbal em função dos canais, apresentando o título do material (por meio do qual se percebe o conteúdo), o número de comentários, o número de visualizações e o link para acesso.

Tabela 04 – Identificação das videoaulas sobre concordância verbal e do número de comentários por videoaula em função dos canais (continua)

	Canal	Título da videoaula	Comentário	Visualização	Link
VD01	01	Concordância Verbal - Aula 01 [Prof Noslen]	3199	3.900.258	https://www.youtube.com/watch?v=4ZJnTgTk4_Y
VD02	01	Exercícios - Concordância Verbal [Prof Noslen]	632	597.402	https://www.youtube.com/watch?v=dsGnrOe3-Ys
VD03	01	Concordância Verbal - Aula 02 [Prof Noslen]	1928	2.116.902	https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoc0
VD04	01	Exercícios de Concordância Verbal [Prof Noslen]	555	536.648	https://www.youtube.com/watch?v=DSA0-5YcwfA
VD05	01	Concordância Verbal – Revisão Enem com Prof. Noslen	79	20.804	https://www.youtube.com/watch?v=hGwai_dUosA

Tabela 04 – Identificação das videoaulas sobre concordância verbal e do número de comentários por videoaula em função dos canais (continuação)

	Canal	Título da videoaula	Comentário	Visualização	Link
VD06	02	Concordância verbal: sujeito simples - Parte 1 de 3 - Profa. Pamba	651	472.981	https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA
VD07	02	Concordância verbal: sujeito composto - Parte 2 de 3 - Profa. Pamba	256	159.853	https://www.youtube.com/watch?v=dvQZTaQq9pY
VD08	02	Concordância verbal: casos especiais - Parte 3 de 3 - Profa. Pamba	292	162.091	https://www.youtube.com/watch?v=V7Kizj5TYKA
VD09	02	Concordância verbal: resolução de exercícios - Profa. Pamba	138	89.940	https://www.youtube.com/watch?v=rXt7TBwub8I
VD10	02	Concordância verbal: resolução de exercícios detalhada + teoria - Profa. Pamba	262	201.372	https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU
VD11	02	Faz ou fazem anos? - regras de concordância verbal - profa. Pamba	92	11.718	https://www.youtube.com/watch?v=GvBu9DpzZzM
VD12	02	Concordância verbal: exercícios resolvidos - profa. Pamba	39	11.316	https://www.youtube.com/watch?v=PBTSJQJAYdo
VD13	02	Concordância verbal - teoria completa para provas - profa. Pamba	180	118.769	https://www.youtube.com/watch?v=DqQVqMFmyaY
VD14	02	Concordância verbal: resolução de exercícios comentada - Profa. Pamba	28	13.988	https://www.youtube.com/watch?v=MOnmgy2uBUA
VD15	02	Concordância verbal: resolução de exercícios - profa. Pamba	27	13.107	https://www.youtube.com/watch?v=0fnyxUlwlo
VD16	03	Concordância verbal Aula de Português para concursos, vestibulares, ENEM	576	259.635	https://www.youtube.com/watch?v=s2T9Ap2J7u0
VD17	03	Havia ou haviam? Houve ou houveram? Saiba como usar o verbo haver	260	74.850	https://www.youtube.com/watch?v=6WvVcSQvQa4
VD18	03	Concordância verbal – Questões da VUNESP 2019 Prof. Letícia	76	75.587	https://www.youtube.com/watch?v=MhYhNIP7r0E
VD19	03	Você acerta? Questão sobre concordância (FCC) Prof. Letícia Góes	178	11.353	https://www.youtube.com/watch?v=JcZ0ZuCu3UU

Fonte: Elaboração do autor.

Por meio da Tabela 04, podemos visualizar aspectos gerais relacionados a 19 videoaulas que são distribuídas entre o Canal 01, 02 e 03, que respectivamente

compartilharam cinco, dez e quatro videoaulas sobre concordância verbal. Além disso, por meio dos dados expostos na quarta coluna, percebemos que os materiais destacados indexaram elevado número de comentários on-line no momento da observação netnográfica. Os índices quantitativos, confrontáveis na Tabela 04, demonstram um alinhamento ao que ressaltou Hering (2013), segundo a qual é grande o número de participantes engajados nas interações escritas on-line.

A observação dos comentários vinculados às videoaulas permitiu-nos identificar seu funcionamento numa espécie de interação em um *chat* público de grande audiência e participação, no qual há comentários em resposta direta à videoaula, enquanto alguns respondem a outro comentário. Tanto o elevado número deles, quanto a adição constante de novas unidades por parte de internautas, concedendo fluidez à quantidade de comentários, inviabilizaram a aplicação de um tratamento quantitativo, fazendo-nos, em contrapartida, sistematizá-los levando em conta aspectos qualitativos.

Dessa maneira, a apreciação desses comentários on-line colocou-nos frente a dois grandes blocos temáticos, um (1) voltado às práticas de ensino realizadas na videoaula comentada e outro (2) voltado a questões tangentes em relação à videoaula. No primeiro, identificamos uma multiplicidade de enfoques relacionados à abordagem didática da língua, mas também, aos seus usos nas situações de interação. No segundo, observamos discussões marcadas por uma heterogeneidade de tópicos temáticos, para citar exemplos, o contexto pandêmico do vírus SARS-CoV-2 (causador da Covid-19), a busca por informações sobre os serviços particulares oferecidos pelos produtores dos canais e divulgados nas videoaulas e a aparência física dos expositores. Tendo em vista os objetivos desta investigação, nosso interesse está em examinar comentários que fazem parte do primeiro bloco, porque é justamente por meio deles que é possível analisar as evidências de ideologia linguística em comentário sobre ensino de LP.

A partir dessas considerações, foi necessário selecionar, inicialmente, as videoaulas e, subsequentemente, elegermos os comentários a elas interligados, uma vez que estes são dependentes em relação àquelas; dito de outro modo, para que haja comentários on-line, nesses cenários didático-digitais, é imprescindível que haja videoaula. Assim, a quinta coluna da Tabela 04 sinaliza que todas as videoaulas foram reproduzidas por altos números de internautas, o que configura um grande público espectador para quaisquer uma das 19 identificadas. Acrescente-se,

ainda, o fato de que as videoaulas desses canais demonstram aspectos comuns relacionados à dimensão didática, técnica e comercial, como vimos anteriormente.

Assim, consideradas a relevância fornecida pela audiência e a similaridade constatada, para compor o *corpus*, selecionamos aleatoriamente quatro videoaulas como amostragem representativa, de modo a contemplar os Canais 01, 02 e 03 que fazem parte da pesquisa. Dentre elas, duas estão nos Canais 01 e 03, a saber: a VD03 e a VD16 respectivamente (cf. Tabela 04); as duas restantes estão no Canal 02, a saber: a VD06 e a VD10 (cf. Tabela 04), pois, conforme os dados quantitativos sinalizaram (cf. Tabela 03), esse canal dedica-se mais a abordagem do conteúdo de concordância verbal quando comparado aos demais.

Quanto aos comentários, consideramos as interações que foram realizadas nos contextos didático-digitais instanciados pela publicação das VD03, VD06, VD10 e VD16. Dentre os comentários, nosso enfoque foi direcionado àqueles que partilham o mesmo bloco temático, a prática de ensino de LP realizado na videoaula. A partir disso, selecionamo-los também por amostragem. Desse modo, consideramos os dados de videoaulas e de comentários on-line como unidades representativas de comportamentos em série. À guisa de sistematização, o Quadro 04, a seguir, sintetiza a composição do *corpus*.

Quadro 04 – Composição do *corpus*

Videoaula	Título da videoaula	Comentários
VD03	Concordância Verbal - Aula 02 [Prof Noslen]	4
VD06	Concordância verbal: sujeito simples - Parte 1 de 3 - Profa. Pamba	6
VD10	Concordância verbal: resolução de exercícios detalhada + teoria - Profa. Pamba	7
VD16	Concordância verbal Aula de Português para concursos, vestibulares, ENEM	4

Fonte: Elaboração do autor.

Por meio do Quadro 04, visualizamos o resultado do processo de afinamento que nos permitiu chegar ao total de quatro videoaulas e 21 comentários. Na subseção a seguir, discutimos as categorias de análise por meio das quais examinamos os dados desta investigação.

2.3.2 Categorias de análise

A partir das videoaulas e dos comentários sobre os quais discorreremos, delineamos o nosso objeto de estudo que corresponde às práticas de ensino de LP. À vista disso, ao longo da análise, enveredamos por dois vieses: a identificação das práticas a partir da descrição analítica do funcionamento dos objetos empíricos selecionados e sistematizados para a composição do *corpus*. O segundo viés ressignifica, por amostragem, os mesmos objetos – videoaulas e comentários – com foco na percepção e no atravessamento de ideologias linguísticas subjacentes ao uso da língua nas práticas de ensino. Com base nesses vieses, foi necessário o delineamento de três categorias de análise, por meio das quais respondemos às perguntas de pesquisa e alcançamos o objetivo geral.

A primeira categoria, *Produção de videoaulas e tratamento de objetos de ensino*, vincula-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, compreendendo a caracterização das práticas de ensino de AL/S realizadas em videoaulas. Desse modo, discorreremos sobre videoaula de LP tomando como amostragem as VD03, VD06 e VD16, representativas de cada canal. Assim, promovemos a descrição do funcionamento das videoaulas em função do aparato pedagógico que assumem, com base na identificação das estratégias didático-discursivas que entram em jogo nas suas composições. Para tanto, valemo-nos da reprodução de capturas de tela e da transcrição de áudio, aos quais nos reportamos ao longo da análise.

A segunda categoria, *Comentários on-line e marcas de interação na diversidade de enfoques*, vincula-se ao terceiro objetivo específico, por meio do qual colocamos em relevo os comentários enquanto situações de interação instauradas em resposta às videoaulas publicadas. Neles, abordam-se diferentes tópicos ao tratar sobre ensino de LP. Ao longo da análise, confrontamos um total de 14 comentários, os quais estão nos cenários didático-digitais instaurados pelas VD03, VD06 e VD16. Reproduzimos capturas de tela³⁵ de modo a flagrá-los em seu nicho de origem, permitindo a apreciação de aspectos multimodais, por exemplo, ícones referentes ao número de aprovação e reprovação.

³⁵ Por implicações éticas, desfocamos a imagem e o nome de perfil dos sujeitos que publicaram os comentários reproduzidos. A ocultação foi realizada através das ferramentas gratuitas para edição de imagem oferecidas pelo aplicativo *Picsart*.

Por último, a terceira categoria, *Manifestação de ideologia linguística em videoaula e comentários on-line*, vincula-se tanto ao segundo objetivo específico quanto ao terceiro, pois desvelamos as ideologias linguísticas veiculadas às práticas de ensino da videoaula e aos comentários que se referem ao conteúdo de concordância verbal. Focalizamos a VD10, como amostragem representativa de todos os canais. Foram analisados sete comentários, os quais são respostas à prática de ensino desenvolvida na VD10. Como nas categorias anteriores, para reprodução de dados nesta, empregamos capturas de tela de modo a flagrar videoaulas e comentários, mas também, transcrições de áudio, para registrar a mídia auditiva que compõe a videoaula.

O Capítulo 3, na sequência, dedica-se à análise dos dados, considerando as três categorias supracitadas como ponto de partida.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP EM VIDEOAULAS, COMENTÁRIOS ON-LINE E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Neste terceiro capítulo, apresentamos a discussão dos resultados desta pesquisa cuja análise refere-se à identificação e interpretação de práticas de ensino em videoaulas e como as ideologias linguísticas reverberam nelas e nos comentários decorrentes de sua divulgação. Assim, dividimos o capítulo em três seções. Na seção *3.1 Produção de videoaulas e seleção de objetos de ensino*, discorreremos sobre videoaula de LP, promovendo a descrição e caracterização de seu funcionamento em função do aparato pedagógico que assumem, a partir da identificação de práticas de ensino em sua composição. Na seção *3.2 Comentários on-line e marcas de interação na diversidade de enfoques*, colocamos em relevo os comentários enquanto situações de interação instauradas em resposta às videoaulas publicadas, nos quais se abordam diferentes tópicos ao tratar ensino de LP; por fim, na seção *3.3 Manifestação de ideologia linguística em videoaula e comentários on-line*, desvelamos a ideologia linguística indexada por videoaula e por comentários que se referem ao conteúdo de concordância verbal.

3.1 Produção de videoaulas e tratamento de objetos de ensino

Entendemos videoaula como um meio de comunicação e ensino, podendo ser analisada pela exploração do recurso da linguagem para fins didáticos, como explica Barrére (2014). Nesse sentido, videoaulas possibilitam práticas de ensino, porque, conforme Libâneo (2013), reúnem ações visando alcançar determinados resultados, por exemplo, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Nesse sentido, articulam-se em torno de objetos de conhecimento, para lhes conceder tratamento teórico e/ou analítico. Em linhas gerais, videoaulas são materiais que coligem diferentes mídias em sua composição, ao exemplo de textos verbais escritos, imagens, imagens em movimento (LAURENTINO; SILVA, 2019), com a finalidade de auxiliar alguém a aprender, incorporando um caráter essencialmente pedagógico (BARRÉRE, 2014).

Nos Canais 01, 02 e 03, encontramos outros materiais voltados ao ensino,

como paródias e aulas ao vivo, por exemplo. No entanto, as videoaulas ocupam posição central, porque correspondem ao produto educacional mais recorrente nos ambientes on-line alvo, recebendo grande número de réplicas por parte dos internautas espectadores no espaço destinado aos comentários, como vimos. Aqui caracterizamos as práticas de ensino que se desdobram em videoaulas, em específico, naquelas que tomam como objeto o conteúdo de concordância verbal, que compõe o eixo procedimental AL/S. Desse modo, direcionamo-nos a três videoaulas, quais sejam: VD03, VD06 e VD16 (cf. Quadro 04), que são amostras representativas dos três canais, o que nos possibilita ter uma visão ampla acerca do funcionamento dessas práticas de ensino.

Em nossa análise, enveredamos por dois vieses, (1) caracterização de elementos que estão no plano imagético, o que nos permite flagrar a figura do sujeito, textos verbais e escritos, por exemplo; e (2) caracterização de elementos que estão no plano auditivo, o que nos possibilita investigar as estratégias didáticas e discursivas colocadas em uso na realização das práticas. Embora promovamos essa separação para fins de análise, salientamos que os dois planos, imagem e áudio, estão relacionados na objetivação das práticas de ensino, impossibilitando que essas videoaulas possam prescindir de quaisquer um deles.

Para o primeiro viés, utilizamos reproduções das interfaces gráficas da tela, intituladas e referenciadas ao longo do texto como Figuras 06, 07 e 08, associadas respectivamente às VD03, VD06 e VD16. Para o segundo viés, valemo-nos de transcrições de áudio das mesmas videoaulas, esses excertos são intitulados, posicionados em recuo à direita e situados temporalmente.

Para compor a primeira etapa da caracterização, vejamos a Figura 06, que registra a VD03. Por meio dela, podemos apreciar elementos que compõem o leiaute visualizado pelo espectador ao acessar esse material. Essa figura foi obtida transcorridos 5min04s da videoaula, nela podemos observar o sujeito que expõe conteúdo de LP, tomando textos verbais escritos como apoio.

Figura 06 – Reprodução de imagem de VD03

Concordância Verbal - parte II

VERBOS IMPESSOAIS

· Verbo Haver

É impessoal quando empregado no sentido de existir, fica na 3ª pessoa do singular e não tem sujeito.

3ª pessoa do singular
Havia muitos alunos na sala de aula.
 Objeto direto
 (NÃO É SUJEITO)

Concordância Verbal - Aula 02 [Prof Noslen]

2.128.102 visualizações 17 de out. de 2016 Fala moçadinha! Seguimos então, aula 2 de Concordância Verbal. Nessa aula falaremos sobre os verbos impessoais e sobre o Verbo + o pronome "se".

