



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCAS ALVES SELHORST

**A LÍNGUA INGLESA ENTRE A ESCOLA E O YOUTUBE:
APAGAMENTOS, CONTRADIÇÕES, DESLOCAMENTOS**

Palhoça
2023



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCAS ALVES SELHORST

**A LÍNGUA INGLESA ENTRE A ESCOLA E O YOUTUBE:
APAGAMENTOS, CONTRADIÇÕES, DESLOCAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Profa. Dra. Juliana da Silveira (Orientadora)

Palhoça
2023

S46 Selhorst, Lucas Alves, 1994-
A língua inglesa entre a Escola e o YouTube : apagamentos,
contradições, deslocamentos / Lucas Alves Selhorst. – 2023.
97 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Juliana da Silveira

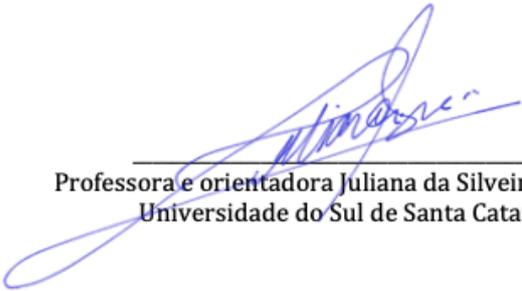
1. Análise do discurso. 2 Língua inglesa - Estudo e ensino. 3.
Youtube (Recurso eletrônico). 4. Escolas de línguas. 5. Algorithmic
Curriculum I. Silveira, Juliana da. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

**“A LÍNGUA INGLESA ENTRE A ESCOLA E O YOUTUBE:
APAGAMENTOS, CONTRADIÇÕES, DESLOCAMENTOS”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 31 de junho de 2023.



Professora e orientadora Juliana da Silveira, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Debbie Mello Noble, Doutora.
Pesquisadora Independente

presente por videoconferência

Professor Guilherme Adorno de Oliveira, Doutor.
Universidade Estadual de Maringá



Professora Solange Maria Leda Gallo, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À Professora Juliana da Silveira, a quem agradeço por me acompanhar nesse percurso, compartilhando comigo sua experiência de “navegação”, sem a qual nada teria sido possível. Por ser a melhor orientadora que eu poderia ter.

À Professora Solange Gallo, pelas leituras generosas. Por tantos ensinamentos. Por tantas vezes me fazer ver para além das garças na beira do rio e para além do rio na beira das garças.

A todos os demais Professores do PPGCL, especialmente àqueles dos quais eu pude ser aluno no mestrado: Professora Nádia Neckel; Professora Giovanna Flores; Professor Maurício Maliska; e Professora Ramayana Lira.

Aos demais membros da banca, Professora Debbie Noble e Professor Guilherme Adorno, pelas inúmeras contribuições que tanto enriqueceram o trabalho e por participarem desse momento especial.

À Unisul e à Capes, isto é, para além dos professores, a todos os profissionais dessas instituições que com seu trabalho possibilitam que o ensino e a pesquisa aconteçam.

À Professora Solange Mittmann e à UFRGS, por me receberem por um semestre. Difícil explicar a dimensão do que significou participar das aulas de Introdução à Análise do Discurso, mas resumidamente, eu diria que isso mudou tudo.

A todos os amigos e colegas com os quais estudei nesses dois anos e que também me ensinaram tanto.

Aos meus pais, Cida e Celso, que sempre acreditaram em mim e fizeram tudo que puderam para que eu estudasse. Amo vocês! Muito obrigado!

A toda a minha família, especialmente àqueles que acompanharam mais de perto essa jornada: Maicon, Camila e Jasmin, obrigado por tudo!

Aos alunos com quem passei tanto tempo ao longo desses últimos anos e com quem também aprendi muito...

Por fim e em síntese, meus agradecimentos a todos com os quais aprendi algo, na Escola, no YouTube, ou em qualquer outro lugar.

Oh, como são permeáveis as fronteiras dos países!
Quantas nuvens flutuam impunemente sobre elas,
quanta areia do deserto passa de um país a outro,
quantas pedras da montanha rolam para terras alheias
com saltos desafiadores.

Devo mencionar um a um cada pássaro que voa
ou que pousa na barreira abaixada da fronteira?
Se fosse um pardal — a cauda já estaria no exterior
e o bico ainda na pátria. E além do mais, como se agita!
Entre os inúmeros insetos, me limitarei à formiga
que entre a bota esquerda e a direita do guarda
não se sente obrigada a responder à pergunta de onde? para onde?
Oh, abranger com um único olhar essa confusão
sobre todos os continentes!

Pois não é a alfena da outra margem que
contrabandeia pelo rio sua centésima-milésima folha?
E quem, senão o polvo de longos braços impertinentes,
viola os limites sagrados das águas territoriais?
E como se pode falar de uma ordem qualquer,
se nem dá para separar as estrelas
para saber qual brilha para quem?
E esse condenável dispersar da neblina!
E o pó que pousa sobre toda a estepe,
como se ela não estivesse dividida ao meio!
E o ressoar das vozes nas complacentes ondas do ar:
pipilos apelativos e gorgolejos sedutores!
Só o que é humano pode ser verdadeiramente estrangeiro.
O resto é bosque misto, trabalho de toupeira e vento.

Wisława Szymborska

RESUMO

Tendo como base a Análise de Discurso materialista, essa pesquisa tem o objetivo de compreender algumas posições que sustentam os discursos envolvidos no ensino de língua inglesa na imbricação/sobredeterminação YouTube/Escola. Tomando o YouTube como um espaço enunciativo e, a partir da nossa filiação, considerando a língua como equívoca, heterogênea e incompleta, compomos um corpus a partir de vídeos de ensino de inglês no YouTube, para que possamos analisar esse espaço considerando suas equivocidades e suas temporalidades; analisamos esse corpus (formado, sobretudo, por imagens de capa dos vídeos e de comentários de estudantes/espectadores), atentando para os processos parafrásticos e polissêmicos nas suas relações com a memória discursiva e com as determinações técnicas da plataforma; Além disso, propomos a noção de “currículo algorítmico”, a partir da qual, buscamos delimitar as especificidades do ensino de inglês no YouTube, questionando se surge, nesse espaço, um novo método de ensino de língua inglesa. Deste modo, conseguimos compreender apagamentos, contradições e deslocamentos que envolvem esse processo de ensino no YouTube, refletindo sobre os sentidos de língua inglesa, de professor, de falante nativo, bem como refletir acerca da educação atual, sua relação com as novas tecnologias, com a mercantilização da língua nos espaços enunciativos informatizados e com as relações de poder e legitimação dentro e fora desses espaços.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Ensino de inglês. YouTube. Escola. Currículo Algorítmico.

ABSTRACT

Based on materialist Discourse Analysis, this research aims to understand some positions that support the discourses involved in English language teaching in the YouTube/School imbrication/overdetermination. Taking YouTube as an enunciative space and, from our affiliation, considering the language as equivocal, heterogeneous and incomplete, we compose a corpus from English teaching videos on YouTube, so that we can analyze this space considering its equivocality and its temporalities; we analyzed this corpus (formed mainly by video cover images and comments by students/spectators), paying attention to paraphrastic and polysemic processes in their relations with the discursive memory and with the technical determinations of the platform; In addition, we propose the notion of “algorithmic curriculum”, from which we seek to delimit the specificities of teaching English on YouTube, questioning whether a new method of teaching English emerges in this space. In this way, we were able to understand erasures, contradictions and displacements that involve this teaching process on YouTube, reflecting on the meanings of the English language, of teacher, of native speaker, as well as reflecting on current education, its relationship with new technologies, with the commodification of language in computerized enunciative spaces and with power and legitimacy relations inside and outside these spaces.

Keywords: Discourse Analysis. English teaching. YouTube. School. Algorithmic Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vídeo do canal Scott Lowe.....	27
Figura 2 – Vídeo do canal Teacher Mandy.....	28
Figura 3 – Vídeo do canal Speak English With Tiffani.....	28
Figura 4 – Vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert.....	28
Figura 5 – Vídeo do canal English with Lucy.....	28
Figura 6 – Vídeo do canal Junior Silveira.....	29
Figura 7 – Vídeo do canal linguamarina.....	29
Figura 8 – Capa do vídeo do canal Tia do Inglês.....	38
Figura 9 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	39
Figura 10 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	39
Figura 11 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	39
Figura 12 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	40
Figura 13 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	40
Figura 14 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	40
Figura 15 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	40
Figura 16 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	40
Figura 17 - – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	41
Figura 18 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	41
Figura 19 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês.....	41

Figura 20 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês	41
Figura 21 – Filtros de busca no YouTube	53
Figura 22 – Os dois vídeos sobre o Simple Past	55
Figura 23 – Visualização e pré-visualização no YouTube.....	56
Figura 24 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês	57
Figura 25 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês	57
Figura 26 – Pular anúncio no YouTube	58
Figura 27 – Vídeo sendo executado minimizado	59
Figura 28 – Vídeo no YouTube Shorts pelo navegador.....	60
Figura 29 – Os vídeos em alta no YouTube.....	61
Figura 30 – Busca por conteúdo específico	62
Figura 31 – Busca por conteúdo específico	63
Figura 32 – Comentário no vídeo do canal Speak English With Tiffani	65
Figura 33 – Comentários no vídeo do canal Junior Silveira	67
Figura 34 – Comentários no vídeo do canal Junior Silveira	68
Figura 35 – Comentário no vídeo do canal Scott Lowe.....	71
Figura 36 – Comentário no vídeo do canal Scott Lowe.....	72
Figura 37 – Comentário no vídeo do canal Teacher Mandy.....	73
Figura 38 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert.....	73
Figura 39 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert.....	73
Figura 40 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert.....	74
Figura 41– Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert.....	74
Figura 42 – Vídeo do canal English in Brazil	82
Figura 43 – Vídeo do canal English Yourself.....	82
Figura 44 – Vídeo do canal William Rossi	82
Figura 45 – Vídeo do canal Yázigi Oficial	82
Figura 46 – Vídeo do canal Gabs Malta - Inglês do seu jeito	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO: FAZENDO LOGIN.....	14
2 LÍNGUA, DISCURSO, ESCOLA E YOUTUBE: ALGUMAS INSCRIÇÕES.....	17
2.1 ESPAÇOS ENUNCIATIVOS E ESPAÇOS ENUNCIATIVOS INFORMATIZADOS	19
2.2 OUTROS INSCRITOS: NO YOUTUBE, NO ENSINO E NA ANÁLISE DE DISCURSO	20
3 EXPLORANDO O YOUTUBE ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA: NA BUSCA PELA TERCEIRA MARGEM	24
3.1 <i>NÃO DIGA ISSO EM INGLÊS</i> : REGULARIDADES NAS VIDEOAULAS.....	25
3.2 <i>TIA, ENSINA MINHA PROFESSORA</i> : REGULARIDADES NOS COMENTÁRIOS..	37
3.3 AS TEMPORALIDADES NO YOUTUBE	51
3.4 O YOUTUBE COMO UM ESPAÇO EQUÍVOCO	64
3.5 SURGE UM NOVO MÉTODO DE ENSINO DE INGLÊS (?): OBSERVAÇÕES PROVISÓRIAS SOBRE CURRÍCULO ALGORÍTMICO.....	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERGUNTAS QUE FICAM.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE.....	96

APRESENTAÇÃO

Ser professor pode nos causar muitas inquietações: além de tudo que possa se dizer sobre as condições do ensino básico e público no Brasil, o próprio ato de ensinar é, provavelmente, um dos mais desafiadores que existem. Ao ensinar, nos deparamos, como explica Barthes (1977, p. 40), com a dificuldade de manter um discurso sem impor, “pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”.