Errata: no minuto 1,23, onde se lê "[...] fazem bem a saúde", leia-se "[...] fazem bem à saúde".

PARTICIPE DO NOSSO GRUPO DE ESTUDOS NO FACEBOOK: [facebook.com/groups/grupodonono](https://www.facebook.com/groups/grupodonono)

Guia ENEM 2018 - <http://conteudo.professornoslen.com.br>

Plataforma de estudos do Nonô - <https://professornoslen.com.br>

GOSTOU DA AULA!?

Inscreva-se no Canal: <https://www.youtube.com/professornoslen>
 Facebook : <https://www.facebook.com/ProfessorNoslen>
 Instagram : @professornoslen
 Snapchat : noslenborges

Playlist em destaque

Sintaxe
 Professor Noslen

26 vídeos

Mostrar menos

👍 117 mil 🗨️ Não gostei ➦ Compartilhar ⌵ Salvar ...

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoc0&t=4s>. Acesso em: 12 jun. 2022.

A interface flagrada reproduz, à esquerda, a figura de um sujeito, trajando um jaleco branco, peça de vestuário que pode ser associada ao fazer profissional de

professores em ambientes de ensino presenciais. No jaleco, no bolso à direita, está escrita a alcunha do sujeito através da imagem que corresponde à identidade visual do canal. Percebe-se, portanto, que esse sujeito ocupa uma função docente na videoaula, à medida em que se coloca como par mais desenvolvido e como desenvolvedor de prática de ensino escolarizado. Como vimos no Capítulo 2, o sujeito em questão apresenta formação acadêmica para atuar como docente.

Na posição direita, na Figura 06, encontramos enunciados teóricos escritos voltados ao conteúdo de concordância verbal, “*Verbo haver é impessoal quando empregado no sentido de existir*”, que interligados aos gestos, linguagem cinésica (percebida pela ação das mãos erguidas), fazem parte da exposição teórica desenvolvida e da análise frasal empreendida, “*Havia muitos alunos na sala*”. Esses enunciados, em fonte similar à manuscrita, são colocados sobre um plano de fundo verde, ambos aludem à lousa, também comum nos espaços pedagógicos de ensino presencial. Em geral, as videoaulas do Canal 01 seguem o mesmo formato da VD03, apresentando poucas variações, mas sempre centradas na figura do mesmo sujeito expositor que dá nome ao canal.

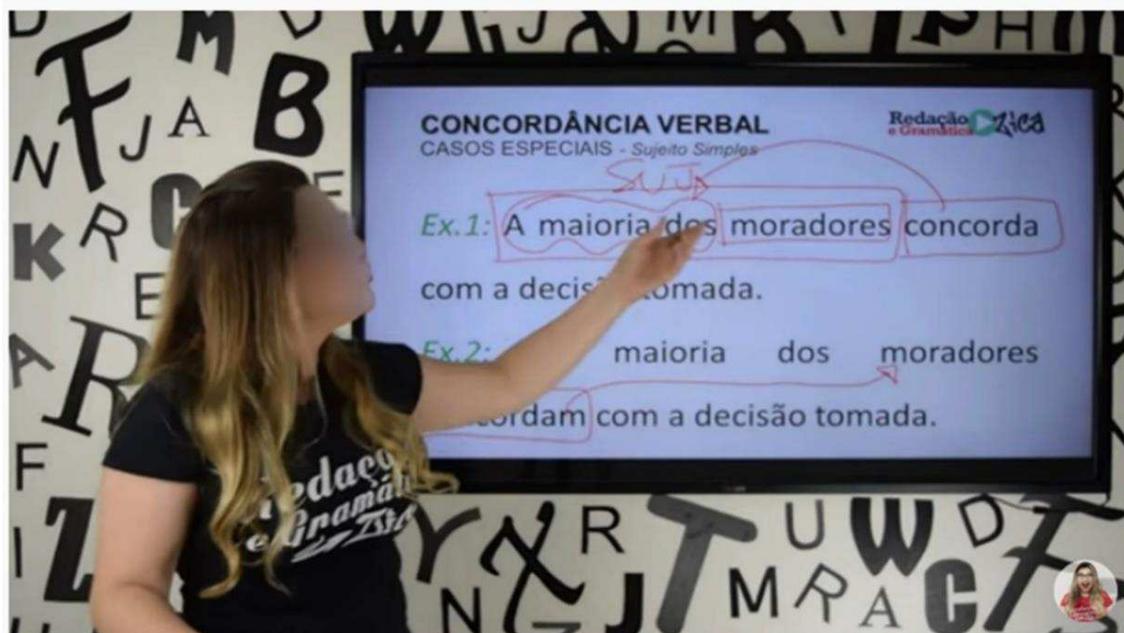
Na Figura 06, visualizamos o título da videoaula, *Concordância verbal - Aula 02 [Prof Noslen]*. É perceptível também o alto número de espectadores, obtendo mais de 2,1 milhões de visualizações. Abaixo, está disposta a descrição do material, que expõe uma errata, tópicos de conteúdo nele abordados, “*nessa aula falaremos sobre os verbos impessoais e sobre o Verbo + o pronome ‘se’*”, e hiperlinks para o site particular do Canal 02 e para redes sociais dos mesmos desenvolvedores. Do total de visualizações, mais de 117 mil inscritos avaliaram-no positivamente, número disponibilizado após a descrição da videoaula.

Visualizamos na Figura 06 um hiperlink para uma *playlist*, que encaminha o usuário para uma reunião de outros materiais que tratam Sintaxe. Encontramos também alguns ícones, quais sejam: “não gostei”, que indica reprovação; “compartilhar”, que aponta a possibilidade de enviar o material para outros espectadores; “valeu”³⁶, que angaria, em agradecimento, contribuições financeiras aos produtores do material, ratificando os laços que a produção de videoaulas tem com o mercado financeiro; e, por último, “salvar”, que armazena a videoaula em listas organizadas pelo próprio usuário na rede social YouTube.

³⁶ Esse ícone não está disponível em todos os vídeos do YouTube, uma vez que, para que seja disponibilizado, faz-se necessária a ativação por parte dos produtores do canal.

A Figura 07, a seguir, flagra a interface da VD06, transcorridos 10min04s. Por meio dessa imagem, confrontamos a expositora apontando para uma tela, instrumento no qual constam alguns enunciados para análise.

Figura 07 – Reprodução de imagem de VD06



#concordanciaverbal

✓ CONCORDÂNCIA VERBAL: SUJEITO SIMPLES - Parte 1 de 3 - Profa. Pamba

475.272 visualizações 24 de jul. de 2017 Para ter acesso aos nossos CURSOS COMPLETOS e CORREÇÃO DETALHADA DE REDAÇÃO, acesse: <https://redacaoagramatica.com.br>

Para receber nossas dicas, e-books, apostilas, vídeos exclusivos e muito mais, gratuitamente, cadastre-se aqui: <https://www.professorapamba.com.br/di...>

Instagram: @pambrandaoo

Não deixe de curtir e compartilhar o vídeo, isso nos ajuda muito!

Neste vídeo, explico as regras de concordância verbal mais solicitadas nas provas, focando, inicialmente, no sujeito simples.
bons estudos =)

Nossas redes sociais:

Facebook: www.facebook.com/redacaoagramatica

Instagram: @pambrandaoo

Twitter: @regzica

#concordanciaverbal #regrasdeconcordancia #auladeconcordanciaverbal

Mostrar menos

👍 28 mil 🗨 Não gostei ➦ Compartilhar ≡+ Salvar ...

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em: 12 jun. 2022.

A expositora em evidência, que veste uma camiseta na cor preta estampada com a identidade visual do Canal 02, realiza uma análise de dois enunciados, a saber “*A maioria dos moradores concorda com a decisão tomada*” e “*A maioria dos moradores concordam com a decisão tomada*”, a fim de abordar o conteúdo de concordância verbal. Para tanto, focaliza as regras relacionadas aos casos especiais que envolvem o sujeito simples, como ressalta a titulação exposta “*CONCORDÂNCIA VERBAL CASOS ESPECIAIS – Sujeito simples*”. No que concerne à formação acadêmica, como já explicitamos no Capítulo 2, a expositora é licenciada, podendo atuar como docente.

Diferentemente da exposição realizada na videoaula flagrada pela Figura 04, é empregado, dessa vez, um aparelho televisivo com tela interativa, através dela, os enunciados recebem setas, são grifados e são sublinhados, de modo a realçar os segmentos frasais que merecem maior atenção, por serem alvos das regras que aborda, configurando uma ação similar àquelas efetuadas por professores em ambientes presenciais.

A imagem reproduz o alcance da videoaula, destacando o índice numérico que supera 475 mil visualizações. Além disso, há a descrição do canal, usada para fins de divulgação tanto para materiais gratuitos de apoio, “*receber nossas dicas, e-books, apostilas, vídeos exclusivos e muito mais, gratuitamente*”; quanto para apresentar os tópicos gramaticais tratados como objetos de conhecimento, “*explico as regras de concordância verbal mais solicitadas nas provas, focando, inicialmente, no sujeito simples*”; como para apelar por engajamento dos espectadores da videoaula, “*nossas redes sociais*”.

Na Figura 07, encontramos informações a respeito do número de avaliações positivas por parte dos espectadores, compreendendo um total de 28 mil. É possível apreciar, ainda por meio da figura, os ícones que estão dispostos após a videoaula, cuja função é a mesma que foi destacada na descrição da Figura 06.

Subsequentemente, a Figura 08 refere-se a um momento posterior a 02min34s, no qual se pôde visualizar a interface gráfica da tela reproduzida a partir de videoaula divulgada pelo Canal 03. Nela, encontramos enunciados escritos acerca do conteúdo didatizado no material, ladeando-os, em posição superior direita, encontramos um quadro com a imagem da expositora.

videoaula não encontramos a indexação da ferramenta “valeu”. O número de visualizações e de aprovações, acima de 269 mil e 19 mil, respectivamente, revelam a abrangência e a aceitação do material no que tange aos espectadores.

Na segunda etapa da caracterização, focalizamos a organização didática das videoaulas. Com base em Matencio (2011), identificamos a composição das videoaulas em cinco etapas, por vezes sobrepostas e não estanques, quais sejam: (1) abertura; (2) preparação; (3) desenvolvimento; (4) conclusão e (5) encerramento (que pode coincidir com a conclusão).

Na abertura, que equivale ao começo da videoaula, a VD03, VD06 e VD16 apresentam uma vinheta, isto é, uma animação musicada que evidencia o nome do canal. Quando o turno é passado para o expositor, são empregados enunciados que concedem início as atividades desenvolvidas no evento. A partir disso, vejamos, a seguir, três exemplos que correspondem a fragmentos do áudio dessas videoaulas, cujas interfaces reproduzimos anteriormente.

Transcrição 01: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa de abertura em videoaulas

VD03³⁷ (*entre 00min02s e 00min10s*): Ô: moçada e aí? ((ininteligível)) pessoas e Aí? seguimos então aula dois de concordância verbal bora lá?

VD06³⁸ (*entre 00min09s e 00min19s*): FALA pupilinhos tudo bom com vocês? como é que cê tá? ((imitando voz de criança)) (ininteligível) fala pra mim sua mãe tô com saudade daquela mulher aquela linda aquela coisa ((faz um gesto com a mão, aproximando-a da boca) um pitelzinho tudo bem com vocês?

VD16³⁹ (*entre 00min05s e 00min16s*): Oiê: bem-vindos a mais uma aula aqui do canal Português com Leticia eu sou a professora leticia góes e se você não está inscrito no nosso canal inscreva-se agora ative o sininho pra não perdê nadinha

Na Transcrição 01, confrontamos os expositores empregarem enunciados que não estão necessariamente vinculados ao objeto de ensino (concordância verbal) que será alvo das videoaulas. Todavia, esses enunciados a situam no tempo, concedendo-lhe início, conforme sinalizou Matencio (2001). Nesse sentido, encontramos “Ô: moçada e aí? ((ininteligível)) pessoas e Aí?” (VD03), “FALA pupilinhos tudo bom com vocês? como é que cê tá?” (VD06) e “Oiê: bem-vindos a

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoc0&t=4s>. Acesso em 03 dez. 2021.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em 03 dez. 2021

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2T9Ap2J7u0&t=127s>. Acesso em 03 dez. 2021.

mais uma aula aqui do canal Português com Letícia” (VD16), sempre marcados por uma saudação inicial. Dentre os fragmentos expostos na Transcrição, o referente à VD06 alude às relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos no evento, “*como é que cê tá? fala pra mim sua mãe*”. Embora ancorada em perguntas retóricas, a VD06 demonstra essa herança na constituição de sua etapa abertura.

Percebemos que embora cada excerto apresente suas especificidades discursivas (por exemplo, escolhas de linguagem e de encadeamento), a etapa a que se referem é a mesma, repetindo-se nas videoaulas dos três canais. O foco que se estabelece não está na abordagem do conteúdo em si, mas em outros temas, o que torna a abertura uma etapa que antecede a prática. No trecho da VD16, encontramos: “*se você não está inscrito no nosso canal inscreva-se agora ative o sininho pra não perdê nadinha*”. A abertura tem o propósito de abrir o evento, promovendo uma espécie de acolhimento ao saudar o espectador na interação online e, concomitantemente, colocando-o em um contexto didático-digital.

Subsequentemente, desdobra-se a preparação, por meio da qual se promove a introdução do objeto teórico que começa a ser tratado na prática de ensino. Vejamos.

Transcrição 02: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa de preparação em videoaulas

VD03 (00min17s e 00min35s): eita vida heim? na aula passada a gente falou de vários elementos várias regrinhas especiais a gente vai seguir com mais algumas regrinhas pra vocês aqui da concordância verbal pra gente arrematar essa aula fica feliz depois na próxima já aula é funções da linguagem depois já vem figuras de linguagem então fica esperando com muita loucura UUUUUh

VD06 (00min42s e 01min06s): enfim o que é que a gente foca aqui nessa aula as regras que são cobradas de vocês beleza? eu dividi né aa: a aula entre concordância verbal/ hoje é só verbal nominal é outra aula concordância verbal vamo falá só de sujeito simples depois nós vamo fala das regras só com sujeito composto depois nós vamos falar das regras só com os casos especiais que não se encaixam nem no simples e nem no composto beleza gente?

VD16 (00min20s e 00min47s): e hoje eu vou trazer aqui pra vocês uma aula que vocês pedem muito no canal a/ uma das aulas mais pedidas eu acho aqui pelos inscritos é aula sobre con-cor-dân-cia verbal então tá uma aula muito completa com todos os casos especiais de concordância com um só sujeito concordância com sujeito composto com sujeito inexistente então fica aí até o final porque tem muitos casos e todos eles são muito importantes...

Na Transcrição 02, o enfoque está na etapa de preparação. A apreciação dos excertos revela que ainda não se tem entrado, de fato, na dimensão teórica que envolve o objeto de ensino focalizado que corresponde à concordância verbal, por exemplo, *“a gente vai seguir com mais algumas regrinhas pra vocês aqui da concordância verbal”* (VD03). Nela, ocorre uma espécie de anúncio sobre o que será abordado. Nesse sentido, os três excertos anteriores atuam, justamente, como enunciados introdutórios, por meio dos quais o espectador passa a conhecer os objetivos da prática de ensino, *“enfim o que é que a gente foca aqui nessa aula as regras que são cobradas de vocês beleza?”* (VD06) e *“e hoje eu vou trazer aqui pra vocês uma aula que vocês pedem muito no canal a/ uma das aulas mais pedidas eu acho aqui pelos inscritos é aula sobre con-cor-dân-cia verbal”* (VD16).

Conforme Matencio (2001), nessa etapa, defrontamo-nos com a articulação entre conteúdos, tanto aqueles que serão trabalhados futuramente, *“depois na próxima já aula é funções da linguagem”* (VD03), quanto aqueles que já foram tratados *“a gente falou de vários elementos várias regrinhas especiais a gente vai seguir com mais algumas regrinhas”* (VD03). É na preparação que se inicia, efetivamente, a prática de ensino, correspondendo ao espaço de apresentação de objetivos, de vinculação a outros conteúdos e de justificação do estudo em desenvolvimento. Na Transcrição 03, a seguir, evidenciamos a etapa do desenvolvimento, na qual o foco está sobre a exposição de conteúdos. Vejamos:

Transcrição 03: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa de desenvolvimento em videoaulas

VD03 (00min42s e 00min56s): quando tenho aí um sujeito composto que ele é ligado por uma conjunçãozinha ou por uma preposição mas o caso agora é uma conjunção conjunção OU ele pode ser de duas formas primeiro esse ou pode função de exclusão ou de inclusão

VD06 (02min08s e 02min35s): que que é/ qual que é a regra geral? muito simples a regra geral é muito simples ô o verbo se flexiona ou seja eu modifico o verbo né? ele fica no singular ele fica no plural para concordar com quem? Com o sujeito eu tenho o sujeito da oração que pode ser um que podem ser vários se for um sujeito composto né? um sujeito que tá no singular plural e o verbo vai se modificar pra concordar com esse sujeito

VD16 (00min49s e 01min19s): antes de mais nada o que é que a gente precisa saber? o que é concordância? concordância é o processo que faz com que as palavras combinem umas com as outras então as terminações das palavras elas vão se ajustando de acordo com as com as quais elas estão relacionadas a regra geral pra concordância verbal é que o verbo concorda com o núcleo do sujeito em número e pessoa

A Transcrição 03 evidencia que, no desenvolvimento, ganha espaço o desencadear das atividades pensadas para o evento em curso. Essas atividades podem compreender a exposição de conteúdo, a análise de exemplos e a execução de tarefas. Por abarcar tais tarefas, propiciando abordagem teórica e analítica, a etapa de desenvolvimento, em geral, ocupa maior parte do tempo das práticas de ensino. Nesse sentido, os excertos que compõem a Transcrição 03 funcionam como amostragens representativas dessa etapa.

Percebemos que, na Transcrição 03, entra em jogo a explanação teórica. Em VD03, discute-se sobre um caso específico de concordância em volta de um sujeito composto separado por preposição específica, *“quando tenho aí um sujeito composto que ele é ligado por uma conjunçãozinha ou por uma preposição mas o caso agora é uma conjunção conjunção OU”*. Já em VD06, o foco está sobre a regra geral da concordância, *“que é a regra geral? muito simples a regra geral é muito simples ô o verbo se flexiona ou seja eu modifico o verbo né? ele fica no singular ele fica no plural para concordar com quem? Com o sujeito”*. Finalmente, na VD16, é focalizada a conceituação do fenômeno, *“concordância é o processo que faz com que as palavras combinem umas com as outras então as terminações das palavras”*.

Na transcrição a seguir, o escopo é a etapa de conclusão, na qual se encerram as atividades em curso. Acerca dela, reproduzimos mais três excertos:

Transcrição 04: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa de conclusão em videoaulas

VD03 (11min36s e 11min44s): e aí nós fechamos nossa parte de concordância verbal heim? que beleza que maravilha muito tranquilão isso? muito na manha? muito fácil?

VD06 (17min10s e 17min31s): eu tô animada heim gente? por quê? porque essas são as regras principais as regras mais pedidas cês viram como é fácil? (inteligível) fácil né? ô/ as regras principais pedidas nas provas de concurso do enem de vestibular se souber isso aqui você mata a prova todinha mata pau ((emite um grito)) tudo bem? não precisa gritar desse jeito

VD16 (28min10s e 28min23s): gente muita informação né? mais eu queria trazer uma aula bem completa pra você espero que você tenha anotado tudo tenha tirado todas as suas dúvidas e não erre nunca mais questão sobre concordância verbal

Por meio da Transcrição, percebemos que são empregados enunciados cuja função é encerrar tanto o desenvolvimento de uma atividade (exposição,

exemplificação e resolução), quanto do evento por completo (igualando-se, nesse caso) ao encerramento. No que tange aos excertos anteriores, o interesse está em terminar a explicação em torno do objeto, para depois encerrar a videoaula. Ao fechar as atividades, percebemos que é na conclusão que se dá o término da prática de ensino.

Nesse sentido, na VD03, o encerramento da exposição é explícita, em virtude do uso do verbo fechar: “*e aí nós fechamos nossa parte de concordância verbal heim*”, ao passo que, na VD06 e na VD16, respectivamente, empregam-se visões de síntese: “*eu tô animada heim gente? por quê? porque essas são as regras principais as regras mais pedidas cês viram como é fácil?*” e “*gente muita informação né? mais eu queria trazer uma aula bem completa pra você*”.

Por último, a etapa do encerramento finda a videoaula, demarcando o fim do evento em si. Nesse sentido, reportamo-nos aos fragmentos da Transcrição 05, a seguir.

Transcrição 05: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa de encerramento em videoaulas

VD03 (11min57s e 12min06s): um abraço até a próxima Ô::: se inscreva aí pessoal se inscreva ((aponta para um ícone no qual se lê “inscreva-se”)) quase me esqueço disso ô valeu

VD06 (17min31s e 18min16s): gente acessa lá o nosso site ((apresenta o endereço do site)) site lindo site deuso /.../ um beijo nesse seu coração até a nossa próxima aula e tchau

VD16 (28min24s e 28min43s): se você gostou dessa aula deixai o gostei conta pra gente nos comentários quais eram as regras que você já sabia quais regras foram novidade pra você manda a aula pros amigos concurseiros os amigos que estão estudando pra alguma prova também e um grande abraço até a próxima aula tchau tchau

A leitura da Transcrição 05 demonstra que os três excertos funcionam como marcos temporais do encerramento. Dessa maneira, são constituídos por enunciados característicos de despedida, como: “*um abraço até a próxima*” (Canal 01), “*um beijo (...) até a nossa próxima aula e tchau*” (VD06) e “*um grande abraço até a próxima aula tchau tchau*” (VD16). Em todos os casos, mais que despedida, o encerramento apresenta forte teor apelativo, seja para ganhar inscritos e, com isso, audiência, “*Ô::: se inscreva aí pessoal se inscreva*” (VD03) e “*manda a aula pros amigos concurseiros os amigos que estão estudando pra alguma prova*” (VD16),

seja para incentivar a interação por meio dos comentários “*conta pra gente nos comentários quais eram as regras que você já sabia quais regras foram novidade pra você*” (VD16), seja para divulgar serviços particulares oferecidos pelos produtores da videoaula “*gente acessa lá o nosso site*” (VD06).

Tendo por base os resultados aos quais chegamos, inspirando-nos em Matencio (2001), apresentamos o Quadro 05 que resume o funcionamento didático das videoaulas analisadas.

Quadro 05 – Caracterização de práticas de ensino em videoaulas de LP

INÍCIO DA VIDEOAULA	PRÁTICAS DE ENSINO NA VIDEOAULA			FIM DA VIDEOAULA
	Preparação	Desenvolvimento	Conclusão	
Abertura				Encerramento
<i>Focaliza acolhida e divulgação</i>	<i>Focalizam objetos de conhecimento de LP</i>			<i>Focaliza despedida e divulgação</i>
Saudações iniciais numa acolhida ao espectador	Apresentação dos objetivos da videoaula, início da prática de ensino	Abordagem teórica de objetos de conhecimento	Término da exposição, análise ou resolução de exercícios	Saudações finais para se despedir do espectador
Solicitação para angariar inscritos, comentários e avaliações positivas	Vinculação do objeto de conhecimento a outros que serão ou já foram tratados	Análise de frases e textos para comprovação, memorização e reprodução da teoria apresentada	Visão de síntese, coligindo os principais aspectos teóricos e metodológicos tratados	Solicitação para angariar inscritos, comentários e avaliações positivas
Solicitação para angariar acessos a plataformas de serviço não gratuito	Justificação para o tratar o objeto de conhecimento	Resolução de exercícios, em geral, recolhidos de exames de larga escala, para fins de memorização e reprodução	Conclusão da prática de ensino	Solicitação para angariar acessos a plataformas de serviço não gratuito

Fonte: Elaboração do autor.

Percebemos que os três canais hospedam práticas de ensino parecidas em relação aos recursos mobilizados, utilizando elementos característicos do ensino presencial, como a lousa e afins e/ou vestuários específicos, concedendo destaque à imagem dos sujeitos em papéis docentes e empregando enunciados verbais escritos como apoio – tanto apontamentos de natureza teórica, quanto enunciados para análise. As semelhanças, porém, transcendem esses aspectos, alcançando a organização global da videoaula, todas elas compostas pelas cinco etapas tal como pontuou Matencio (2001), dentre as quais, o encerramento na videoaula passa a agregar forte teor apelativo.

Na seção a seguir, realizamos a análise de comentários, por isso,

apresentamos as principais características dessas interações realizadas on-line. Nosso interesse é situá-los, identificando-os e discriminando-os mediante os principais temas que são tratados pelos sujeitos espectadores.

3.2 Comentários on-line e marcas de interação na diversidade de enfoque

Por comentários on-line, alinhamo-nos à Araújo (2017), por isso, concebemo-los como respostas inseridas em espaços virtuais, as quais exprimem pontos de vistas, como adesão, refutação, apoio e crítica. Essa autora evidencia o estilo de linguagem que essas respostas apresentam, como o emprego de frases interrogativas, gírias, linguagem “coloquial”, piada, adjetivos/termos pejorativos e *emoticons (emojis)*⁴⁰. Araújo (2017) também chama atenção também para o fato de que um comentário se apresenta como uma espécie de diálogo espontâneo formado por uma entonação valorativa, ou seja, encharcada dos valores do enunciador, através dos quais é possível sintetizar, interpretar e refletir sobre fatos.

No que concerne aos comentários on-line envolvidos nesta pesquisa, consideramos aqueles que foram produzidos e publicados em função de videoaulas de LP. Como sinalizamos no Capítulo 2 (cf. Tabela 04), a produção desses enunciados escritos se dá em larga escala, o que os tornam também índices de audiência. À vista dos objetivos desta investigação, interessou-nos os comentários que fazem parte do bloco voltado às práticas de ensino realizadas na videoaula comentada. Desse modo, focalizamos comentários que funcionam enquanto desdobramentos das práticas, em outras palavras, que recuperam aspectos que dialogam com o ensino de LP instanciado no material.

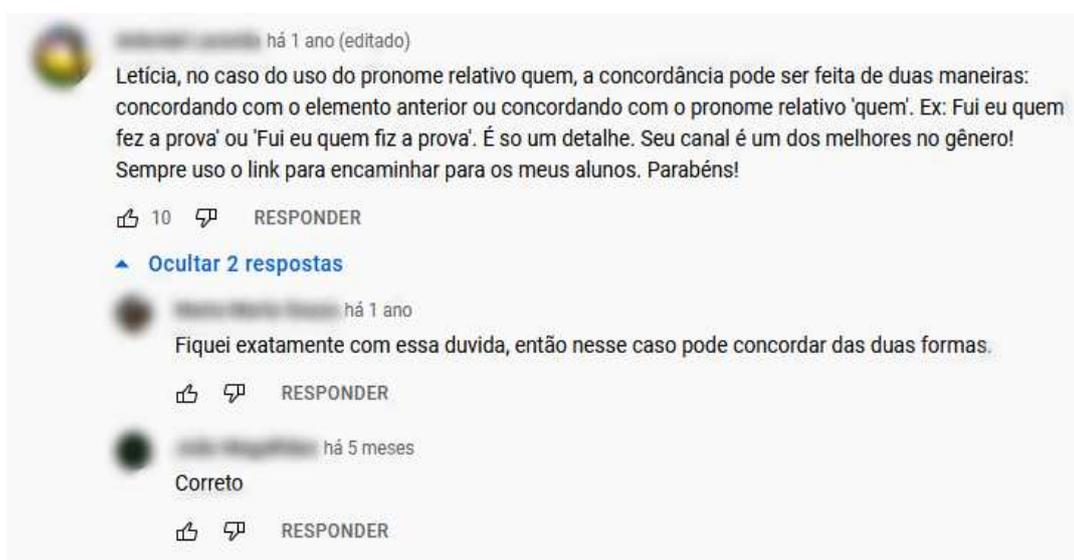
O exame relatado nesta seção busca ser responsivo ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, uma vez que promove a análise do conteúdo temático dos comentários on-line para, na seção subsequente, chegar à investigação das evidências de ideologias linguísticas em comentários. A apreciação deles nos possibilitou identificar quatro tipos de enfoque concedidos, a saber: (1) o conteúdo; (2) a metodologia; (3) o sujeito expositor e (4) o recurso (a videoaula).

⁴⁰ Correspondem a ícones que, em sua maioria, são não verbais, cujas representações aludem a expressões faciais, a objetos e a símbolos.

À luz desta classificação, considerando que os temas se entrecruzam, apresentamos, à guisa de amostragem, comentários publicados em VD03, VD06 e VD16. Para tanto, reproduzimos interfaces gráficas da tela, de forma a apreciar a constituição temática e as escolhas de linguagem de comentários, mas também a interface gráfica na qual se apresentam para os usuários que acessam videoaulas dos canais focalizados.

A seguir, expomos a Figura 09, na qual podemos apreciar comentários cujo foco está no conteúdo.

Figura 09 – Reprodução de imagem de comentário com foco no conteúdo



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2T9Ap2J7u0&t=127s>. Acesso em 12 jun. 2022.

Na Figura 09, é possível identificar um conjunto de três comentários inseridos por usuários em VD16. No que se refere à configuração visual, são perceptíveis as presenças de textos verbais escritos e de imagens como os ícones de polegares e de imagens dos perfis dos usuários. Nessa figura, contemplamos um comentário que ocupa posição nuclear voltado à dimensão contedudística da prática de ensino desenvolvida no material.

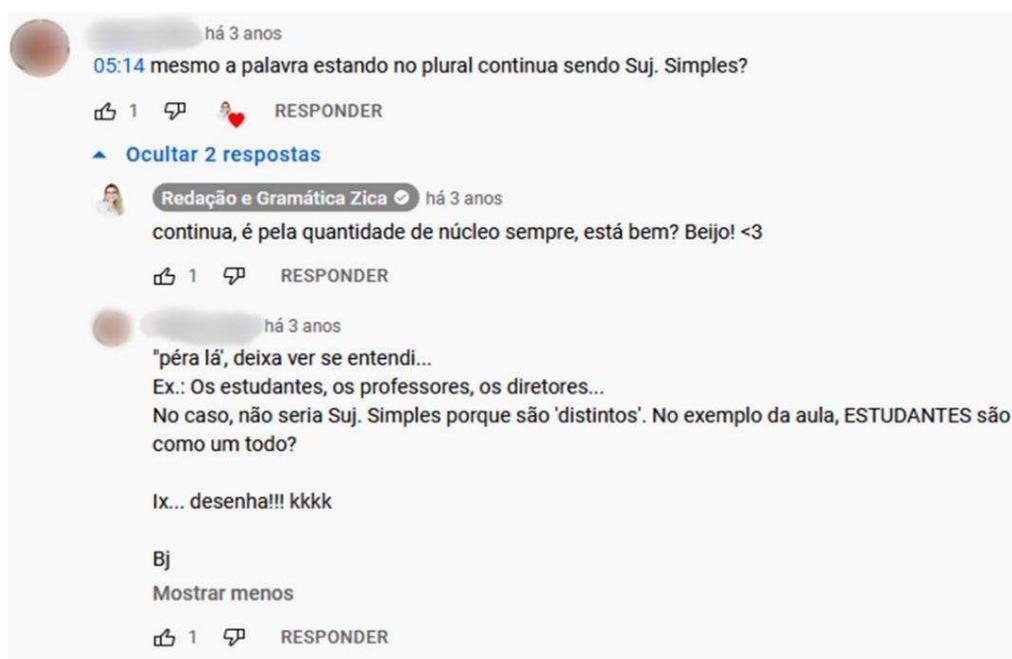
O comentário central reproduzido na Figura 09 trata, especificamente, o uso do pronome “quem” em relação à concordância verbal, tema abordado na videoaula e retomado no comentário com ensejo de acrescentar/corrigir, “*no caso do uso do pronome relativo quem, a concordância pode ser feita de duas maneiras*”. Outro aspecto que esse primeiro comentário transparece está relacionado ao sujeito enunciador que, ao afirmar “*sempre uso o link para encaminhar para os meus*

alunos”, identifica-se como professor e, ainda, como divulgador das videoaulas produzidas pelo canal.