Deste modo, o autor diz que gostaria que a fala e a escuta do ensino se trançassem como às idas e vindas de uma criança que brinca em torno de sua mãe, se fastia, depois volta, trazendo uma pedrinha ou pedacinho de lã, “desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz” (BARTHES, 1977, p. 41).

Essa metáfora da criança e sua mãe, que pode provocar qualquer professor, provoca especialmente um professor que ensina uma segunda língua. Não ensinaríamos melhor se ensinássemos como uma mãe ensina a língua *materna*? Certamente ensinar uma segunda língua não é como ensinar a primeira. São outras condições, outra idade, outra língua etc. Mas, isso não nos impede de nos questionar, mesmo que possa parecer óbvio, por que qualquer mãe, família, comunidade, ensina uma criança a falar sua língua materna, enquanto a Escola é tão frequentemente apontada como falha no ensino de uma outra língua. Ou seja, o falante nativo, aquele que tem uma língua como *materna*, parece se opor aquele que tem a língua como *estrangeira*.

Essa língua *outra*, em 2017, passa a ser, em todo o Brasil, obrigatoriamente a língua inglesa. Assim, enquanto professores de inglês, ao mesmo tempo que sentimos silenciosamente a promessa de que não nos faltará emprego, precisamos lidar com outras questões: O que faz essa língua ser diferente de todas as outras? Por que essa e não outras? O que muda no ensino dessa língua?

Enquanto a justificava oficial diz que a língua inglesa deixou de ser *estrangeira*, lidamos com os *estranhamentos* perante os estudantes que rejeitam essa afirmação. Frequentemente precisamos convencê-los que faz sentido estudar inglês.

Jaffe (2016) diz que “estranho” e “estrangeiro” possuem a mesma raiz etimológica. Para ela, ninguém é estranho em relação a si mesmo, mas sempre em relação a um outro. Pensemos no exemplo trazido por Jaffe (2016) para pensar no que significa ser estrangeiro: no

livro *Legião Estrangeira*, de Clarice Lispector, e no conto que lhe empresta o nome, não há menção a estrangeiros enquanto pessoas que nascem em um país e migram para outro, nem mesmo à legião estrangeira em um sentido militar. O que há são personagens que são tratados na sociedade como o outro de nós, aqueles que de alguma forma “não pertencem”: crianças, mulheres, idosos, loucos, animais...

Assim, quando a língua inglesa “deixa” de ser estrangeira e passa a ser chamada de língua global, nos questionamos de que maneira essa designação acompanha a forma como pertencemos a essa realidade trazida pelos novos documentos curriculares: passamos a ser professores de uma língua global? Ou nos tornamos todos (ou quase), enquanto brasileiros, globalmente estrangeiros? Nos tornamos estrangeiros no nosso próprio país? Quem são os que pertencem a essa realidade? E quem são os que não pertencem? Se a língua inglesa é a língua global, quem são os nativos e quem são os estrangeiros desse *mundo globalizado*?

Como afirmam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20-21), “quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros”. De tudo que poderíamos dizer, portanto, deixamos, inicialmente esses questionamentos, como explicação de um impulso inicial à pesquisa, à reflexão, e, especialmente, à busca por um olhar crítico, busca para a qual esperamos que essa pesquisa possa ser um canal; um canal sempre inconformado com as próprias suas margens; nunca estanque, sempre em curso.

Esses questionamentos fazem parte daquilo que, no exercício dessa função, de professor de inglês, na educação básica e em Escolas públicas, tem me perseguido ao mesmo tempo que persigo. E isso deverá aparecer muitas vezes ao longo desse trabalho.

1 INTRODUÇÃO: FAZENDO LOGIN

“Na paisagem do rio / difícil é saber / onde começa o rio
 Onde a lama / começa do rio
 Onde a terra / começa da lama
 Onde o homem / onde a pele / começa da lama
 Onde começa o homem / naquele homem”.
João Cabral de Melo Neto

O processo de ensino-aprendizagem de inglês é um tema que gera muitas discussões, a começar pela forma como essa língua é nomeada. Pensando no contexto brasileiro, algumas das nomeações mais comuns são: língua estrangeira, língua adicional, segunda língua e língua global.

A forma como a língua inglesa é nomeada já direciona sentidos e implicações no processo de ensino-aprendizagem, e (também) por isso gera controvérsias. Considerá-la como uma língua global, por exemplo, é uma consequência da sua relação com as tecnologias digitais e com o que essas tecnologias permitem, o que representa uma mudança em relação a tomá-la como língua estrangeira.

Sabe-se que o fato de a língua inglesa ter essa relação mais próxima do que outras línguas com as tecnologias digitais, o que envolve diversas questões político-econômicas, tem lhe dado um status diferente. Aprender inglês, portanto, é diferente de aprender outra língua. É comum ouvirmos que saber falar inglês já não é mais um diferencial, é uma obrigação. Ou seja, há um imaginário social e uma produção de sentidos que é muito específica. A partir disso, há muito mais cursos de inglês do que de qualquer outra língua, assim como há mais conteúdos na internet voltados ao ensino-aprendizagem de inglês do que de qualquer outra língua¹.

É neste contexto que o inglês se torna, além do português, a língua que deve ser aprendida e ensinada em todas as escolas do Brasil a partir do sexto ano do ensino fundamental, quando passa a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componente curricular obrigatório (BRASIL, 2017).

Com isso, podemos refletir acerca das bases de sustentação desse discurso sobre a língua inglesa e sobre o ensino dessa língua atualmente. Olhando para os espaços enunciativos informatizados – EEI (GALLO; SILVEIRA, 2017), também podemos refletir acerca da relação

¹ Um relatório de 2020 da plataforma de ensino de idiomas Duolingo afirma que o inglês é o idioma mais estudado pelos brasileiros. Embora a língua inglesa seja a mais popular em 121 países (62% dos países) e a segunda mais popular em outros oito, o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking de países com mais alunos que estudam a língua, 61% dos usuários da plataforma (MARTINS, 2020).

do discurso pedagógico com outros discursos presentes nesses espaços. Especificando nosso olhar para um espaço enunciativo, o *YouTube*, nos questionamos: *Quais posições sustentam os discursos envolvidos no ensino de língua inglesa na imbricação/sobredeterminação YouTube/Escola?*

A princípio pensamos apenas em uma relação de “sobredeterminação” entre YouTube e Escola. Com essa denominação chamamos a atenção para a relação que esses espaços estabelecem entre si. Ou seja, pensamos como um espaço estabelece “influência” sobre o outro e vice-versa. Com isso, não estaríamos olhando para o ensino de inglês estritamente no YouTube ou estritamente na Escola, mas em ambos os espaços. No entanto, percebemos que falar em sobredeterminação, ou subdeterminação, produz sentidos de uma relação na qual um espaço se “subordinaria” de alguma forma ao outro. Ou seja, esses prefixos sobre/sub produzem efeitos de uma relação, verticalizada/hierarquizada/sequenciada, como se um espaço fosse somando algo ao outro. Assim, pensamos em aliar à noção de sobredeterminação a noção de imbricação. Para Indursky (1992, p. 284) “a sobredeterminação discursiva decorre da pluralidade de níveis e modos de saturação discursiva”. Por perceber essa pluralidade de níveis, mas também por ver que há uma relação dissimétrica e contraditória (ADORNO, 2015), passamos a pensar essa relação como sendo de sobredeterminação e também de imbricação.

Pensando nos discursos e conseqüentemente na produção de sentidos, podemos lembrar de Lacan (1958, p. 550) quando diz que a fórmula da metáfora é “*uma palavra por outra palavra*”. Pêcheux (1995, p. 263) usa essa formulação para explicar o funcionamento do sentido, ou seja, para ele “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizados em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório”.

A partir disso, podemos nos voltar às noções de paráfrase e de polissemia, que como explica Orlandi (1998), funcionam contraditoriamente, e, deste modo, formam um eixo estruturante para o funcionamento da linguagem. “Em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença” (ORLANDI, 1998, p. 15).

Quando pensamos nessas noções que colocam a linguagem nessa relação contraditória entre o *mesmo* e o *diferente*, devemos dizer que a partir da filiação à Análise de Discurso materialista (AD), consideramos, conforme explica Indursky (1998), não apenas as relações internas e abstratas das línguas, mas também aquilo que pode desestabilizá-la, “como o sujeito, seu interlocutor, o contexto sócio-histórico de constituição do discurso, o sentido e o equívoco” (INDURSKY, 1998, p. 19-20).

Ainda conforme a autora, esses elementos, para a AD, são constitutivos da língua, que, por sua vez, é “aberta para a exterioridade, heterogênea e afetada pela incompletude” (INDURSKY, 1998, p. 20).

É com esse olhar para a contradição que estrutura a linguagem e para a heterogeneidade e incompletude da língua que temos como objetivo geral desta pesquisa *compreender algumas posições que sustentam os discursos envolvidos no ensino de língua inglesa na imbricação/sobredeterminação YouTube/Escola*. Para atingir esse objetivo, nossos objetivos específicos são: compor um corpus a partir de vídeos de ensino de inglês no YouTube; analisar o YouTube em sua relação com o ensino de inglês, enquanto um espaço enunciativo informatizado, considerando suas equívocos e sua relação com a temporalidade; e analisar os vídeos de ensino de inglês no YouTube discursivamente, considerando os processos parafrásticos e polissêmicos em relação ao discurso pedagógico.

Orlandi (1998) ao pensar o discurso pedagógico em sua relação com a paráfrase e a polissemia, questiona: “O que é ensinar? O que é aprender?” (ORLANDI, 1998, p. 17). E ainda, assim como Gallo (1990) se questiona o que é ensinar língua portuguesa para brasileiros, podemos nos questionar: o que é ensinar língua inglesa para brasileiros no YouTube? Essas inquietações e questionamentos acerca do ensinar e do aprender inglês movem e justificam essa pesquisa, já que são questões que se atualizam sempre, e que aqui são colocadas em relação com os espaços enunciativos informatizados, próprios do momento atual.

2 LÍNGUA, DISCURSO, ESCOLA E YOUTUBE: ALGUMAS INSCRIÇÕES

Meu caminho não sou eu, é outro, é os outros.
 Quando eu puder sentir plenamente o outro
 estarei salva e pensarei:
 eis o meu porto de chegada.
Clarice Lispector

A própria palavra *língua* já materializa o quanto a língua é heterogênea, incompleta e, portanto, equívoca. Nos perguntamos, por exemplo: de que língua(s) falamos quando falamos em *ensino de línguas*? Podemos, assim, dizer que na impossibilidade de consenso sobre o que é *língua*, se ancoram inúmeras batalhas acerca do ensino de línguas.

Atualmente, como nos explica Silva (2020, p. 22), “mudanças no ensino de línguas com o uso de determinadas tecnologias [...] ganharam velocidade e fluidez no contexto da globalização econômica, social e cultural”. A autora, no entanto, lembra que apesar das tentativas de instrumentalização da língua por qualquer tipo de tecnologia, o real da língua continua sendo o impossível, e que “a língua, o texto, são objetos simbólicos, divididos entre as lutas sociais, entre relações de força e relações de sentidos no espaço-tempo de afrontamentos políticos, ideológicos, de uma sociedade dada” (SILVA, 2020, p. 43).

Tomando a língua como objeto simbólico, podemos sempre questionar a forma como as línguas são ensinadas e aprendidas, isto é, quais sentidos são produzidos e por quais processos discursivos essa produção se dá, para que estes sejam retirados da obviedade e as relações de poder sejam visíveis e, então, possam ser confrontadas.

A partir dessa reflexão acerca das mudanças que envolvem as línguas e a forma como elas são ensinadas, pode-se ir a Orlandi e Souza (1988), que chamam atenção para a necessidade de se considerar as unidades vivas e atuantes na língua, e explicam, a partir dessa colocação, dois conceitos: o de *língua fluida* e o de *língua imaginária*.

A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção. Se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34).

Língua, normalmente, também é pensada conjuntamente com *identidade* para se falar em *identidade linguística*, como explica Orlandi (1988), “entendendo por essa expressão

uma relação com a nacionalidade, com a cultura ou com o pertencimento a um estado. [...] Nesse caso, se fala a língua portuguesa, a língua inglesa ou uma língua indígena” etc. (ORLANDI, 1988, p. 203).

No entanto, Orlandi (1988) propõe que se pense a identidade linguística escolar, isto é, um processo de identificação que, segundo ela, está menos marcado do ponto de vista histórico-social, ou seja, é menos visível. A autora explica essa noção como sendo formada por discursos, saberes e dizeres “que ninguém pode deixar de ter, se frequentou a escola” (ORLANDI, 1988, p. 208).

Para exemplificar, acerca do ensino-aprendizagem de inglês, poderíamos pensar em diversos dizeres que aparecem neste trabalho, e que se repetem tanto na(s) Escola(s) quanto no YouTube e fazem parte dessa identidade linguística, como: que não é possível aprender inglês na Escola; que o inglês que se ensina na Escola não possui legitimidade; que determinados lugares ou países detêm a legitimidade da língua inglesa etc.

Orlandi (1988) explica esses discursos produzidos por e na língua e que constituem a *escolaridade*:

Isso é o que se repete, o que dá unidade. E, como sabemos, a repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento etc. Fazendo intervir aqui o que tenho proposto, mantendo a relação entre paráfrase e polissemia a toda a produção de linguagem. (ORLANDI, 1988, p. 208).

Com essa noção dada por Orlandi, pode-se lembrar das formações discursivas, que conforme explicam Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166-167), “determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes”.

Também deve-se dizer que Pêcheux e Fuchs trazem essa noção de formação discursiva ao falar de formação ideológica, pois para eles as formações ideológicas “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 166).

Nessa relação entre ideologia e discurso, Pêcheux e Fuchs (1993) dizem que o que garante o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, ou seja, que trabalha na instância ideológica para manter a reprodução das relações de produção e de classe, são os aparelhos ideológicos de estado.

Althusser (1996, p. 116) define os aparelhos ideológicos de estado como aqueles que funcionam “maciça e predominantemente pela ideologia, mas também funcionam

secundariamente pela repressão”. Atualmente, pode-se perceber o funcionamento desses aparelhos pela/na dimensão digital, e, por isso, aqui, está se propondo observar a imbricação/sobredeterminação dos espaços YouTube/Escola. Ou seja, podemos agora pensar como o aparelho Escolar atravessa e é atravessado pelas plataformas, e mais especificamente pelo YouTube. E, ainda, nos perguntar se essas plataformas não compõem um novo aparelho ideológico.

Para Althusser (1996), esses aparelhos atuam em favor da classe dominante que é quem detém o poder estatal, e ressalta que enquanto em um momento pré-capitalista a igreja foi o aparelho ideológico de estado dominante, nas formações sociais capitalistas maduras, quem toma esse lugar é o aparelho ideológico escolar (e, agora, poderíamos também nos perguntar se o AIE escolar mantém essa posição frente às plataformas).

Essas formulações de Pêcheux e Fuchs, assim como de Althusser, são muito caras a este trabalho, já que muitas vezes há uma defesa de que os espaços de escolarização se mantenham fora da ideologia. No entanto, a partir desses autores, deixamos claro que, não só não há este lugar fora, como estes espaços se constituem como aparelhos ideológicos fundamentais na manutenção das relações de poder.

2.1 ESPAÇOS ENUNCIATIVOS E ESPAÇOS ENUNCIATIVOS INFORMATIZADOS

Já que estamos olhando para uma relação de imbricação/sobredeterminação entre espaços, é importante compreendermos algumas bases que sustentam esse gesto. Para isso, vamos delinear brevemente o percurso teórico que estamos considerando aqui, dos espaços enunciativos aos espaços enunciativos informatizados.

Podemos iniciar esse delineamento lembrando Benveniste (2012, p. 65) quando diz que “o caráter da linguagem é o de propiciar um substituto da experiência que seja adequado para que seja transmitido sem fim no tempo e no espaço, o que é o típico do nosso simbolismo e o fundamento da tradição linguística”. Marcamos assim, um lugar mais inicial nessa discussão acerca do espaço, tal como estamos tratando nessa pesquisa.

Feita essa observação, devemos considerar que a discussão acerca do espaço, bem como do tempo, que para Benveniste (2012) gira em torno do *ego*, ou seja, do *eu*, em sua relação com o *tu*, ganha novos contornos e proposições com os estudos de Guimarães (2018).

Guimarães (2018, p. 23) diz que “a enunciação é o acontecimento do funcionamento da língua no espaço de enunciação”. O espaço de enunciação, segundo o autor, é um espaço político, no qual se dá a relação de línguas na sua relação com falantes.

A partir de Guimarães (2018), portanto, pode-se pensar o espaço enunciativo de outra forma, não mais como um espaço a ser utilizado pelo falante na sua enunciação, mas como um espaço que agencia politicamente o falante. O autor explica que

O espaço de enunciação é assim decisivo para se tomar a enunciação como prática política e não individual ou subjetiva, nem como uma distribuição estratificada de características [...]. Neste sentido, diríamos, enunciação se dá por agenciamento político. Nesse embate entre línguas e falantes, próprio dos espaços enunciativos, os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados politicamente. O que se tem não é um ato individual de enunciação, mas um agenciamento político da enunciação. (GUIMARÃES, 2007, p. 206).

A partir da noção de espaços enunciativos, proposta por Guimarães (2007, 2018), Gallo e Silveira (2017) chamam a atenção para os espaços enunciativos cuja produção de sentidos e de sujeitos se dá em uma base material digital, os quais elas chamam de *espaços enunciativos informatizados*. Segundo as autoras, nestes espaços “dispositivos digitais e seus algoritmos [...] desenham procedimentos de seleção, visibilidade e apagamento, entrecruzando aquilo que é da ordem da memória metálica com o que é da memória discursiva” (GALLO; SILVEIRA, 2017, p. 14).

Portanto, tomar o YouTube como um espaço enunciativo informatizado, implica em reconhecer que nele há agenciamentos políticos de enunciação em funcionamento, mas também em considerar que há peculiaridades relacionadas à materialidade digital que implicam em determinadas normatizações e fazem desse espaço, informatizado, um espaço enunciativo diferente do não-informatizado.

2.2 OUTROS INSCRITOS: NO YOUTUBE, NO ENSINO E NA ANÁLISE DE DISCURSO

Segundo dados do Google (2017), só no Brasil, em 2017, haviam 98 milhões de usuários na plataforma, sendo que no mundo o número de pessoas logadas e que o acessam toda semana é de 1 bilhão e meio. O Google (2018) também diz que 9 a cada 10 pessoas no Brasil estudam no YouTube.

Dada essa popularidade do YouTube, diversos trabalhos têm sido feitos acerca deste espaço, inclusive relacionados à Análise de Discurso, à educação e ao ensino-aprendizagem de inglês. Nessa seção, destacamos alguns trabalhos que contribuem com esta pesquisa, sintetizando alguns pontos relevantes de cada uma.

Na tese de doutorado “As formas de mediação de um cursinho popular: uma análise discursiva de três esferas na universidade”, Torres (2019, p. 7), discute “o posicionamento dos indivíduos no espaço digital em foros de comentários em internet [...] para discutir esse espaço em relação a outras esferas, como a universitária, a científica e a jornalística, como campo estratégico de possibilidades irreconciliáveis”. A autora ainda analisa “os indícios discursivos do processo de postulação dos candidatos e das práticas educativas desenvolvidas pelos professores de um cursinho popular na página web e em vídeoaulas de YouTube” (TORRES, 2019, p 7). Nesse trabalho, são discutidas questões relevantes acerca do quanto o YouTube altera a circulação da informação, o direito à liberdade de expressão e à liberdade de informação.

Adorno (2015), na tese de doutorado “Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs”, também trabalha com o YouTube sob uma perspectiva da Análise de Discurso e faz análises importantes no que se refere a questão do espaço, da qual pode-se destacar a questão da espacialização:

Uma primeira dissimetria constitutiva do “poder dizer” nas páginas do YouTube: a centralidade espacial e técnica do vídeo produz uma dominância do dizer do vlogueiro em relação aos comentários. Relações de força (o modo da constituição) simbolizadas e materializadas na espacialização (o modo da formulação) e na técnica do acesso (o modo da circulação). (ADORNO, 2015, p. 46).

A partir da noção de “Escritorialidade”², de Gallo (2012), Adorno (2015) chama atenção para a textualidade publicizada que tensiona os vlogs, e para o movimento pelas textualidades que se inscrevem no espaço do YouTube, o que o torna “uma experimentação própria do Discurso da Oralidade, mas que pega carona nos efeitos do Discurso da Escrita. Ao mesmo tempo, é um dizer legítimo e provisório: um Discurso da Escritorialidade” (ADORNO, 2015, p. 145).

A dissertação de mestrado “Da legitimidade a contradição: diferentes sentidos de Escola presentes nos espaços enunciativos informatizados” de Alflen (2020) contribui com a

² Gallo (2012) explica que nos espaços enunciativos informatizados há uma nova discursividade que não se encaixa nem como Discurso de Escrita nem como Discurso de Oralidade. Nessa discursividade, o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo é provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo desaparece; é legítimo, mas não para todos, apenas para um certo leitor. É essa discursividade, que ela chama de “Discurso de Escritorialidade”.

discussão ao buscar compreender diferentes efeitos de sentidos produzidos por educação e Escola em alguns enunciados produzidos em diferentes contextos. O percurso da autora nesse trabalho colabora com o que se propõe nesta pesquisa, pois trata o YouTube como um espaço enunciativo informatizado determinado pela materialidade da escritorialidade, e a partir disso faz análises discursivas relacionadas à temática da educação. Também pode-se destacar do trabalho de Alflen (2020, p. 84), a análise que se faz da relação entre diferentes memórias, a do YouTube e a da Escola, ou seja, “uma ancorada ao contexto midiático, instantâneo, descartável, negociável e monitorizado e a outra ancorada a um contexto político estudantil que constitui uma memória da ‘Escola’ enquanto parte constitutiva da sociedade” e partir dessa relação ela analisa a opacidade e as contradições dos enunciados do YouTube que ela analisa.