Conforme essa figura, o primeiro comentário, que recebe aprovação de dez sujeitos, angaria duas réplicas (uma publicada há um ano, outra publicada há cinco meses). Ambas demonstram uma tomada de posição, como salientou Araújo (2017), nesse caso, de alinhamento em relação ao comentário que ocupa uma posição central, “*pode concordar com as duas formas*” e “*correto*”. Esse exemplo reproduzido por meio da Figura 09 ratifica as afirmações de Hering (2013), “nem todas as mensagens sustentam o turno no mesmo grau” e “algumas adquirem *status* mais central por prover mais respostas (...), outras mensagens ficam sem resposta”, uma vez que pudemos verificar uma mensagem com duas respostas e outras duas sem respostas e sem aprovações.

Em geral, comentários com enfoque no conteúdo, visam acrescentar e ou corrigir aspectos relacionados à consistência teórica e analítica desses materiais, bem como, apresentar dúvidas de internautas em relação ao conteúdo de AL/S abordado. A Figura 10, a seguir, reproduz três comentários dispostos na VD06, cujo tópico temático que ganha destaque também é o conteúdo, em específico, a apresentação de dúvida a ele relacionada.

Figura 10 – Reprodução de interação (espectador e produtor) focada na apresentação e solução de dúvida



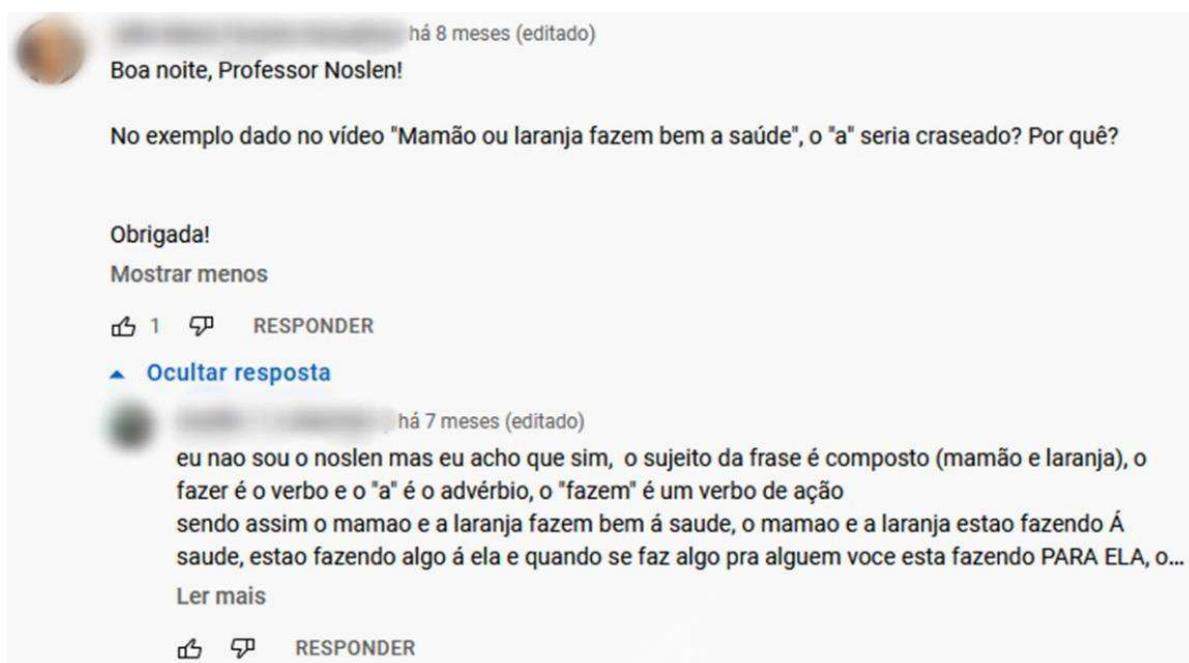
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em 12 jun. 2022.

Por meio da Figura 10, é possível identificar uma situação de interação com três comentários publicados há três anos. O ponto central dessa interação é uma dúvida relacionada ao conteúdo, precisamente, relacionada à afirmação feita pela expositora em 05min04s. Com uma aprovação, esse turno questiona a classificação de sujeito em simples e composto, tópico necessário para a compreensão do fenômeno da concordância verbal na abordagem normativa da linguagem, “*mesmo a palavra estando no plural continua sendo Suj. simples?*”. Nessa esteira, o comentarista parece confundir a formação de sujeito simples no plural e a formação do sujeito composto, uma vez que a flexão de verbo para o plural é obrigatória nos dois casos (CUNHA; CINTRA, 2016).

Existe uma réplica ao primeiro comentário da Figura 10, com uma aprovação, no qual encontramos a solução para o questionamento feito anteriormente: “*continua, é pela quantidade de núcleo sempre, está bem?*”. O enunciador do segundo corresponde aos produtores do canal, que esclarecem, em seu turno, a dúvida do internauta inscrito. Como nova réplica (com uma aprovação), o comentarista tenta expressar sua dificuldade de entendimento, “*lx... desenha*”, mas também seu esforço em explicar o fenômeno em evidência ao seu modo, “*pera lá, deixa eu ver se entendi*” e “*no caso, não seria Suj. Simples porque são ‘distintos’*”. Também realiza mais um questionamento que, dessa vez, fica sem resposta dos produtores, “*ESTUDANTES são como um todo?*”.

Percebemos, por meio da observação netnográfica dos comentários, que são pouco recorrentes as interações dos produtores para sanar dúvidas dos espectadores, o que nos faz levantar a hipótese de que esse tipo específico de interação ocorra com mais frequência nas plataformas particulares. Na maioria dos casos, as interações entre moderadores e espectadores se dão como respostas em agradecimento às críticas positivas que são feitas pelos internautas. Quando existem interações voltadas às dúvidas, os esclarecimentos são, geralmente, feitos por outros internautas, os quais se empenham em auxiliar os demais na solução de questões levantadas. A respeito, reproduzimos a Figura 11, que ilustra uma situação dessa natureza, cuja ocorrência se deu na VD03.

Figura 11 – Reprodução de interação (espectador e espectador) focada na apresentação e solução de dúvida



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoc0&t=4s>. Acesso em 12 jun. 2022.

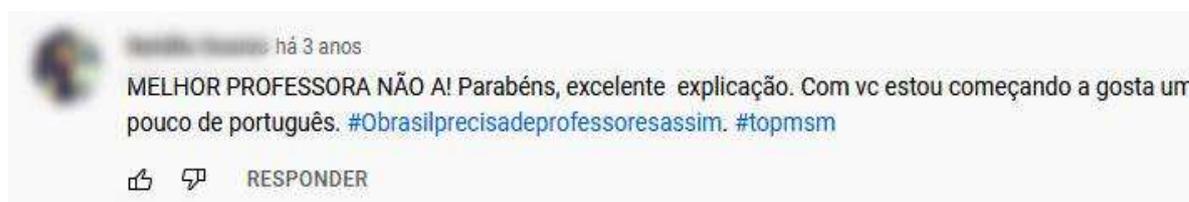
Na Figura 11, observamos dois turnos de comentários on-line, o mais antigo publicado há oito meses, o mais recente há sete meses. No primeiro deles, avaliado positivamente por um inscrito, ocorre a apresentação de uma dúvida relacionada à crase (conteúdo do eixo AL/S não tratado em VD03), tendo em vista um exemplo citado na prática de ensino realizada na videoaula, *“Mamão ou laranja fazem bem a saúde, o ‘a’ seria craseado? Por quê?”*. Essa pergunta é direcionada ao expositor, *“Boa noite, Professor Noslen”*, mas é respondida no comentário subsequente por outro internauta, que afirma: *“eu não sou o noslen mas eu acho que sim”*. Desse modo, o segundo comentarista explica sua interpretação do fenômeno questionado, *“estao fazendo algo á ela e quando se faz para alguem voce esta fazendo PARA ELA, o...”*.

No segundo comentário da Figura 11, apesar de o enunciador colocar-se numa posição de quem pode auxiliar no entendimento, no entanto, ele parece não acreditar que há consistência na explicação que realiza, *“eu acho”*. Essa constatação pode ser feita também quando observamos o enunciado, *“eu não sou o noslen”*. Em outras palavras, o comentarista afirma que por não ser detentor de saberes e competências relativos à docência, como acredita que é o expositor, é capaz de ajudar a solucionar a dúvida. Esse tipo específico de interação é

comentários das Figuras 12 e 13 demonstram concordância em relação às metodologias aplicadas nas videoaulas, desse modo, corroboram as adjetivações “*atrativa, dinâmica e objetiva*” (cf. Figura 12) e “*ótimas, organizadas e objetivas*” (cf. Figura 13). No tocante ao estilo de linguagem, as Figuras 09, 11 e 13 trazem à mostra usos menos coloquiais também comuns, flexibilizando àquilo que afirmou Araújo (2017), ao passo que a Figura 12 expõe um comentário que emprega expressões típicas de interações on-line, como “*HAHAHA*”, para indicar risos mediante situações cômicas, e “<3”, para demonstrar apreciação e/ou concordância, resguardando-se especificidades para ambos os casos.

Vejam, na sequência, a Figura 14 e 15 que reproduzem a imagem de outros comentários de videoaula, ambos publicados há três anos. Neles, trata-se acerca do sujeito que desempenha o papel de professor e que aborda os conteúdos de LP, ambas estão acessíveis em VD06.

Figura 14 – Reprodução de imagem de comentário com foco no sujeito expositor



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em 12 jun. 2022.

Figura 15 – Reprodução de imagem de comentário com foco no sujeito expositor evidenciando desaprovação



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em 12 jun. 2022.

Desse grupo, fazem parte comentários que versam sobre o comportamento do sujeito no papel de professor e a respeito da recepção dos internautas em relação à sua atuação. Na Figura 14, contemplamos uma reação sustentada a partir de expressões como “*melhor professora*” e, ainda, “*excelente explicação*”. Para

compor esse quadro, há adição de duas *hashtags*⁴¹, em uma delas se lê “o Brasil precisa de professores assim”. Mais uma vez, o parecer que é dado pelo internauta é favorável, porém, a tal ponto que, para ele, o mesmo comportamento da expositora precisa ser replicado noutras situações de ensino. Além das *hashtags*, destaca-se, ainda, o uso de letras maiúsculas para conceder ênfase ao que foi enunciado, “MELHOR PROFESSORA NÃO [h]Á”. No que concerne a esse comentário, não houve réplicas e nem avaliações por parte de outros sujeitos.

Em contrapartida, a Figura 15 destaca um comentário, sem aprovação e sem réplicas, realizando uma crítica desfavorável em relação ao desempenho do expositor, “fala rápido demais”. Para o comentarista, há rapidez na exposição empreendida, o que em sua visão pode dificultar a compreensão e, por conseguinte, a qualidade do material. A observação netnográfica dos comentários também revelou que há pouca recorrência de turnos críticos como esse, que revelam desagrado por parte dos espectadores. Considerando que comentários podem ser excluídos pelos moderadores, pode-se levantar a hipótese de que haja filtragem, evitando a difusão de opiniões negativas, o que pode comprometer o consumo da videoaula produzida e divulgada.

Subsequentemente, dispomos a Figura 16 que incide sobre uma interação entre dois espectadores, nela há dois comentários publicados em VD03, há cinco e três anos. O foco, agora, está sobre o recurso empregado, isto é, a própria videoaula. Vejamos.

Figura 16 – Reprodução de imagem de comentário com foco no recurso



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoc0&t=4s>. Acesso em 13 dez. 2021.

Os comentários, cujo alvo equivale ao recurso, enxergam globalmente a

⁴¹ Diz respeito a uma palavra-chave antecedida de um sinal, a cerquilha (#), por meio da qual são agrupadas publicações que partilham temas semelhantes.

videoaula, fornecendo uma visão de síntese, por meio da qual atribuem qualificações ou realizam descrições mais gerais. Numa interface gráfica similar às aquelas expostas nas figuras anteriores, encontramos, um comentário central com esse enfoque, por meio do qual o enunciador se posiciona favoravelmente em relação ao material em questão, “*boa demais sua aula*”. Recebendo um número de aprovações superior a duzentas, a mensagem compartilhada ainda acrescenta que a motivação está na abordagem gramatical oferecida, “*começo a gostar de gramática*”. Todavia, na sequência, é perceptível a adição de uma resposta, com três avaliações positivas, que se coloca em relação de discordância, “*faz eu entender a matéria, mas gostar...*”. Aqui o aspecto democrático torna-se mais evidente, uma vez que nesses espaços encontramos opiniões que convergem e que divergem em relação às videoaulas como vimos na Figura 15, mas também no que concerne aos próprios comentários, Figura 16.

Para fins de sistematização dos resultados, apresentamos o Quadro 06 construído à vista dos dados examinados e da observação netnográfica empreendida. Por meio dele retomamos os enfoques, especificando os tópicos tratados, as funções na interação e as escolhas de linguagem que predominam.

Quadro 06 – Diversidade de enfoques em comentários sobre práticas de ensino em videoaulas de LP (continua)

ENFOQUE / CARACTERÍSTICAS	Tópicos tratados	Função na interação	Escolhas de linguagem
Conteúdo	Dimensão teórica e analítica desenvolvida na prática de ensino	Apresentar dúvidas; Fazer acréscimos teóricos ou analíticos à exposição; Corrigir supostos equívocos da exposição teórica ou analítica	Predomínio de linguagem menos “coloquial”; Emojis/emoticons; Enunciados afirmativos e interrogativos
Metodologia	Estratégias, abordagens didáticas e escolhas de linguagem empregadas	Caracterizar as estratégias didáticas envolvidas na prática; Avaliar a abordagem didática concedida ao fenômeno linguístico	Linguagem “coloquial” e/ou “formal”; Emojis/emoticons; Adjetivação; Enunciados afirmativos e exclamativos
Expositor	Atuação e desempenho do expositor	Caracterizar a atuação do expositor no desenvolvimento da prática; Avaliar o desempenho do expositor na abordagem realizada	Linguagem “coloquial” e/ou “formal”; Emojis/emoticons; Adjetivação; Enunciados afirmativos e exclamativos; Hashtags

Quadro 06 – Diversidade de enfoques em comentários sobre práticas de ensino em videoaulas de LP (continuação)

ENFOQUE / CARACTERÍSTICAS	Tópicos tratados	Função na interação	Escolhas de linguagem
Recurso	Visão global da videoaula e dos recursos de mídia mobilizados	Apresentar visão de síntese acerca da funcionalidade do recurso videoaula	Linguagem “coloquial” e/ou “formal”; Emojis/emoticons; Adjetivação; Enunciados afirmativos e exclamativos; Piadas

Fonte: Elaboração do autor.

Percebemos que, de fato, os comentários on-line constituem-se como uma reação-resposta frente à videoaula compartilhada, ao mesmo tempo, frente a outros comentários. Conforme sinaliza o Quadro 06, os comentários apresentam uma natureza temática que contempla diferentes tópicos relativos ao ensino de LP. Entendemos que existe um movimento pendular, pois ora o enfoque incide sobre o conteúdo, ora sobre a metodologia, ora sobre o recurso e ora sobre o sujeito expositor. Isso não significa, porém, que não haja mesclas temáticas e o mesmo comentário, por exemplo, não seja formado por mais de um enfoque. Apesar da diversidade temática, grande parte das réplicas às videoaulas demonstram apoio às práticas de ensino desenvolvidas, uma vez que não sinalizam discordância e oposição em relação à abordagem do conteúdo, às estratégias metodológicas, à atuação do expositor e à constituição midiática do recurso.