Na tese de doutorado “Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa”, Marques (2014) analisa propagandas de cursos de inglês veiculados na TV e na internet, incluindo o *YouTube*. O autor trabalha em uma articulação da Análise de Discurso materialista com a semiologia histórica, e a partir das suas análises, afirma que

As materialidades demonstraram como as substâncias no âmbito imagético e os objetos regulam os jogos de poderes e corroboram a produção de verdades no interior da prática discursiva. Sobre o aprendiz e aprendizagem, constatamos, pela análise do corpus, que o aprendiz brasileiro de língua inglesa precisa ter pronúncia perfeita, sendo que a fluência está intimamente relacionada ao fato de o aprendiz brasileiro de língua inglesa ter um professor nativo. O aprendiz legitimado, por sua vez, é colocado em um lugar idealizado, do saber. Além disso, nas propagandas, a aprendizagem de língua inglesa ocorre sem conflitos e, nesse ínterim, tende-se a apagar o processo em detrimento do produto. Seu sucesso (da aprendizagem da LE) vincula-se estritamente à competência da habilidade oral, cabendo sempre ao brasileiro aprender a LE e utilizá-la, nunca ao estrangeiro. Este último, ao contrário, sempre ocupa o lugar de poderes (dominação) e saberes. Por fim, regido pelo discurso pós-moderno, as peças publicitárias promovem a cultura do descartável (em especial do corpo do aprendiz); e o fator punição, aliado à ridicularização, permeia a FD sobre aprendiz/aprendizagem de língua inglesa em nosso país, fatores esses que certamente corroboram a constituição de sujeitos. (MARQUES, 2014, p. 12).

Essa análise contribui com esta pesquisa na medida em que, no *YouTube*, o discurso pedagógico funciona colado no discurso publicitário. Isto é, mesmo que aqui não estejamos olhando especificamente para as propagandas de cursos, mas para as próprias videoaulas, pode-se perceber o quanto essas videoaulas se autopublicizam, e, para isso, os jogos de poder, citados por Marques (2014), são acionados.

Dias (2013), no trabalho “Um espaço polêmico de leituras pelo YouTube na contemporaneidade”, trata o *YouTube* como um espaço polêmico, com base nos estudos de

Michel Pêcheux acerca do confronto entre a cultura literária e a cultura científica. A autora destaca que

Inserido nessa cultura digital, da velocidade de circulação seriada e quantitativa, mais associada ao lazer, em casos de vídeos de músicas, filmes, cursos, o Youtube tem um funcionamento de espaço de arquivamento, mas também pode funcionar como um objeto simbólico pelo qual o sujeito se constitui no ciberespaço. (DIAS, 2013, p. 13).

Moreira e Dias (2014), no texto “Questões sobre “linguagens, códigos e novas tecnologias” no YouTube”, partem de uma premissa de que as novas relações sociais na rede eletrônica são um modo de circulação de políticas linguísticas. Com isso, analisam o funcionamento de um espaço de discussão constituído por diferentes leituras sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no que se refere às questões sobre “Linguagens, Códigos e Tecnologias” em circulação no Youtube. As autoras percebem algumas questões bastante relevantes, por exemplo, sobre o processo que leva a produzir, neste espaço, discursos de suposta autoridade de transmissão de um saber; e acerca da distância que a materialidade do *YouTube* imprime à relação entre professores e alunos, já que os comentários se dão em um lugar “fora” do vídeo, ou seja, que não adentra à (vídeo)aula e, geralmente, nem são respondidos pelos professores.

Com esse breve levantamento, pode-se compreender quais são alguns dos caminhos já trilhados acerca das temáticas aqui estudadas, e também perceber que há lacunas que ainda podem ser melhor exploradas, sobretudo partindo de uma abordagem discursiva em relação com uma abordagem enunciativa, tomando o *YouTube* como um espaço-enunciativo informatizado, e, deste modo, considerando a dimensão espaço-tempo como um ponto de necessária atenção.

3 EXPLORANDO O YOUTUBE ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA: NA BUSCA PELA TERCEIRA MARGEM

Onde pensara palavra / não havia senão nascentes.
Semente de toda a semente, / em palavra desaguei,
para sempre rio em busca de uma outra margem.
Mia Couto

Neste capítulo, buscamos a terceira margem³, aquilo que ainda não sabemos exatamente o que é (e por isso pesquisamos), mas que sabemos que não está nem estritamente na Escola e nem estritamente no YouTube. Está em um terceiro lugar onde esses espaços se imbricam e se sobredeterminam. Deste modo, para alcançarmos nosso objetivo de compreender algumas posições que sustentam os discursos envolvidos no ensino de língua inglesa na imbricação/sobredeterminação YouTube/Escola, apresentamos alguns gestos de análises, organizados em cinco subcapítulos.

O primeiro é *Não diga isso em inglês: regularidades nas videoaulas* (3.1), no qual analisamos capas de vídeos (*thumbnails*) de ensino de inglês no YouTube que possuem determinadas regularidades, tais como aquilo que chamamos de caráter corretivo, marcado pelas frases “não diga...” ou “para de falar...”, uma oposição, deste modo, ao conhecimento da Escola, bem como um apelo a um falante nativo. Assim, exploramos e descrevemos as contradições e deslocamentos que essas regularidades produzem no discurso pedagógico e como elas apontam para ressignificações da posição-sujeito-professor atualmente.

No segundo, *Tia, ensina minha professora: regularidades nos comentários*⁴ (3.2), analisamos comentários em um dos vídeos recortados, buscando compreender alguns esquecimentos e apagamentos produzidos acerca do estudar, como um dos efeitos da mudança na forma como os sujeitos se relacionam com os estudos a partir da existência de um canal como o YouTube, sobretudo pela relação de dois espaços enunciativos diferentes, a Escola e o YouTube.

A partir disso, analisamos a relação do YouTube com as diferentes temporalidades imbricadas em seus modos de composição, ou seja, a relação singular desse espaço com o

³ Fazemos referência ao conto “A Terceira Margem do Rio” de Guimarães Rosa (1994). Nesse conto, não fica explícito o que é a terceira margem. No entanto, entendemos essa terceira margem materializa uma busca, por parte do pai, para além daquilo que está dado, naturalizado, apagado pela ideologia.

⁴ As análises dessas duas primeiras seções foram publicadas em trabalho intitulado “Entre a Escola e o YouTube: uma análise discursiva sobre ensino e aprendizagem de inglês” (SELHORST, 2022).

tempo. Essa especificação do nosso olhar está no subcapítulo 3.3, que se chama *As temporalidades no YouTube*.

No subcapítulo seguinte, intitulado *O YouTube como um espaço equívoco* (3.4), analisamos o YouTube enquanto um espaço de contradições, a partir da percepção que há neste espaço diferentes agenciamentos, inclusive agenciamentos específicos da informática.

No capítulo 3.5, *Surge um novo método de ensino de inglês (?): observações provisórias sobre currículo algorítmico*, fazemos um paralelo entre os métodos de ensino de línguas e as características que as videoaulas do YouTube compartilham, destacando o aparecimento de um novo modelo curricular, que chamamos de currículo algorítmico e, deste modo, questionando se essas videoaulas representam o surgimento de um novo método de ensino de línguas.

3.1 NÃO DIGA ISSO EM INGLÊS: REGULARIDADES NAS VIDEOAULAS

Embora seja comum se ouvir o ditado popular que diz que não devemos julgar um livro pela capa, esse é um conselho que pode ser considerado controverso e impossível de se acatar, já que estamos sempre interpretando, a cada olhar, sem neutralidade, a partir de um lugar específico, da nossa posição, do nosso *ponto de vista*. Oscar Wilde escreve n’O retrato de Dorian Grey que “somente pessoas rasas não julgam pelas aparências. O verdadeiro mistério do universo é o visível, não o invisível” (WILDE, 2012, p. 26).

Sabendo, por óbvio, que não devemos fazer determinados julgamentos (aqueles que consideramos injustos, depreciativos, ofensivos etc.), e sem o efeito de neutralidade do “não-julgamento” no qual poderíamos *de forma rasa* tentar nos esconder, devemos, então, dizer que todas as pessoas julgam pelas chamadas “aparências”, ou, traduzindo para uma linguagem discursiva, produzem interpretações para aquilo que veem (e ouvem, e falam, e sentem...). Como explica Orlandi (2013, p. 10), “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar”.

É porque estamos sempre interpretando (ou para usar a metáfora que encontramos na literatura, “julgando” o que está diante de nós e “jogando” com os mistérios do universo), que nenhum livro deixa de ter capa. Da mesma forma, nenhum vídeo do YouTube deixa de ter capa. Por lá, as capas também são chamadas de *thumbnails*. Elas fazem parte das determinações

técnicas do espaço, ou seja, todos os vídeos obrigatoriamente têm uma capa, que, por sua vez, funciona como uma embalagem, uma propaganda para o vídeo. Isto é, assim como as capas dos livros, as capas dos vídeos do YouTube são um elemento comercial, que tentam “conquistar” aqueles que as observam, interpretam, julgam.

Ao observar as *thumbnails*, ou seja, as capas/miniaturas de vídeos de ensino de inglês no YouTube, pode-se perceber a repetição de diversos elementos. Essas repetições/regularidades estão relacionadas às determinações técnicas da plataforma e também com um mecanismo de antecipação potencializado pelo trabalho do algoritmo. Elas marcam a formação de uma memória discursiva e podem ser entendidas como uma consequência do fato de que, conforme explica Pêcheux,

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 1993, p. 77).

Para Pêcheux (1993, p. 77) “isso implica que o orador experimente o lugar de ouvinte a partir do seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte, é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera” [...]”. Desta forma, Pêcheux (1993, p. 77) também afirma que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”.

Deve-se destacar, como explica Gallo (2017, p. 429), que “cada espaço enunciativo informatizado, próprio de uma rede social (youtube, facebook, twitter, etc) tem sua normatização específica, na qual todo dizer deve se submeter para aí fazer sentido”. Ou seja, no *YouTube* (e em outras redes) os textos são formulados sob uma determinada normatização (GALLO; SILVEIRA, 2017).

Gallo e Silveira (2017) também explicam que essa normatização tem a ver com a forma como o próprio software determina a produção de sentidos. Neste caso, as capas que os autores formularam para seus vídeos por exemplo, não foram formuladas por acaso, mas foram determinadas pelo *YouTube*, e são fundamentais na busca pela “legitimação” (mídiatização) neste espaço – que conforme Gallo e Silveira (2017) se dá pela quantidade (de visualizações, de curtidas, de inscritos etc.) – ou seja, a normatização está dada pela programação, pelos dispositivos e pelo algoritmo e está diretamente relacionada com a mídiatização destes

discursos.⁵ Normatização e efeito-leitor vão se determinando mutuamente no espaço. Ao falar em efeito-leitor, devemos lembrar que, conforme Orlandi (2007, p. 74), “podemos dizer que a posição autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação pela relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor)”. Ou seja, de acordo com Orlandi (2007), o efeito-leitor representa a exterioridade constitutiva da autoria.