Os comentários se realizam enquanto interação discursiva, na esteira do que ressaltou Volóchinov (2021 [1929]). Dessa maneira, são capazes de revelar as posições, os valores e, com isso, as ideologias dos comentaristas, por isso, demonstram suas ideologias linguísticas e sua compreensão sobre o ensino de LP. Reside aí, justamente, a importância de colocarmos-os em relevo, pois por meio deles temos acesso aquilo que é pensado como (des)necessário, (in)válido e (in)eficaz em termos de ensino e aprendizagem de LP, por grandes públicos, sejam especializados ou não.

Na seção anterior, caracterizamos o funcionamento das práticas de ensino em videoaula, enquanto nesta seção, promovemos a descrição dos comentários on-line colocando em relevo sua diversidade de enfoques. A partir das análises promovidas, lançamos luzes para uma compreensão de como práticas e comentários se desdobram em contextos didático-digitais para, na sequência,

examinar práticas e comentários enquanto usos de linguagem preenchidos por ideologias linguísticas.

3.3 Manifestação de ideologia linguística em videoaulas e comentários on-line

Irvine e Gal (2000), Kroskrity (2004), Silverstein (2012) e Woolard (2012) unem-se em um denominador comum ao apontarem que as ideologias linguísticas são indexadas em enunciados cujos propósitos residem em construir descrições ou avaliações sobre a língua. Aqui, nosso entendimento esteia-se em Volóchinov (2021 [1929]), a partir do qual se funda a concepção de que a propriedade ideológica é indispensável ao processo de significação, o que não seria diferente tendo esses enunciados à vista. Por outro lado, distanciamos-nos do conservadorismo de Cunha e Cintra (2016) que enquadram as postulações de linguistas como dotadas de radicalismo, ambos os gramáticos se posicionando contra a ideologia como se esta lhe fosse exterior e não constitutiva a quaisquer dizeres sobre a língua, inclusive aos da abordagem normativa da linguagem.

Nesse sentido, as ideologias linguísticas podem ser percebidas em múltiplos espaços de circulação, ao exemplo das racionalizações realizadas pelo senso comum e dos tratamentos descritivos e/ou prescritivos sobre a língua concedidos por estudos acadêmicos (PINTO, 2013) e escolares. Em nosso caso, examinamos práticas de ensino realizadas em videoaula e comentários on-line que se desdobram a respeito dessas práticas, por isso, tomamos a VD10 (cf. Quadro 04) e os comentários que focalizam o conteúdo de concordância verbal em LP. Assim, somos responsivos ao segundo e ao terceiro objetivo específico deste estudo, pois mostramos evidências dessas ideologias nas práticas e nos comentários.

Em nossa análise, enveredamos por dois vieses, (1) Ideologias manifestas no desenvolvimento das práticas de ensino em videoaulas e (2) Ideologias manifestas em comentários on-line. Reportamo-nos aos dados do mesmo modo que o fizemos nas seções anteriores, por isso, para o primeiro viés, reproduzimos interfaces gráficas da tela e transcrições de áudio, situando-as temporalmente em relação à videoaula; para o segundo, reproduzimos interfaces gráficas no intento de expormos os comentários em seu ambiente de origem.

3.3.1 Ideologias manifestas no desenvolvimento das práticas de ensino em videoaula

Nesta seção, empenhamo-nos em evidenciar a presença de ideologias linguísticas em práticas de ensino instanciadas em contexto didático-digital, precisamente, em videoaula. Desta feita, realizamos uma leitura de enunciados empregados pelo expositor de conteúdos nesse material para tratar a concordância verbal como objeto de conhecimento.

A apreciação do conjunto das quatro videoaulas do *corpus* conduziu-nos a perceber a similaridade entre elas, tanto no que se refere à presença de recursos didáticos como apoio e de estratégias procedimentais para que se efetue a prática de ensino, quanto no tocante às etapas discursivas por meio das quais essa prática ocorre. Partindo do fato de que o objetivo desse estudo toma o conteúdo de LP do eixo AL/S por base, a exposição ocorrida no desenvolvimento tornou-se mais relevante, já que o objeto de conhecimento linguístico ocupa posição nuclear, mediante a qual as demais etapas do evento se articulam.

Para a análise, recolhemos fragmentos visuais e auditivos da VD10, como amostras da presença de ideologias em favor da prescrição linguística. Trata-se de uma videoaula assistida mais de 170 mil vezes, logo, alcançando um índice de audiência muito maior que em espaços presenciais e uma aprovação superior a 9 mil por parte dos espectadores, a correspondendo a 5,2% do total de visualizações.

Nesse material didático-digital, que decorre em 57min55s, é perceptível um esforço em apresentar a dimensão teórica da concordância verbal, aportada, principalmente, num amplo conjunto de regras, também, em resolver questões que fizeram parte de exames de larga escala. Para tanto, a mulher, que atua como professora nessa prática de ensino, usa como apoio textos verbais escritos numa espécie de apresentação de slides, que recebem, no momento da explanação, a adição de palavras-chave, grifos, sublinhados e setas na cor vermelha.

Referindo-se a tal material, precisamente aos momentos posteriores a 02min10s, estão dispostas a seguir a Figura 17, que equivale a reprodução da interface gráfica onde se contempla, além dos textos em fundo branco, a imagem da expositora à direita inferior; e a Transcrição 06 corresponde à transposição para a escrita de dados de fala na qual se introduzem regras de concordância verbal.

Figura 17 – Reprodução de imagem de VD10 sobre concordância verbal

CONCORDÂNCIA VERBAL
CASOS ESPECIAIS - *Sujeito Simples*

Redação e Gramática Zica

Regra geral: O verbo se flexiona para concordar com o núcleo do sujeito em número e pessoa.

Ex.: Ele adorava a aula da Pamba.

Eles adoravam a aula da Pamba.

#concordanciaverbal #gramatica #gramaticaparaconcursos
CONCORDÂNCIA VERBAL: RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS DETALHADA + TEORIA - Profa. Pamba

170.204 9,4 MIL NÃO GOSTEI COMPARTILHAR VALEU SALVAR ...

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 11 fev. 2022.

Transcrição 06 – Fragmento de exposição oral de VD10 sobre concordância verbal

- 01 então eu coloquei ali um exemplo pra vocês um exemplo verdadeiro
- 02 um exemplo real... "ele adorava a aula da Pamba" e quem não adora
- 03 num é verdade? aí eu pergunto a vocês "quem adorava a aula da
- 04 Pamba? ((sublinha a sentença)) ELE nós temos um sujeito aqui ELE
- 05 na terceira pessoa do singular como que o verbo tem que ficar
- 06 obrigatoriamente? o verbo "adorava" tem que ficar na terceira pessoa
- 07 do singular para concordar com o sujeito... ((escreve palavras-chave))
- 08 algum mistério até aqui? nenhum ((balançando a cabeça da esquerda
- 09 para a direita)) isso é a regra geral da concordância nós já usamos
- 10 isso no nosso dia a dia... eu tenho aqui também "eles adoravam a
- 11 aula da professora Pamba" ((sublinha a segunda sentença)) tô
- 12 mentindo? não gente eu não tô mentindo não... "nossa como ela se
- 13 acha"... eu sou maravilhosa... OLHA lá: ELES terceira pessoa do
- 14 plural terceira pessoa do plural por que terceira pessoa né? primeira
- 15 pessoa do plu/ primeira pessoa do singular EU segunda TU terceira
- 16 ELE primeira pessoa do plural NÓS segunda VÓS terceira ELES eles
- 17 ou elas tudo bem? então o verbo fica na terceira pessoa do plural
- 18 também para concordar com o sujeito ((escreve nova palavra-chave e
- 19 seta) só que infelizmente não é isso que eles cobram nas provas
- 20 ((rindo)) essa é a regra geral da concordância

Os dois excertos colocam-nos defronte à abordagem das noções mais introdutórias concernentes à concordância, evocadas como "regra geral", tanto na

figura, quanto na transcrição (cf. linha 09). Para desenvolvê-la, foram tomados por escopo dois enunciados isolados produzidos para fins didáticos, nas palavras descontraídas da expositora: “*eu coloquei ali um exemplo pra vocês um exemplo verdadeiro um exemplo real*” (cf. linhas 01 e 02). Trata-se, portanto, das sentenças genéricas “*Ele adorava a aula da Pamba*” e “*Eles adoravam a aula da Pamba*” (cf. Figura 12), que, aparentemente, evidenciam uma tentativa de interligar conteúdo e regra ao contexto situacional da videoaula. Porém, mais que isso, os dois exemplos tornam-se representativos de um comportamento comum ao longo da exposição, correspondendo a um trajeto traçado unicamente pela norma-padrão, sem espaços para quaisquer reflexões externas quer para complementá-la, quer para refutá-la.

A posição tomada nas análises frasais sobre esse objeto de conhecimento parece revelar uma ideologia linguística em favor da norma-padrão. A chamada “*regra geral da concordância*” (cf. linha 09) é enfatizada do ponto de vista da sintaxe pela abordagem normativa da linguagem, com estratégias delineadas pelo prescritivismo, cujas bordas entre eles nem sempre podem ser determinadas com clareza, pois, à medida que a expositora prescreve “*um sujeito aqui ELE na terceira pessoa do singular como que o verbo tem que ficar obrigatoriamente?*” (cf. linhas de 04 a 06), também descreve ao salientar que “*o verbo fica na terceira pessoa do plural também para concordar com o sujeito*” (cf. linhas 17 e 18). Apesar dos nuances, ambos os casos carregam a mesma ideologia artefactual da língua (BLOMMAERT, 2014), que mascara os discursos hegemônicos sobre a LP (PINTO, 2013), velando sua predileção social, política e cultural por um grupo social específico e idealizado, próprio da normatividade.

As sentenças enfatizadas na transcrição, bem como, as demais constituintes da VD10 refletem e refratam uma percepção de linguagem que exprime certa preocupação com a standardização linguística, não sendo elas excertos estéreis de desinteresses sociais, de ideologias e de valores mesmo que indexados de modo apercebido. Esses enunciados funcionam como entradas na dimensão ideológica, pois dizem respeito a elementos constituintes dela, igualmente, as próprias práticas de ensino, os conteúdos, as metodologias e os currículos também são partícipes desse amplo quadro. Assim, na esteira de Volóchinov (1978), essas unidades tomam seu lugar no conjunto de reflexos e de interpretações sobre a língua, em abstração, detendo-se no subjetivismo idealista.

Woolard (2012) enfatiza que o sentido de analisar, nomear e contabilizar uma

língua pode se dar no âmago de estratégias de dominação, ao passo em que uma língua é concebida por marco de civilidade para uma comunidade, para um grupo social. O parâmetro que sustenta essa visão é, justamente, a língua daquele que detém o poder social, político e econômico, a exemplo do colonizador. Embora suas raízes estejam nessa seara, esses objetivos são recorrentes no desenvolvimento de pesquisas na linguística contemporânea, mas não somente, também orientam práticas de ensino em (vídeo)aulas de LP.

Nessa esteira, a opção por enunciados alinhados à norma-padrão como protótipos analíticos reforça tal ponto de vista, justamente, porque o domínio da norma-padrão, por conseguinte, das regras de concordância, tornou-se sinônimo dessa civilidade mencionada pela autora, sendo requisito à participação na vida cidadã; por isso, também exigido pelas avaliações em larga escala que são preenchidas pela mesma ideologia, nesse sentido, “*eles cobram nas provas*” (cf. linha 19) o domínio de tal conteúdo. O que se escamoteia na VD10 e nos exames é o cunho estigmatizante provedor de diferenciação social (VIEIRA, 2019) ao qual o usuário sem proficiência está sujeito. Similarmente, as noções de “verdadeiro”, “moralmente bom” e “esteticamente agradáveis” ressaltadas por Kroskity (2004), embora embutidas, perpetuam-se estruturantes em práticas de AL mais conservadoras como essa.

Mediante a Transcrição 06, é perceptível o afinco da expositora em enfatizar, ainda, que a concordância se dá na relação de harmonização e solidariedade entre verbo principal e seu sujeito gramatical, tal como elucidam Cunha e Cintra (2016): “*o verbo ‘adorava’ tem que ficar na terceira pessoa do singular para concordar com o sujeito*” (cf. linhas 06 e 07). O argumento trazido por ela, em sua explicação, alude à sintonia entre a desinência verbal e as chamadas pessoas do discurso, desta feita, menciona-as: “*primeira pessoa do singular EU segunda TU terceira ELE primeira pessoa do plural NÓS segunda VÓS terceira ELES eles ou elas tudo bem?*” (cf. linhas 15 e 16). A regra pela regra indexa a ideologia linguística artefactual, porém, outro aspecto que ganha relevo e sinaliza a influência dessa perspectiva conservadora é a manutenção do uso do pronome “vós”, hoje reservado aos espaços mais monitorados por padrões de língua escrita, como nas leituras e orações realizadas em ambientes e templos religiosos, e menos comum nas interações discursivas do dia a dia.

A partir desse enfoque, vemos delinear, nesse material didático-digital, uma

vinculação ao purismo linguístico, centrando-se numa tentativa de ensinar a descrição de uma língua estacionada, isto é, não incorporada aos resultados de mudanças linguísticas. Tal aspecto tem por trás a mesma ideologia tradicionalista que condena empréstimos de uma língua para a outra (MOITA LOPES, 2013a), baseando-se na perspectiva ressaltada por Woolard (2012): para cada língua existe um povo.

Nesse sentido, manter o “vós” ensinado como um molde cristalizado e, conseqüentemente, a concordância verbal a ele codependente, enquanto tipos de uso sincrônico, é não deixar desestabilizar e desafixar o mito que envolve a variante linguística de prestígio à identidade de um povo, em outras palavras, é fazer durar certa memória, mesmo que isso promova uma fetichização da norma-padrão (vinculada à identidade nacional) e, concomitantemente, um desencontro entre a língua ensinada e aquela que, de fato, está presente nas múltiplas situações de interação discursiva. Em contrapartida, há na VD10 um empreendimento pouco exitoso ao mencionar um deslocamento desse viés para outro mais usual, “*nós já usamos isso no nosso dia a dia*” (cf. linhas 09 e 10), pois, como vimos, passa ao largo disso a explanação de conteúdo à mostra.

Os dois excertos reproduzidos a seguir, Figura 13 e Transcrição 07, dizem respeito aos momentos posteriores aos 06min37s da mesma videoaula. Ambos cobrem o ponto no qual a expositora demonstra, de maneira mais evidente, a fetichização da norma-padrão e sua recepção acrítica, significando novamente uma ideologia conservadora em sua abordagem didática e revelando uma atuação profissional pouco interligada aos ditames mais reflexivos para o ensino. Ou seja, vemos a prática de AL percorrer a contramão daquela descrita por Reinaldo (2012), estando numa via contrária à promoção de quaisquer indagações sobre a descrição oferecida pela gramática normativa. A temática focalizada nos fragmentos corresponde às regras de concordância com verbos impessoais, isto é, aos verbos que apontam para fenômenos da natureza e, por isso, não se aplicam a determinadas pessoas (CUNHA; CINTRA, 2016).

Figura 18 – Reprodução de imagem de VD10 sobre casos especiais de concordância verbal

CONCORDÂNCIA VERBAL
CASOS ESPECIAIS – Outros Casos

Redação e Gramática Zica

1. Verbos **impessoais**

Os verbos impessoais são aqueles que não admitem sujeito e, portanto, são flexionados na 3ª pessoa do singular.

• *Haver, Fazer e Fenômenos da natureza.*

OR. S/ SUJEITO

#concordanciaverbal #gramatica #gramaticaparaconcursos

CONCORDÂNCIA VERBAL: RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS DETALHADA + TEORIA - Profa. Pamba

170.204 9,4 MIL NÃO GOSTEI COMPARTILHAR VALEU SALVAR ...

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 11 fev. 2022.

Transcrição 07 – Fragmento de exposição oral da VD10 sobre casos especiais de concordância verbal

- 01 qual que é a lógica de eu conjugar um verbo que não tem sujeito
 02 porque se um verbo concorda com o sujeito lembra que eu falei...
 03 qual é a regra geral? o verbo não modi/ não se modifica pra
 04 concordar com o sujeito? neste caso eu não tenho sujeito logo como
 05 que o verbo fica? quê que a gramática estabeleceu pra gente? o
 06 verbo já que ele é impessoal ele sempre vai ficar na terceira pessoa
 07 do singular PONTO por quê? porque Deus quis e vai ser essa a regra
 08 não precisa responder todos os porquês da sua vida ele SEMPRE vai
 09 ficar na terceira pessoa do singular PONTO

Por meio da Figura 18, vislumbramos o título em destaque na posição superior como indicativo do tópico de conhecimento gramatical frisado na videoaula, “*CONCORDÂNCIA VERBAL CASOS ESPECIAIS – Outros casos*”. Por meio desse enunciado, chama-se a atenção para as situações que não se amparam sob o guarda-chuva da regra geral que, nessa circunstância, dizem respeito à relação de correspondência numa sentença composta por verbo impessoal. Como complementação desse cenário, a Transcrição 07 nos posiciona perante a explicação concedida pela expositora ao fenômeno da impessoalidade em foco, na qual a expositora argumenta mobilizando termos como “*sujeito*” (cf. linha 01) e

oração sem sujeito, quando menciona “*neste caso eu não tenho sujeito*” (cf. linha 04), por exemplo. Na Transcrição 07, encontramos “*o verbo já que ele é impessoal ele sempre vai ficar na terceira pessoa do singular PONTO por quê? porque Deus quis e vai ser essa a regra*” (cf. linhas de 05 e 07) e, na sequência, “*não precisa responder todos os porquês da sua vida ele SEMPRE vai ficar na terceira pessoa do singular PONTO*” (cf. linhas 08 e 09).

Ambos os trechos exibem uma recepção passiva da abordagem normativa da linguagem e uma atuação profissional docente não comprometida com a reflexividade, nesse sentido, posicionada favoravelmente no quadro pedagógico da modernidade (BRONCKART; DOLZ, 2004), noutras palavras, liberal (LIBÂNEO, 2006). De igual modo, verifica-se a influência de uma ideologia que produz uma representação de língua como um conglomerado de regras dadas a priori, independentes de quaisquer usos e produzidas por motivações externas, como podemos perceber na seguinte justificação: “*porque Deus quis e vai ser essa a regra*” (cf. linha 07).

Nesse enunciado, vemos desdobrar-se, então, o processo ideológico de reorganização dos fatos para distorcer a realidade (CHAUÍ, 1982). A VD10 parece receber essa influência, pois posiciona a gramática normativa antes das interações discursivas, esquecendo-se de que as próprias regras que defende têm sua gênese também uma forma uso, não obstante, o literário. Além disso, os excertos supracitados asseveram certo tipo de fetichismo, isto é, uma divinação da norma-padrão, por meio do qual, se promove a dissociação de seu caráter particular para lhe garantir universalidade e verdade. É, portanto, nesse viés que Del Valle e Meirinho-Guede (2015) apontam as ideologias linguísticas como dotadas de um efeito naturalizador, produzindo verdades e fatos incontestáveis.

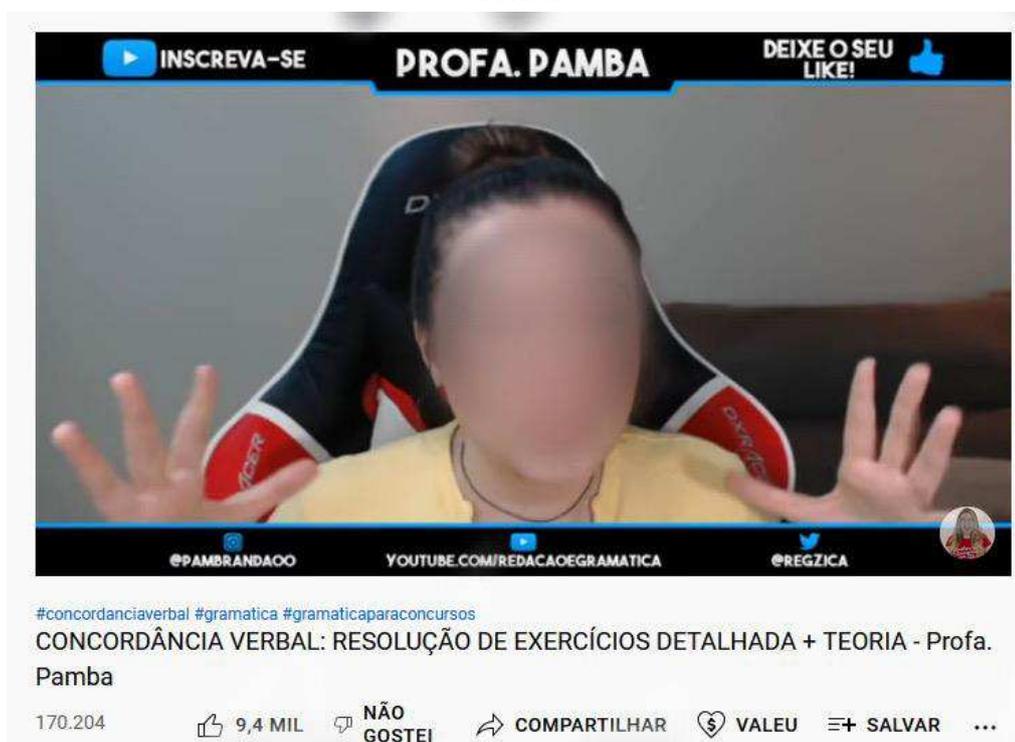
Para tanto, uma grande contribuição se deve ao caráter prescritor que se assume, acerca dele, verifica-se na fala da expositora um realce promovido pela entonação na palavra “ponto” em enunciado apresentado na linha 07 e repetido na linha 09, “*vai ficar na terceira pessoa do singular PONTO*”. Esses dados orais coletados e aqui transpostos nos possibilita compreender o tom de prescrição concedida à AL, o qual é preponderante ao longo da VD10, somando-se às evidências já ressaltadas e reafirmando a ideologia artefactual detectada anteriormente.

Elucidando sobre essa ideologia, Blommaert (2014) explica que a língua

artefatualizada é uma reunião de regras, de formas e de combinações que adquirem o status de norma-padrão, corresponde à variante de linguagem tida por boa e correta. E é ela, justamente, o objeto da exposição, fazendo da videoaula um mecanismo para disseminação e chancela dessa percepção prescritiva de linguagem, “*quê que a gramática estabeleceu pra gente?*” (cf. linha 05) e “*sempre vai ficar*” (cf. linha 06). A gramática da norma-padrão é um parâmetro institucionalizado, assim, dotado de um conjunto de valores para a língua – positivos para a standardização e negativos para as diferenças. Escolas e materiais didático-digitais, ao exemplo da VD10, reverberam valores e sustentam a hegemonização e a hierarquização linguística, refletindo (KROSKRITY, 2004), a linguagem como instrumento político de dominação simbólica por parte de um grupo particular. Tal grupo não é, senão, composto por “intelectuais” e por sujeitos detentores de poder.

Vejamos mais um par de fragmentos da videoaula em análise referentes aos momentos finais do desenvolvimento, encaminhando-se para as etapas finais, a conclusão e o encerramento. A interface da tela e o áudio, a que se referem a Figura 14 e a Transcrição 08 seguintes, foram coletados a partir de 56min40s.

Figura 19 – Reprodução de imagem de VD10 sobre usos corretos da concordância verbal



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 11 fev. 2022.

Transcrição 08 – Fragmento de exposição oral da VD10 sobre usos corretos da concordância verbal

01 é um conteúdo muito pedido muito pedido /.../ eu vou ser muito
 02 sincera eu não acho esse conteúdo difícil eu acho esse conteúdo
 03 trabalhoso mais ele não é DIFÍCIL depois que você fixa depois que
 04 você fixa ((gesticula)) depois que você faz bastante exercício para
 05 fixar isso daqui você não esquece mais... lembrando que você não
 06 usa isso daqui somente para responder questões você usa para falar
 07 corretamente você usa para escrever uma redação corretamente se
 08 você escreve na sua redação “havam sérios problemas” ((apresenta
 09 uma expressão facial que indica reprovação)) você vai ter desconto
 10 por falha na concordância /.../ porque o correto é “havia sérios
 11 problemas” /.../ então isso daqui você usa para sua VIDA para
 12 escrever um e-mail na sua empresa para qualquer tipo de coisa

Enquanto nas reproduções de tela anteriores vemos focalizadas as instruções didáticas de natureza teórica, a Figura 19 coloca-nos ante a imagem da expositora que, agora, é deslocada da posição direita inferior para o centro e ampliada. Estão presentes enunciados escritos, como a alcunha da mulher e os nomes de usuário do Canal 02 em outras redes sociais, os quais não dialogam de maneira direta com o conteúdo tratado, mas fornecem dados contextuais (identificação de produtores, por exemplo). Todavia, para a construção de sentidos na videoaula, outro tipo de linguagem traz suas contribuições, a cinésica, ao exemplo dos gestos e da expressão facial, as quais nos referimos com uso de parênteses duplos ao longo do fragmento do áudio transcrito. Na Transcrição 08, encontramos mais manifestações das ideologias com as quais operam os produtores do material didático-digital em análise, uma vez que refletem uma posição e uma visão de língua perante um fenômeno sociolinguístico, promovendo interpretação e estudo acerca dele (IRVINE; GAL, 2000).

O fenômeno ao qual nos referimos é a tendência a não concordância em caso de sentença composta por verbo impessoal sucedido por objeto direto com marca de plural. O enunciado, “*você usa para falar corretamente*” (cf. linhas 06 e 07), esconde um julgamento, uma opinião sobre esse comportamento linguístico, rotulando-o como erro apesar de ser um uso coerente e intuitivo por parte dos usuários. Essa valoração negativa atribuída se mostra também pela expressão facial de reprovação da expositora ao exemplificar o suposto desvio: “*havam sérios problemas*” (cf. linha 08). Essa posição é, certamente, a mais característica da ideologia artefactual e, por isso, coroa e corrobora a argumentação que vimos desenvolvendo com a análise

dos outros excertos. De igual modo, ratifica a conexão estabelecida da ideologia com o interesse de grupos (KROSKRITY, 2004), pois, a ideia de correção é associada à *finesse* social e cultural da elite (BLOMMAERT, 2014). Em outros termos, quem “erra” não é suficientemente instruído e/ou participante da comunidade de prestígio.

A sentença usada como exemplo desse caso foi posteriormente retificada pelo crivo da standardização, “o correto é *‘havia sérios problemas’*” (cf. linhas 10 e 11). Para a expositora, essa padronização se constitui um parâmetro que precisa ser replicado nas diferentes práticas de linguagem como um fractal, nos termos de Irvine e Gal (2000). Nesse viés, o alcance dessa percepção cobre tanto os usos da língua na modalidade escrita, “*se você escreve na sua redação*” (cf. linhas 07 e 08), quanto na modalidade oral, “*você usa para falar corretamente*” (cf. linhas 06 e 07). A fuga à norma-padrão é configurada, pois, como uma marca de estigmatização e de pertença às classes sociais mais baixas ou menos escolarizadas que pouco dominam as regras sociais instanciadas pela cultura de valorização da inserção de padrões de língua escrita na fala. Desta feita, a ideologia que se manifesta aponta a observância da escrita como condição para se alcançar a correção e a qualidade da língua sem comprometimentos.

Na VD10, vemos reverberar a ideia de que “se um falante brasileiro não faz todas as concordâncias, considera-se que ele está falando errado, que não sabe português e, por falsa consequência, que não sabe pensar” (SCHERRE, 2012, p. 210). Por isso, Kroskrity (2004) adverte que as ideologias linguísticas mediam a relação entre as formas de falar e as estruturas sociais. Em outras palavras, a maior sustentação do estigma às variantes sem prestígio não é proveniente da existência de ruídos que atrapalhem a eficiência comunicativa, mas do critério político-econômico, atuando como promotor de preconceitos, obstrução da voz e silenciamentos. Ora, o que diriam de relevante aqueles que não sabem pensar? Essa parcela da população recebe o rótulo de popular e iletrada, ao passo que a outra parcela, dita “cult”, quando usa estruturas “informais” como “*havam sérios problemas*” (cf. linhas 08), recebem o benefício da dúvida (PINTO, 2013), e nunca tais rótulos de imediato.

Por meio das assertivas da Transcrição 08, infere-se que o processo de escolarização é o caminho de desenvolvimento da habilidade de “*falar corretamente*” (cf. linha 06), uma vez que, para a expositora, empregar a concordância, conforme a

norma-padrão, é um requisito alcançado quando se treina por meio de exercícios de fixação: “*depois que você faz bastante exercício para fixar isso daqui você não esquece mais...*” (cf. linhas 04 e 05). Esse ponto de vista sinaliza uma percepção importante, mas velada à primeira vista, segundo a qual a proficiência não se alcança na convivência e nas interações discursivas cotidianas entre falantes nativos e, sim, mediante submissão à instrução direta e escolarizada. Nesse sentido, a norma-padrão não é uma realidade material, porém, assim se torna convertendo-se nos artefatos especializados, ou seja, na sua própria coleção de regras (BLOMMAERT, 2014).

Outro aspecto que se nota na Transcrição 08 diz respeito à consciência discursiva da norma como uma exigência requerida nas situações mais monitoradas, ao exemplo dos ambientes profissionais, “*para escrever um e-mail na sua empresa*” (cf. linha 12). À luz de Signorini (2008), entendemos que a abordagem oferecida pela VD10 sobre esse tipo de consciência se traduz somente nas avaliações da adequação referencial e contextual, deixando à parte a descrição das regras sociais que calibram as diversas situações de interação e a compreensão da cognição social com suas diferenças de saberes e de recursos linguísticos. Nesse sentido, não basta apenas alertar para os diferentes graus de adequabilidade, mas trazer à baila os seus porquês e, justamente, percorrer um viés contrário daquilo que a própria videoaula defende, “*não precisa responder todos os porquês da sua vida*” (cf. linha 08, Transcrição 07).

O tratamento incompleto da consciência discursiva concedido pela VD10 é fomentado pela ideologia da adequabilidade linguística, limitando-se à identificação de informações contextuais mais genéricas. De acordo com Blommaert (2014), o que se esconde por trás dessa crença é a defesa da existência de línguas para cada atividade, em nosso caso, variantes específicas da LP para as diferentes esferas de atuação social. Isso quer dizer que não se encaixam determinados domínios – como ambientes de trabalho formal, “*na sua empresa*” (cf. linha 12) – as estruturas linguísticas quando expressam alinhamentos diferentes do padrão na relação de solidariedade morfossintática entre sujeito e verbo. Nesse viés, as variantes dos grupos socialmente vulneráveis, por exemplo, ficam funcionalmente isoladas dentro de contextos específicos, por isso, reservadas à comunidade e à família.

Nessa videoaula, encontramos uma prática didática realizada sob esteio de um conservadorismo pedagógico encaminhado por uma metodologia transmissiva e

baseada na dedução seguida de treinamento (MENDONÇA, 2006), subjazendo o objetivo de transmitir as regras da norma-padrão para balizar e avaliar usos linguísticos em diferentes contextos sociais, como exames de larga escala e espaços profissionais formais. O seu principal alicerce é a gramática prescritiva tratada como uma lei da ordem natural (ALÉONG, 2011), cujo escopo de descrição é a variante de prestígio que, ideologicamente, foi vinculada à identidade cultural. A respeito, Kroskrity (2004) nos lembra que a formação de uma identidade só é conquistada com a invenção de uma unidade, a partir da qual se subordina quem não comanda o padrão.