Sobre os elementos que se repetem, pode-se citar:

- 1) Uso de expressões de interdição, como: *pare* (figura 1) *não diga* (figura 2, figura 4 e figura 6), *don't say* (figura 3) e *do not say* (figura 5 e figura 7);
- 2) Grafia (das expressões citadas) em letras maiúsculas, como forma de enfatizar o que está sendo dito (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Considerando que na internet, as letras maiúsculas também são usadas para representar gritos, algo que está sendo dito em voz alta, com veemência;
- 3) Uso de cores chamativas, com destaque ao vermelho, o que passa um sentido de alerta de perigo (figuras 2, 3, 5 e 7);
- 4) Uso do X (figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7), o que representa a marcação de um erro. É com um X, por exemplo, que os professores costumam marcar os erros nas avaliações escritas dos alunos;
- 5) Presença de outros gestos de desaprovação e silenciamento, como polegar virado para baixo (figura 1), dedo sobre a boca (figura 2), fita sobre a boca - em forma de X - (figura 4), e ainda, semblantes desaprovadores, de dúvida, de susto e de constrangimento, perceptíveis em todas as figuras a seguir.

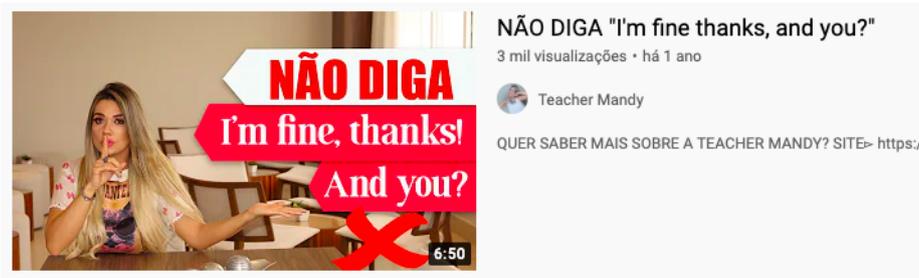
Figura 1 – Vídeo do canal Scott Lowe



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB9Yb2A3fSA>. Acesso em: 14 mar. 2022.

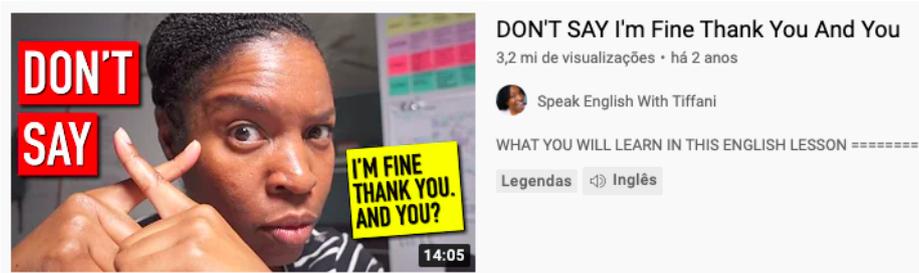
⁵ Com isso, pode-se dizer que essas capas são fundamentais para a publicidade do canal, funcionando como peças de marketing. Esse tipo de formulação é chamado de *clickbait*, ou seja, são iscas para cliques, pois buscam fazer com que o usuário clique no vídeo e, então, assista-o.

Figura 2 – Vídeo do canal Teacher Mandy



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=As9cCZouYFU>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 3 – Vídeo do canal Speak English With Tiffani



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rShoXybGS98>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 4 – Vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 5 – Vídeo do canal English with Lucy



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OVOpnDQPc2w>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 6 – Vídeo do canal Junior Silveira



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0WPyn4JdPFo>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 7 – Vídeo do canal linguamarina



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WYwKmXuNXU>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Na busca por visualizações, cria-se um efeito de que o uso de palavras e expressões simples e comuns (inclusive em aulas de inglês), como *but*, *I'm fine*, e *nice to meet you*, são gafes e se gera uma necessidade de assistir ao vídeo. Ou seja, se opondo a uma idealização da língua (nas aulas de inglês, nos cursos, nos livros etc.), cria-se outra, baseada em sua experiência pessoal, ou seja, na forma como pessoas de determinados lugares com as quais tiveram contato falam.

Essa disputa é a materialização da injunção à polemica, ou mais especificamente, à necessidade de midiaticização que o YouTube impõe. Com isso, podemos perceber que embora haja uma disputa entre o saber pedagógico/tradicional (da Escola) e o saber experienciado do nativo (do YouTube), nos dois espaços a língua é tomada a partir de um imaginário de sistema de regras, de lugar onde não cabe a falha, onde há o acerto e o erro, sendo que o erro pode/deve ser contido.

Para refletir acerca dessa questão, pensemos em Pêcheux (2020, p. 55) quando diz que “trata-se, então, de pensar, a propósito da ideologia, a contradição de dois mundos em um só já que, segundo a afirmação de Marx, “o novo nasce dentro do velho”, e que Lênin reformulou dizendo: “o um se divide em dois”.”. A partir disso, podemos pensar essa disputa em termos de contradição, isto é, duas posições diferentes que colocam em jogo um imaginário

sobre língua. Ou ainda, um imaginário que retorna produzindo efeitos diferentes, se ancorando em outras bases, uma ruptura sob efeito de descontinuidade (LACHOVSKI, 2017).

Deste modo, conforme a noção explicada por Orlandi e Souza (1988), em ambos os espaços pode-se perceber o funcionamento da língua imaginária, que conforme as autoras, não é inofensiva, já que há um direcionamento que passa por coerções, pelo estabelecimento de paradigmas, ou seja, pelo controle da forma e do uso da língua.

A esse respeito, Gallo (2017) explica que

A circulação é a grande recompensa que se tem nessas redes. Ela pode levar o seu texto a milhões de leitores, em um único dia. Para isso, há um preço a pagar: submeter o seu texto à normatização da rede em que ele circulará, ou seja, formulá-lo segundo essa normatização (GALLO, 2017, p. 431).

A idealização supracitada, criada a partir da colocação do certo e do errado, é uma marca bastante característica do discurso pedagógico que por vezes se apresenta como discurso autoritário, como explica Orlandi (2006, p. 29), quando “[...] há contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”.

Desta forma, os vídeos de ensino de inglês formulam e reproduzem dizeres do discurso pedagógico, do qual a Escola, como afirma Orlandi (2006), é a sede. Também pode-se lembrar da noção de identidade linguística Escolar que, conforme já mencionado, Orlandi (1988) diz ser um processo de identificação que acontece na Escola e que, como toda produção de linguagem, se dá por uma relação de paráfrase e polissemia. A Escola, por sua vez, como também já citado, segundo Althusser (1996), é um aparelho ideológico de estado e contribui para as relações capitalistas e de exploração. Da mesma forma que o YouTube é uma instância do capitalismo que explora a força de trabalho a partir de um apagamento de si enquanto empresa pela designação de *plataforma de vídeos* (ADORNO, 2016).

Essas relações aparecem de diferentes maneiras no vídeo. Na figura 1, por exemplo, pode-se ler “como responder à pergunta “how are you” como um nativo”. Ao se falar em falantes nativos, há implícitos que se relacionam diretamente com as relações capitalistas e de exploração. Pode-se pensar quem são os nativos citados, isto é, de quais países eles são nativos. Reestabelecer os implícitos é justamente o que a memória discursiva faz, pois como explica Pêcheux (1999), essa memória se forma como uma estrutura discursiva complexa em consequência da repetição e da regularização.

Grigoletto (2013) lembra que o inglês adquiriu um caráter de língua global por conta do poder colonial britânico no século XIX e da hegemonia econômica dos Estados Unidos

no século XX. E é, principalmente, sobre essa dicotomia de Estados Unidos e Reino Unido que paira esse imaginário de falante nativo. Deve-se lembrar ainda, conforme Grigoletto (2013), que o número de falantes não-nativos de inglês é maior do que o número de falantes nativos.

Na figura 5, mais uma vez se mobilizam os referidos implícitos. No título do vídeo, ao dizer “*do not say goodbye*” também se diz (o motivo para não dizer): “*we don’t say this*”. Ou seja, *we*, dito por Lucy, que conforme a descrição do seu canal, ensina *beautiful British English*, se refere aos britânicos, nativos que, segundo essa “lógica” deveriam ser copiados pelos não-nativos em seus jeitos de falar.

Já no vídeo do canal linguamarina (figura 7) fica ainda mais nítido o quanto o discurso pedagógico está funcionando em contato com um discurso publicitário: o vídeo propõe ensinar como parecer um nativo (*sound like a native*) e na descrição do vídeo é informado que o vídeo é patrocinado pela empresa *HiNative*, que na primeira tela de seu site propõe: “aprenda idiomas estrangeiros de forma genuína com nativos do mundo todo”.

A partir disso, pode-se perceber os sentidos de língua que esses discursos produzem e ao mesmo tempo pré-construídos⁶ sobre a língua que sustentam esses discursos, isto é, sentidos e pré-construídos de língua como um produto à venda. Pêcheux e Gadet (2012, p. 306), ao explicarem sobre como a língua tem sido tratada historicamente por quem a estuda e falam da divisão do trabalho teórico, destacam “dois tipos de exclusão [...] o atraso do Terceiro Mundo e o fracasso escolar das camadas desfavorecidas”. Esses fatores podem ser resgatados para compreender essa língua mercantilizada.

Podemos pensar no quanto esse fracasso escolar pós-massificação da educação, que atinge os “deserdados”, utilizando as palavras de Pêcheux e Gadet (2012), possibilita que o ensino se torne um produto à venda, o que é há muito tempo perceptível no Brasil, pela criação das escolas particulares, por exemplo, mas agora mais especificamente, com a própria língua reduzida a uma mercadoria (que pode ser vendida pelo YouTube, ou em um site, como esse que patrocina o canal do YouTube), determinada tanto pelo logicismo, isto é, pelo estabelecimento de regras, pois são essas regras que são vendidas como se fossem a língua, quanto pelo próprio capitalismo, que reduz tudo à mercadoria, e nesse caso, reduz a língua a esse conjunto de regras para que seja possível vendê-la (PÊCHEUX; GADET, 2012). Nesse contexto, o professor passa a ocupar a posição de vendedor e o vendedor passa a ocupar o lugar do professor.

⁶ A noção de pré-construído, conforme Henry (2013, n. p.), parte da ideia de que “o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. [...] O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade”.

No vídeo do canal Junior Silveira (figura 6), enquanto no título se diz em letras maiúsculas para não dizer, na descrição ele se corrige: “você pode sim dizer [...], mas existem outras formas de dizer”. Essa negação lembra exemplos comuns de negação que dizem “não tenho nada contra (determinada coisa ou pessoa), mas... (e apresenta argumentos contra)”, ou “não tenho preconceito (contra determinado grupo), mas... (e apresenta posições preconceituosas)”⁷. Ou seja, há um lapso, e no lapso (mas não somente), como explica Authier-Revuz (1990), o Outro emerge de forma tangível no discurso.