Sob influência dessa percepção nascida no nacionalismo e no colonialismo (WOOLARD, 2012), o ensino de LP da VD10 busca ser responsivo às exigências de ordem social, cultural e política decorrentes dessa ideologia, as quais associam valores positivos à norma-padrão e valores negativos àquelas que são diferentes. Desse modo, não mencionar e nem referenciar a variação, mas julgar e condená-la, é reproduzir, no campo do ensino, o processo semiótico de apagamento salientado por Irvine e Gal (2000), simplificando o campo sociolinguístico através da homogeneização e fomentando a invisibilidade de pessoas e de seus grupos.

3.3.2 Ideologias manifestas em comentários on-line

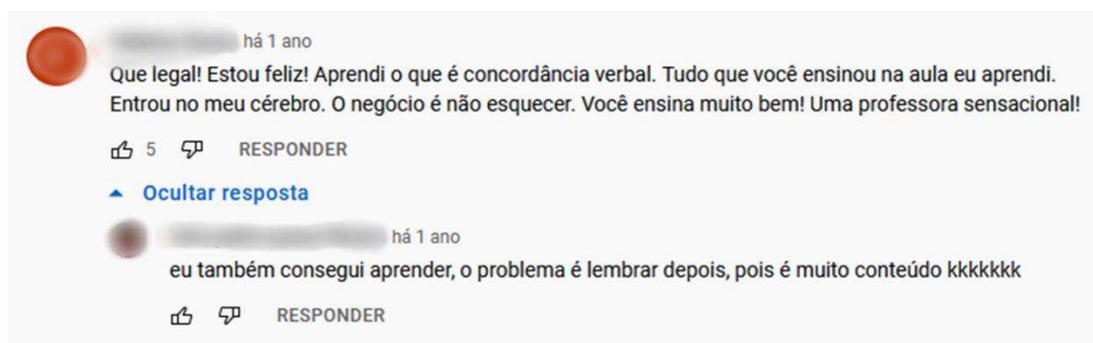
Para compor este último subtópico, referimo-nos aos comentários on-line que buscam ser responsivos ao tratamento de concordância verbal, constituindo-se enquanto desdobramentos das práticas de ensino de LP realizadas em videoaula. Desse modo, à medida em que os colocamos em relevo, tornou-se possível estudar a recepção dos sujeitos espectadores, para captar as ideologias linguísticas que são indexadas nos posicionamentos linguisticamente desalinhados (ou não) no que tange às práticas. Nesta seção, empenhamo-nos em tornar legíveis essas ideologias, muitas vezes, inelegíveis no dizer sobre a língua, mas que preenchem os enunciados produzidos por sujeitos comentaristas.

Iluminados por Kumaravadivelu (2006), entendemos que o estudo as ideologias linguísticas possibilita um despertar crítico em relação ao fato de que a língua está sob influência de processos históricos e forças institucionais, por exemplo, que ditam como a língua deve funcionar. Como vimos na seção anterior,

as práticas de ensino constitutivas da VD10 estão a favor desses processos e forças, o que as preenche de ideologias linguísticas alinhadas a tendências mais conservadoras, como a artefactual, demonstrando pouca consciência discursiva em seus graus mais profundos (KROSKRITY, 2004). Pretendemos mostrar que os comentários on-line responsivos a essas práticas demonstram afinidades ideológicas, o que nos leva a reconhecer o potencial que a ação dos sujeitos produtores de materiais para contextos didático-digitais e, por analogia, a atuação de professores na Educação Básica tem em disseminar significados sobre a língua.

Como a VD10 majoritariamente reflete e refrata ideologia artefactual, o objeto de conhecimento focalizado refere-se ao punhado de formas, regras e combinações (BLOMMAERT, 2014) concernentes à concordância verbal. Acerca da questão, há comentários on-line que demonstram certa insatisfação com esse tipo exaustivo de descrição linguística. À guisa de amostragem, reproduzimos a Figura 20, que reproduz uma interação composta por dois turnos, publicados ambos há um ano, o primeiro com cinco avaliações positivas e o segundo com nenhuma avaliação.

Figura 20 – Reprodução de comentários sobre conteúdo de concordância verbal



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022.

No turno inicial, o primeiro interactante expressa contentamento ao relatar que aprendeu o conteúdo, alvo da prática de ensino, por meio da atuação da expositora, “*Estou feliz! Aprendi o que é concordância verbal*”. O mesmo ponto também é levantado pelo segundo interactante ao afirmar: “*eu também consegui aprender*”⁴². Por outro lado, ambos reconhecem que em torno da concordância existem muitas regras, o que torna o conteúdo extenso, aumentando o número de tópicos a serem

⁴² Embora acreditemos que comentários on-line podem demonstrar, em algum grau, certo tipo de aprendizagem, não a colocamos sob enfoque nesta investigação, o que torna possível o desenvolvimento de pesquisas futuras a respeito.

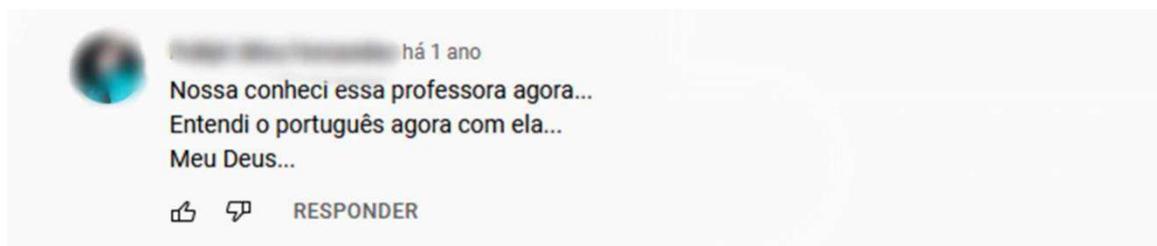
memorizados e reproduzidos. Por isso, o segundo comentarista enfatiza: “*é muito conteúdo*”. Dessa maneira, os dois sujeitos destacam “*o negócio é não esquecer*” e “*o problema é lembrar depois*”, o que sinaliza certa insatisfação pelo fato de precisarem memorizar a descrição linguística que é enfocada na VD10.

Os dois comentários explicitados por meio da Figura 20 não sinalizam, senão, a recepção de sujeitos sobre a ideologia linguística artefactual nas práticas de ensino. A extensão teórica, a que se referem os comentaristas, é resultado de uma gramática desenvolvida à vista de uma língua artefactualizada, isto é, regimentada por princípios entendidos como invioláveis e construídos tendo por base a língua na modalidade escrita. Para evitar que haja assimetria entre os constituintes sintáticos, logo inviabilizar possíveis “erros” nos usos da língua, as regras de concordância se esforçam, justamente, em estabilizar, capturar e enclausurar a diversidade linguística por meio de um vasto conjunto de regras e exceções.

Ainda sobre os comentários da Figura 20, chama-nos atenção a evidência concedida à atuação da expositora, “*você ensina muito bem*” e “*professora sensacional*”. Por meio desses enunciados, torna-se perceptível uma posição de afinidade e adesão, não de crítica ou refutação (ARAÚJO, 2017). Segundo os comentários, esses espectadores não buscam materiais didáticos mais reflexivos, isto é, que promovam, por exemplo, uma revisão crítica ou questionadora em relação aos conteúdos (REINALDO, 2012) ou às contestações de ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004), não obstante, buscam práticas de ensino centradas na reprodução de descrições e/ou prescrições linguísticas que, embora exaustivas, são aceitas como válidas e legítimas por parte exponencial do público. Essa perspectiva ratifica as percepções do senso comum que associam ensino de LP à ensino de gramática pela ótica da abordagem normativa da linguagem. Os comentaristas, então, demonstram acreditar na eficácia de um ensino língua na esteira do projeto educacional moderno (BRONCKART; DOLZ, 2004),

Outros comentários também corroboram apresentando elogios à prática instanciada na VD10. Por meio da Figura 21, reproduzimos um comentário que foi compartilhado no YouTube há um ano, até então, sem réplicas e sem avaliações.

Figura 21 – Reprodução de comentário sobre LP



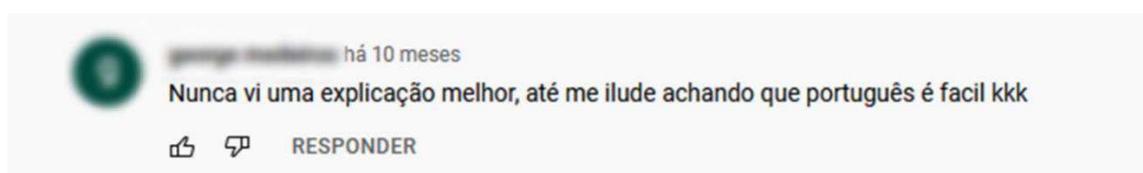
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022.

No que tange ao comentário exposto por meio da Figura 21, confrontamos uma atribuição de significado à língua, segundo a qual ela equivale ao conjunto de regras, tal como foi tratada em VD10. Desta feita, quando o comentarista enuncia, “*entendi o português*”, concebe que a réplica artefatuizada é tudo que há na língua, ou seja, corresponde à própria LP e não a uma entre as variedades que a compõem. Nas palavras de Blommaert (2014), entendemos que “os artefatos de descrição e análise tornam-se metonimicamente a língua propriamente dita, e seus aprendizes são levados a estudá-los”.

Como a prática de ensino não promove uma distinção clara a respeito das diferenças entre artefato e língua, pressupomos que o comentário reproduz as percepções que circulam no meio social e que se deixam cortinadas em VD10, por meio do processo de recursividade fractal, tal como Irvine e Gal (2000) evidenciaram. Ao gerar essa associação, também se torna perceptível o processo de apagamento, também conforme essas autoras, o qual homogeneiza a realidade sociolinguística. Além disso, ao focalizar “*o português*” ocorre iconização, uma vez que uma variedade se erige como representação coletiva.

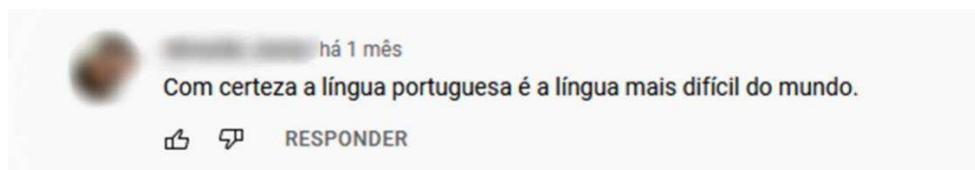
Nas Figuras 22 e 23, dispostas a seguir, contemplamos dois comentários. O primeiro deles, publicado há dez meses; o segundo, publicado há um. Em nenhum deles encontramos avaliações. Chama-nos atenção, em ambos os casos, adjetivação atribuída à LP.

Figura 22 – Reprodução de comentário avaliando a videoaula e a LP



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022

Figura 23 – Reprodução de comentário avaliando a LP



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022

Na Figura 22, contemplamos um enunciado que apresenta um leve tom de humor, “*até me ilude achando que português é fácil*”. Por meio dele, o sujeito ressalta que afirmação da expositora em dizer que não há dificuldade (cf. linhas 02 e 03, Transcrição 8), quanto à concordância verbal, é enganosa, por isso, aponta: “*até me ilude*”. Com isso, esse comentarista, semelhante àquele que produziu o comentário presente na Figura 23, lança mão de uma adjetivação à LP para caracterizá-la, avaliando-a como um idioma de difícil aprendizado, “*é a língua mais difícil do mundo*” (cf. Figura 23).

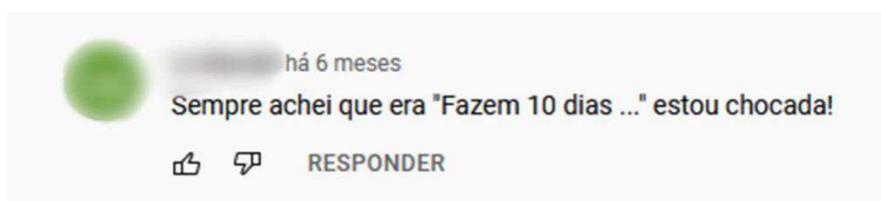
Os comentaristas, ao afirmarem “*me ilude achando que o português é fácil*” (cf. Figura 22) e em “*língua mais difícil do mundo*” (cf. Figura 23), empregam enunciados cujos significados socioculturais que criam equivalência entre LP e sua variedade balizada por critérios de escrita. Em outras palavras, o que os sujeitos julgam como difícil não são os usos que tomam parte na miríade de interações discursivas corriqueiras, mas os usos que se dão de acordo com a norma-padrão. Ou seja, os dados sinalizam que os comentaristas concebem como língua a variedade da norma-padrão. Em geral, essa perspectiva promove a associação do não domínio das formas linguísticas de prestígio à baixa escolarização, dedução que se promove justamente porque a aprendizagem da norma-padrão não se dá naturalmente, não obstante, em aulas de língua.

A falácia que se prefigura, nesse caso, é a de interligar ou confundir o saber português ao saber escolarizado proveniente da abordagem normativa da linguagem. Daí provêm enunciados como “*me ilude achando que português é fácil*” (cf. Figura 22) ou “*a língua portuguesa é a língua mais difícil do mundo*” (cf. Figura 23) ou “eu não sei português” ou “o português dele é errado” que, de tão comuns, não são capazes de promover nem um sinal de espanto quando proferidas por falantes nativos brasileiros. Essa ideologia é decorrente da ideia que o português correto e/ou adequado nem sempre é o do falante nativo, mas aquele balizado por regras que têm a escrita como núcleo (SIGNORINI, 2008) absorvidas na escola e

ratificadas pela mídia (SCHERRE, 2012), isto é, o português “melhor” falado é parametrizado por normas gramaticais cuja origem está na língua em sua modalidade escrita.

Esses mesmos parâmetros também atuam ditando que formas podem ser categorizadas como corretas e quais podem ser definidas como erradas. Acerca disso, vejamos a Figura 24, que reproduz um comentário publicado há seis meses, até então sem réplicas e sem avaliações.

Figura 24 – Reprodução de comentário sobre concordância com verbo impessoal



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022

Como herança da VD10, a Figura 24 evidencia um comentário no qual o sujeito realiza uma constatação referente à concordância verbal pela abordagem normativa da linguagem. Focaliza, então, o emprego do verbo “fazer” em sua forma impessoal com sentido de tempo decorrido, “*sempre achei que era ‘Fazem 10 dias’*”. Iluminado pela prática de ensino, esse enunciado promove uma avaliação negativa de seus próprios usos linguísticos, tendo em vista os valores sobre a língua que entram em jogo. O comentarista demonstra surpresa ao perceber que sua forma de uso habitual viola a ordem sociolinguística, por isso, enfatiza: “*estou chocada!*”.

Enunciados verbais como “*fazem 10 dias*”, embora categorizados como erros linguísticos pela ideologia artefactual, ancoram-se no princípio de simetria entre elementos constituintes, uma vez que harmonizam verbo e complemento. A manutenção dessa perspectiva se ancora, principalmente, em critérios estéticos que atuam como fortes pilares, a partir dos quais usos contrários à norma-padrão são enquadrados como “feios” e, por isso, passíveis de retificação, como “*fazem 10 dias*” por “*faz 10 dias*”. Entretanto, conforme salientou Scherre (2012), os padrões estruturais detectados nas variedades diferentes da norma-padrão demonstram riqueza através de padrões sistemáticos que evidenciam a complexidade da língua. É o caso de “*fazem 10 dias*” e “*havia* sérios problemas” (cf. linha 08, Transcrição 08) que se comportam de modo parecido ao pluralizar os elementos constituintes.

As práticas de ensino, ao repercutirem avaliações sobre a língua pautadas sobre o que é certo ou errado, feio ou bonito, disseminam ideologias linguísticas. Erige-se, nesse contexto, o comentário indexado pela Figura 24.

Na Figura 25, a seguir, apreciamos um comentário compartilhado há um ano, sem avaliações, no qual o comentarista reproduz um enunciado proferido pela expositora.

Figura 25 – Reprodução de comentário com enunciado de VD10



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSS0H5AU&t=9s>. Acesso em 23 jun. 2022

O enunciado do comentário, colocado em relevo pela Figura 25, retoma a afirmação realizada pela expositora na VD10, “*porque Deus quis*” (cf. Figura 25 e linha 07, Transcrição 07), acrescentando-se três emojis/emoticons que apontam riso. Isso quer dizer que o comentarista ressignifica a fala da expositora, atribuindo-lhe conotações de humor ao enxergar como piada essa expressão. Apesar disso, a reprodução da fala no comentário, sem apresentação de quaisquer contestações, expressa alinhamento ideológico àquilo que é defendido na VD10. Nesse caso, ambos são preenchidos pela mesma ideologia promotora da fetichização da norma-padrão, reproduzindo categorizações instanciadas por regras. Dessa maneira, o comentário demonstra baixo grau de consciência discursiva, já que seu produtor não demonstrou habilidades de descrever o funcionamento linguístico, nem de refutar a inconsistência da explicação teórica, menos de questionar ideologias.

Ao predicarem sobre a língua em uso, os comentários on-line analisados deixam evidências verbais que nos permitem chegar à compreensão de que ideologias linguísticas são indexadas na tarefa de significar. Esses comentários são reveladores, portanto, de significados concernentes à conexão entre língua e sociedade, trazendo em si a interpretação de sujeitos a respeito dessa relação. Os dados apontam forte refração da ideologia linguística artefactual, desse modo, trazem visão homogeneizante da LP, associação de equivalência entre LP e norma-padrão e manutenção de dicotomias como certo e errado.

Nesse sentido, por meio dos enunciados postos em uso nos comentários on-line, os sujeitos demonstram consciência em relação às regras que instauram condutas sociais para os usos da língua, todavia, ainda em níveis primários, aceitando as regras e as prescrições de maneira não reflexiva. Ocorre, assim, uma reprodução acrítica das compreensões de língua que são empregadas por aqueles que produziram a VD10. A videoaula, por sua vez, também se desenvolve valendo-se da reprodução, repetindo como verdades inapeláveis a abordagem normativa da linguagem, sem incentivar a reflexão, pelo contrário, desanimando-a.

Finalmente, entendemos que as ideologias linguísticas, realidades objetivas sustentadas por participantes e observadores, preenchem os significados dos enunciados voltados a descrever e a ensinar sobre LP nas práticas de ensino em contextos didático-digitais. Os desenvolvedores dessas práticas, que ocupam posição de detetores de saberes escolarizados e, portanto, porta-vozes autorizados, propagam suas percepções a respeito da língua, muitas vezes ancoradas em visões modernas e coloniais, para alcance de públicos em larga escala. Parte desse público demonstra, através de comentários on-line, sua adesão àquilo que é defendido em videoaula, revelando que a atuação foi eficaz na propagação de ideologias. Por sua vez, esse público retroalimenta essas ideologias linguísticas, defendendo-as e difundindo-as socialmente, como o fizeram ao comentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, buscamos compreender o que as práticas de ensino de LP em videoaulas revelam sobre ideologia linguística, bem como, entender o que comentários on-line revelam sobre essa ideologia, a partir da efetivação das práticas. Desse modo, com nossa investigação, percebemos que as práticas de ensino de concordância verbal, ao significarem, indexam ideologias linguísticas vinculadas aos grupos de prestígio social, cultural e intelectual, saindo em defesa de uma homogeneização da língua por meio da descrição exclusiva de uma variedade artefatuizada. Na mesma órbita, os comentaristas reproduzem os mesmos ideais das práticas, avaliando seus próprios usos através dos parâmetros artefatuais, ancorados em uma ideologia que sinonimiza língua e regras gramaticais.

Para chegarmos a esses resultados que implicam dos dados examinados, identificamos os canais do YouTube mais representativos nessa rede quando observados pelo número de inscrições, fazendo-nos recortar nosso estudo para os três canais sobre LP mais acessados. A partir disso, em face à diversidade de objetos de conhecimento evidenciados, direcionamo-nos às videoaulas que fazem parte do eixo AL/S, especificamente, as que tratam o conteúdo de concordância verbal. Nesse sentido, contribuímos com mais uma investigação ao conjunto de pesquisas sobre ensino de sintaxe por nós desenvolvidas. Considerando que os comentários on-line são vinculados às videoaulas, sua triagem se deu, na sequência, por critérios qualitativos, fazendo-nos chegar a dois grandes blocos temáticos, um voltado às práticas de ensino e outro voltado a questões tangentes. O recorte então realizado concedeu relevo ao primeiro bloco.

A análise dos dados se deu em três movimentos distintos, mas correlacionados. No primeiro, caracterizamos as práticas de ensino direcionadas ao eixo de AL/S, com o propósito de delinear aspectos comuns partilhados no tratamento do conteúdo de concordância verbal como objeto de ensino. Os resultados apontam que as práticas de ensino, realizadas nas videoaulas sobre esse conteúdo, articulam-se em torno da figura de um sujeito no papel de professor, que emprega estratégias como exposição teórica e análise frasal/textual. Percebemos também que essas estratégias se desenvolvem nas etapas discursivas de preparação, desenvolvimento e conclusão, as quais são antecedidas e sucedidas pelas etapas de abertura e encerramento.

No segundo movimento da análise, colocamos em relevo os comentários on-line, com vistas a analisar sua constituição mediante a diversidade temática que apresentam. Inicialmente, identificamos que existem comentários que tematizam as práticas de ensino realizadas na videoaula comentada e outros que se voltam a questões tangentes em relação à videoaula. Para alcançar os objetivos traçados, analisamos os comentários sobre as práticas, a partir disso, percebemos a manifestação de diferentes enfoques, como o conteúdo, a metodologia, o sujeito expositor e o recurso (a videoaula). Em geral, através desses comentários, os sujeitos demonstram suas posições e seus valores, revelando o que acreditam como válido e como eficaz em relação ao ensino de língua.

Os dois movimentos iniciais serviram de base para chegarmos ao terceiro, uma vez que possibilitaram o exame da materialidade na qual se objetivam e se evidenciam ideologias linguísticas. A análise das práticas de ensino em videoaula e de comentários on-line descortinou as ideologias linguísticas que atuam em sua constituição. Nas práticas examinadas, são difundidas ideologias vinculadas à identidade cultural e social, funcionando como promotoras de prescrições linguísticas que subordinam aqueles que não dominam a norma-padrão. Os comentários, em geral, são preenchidos pelas mesmas ideologias, revelando alinhamento dos internautas em relação ao preenchimento ideológico das práticas de ensino instanciadas nas videoaulas. Em seus comentários, os expectadores desses materiais colaboram com as mesmas ideologias ao defendê-las nos contextos didático-digitais, que são espaços on-line de grande audiência.

À pesquisa de inspiração netnográfica faculta-se a opção de conhecer e navegar por diversas rotas, uma vez que a *web* é um mar de muitas possibilidades. A opção pelos canais mais acessados não foi aleatória, muito menos inocente. Nós a fizemos porque esses canais, ao alcançarem status na rede, tornam-se mais recorrentes e, além disso, podem ser ressignificados como amostras bem-sucedidas por parte de público especializado, mas também por parte de pessoas comuns. Assim, com esta pesquisa, buscamos oferecer uma visão crítica, reflexiva a respeito desses espaços, trazendo-os para discussão à luz da literatura científica.

Ademais, este estudo não foi construído com o objetivo de esgotar a discussão a respeito do ensino de conteúdo de sintaxe no eixo de AL/S, havendo a possibilidade de, em investigações futuras, tratar tópicos como concordância nominal e regência nominal e verbal, assuntos não abordados nesta dissertação.

Também é possível analisar novos documentos sobre ensino, a partir das luzes lançadas pela teorização sobre ideologias linguísticas. Consideramos, ainda, o fato de que comentários on-line podem apontar graus de aprendizagem, por parte do sujeito espectador, em relação às videoaulas a que se vinculam. Desse modo, novos caminhos podem ser traçados a partir daqui.

O nosso estudo chamou a atenção para uma revisão no tocante ao eixo procedimental AL/S em contexto didático-digital. Identificamos certa negligência por parte dos produtores de videoaula em relação às ideologias. Em nossa visão, para que haja uma abordagem reflexiva a respeito da língua e da linguagem, não se pode deixar prescindir a ideologia, pois, como ressalta Volóchinov (2021 [1929]), ela é inerente à significação. Considerá-la no tratamento de objetos de conhecimento, pode proporcionar uma formação para a consciência discursiva, permitindo ao estudante compreender critérios de adequabilidade e, concomitantemente, posicionar-se criticamente em relação às regras de conduta linguística que regem os usos da língua socialmente situados. Portanto, impedir a entrada da dimensão ideológica em conteúdos do eixo AL/S é ceifar (grande) parte de sua essência.

Os resultados de nossa pesquisa sinalizam que o discurso didático de LP e suas reverberações são marcados por ideologias linguísticas. Ampliando o nosso campo de visão, torna-se plausível afirmar que existem outras, ao exemplo das ideologias políticas, sociais ou religiosas, a encharcar a educação com seus valores e com suas posições. Isso não significa, por assim dizer, que se deva instaurar uma guerra pela queda ou pelo fim das ideologias. O que afirmamos é que a educação – com suas práticas de ensino, objetos de conhecimentos, eixos procedimentais e sujeitos participantes, por exemplo – é uma realidade histórica, cultural e política, por isso, constituída de ideologia. Assim, educar e ensinar nunca serão atos neutros, não obstante, serão sempre ações comprometidas ou com a manutenção ou com a mudança do estado de coisas.

Ao trazermos a pauta das ideologias linguísticas, estabelecemos um compromisso reflexivo em duas vias, seja enquanto pesquisadores, seja enquanto professores. Ambos são disseminadores em potencial desse tipo de ideologia, o que requer deles consciência crítica desse papel. Aos pesquisadores, cabe a tarefa, conforme Moita Lopes (2013a), de elaborar novas ideologias e novas teorizações promotoras de visões opostas aos ideais colonialistas e modernistas, principalmente. Já aos professores, cabe a função de desconstruir, com seus alunos, os principais

sustentáculos desses ideais por meio da desnaturalização de conhecimentos e pontos de vista concebidos como verdades inapeláveis.

À guisa de encerramento, considerando o exercício de modificar como competência necessária aos professores e pesquisadores nossos tempos, retomamos a epígrafe que abriu esta dissertação: “somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2021, p. 21).

REFERÊNCIAS

- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. *In*: BAGNO, M. (org.). *Norma linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 141-170.
- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos/PUCRS*, n. 35, Porto Alegre, p. 34-40, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/download/4829/3687>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- ARAÚJO, P. S. R. *Análise dialógica de réplicas no gênero comentário on-line: a compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico*. Tese (doutorado) – Universal Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Linguística. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9188/5/arquivototal.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BAGNO, M. Introdução: norma linguística & outras normas. *In*: BAGNO, M. (org.). *Norma linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 09-21.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 31-49.
- BARRÉRE, E. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. *In*: JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3. 2014, Dourados, *Anais*. Dourados: UFGD, 2014, p.70-105. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/pie/article/view/3154>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- BARTON, D.; LEE, Carmem. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZARIM, M. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_141_160/Milene_Bazarim.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BAZTÁN, A. A. Etnografía. *In*: BAZTÁN, A. A. (org.). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Cidade do México: Alfaomega, 1997.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 175-198.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFPG, 2020.

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N (org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-42. p. 67-77.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (orgs.) *O enigma da competência*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BURGESS, J; GREEN, J. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

BUIN, E.; BIONDO, F. Falar corretamente é poder: ideologias linguísticas, ensino de língua e acolhimento. In: SILVA, W. R. (org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes, 2021. p. 293- 316.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (org.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 77-94.

CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. *Ideologias linguísticas*. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cqi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs. Acesso em 12 out. 2021.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-112.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.) *O enigma da competência*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 48-62.

GIDDENS, A.; LASH, S.; BECK, U. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 2012.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. Múltiplas vozes na construção de objetos de investigação na linguística aplicada. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014. p. 13-26.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLÓCHINOV, V. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2021.

HERING, S. Piso conversacional e gênero na CMC. Tradução Tânia G. Saliés. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-124.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (org.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf>. Acesso em 15 jul. 2021.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Videoaulas e divulgação de conteúdos gramaticais para exames como o ENEM. *Revista Polyphonia*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 76-95, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/65104>. Acesso em: 12 out. 2021.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Ensino de sintaxe em videoaulas para exames de larga escala. *Leia Escola*. n. 2, p. 119-138, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2151/pdf> . Acesso em: 12 dez. 2021.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Estratégias metapragmáticas na didatização do conteúdo de variação linguística em videoaula. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 161-184, 2022. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2433/1871>. Acesso em: 28 jul. 2022.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

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

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, J. Q. (orgs.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

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

KROSKRITY, P. Language ideologies. In: DURANTI, A. (org.) *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.129-147.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358>. Acesso em 12 dez. 2021.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MILANI, S. E. O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 55-65, jan./jun. 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/3461-25966-1-PB_artigo_sobre_signo.pdf. Acesso em 12 dez. 2021.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. v.1. São Paulo: Contexto, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma*

linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 18-52.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 14-38.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho, diferentes acessos*. São Paulo: Vozes, 2021, p. 11-24.

NEGROMONTE, K. K. M. *Didatização de saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Z5P-NGGB6GxtuLjBduWmC0mUTI5NNyq/view>. Acesso em: 07 out. 2020.

NEGROMONTE, K. K. M.; SILVA, W. M. Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Letras Raras*. Campina Grande, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/975/594>. Acesso em: 12 dez 2021.

OLIVEIRA, E. V. M. A (des)construção de identidade(s) do professor em formação: como suas crenças afetam suas práticas. *Leitura*, Maceió, n. 67, p. 145-154, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11100>. Acesso em: 02 jan. 2022.

OSTERMANN, A. C.; GUIMARÃES, A. M. M. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. *Calidoscópio*. São Leopoldo. v. 17, n. 4. p. 687-698. Dez., 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.01>. Acesso em 24 set. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (orgs.) *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-76.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 120-143.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIULI, R. M. *Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/20810/2/Ricardo%20Medeiros%20Priuli.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

REINALDO, M. A. G. M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, n. 8, 2012, p. 229-241. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wpcontent/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf. Acesso em 12 dez. 2021.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. *E-Compós*, Brasília, v.4, 2005. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/55>. Acesso em: 25 mar 2020.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-196.

SAUGAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 03-34.

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 197-228.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.169-190.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. *In: SIGNORINI, I. (org.). Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008. p.117-150. (Investigações sobre língua[gem] situada; 1).

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da “redação científica de alto impacto”. *Revista do Gel*, v. 14, n.3, p.59-85, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2025>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SIGNORINI, I. Entrevista – conversando com a homenageada. *in: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes, 2021; p. 33- 42.

SILVA, V. L. P. *Conteúdos de Língua Portuguesa em videoaulas do projeto “ENEM na Palma da Mão”*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M096qhVgmWEWwJcp4eNlvXwD5x30MXUU/view>. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVERSTEIN, M. Los usos y la utilidade de la ideologia. *In: SCHIEFFLEIN, B. B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. V. Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012.

SILVERSTEIN, M. *Language Structure and Linguistic Ideology*. 1979. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/silverstein-language-structure-and-linguistic-ideology.html>. Acesso em 26 set. 2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (org.). Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-160.

TOZONI-REIS, M. C. F. *Metodologia da pesquisa*. 2009. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf>. Acesso em:12 dez. 2020.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. *In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 85-102.

VOLÓCHINOV, V. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2021.

WOOLARD, K. Las ideologias lingüísticas como campo de investigación. *In: SCHIEFFLEIN, B. B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. V. Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012.