Com isso, podemos perceber que a contradição se materializa na posição sujeito desse youtuber que mobiliza saberes de arquivos⁸ e temporalidades diferentes, isto é, saberes da Escola e do YouTube. Podemos dizer que há um saber que se ampara na gramática, na língua “padrão”, representado pela frase “*how are you?*” (fazendo um paralelo com a língua portuguesa: *como você está?*). Por outro lado, há um saber ligado ao uso coloquial da língua. Um exemplo dado pelo professor-youtuber é a frase “*what’s up?*” (que podemos traduzir como: *e aí?*).

Destacamos ainda que entre os enunciados “não fale” e “pare de falar” há uma diferença: enquanto um vai no sentido de advertir um possível falante, o outro já remete a um falante, alguém que já fala, ou seja, carrega um pré-construído de que o espectador é alguém que inadvertidamente e inadequadamente está falando daquela maneira, e, portanto, um pré-construído de que é comum que se fale e se ensine a falar assim, pois, nesse caso, há um grande público a ser advertido. São nestes vídeos (como os das figuras 1 e 7) que o falante não-nativo é mais deslegitimado.

Desta forma, podemos perceber que “não fale” negocia com um saber supostamente adquirido e que pode ser repensado, enquanto “pare de falar” assume uma posição de negação com relação ao saber escolar ou social, ao mesmo tempo em que repete a posição autoritária da Escola, apenas mudando a regra.

Nesse contexto de mercantilização da educação, podemos pensar que a partir da normatização técnica do YouTube que determina que cada videoaula deva possuir uma capa que funcione como sua própria propaganda e, portanto, determine sua circulação, há um deslocamento relativo ao discurso pedagógico na relação com os espaços enunciativos das

⁷ Freud (2014) explica a negação em uma relação contraditória entre o *interno* e o *externo*, entre o *ego* e o *outro*. Ele diz que “a negação é um modo de tomar conhecimento do reprimido” (2014, p. 10) e que “negar algo no juízo no fundo significa: isto é uma coisa que eu preferiria reprimir.” (2014, p. 11).

⁸ Quando falamos em arquivo é “no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” (PÊCHEUX, 1994, p. 4). As aspas do autor implicam em considerarmos que não se trata simplesmente de um campo em si mesmo, como um banco de dados, formado por um acúmulo de dados. Ou seja, um arquivo demanda de um gesto de leitura para se constituir.

instituições tradicionais. Mesmo em instituições particulares, que publicizem seus serviços, suas publicidades provavelmente não circulam juntamente às aulas, mas em espaços à parte, e podem, inclusive, ser desconhecidas pelos professores. Já no YouTube essa publicidade circula colada à aula (que passa a ser um produto) e, provavelmente, é desenvolvida pelo próprio professor (que passa a ser também um vendedor).

Neste viés, pode-se pensar nos deslocamentos em torno da posição-sujeito professor. Ou seja, o professor do YouTube sofre injunção à circulação, para circular precisa entrar na ordem do discurso publicitário, fazer a publicidade das suas aulas, pois não há uma audiência garantida, o que há é uma audiência a ser conquistada. Para isso, além dos conhecimentos acerca do conteúdo que ensina, ele precisará de conhecimentos técnicos da prática publicitária: design gráfico, publicidade, edição e gravação de vídeo, marketing etc. Isso se dá também porque esse professor precisa se posicionar na relação com uma série de outros professores neste mesmo espaço, isto é, há uma disputa que imbrica as posições *professor* e *vendedor*.

Ainda sobre a determinação técnica como força de produção de regularidades, percebe-se que não se trata de uma repetição histórica, mas de uma repetição técnica, isto é, de uma repetição formal, de acordo com a classificação de Orlandi (2007). A autora distingue três tipos de repetição:

a) a repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza de, b) a repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza de, c) repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso. (ORLANDI, 2007, p. 70).

Compreender esses diferentes tipos de repetição é importante para que possamos também compreender as contradições produzidas no espaço em questão. Orlandi (1998, p. 14) explica a repetição empírica como sendo aquela que “na escola chamamos de efeito papagaio: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois porque o que diz não lhe faz sentido. Já a repetição histórica diz respeito à “formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva” (ORLANDI, 1998, p. 14), ou seja, de acordo com a autora, esse tipo de repetição está relacionado com a autoria, pois para o autor é impossível escapar da repetição, já que ela é necessária para que o discurso faça sentido, no entanto, quando ele se inscreve no repetível, o faz de maneira particular, e, deste modo, instaura um lugar de interpretação no meio de outros.

Já na repetição formal, conforme Orlandi (1998, p. 14), o que há é “uma elaboração abstrata da língua, e temos nesse caso o que em geral é considerado bom aluno: ele repete com outras palavras. No entanto, como não há historicização, o dizer não sai do lugar”. Ou seja, o bom aluno seria aquele que usa a repetição como uma técnica. Por isso, estamos qualificando as repetições nas capas dos vídeos como sendo deste tipo. Neste caso, teríamos não o bom aluno, mas o bom professor-youtuber, que não usa a capa de outro youtuber (embora essas imagens possam ser/parecer iguais, estamos considerando que sempre há um trabalho do professor-youtuber em “reformulá-la”, usando a sua imagem, ou seja, reconhecemos um efeito de uso de suas “próprias palavras”, nesse caso, representado pela sua própria imagem) ou uma capa que não faça sentido (e por isso pensamos que não se trata de uma repetição empírica), mas também não produz deslizamentos, efeitos de deriva. Ou seja, a repetição usada de forma técnica, de forma que não historiciza, mas apenas organiza o dizer.

Para tentarmos caracterizar melhor essa repetição técnica das capas dos vídeos, que se ancora em advertir acerca de como não se deve falar, podemos recorrer à definição de discursividades *prêt-à-porter* de Mariani (2018). A autora explica essa categoria a partir dos conteúdos que circulam e se multiplicam rapidamente nas mídias digitais:

Esses pequenos vídeos, imagens, textos multiplicam-se de uma forma *prêt-a-porter*, ou seja, estão prontos para serem vistos, lidos, espalhados e repetidos como certezas sobre algum caos que vai se instalar, sobre lembranças e alegrias, sobre inseguranças e avisos. Chamo essas materialidades discursivas de *prêt-à-porter*, ou seja, prontas para o uso e consumo. Em outras palavras, vídeos e textos a serem consumidos velozmente, supondo justamente uma *fast-leitura*, um passar de olhos. Assim, multiplicam-se piadas e ironias, charges... sobre o cotidiano, o passado, o futuro... sobre algum(a) personalidade, ou para colocar em evidência um anônimo que da noite para o dia pôde se tornar célebre simplesmente porque o sinal de curtir do facebook ou do youtube impulsionou a sua postagem. (MARIANI, 2018, p. 4).

Ao explicar o funcionamento dessas discursividades no WhatsApp, sobretudo no que se refere ao reenvio de mensagens, Mariani (2018) diz que o que há nesse caso é uma tentativa de se produzir uma adesão a determinados sentidos para aqueles que estariam indignados, pouco precavidos ou desavisados, ou seja, aqueles que precisariam saber de x. Ou seja, a circulação de mensagens do WhatsApp, às quais autora se refere, se dá sobre uma base semelhante à que vimos no YouTube com as capas com avisos no estilo “não diga...”.

Como explica Mariani (2018, p. 6), “vai se produzindo um automatismo no reenvio sobre o que pensar, como se relacionar e o que falar na forma de alertas, de aconselhamentos, de denúncias etc.”. O conteúdo, ainda conforme Mariani (2018), vai se subjetivando na medida

em que vai sendo repassado por determinados sujeitos, já que nas mensagens de WhatsApp pode haver um anonimato acerca de quem produziu a mensagem inicial.

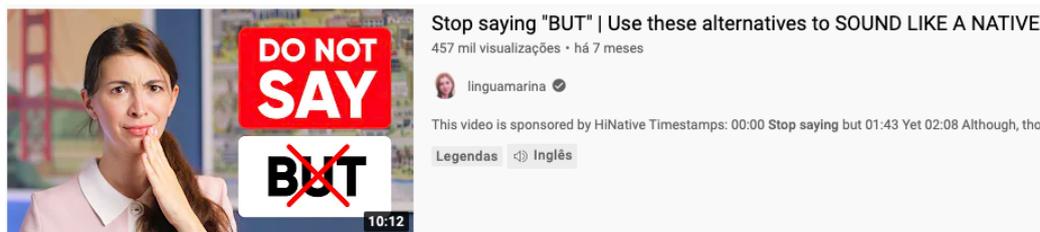
Já no YouTube, o efeito de verdade e de autoridade não se dá pelo ato de repassar, pois não é próprio do YouTube uma interação tão direta entre amigos e familiares como no WhatsApp. O efeito de autoridade precisa ser dado pelo próprio youtuber, o qual ampara seus alertas e aconselhamentos, por exemplo, no “falante nativo”. Ou seja, a subjetivação se dá já na relação youtuber-espectador, e não necessariamente, como no WhatsApp, por uma cadeia que envolva pessoas com ligações que podem ser de ordem familiar, de amizade, de espectro político, religioso, etc.

Com isso, percebemos que apesar de cada EEI comportar um funcionamento diferente, “as discursividades prêt-à-porter têm sua eficácia ao colocar em circulação determinados sentidos que podem produzir aderência, ou seja, um colamento a determinados sentidos já sob efeito de evidência” (MARIANI, 2018, p. 6-7). E dessa forma que cada EEI atende/produz o seu efeito-leitor específico. Isto é, pensando nos exemplos que trouxemos nessa seção, há um efeito de evidência, compartilhado entre autor e leitor, de que os brasileiros falam inglês de uma maneira errada, assim como há um efeito de evidência de que quem fala corretamente é um determinado falante nativo. A partir disso, enunciados do tipo “não fale x, fale y” se multiplicam facilmente. É nesse sentido que classificamos essa multiplicação materializada nas capas dos vídeos como uma repetição formal, ou seja, há uma discursividade “pré-fabricada”, pronta para vestir, para se repetir e então tecnicamente se inserir em um arquivo de discursividades do mesmo tipo.

Essas imagens de capa, são compostos por aquilo que Lagazzi (2011) chama de imbricação material de diferentes materialidades significantes. Ou seja, além desses enunciados verbais, há uma repetição de diversos outros elementos. Isto é, além dos enunciados “não fale x...”, os elementos de proibição, como o x que risca determinadas expressões se junta à figura de professores-youtubers que expressam seu olhar reprovador.

Retomamos aqui a figura 7, como sequência discursiva 1 (SD1), para exemplificar e para que então possamos visualizar melhor essa imbricação:

SD1 – Capa de vídeo do canal linguamarina (Figura 7)



Como podemos ver, além do enunciado do enunciado “DO NOT SAY BUT” (NÃO DIGA “MAS”), a palavra que não deve ser dita está riscada com um X vermelho, o que, como dissemos, convoca uma memória de erro, ou seja, trata-se de uma materialidade advinda do arquivo da Escola. Esse “erro” é reprimido pela feição de constrangimento da professora-youtuber. Já a consequência é exposta pelo título “[...] sound like a native” (pareça um nativo) que ao mesmo tempo promete uma solução, isto é, dizendo essa palavra o falante pareceria estranho, cometeria um erro, e o vídeo resolveria esse “problema”. Nessa imbricação também há um silenciamento importante, que é o do contexto em que essa palavra não deve ser dita, ou seja, essa palavra pode ser dita, é uma palavra comum, mas em um determinado contexto ela pode parecer “estranha”. Tomá-la na sua generalidade, isto é, silenciar esse contexto, constitui um elemento também recorrente e importante para que haja a “captura” do espectador.

Assim, como afirma Silveira (2022, p. 90) ao tratar do funcionamento do rumor nos EEI, nesses espaços há “uma textualidade composta por materialidades significantes advindas de múltiplos e diversos arquivos, amalgamando diferentes processos de normatização e midiaticização técnicas e discursivas com efeitos políticos no social”. Ou seja, a normatização técnica que implica na criação de uma capa está diretamente ligada à midiaticização que se busca nesse espaço. Nesse processo, se consubstancializam essas imagens de capa que produzem os efeitos de advertência explicados à luz de Mariani (2018).

Lagazzi (2021) explica que as imagens podem ser compreendidas como tecnologias políticas de linguagem e possuem potência de captura simbólica do sujeito. Portanto, pensar na imagem, “[...] no seu cruzamento entre o campo da técnica e o campo do político, requer que a consideremos em sua potencialidade de confronto, quando nos impacta e nos captura numa demanda de elaboração simbólica que toca o litígio dos sentidos que habitam o social” (LAGAZZI, 2020, p. 91).

Com essa repetição que percebemos, forja-se, portanto, uma cena prototípica (LAGAZZI, 2015) de um professor-corretor, que persegue o erro e ensina um caminho correto. Ou seja, há um já visto, uma tentativa de domesticação da imagem. Isso é possível pelo fato de

que as imagens são, como explica Pêcheux (1999), operadoras de memórias sociais, e, portanto, de determinados pré-construídos.

Porém, por se tratar de uma imbricação de diferentes materialidades significantes e de diferentes arquivos, como explicam Lagazzi (2015) e Silveira (2022), a contradição fica instada e, mesmo se tratando, como vimos, de uma repetição formal, a contradição na relação entre capa e descrição do vídeo de Junior Silveira, pois enquanto na discursividade do arquivo do YouTube com o qual ele se ampara para fazer sua capa diz que “how are you?” não pode ser dito, o arquivo da Escola, por exemplo, diz que pode sim.

Ao mesmo tempo, nessa formulação que diz o que não deve ser dito com base em um falante nativo, podemos perceber, com base em Silveira (2022), um funcionamento rumoral que tem relação com a forma de subjetivação que o conteúdo vai produzindo, como lemos em Mariani (2018). Ou seja, esse nativo não tem nome, e é mobilizado como parte de um saber ordinário, isto é, um saber privado do professor-youtuber, que compartilha esse saber, de sua experiência, com seu interlocutor, como quem compartilha uma espécie de segredo, aquilo que os professores da Escola não sabem ou escondem.

Devemos ainda considerar que quando tratamos esses espaços dessa forma, nessa relação de contradição, não estamos supondo que esses espaços sejam homogêneos e que a contradição surja em uma relação dicotômica. A própria Escola, ou mais especificamente a sala de aula, como explica Bolognini (2007), já é um espaço de enunciação onde, mesmo tendendo à estabilização de efeitos de sentido, há diversos interdiscursos concorrendo, em confronto, conflito e/ou concordância.

Na próxima seção, analisamos alguns comentários em um vídeo de ensino de inglês, e, portanto, buscamos compreender quais outras posições emergem dessa relação, tendo em vista que este espaço, permite, por sua construção de um espaço de comentários, relacionar o que é proposto como ensino a uma prática de estudo própria dessa relação.

3.2 TIA, ENSINA MINHA PROFESSORA: REGULARIDADES NOS COMENTÁRIOS

Todos que navegam na internet já devem ter se deparado com a possibilidade de escrever ou ler comentários. No YouTube, cada vídeo tem o seu próprio espaço voltado aos comentários e a partir deles podem haver diferentes interlocuções dos espectadores com o

youtuber ou entre os diferentes espectadores: os comentários podem ser respondidos ou ainda marcados com *gostei* ou *não gostei*.

Paveau (2021, p. 98) afirma que “o comentário é uma das formas tecnodiscursivas mais frequentes e mais ricas da internet”. A autora define essa forma de *tecnodiscurso* como “um texto produzido pelos internautas na web a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de blogs, sites de informação e redes sociais” (PAVEAU, 2021, p. 98).

Embora consideremos importante destacar esse olhar de Paveau (2021) para os comentários, podemos questionar a designação de *tecnodiscurso* dada pela autora, pois essa formulação pode provocar (ou pode ser provocada por) um esquecimento acerca de uma espessura técnica dos enunciados (PEQUENO, 2019). Com isso, a partir de Pequeno (2019), destacamos que não apenas os discursos que tem por base a materialidade digital possuem essa espessura técnica, mas também aqueles anteriores às tecnologias digitais cujas espessuras técnicas já estavam muito naturalizadas e apagadas da nossa percepção. Ou seja, embora seja problemático separar discurso e tecnodiscurso, e possamos discordar dessa formulação, sabemos que o comentário enquanto forma discursiva existe muito antes das chamadas tecnologias digitais e que ao nomear assim, a autora está tratando desses comentários que acontecem em EEI, espaços onde não só os comentários são determinados pela materialidade técnica digital, mas todos os textos. Ao mesmo tempo, com essa formulação, podemos perceber a forma como as tecnologias atuais demandam novos olhares e novas noções para serem compreendidas, bem como o risco de, ao destacar determinados elementos, apagar outros.

Os comentários que compõem esse conjunto de regularidades foram tirados do vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês, cuja capa pode ser vista na figura 8.

Figura 8 – Capa do vídeo do canal Tia do Inglês



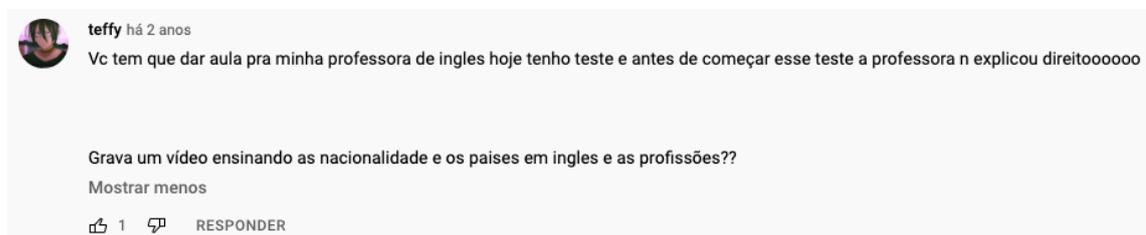
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Nos comentários, as repetições que mais chamam atenção dizem respeito à crítica dos alunos às suas aulas de inglês na Escola, mais especificamente aos seus professores: *dá*

aula para a minha professora; minha professora precisa ter aula com você; tia, ensina minha professora de inglês (figuras 9, 10 e 20).

Outra repetição diz respeito ao processo avaliativo que é feito na Escola: *vou fazer uma prova amanhã; amanhã tem prova; tirei uma nota ótima na prova; pronto para tirar 10 na prova* (figuras 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 e 19). O que une as diferentes repetições desse conjunto de regularidades é a colocação da Escola em “xeque” e a exaltação das videoaulas. Desta forma, pode-se perceber que os espaços enunciativos informatizados estão mudando a relação entre os estudantes e a Escola e o conhecimento, ou, mais especificamente, que há uma imbricação entre YouTube e Escola; assim como pode-se (re)pensar a forma como os conteúdos são trabalhados e as avaliações são realizadas.

Figura 9 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 10 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



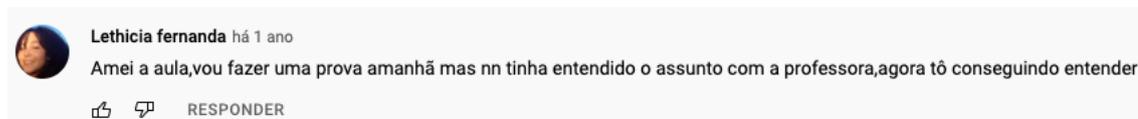
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 11 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



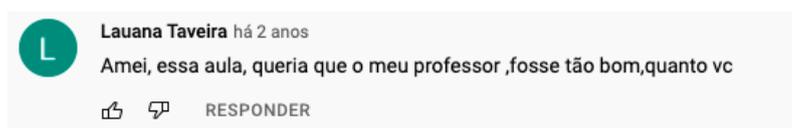
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 12 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



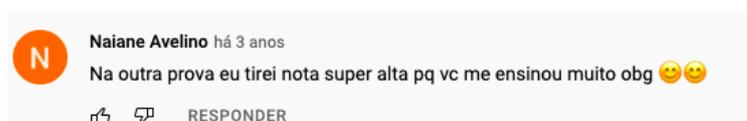
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 13 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 14 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 15 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



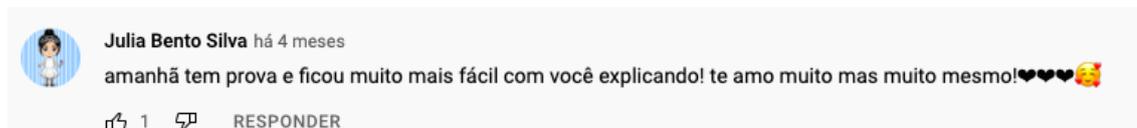
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 16 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 17 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 18 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 19 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Figura 20 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Embora na descrição do canal esteja escrito que *aprender inglês está muito além de regras gramaticais e vocabulário*, o vídeo é basicamente uma explicação sobre gramática e vocabulário. A partir desses comentários, podemos refletir sobre o que faz os alunos reagirem com tanto entusiasmo a um vídeo de uma explicação gramatical, ao mesmo tempo que criticam as aulas de inglês da Escola.

Deve-se observar que, embora o fato de os comentários comporem uma única tela, e deste modo, produzirem um efeito de indistinção, há diferenças importantes entre eles. Por exemplo, há diferentes professores com diferentes provas: a professora que não explica direito, na figura 9, sobre o qual deve-se perguntar como explica e o que é não explicar direito; a

professora que não se faz entender, como na figura 12 e também na figura 15, a professora que explica muitas vezes, e mesmo assim não faz com que o aluno entenda; e o professor que faz entender, mas também leva os alunos a buscarem mais, como na figura 17, que diz que o assunto se tornou mais fácil para a prova, ou seja, fica subentendido que já havia uma compreensão, mas foi preciso uma complementação, e na figura 19, quando o aluno diz que tem prova e agradece as dicas, ou seja, ele não diz que não havia entendido, mas trata o vídeo como sendo um algo a mais, com dicas que podem ser úteis para a prova.

Quando os estudantes das figuras 9, 10 e 20 dizem que a professora youtuber precisa ensinar a professora da Escola, e quando o estudante da figura 13 diz que queria que o professor da Escola fosse “tão bom” quanto a professora do YouTube, percebemos que há por parte desses estudantes um “esquecimento” acerca das diferenças entre o YouTube e a Escola. Ou seja, é como se eles dissessem “ensina a minha professora a ser uma youtuber” ou “queria que meu professor fosse um youtuber”, enquanto não percebem que a posição-sujeito youtuber atende ao espaço do YouTube, e que a Escola é outro espaço com outras condições de produção e outro efeito-leitor. Em suma, não se pode ser youtuber fora do YouTube.

Se esse apagamento leva às comparações, também leva a alguns outros apagamentos: o estudante, ao buscar conteúdo para estudar para sua avaliação se depara com outro(s) professor(es), e isso faz com que se apague para ele que ele está estudando. O ato de estudar para avaliações não é algo novo, pelo contrário. No entanto, estes estudantes não recorrem, como em outros tempos outros estudantes precisariam recorrer, ao seu caderno ou a livros, mas recorrem ao YouTube, e lá há essa outra aula que o faz pensar que se na sua escola fosse assim, não seria preciso estudar fora da Escola. Ou seja, essa segunda aula produz um efeito de que a Escola poderia dar conta de algo que não dá. Ou de que o “estudar” poderia se limitar à Escola se ela fosse de determinada maneira.

Deste modo, podemos pensar que o arquivo do YouTube produz um efeito sobre o que é e o que pode ser uma aula e ao mesmo tempo um apagamento sobre o que é estudar para além da sala de aula. Ou seja, um vídeo de cinco minutos produz um efeito de que é possível explicar um conteúdo em pouco tempo e que na Escola se poderia fazer o mesmo. Mas, na verdade, esse é um efeito produzido a partir da determinação técnica de que cada vídeo possua um determinado tempo, e que cada vídeo possua uma determinada singularidade. Pois, sabemos que esses vídeos estão inseridos em um arquivo gigante, no qual há muitos outros professores produzindo determinadas explicações.

A partir desse efeito, fica apagado que a relação espaço/tempo no YouTube e na Escola é muito diferente. O tempo da Escola é limitado. O professor possui uma quantidade

limitada de aulas que são burocraticamente geridas a partir de certas determinações institucionais, como as avaliações, e divididas em fatias de tempo (bimestres, semestres, anos letivos). Já no YouTube a divisão dos conteúdos ou temas que se “ensina” obedece a outros critérios espaciais e temporais, há espaço para uma infinidade de vídeos, que precisam ser dinâmicos e curtos, pois se durarem o tempo de uma aula teriam outro efeito. Quanto mais vídeos circulando melhor. Esses vídeos podem atender a demandas muito específicas e cair como uma luva para um aluno em véspera de prova. Quando tomado na sua individualidade, surge a contradição: parece que a Escola é que tem muito tempo e que o YouTube em pouco tempo faz muito mais e melhor, quando, na verdade, se tratam de arquivos e temporalidades muito diferentes com os quais é difícil estabelecer bases de comparação.

Inclusive, quando dissemos que o estudante esquece que as condições de produção do YouTube e da Escola não são as mesmas, isso implica em dizer que ele mesmo não percebe que não está ocupando a mesma posição que ocupa em uma sala de aula, pois enquanto na sala ele pode intervir diretamente na aula, questionar, expor suas dúvidas, bem como compartilhar seus conhecimentos, no YouTube ele pode apenas ocupar a posição de comentador ou espectador, mas não interferir e produzir a aula “com” o professor.

A participação dos estudantes é um ponto importante que marca as diferentes condições de produção dos espaços e afeta substancialmente os processos de interlocução possíveis nesses espaços: alguém falando sozinho para uma câmera é diferente de alguém em uma sala de aula falando com mais algumas dezenas de pessoas. Ou seja, no YouTube há um professor que antes de publicar seu vídeo, fala apenas para si mesmo, para um “espelho”. Além disso, esse professor pode assistir sua fala, editar, cortar, acrescentar diversos elementos visuais. Nada disso é possível em uma sala de aula; na sala de aula há um professor que precisa fazer sua aula *com* os estudantes, administrar o tempo de uma aula que não pode ser “editada”, ao mesmo tempo que precisa mediar conflitos, esclarecer dúvidas, instigar a participação dos estudantes, avaliar, perceber as diferentes formas de aprender, as diferentes demandas e os diferentes interesses e geri-los em um mesmo espaço/tempo que é limitado.

O comentário da figura 14 resume bem esses esquecimentos que citamos: “na outra prova eu tirei nota super alta pq vc me ensinou muito obg 😊😊”. Ou seja, para essa estudante, ela não tirou nota alta porque estudou na sua escola e também em casa, mas porque a professora youtuber a “ensinou”. Assim como a figura 18, na qual a estudante ironiza a situação “prova de inglês amanhã, tamo aqui de nv kkkkkk amo”. Isto é, a situação de estudar no YouTube é tratada

como algo engraçado, como se isso não fosse estudo, ou como se todo estudante não precisasse estudar antes das provas.

Além disso tudo, fica apagado para os estudantes que ter uma aula na véspera da prova, é diferente de ter uma aula um mês ou uma semana antes. Ou seja, essa relação entre necessidade e tempo já muda a percepção deles com relação à aula. Na véspera, esses estudantes se deparam com a necessidade de forma inadiável. Também deve-se levar em conta que essa aula da véspera não poderia ser igual a uma aula mais inicial sobre um conteúdo então desconhecido. Nesse momento, os estudantes já conhecem o conteúdo, percebem suas dúvidas com relação a ele, reforçam aquilo que já haviam entendido, ativam sua memória para o dia seguinte, ou seja, esse estudo de véspera faz parte de um processo de estudo, que fica apagado nesses comentários dos alunos.

Para continuar nossa reflexão em torno da formulação desses comentários, recorramos a Gallo (2017) quando diz que o capitalismo é a forma-histórica contemporânea, na qual o que importa é o consumo, e a normatização dos textos nesses espaços enunciativos informatizados, já mencionada aqui, é “a moeda necessária para o consumo” (GALLO, 2017, p. 436), que pode ser de ideias, valores ou modos de vida, pois nessa forma-histórica tudo vira mercadoria.

Sobre isso, Gallo (2017) ainda explica que

Essa submissão [à normatização] garantirá que o sujeito seja reconhecido na rede na qual se encontra, e como todos os demais sujeitos presentes na mesma rede, possa formular um dizer, **quanto mais polêmico, melhor**. Enquanto esse sujeito debate ideias nesses espaços, **ele se expõe como mercadoria**, ele é mapeado, localizado, e porque não dizer, precificado, pelo funcionamento tecnológico da rede em que se encontra [...] (GALLO, 2017, p. 436, grifos nossos).

Isto é, assim como os professores, que gravam vídeos com explicações, formulam dizeres polêmicos⁹ ao “proibirem” o uso de palavras e expressões comuns, os alunos que comentam também formulam dizeres polêmicos com críticas aos professores de suas Escolas e suas práticas. Isto é característico do fato de ambos se inscreverem em um ciclo no qual consomem e se tornam mercadorias e é esse ciclo que garante o entusiasmo em relação ao vídeo

⁹ Podemos ponderar que os dizeres polêmicos, aos quais Gallo (2017) se refere ao tratar do digital, não necessariamente são iguais ao discurso polêmico da tipologia explicada por Orlandi (2008). Relacionamo-los, no entanto, pois entendemos que há um ponto em comum entre a polêmica enquanto controvérsia e da polêmica enquanto disputa entre interlocutores, ou seja, que se equilibra de forma tensa entre polissemia e paráfrase.

e a crítica à Escola, mesmo que em ambos os lugares o conteúdo possa ser uma explicação gramatical muito semelhante.

Para entender este fato, pode-se ir a Marx (2011) quando diz que o caráter místico da mercadoria não é resultado de seu valor de uso, nem do conteúdo das determinações de valor. Ou seja, para Marx (2011), a forma-mercadoria surge da relação social e do caráter social do trabalho que produz mercadorias. Para ele, sobre o produto do trabalho ao tornar-se mercadoria passa a incidir um fetichismo:

Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, como a análise anterior já mostrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. Os objetos de uso só se tornam mercadorias porque são produtos de trabalhos privados realizados independentemente uns dos outros. O conjunto desses trabalhos privados constitui o trabalho social total. Como os produtores só travam contato social mediante a troca de seus produtos do trabalho, os caracteres especificamente sociais de seus trabalhos privados aparecem apenas no âmbito dessa troca. Ou, dito de outro modo, os trabalhos privados só atuam efetivamente como elos do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, também entre os produtores. A estes últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas (MARX, 2011, p. 123)

Esse consumo do vídeo como uma mercadoria fica muito evidente em alguns comentários. Enquanto alguns estudantes ainda estão se preparando para a prova (como nas figuras 9, 11, 12, 15, 17, 18 e 19), outros estão voltando no vídeo depois de já terem feito a prova e tirado nota boa (como nas figuras 14 e 16) para agradecer por terem tirado uma nota boa nas suas provas.

Ou seja, quando esses estudantes voltam no vídeo para agradecer, eles agem como quem consumiu um produto e voltou para avaliar, semelhante com o que acontece com os sites de venda, cujos compradores após receberem os produtos e geralmente após usarem, voltam e escrevem o que acharam do produto.

Em que pese essa diferença temporal no que se refere às provas, que deixa a relação de consumo mais evidente com os alunos que já as fizeram, os alunos que ainda não fizeram também agem sob este mesmo funcionamento, pois mesmo antes de fazer a prova e saber a nota, eles já sabem que a função da mercadoria-vídeo foi cumprida, como na figura 11, “me ajudou muito, agora estou pronto para tirar um 10 na prova”. Mais uma vez pode-se pensar nos sites de venda, nos quais alguns compradores podem fazer uma avaliação imediatamente após receber o produto, dizendo que ele chegou corretamente, outros depois de um uso, outros depois de meses de uso, etc.

Ainda sobre essa questão do consumo, na figura 9, o estudante pede para que a professora-youtuber grave um vídeo sobre as nacionalidades, os países e as profissões. Mais uma vez podemos perceber uma relação na qual o saber é uma mercadoria, ou seja, um ensino por demanda: o aluno consumidor define o que ele precisa, como quem encomenda um produto ou um serviço.

Falando da figura 15, o estudante, cuja professora explica muitas vezes, entra em contradição, pois diz “QUE FÁCIL”, em letras maiúsculas, o que faz parecer que embora o conteúdo seja exageradamente fácil, a professora não consegue o fazer entender, no entanto, ele mesmo admite que aprendeu, “RAPIDINHO”, depois de assistir a três vídeos, ou seja, ao vídeo em questão e mais outros dois.

A contradição pode indicar a presença do Outro que constitui o sujeito de forma heterogênea. Isto é, o sujeito-aluno inconscientemente tentando se enquadrar, enturmar, e deste modo formulando seu discurso em uma relação parafrástica com discursos outros (“dos” interlocutores, isto é, “dos” outros alunos que já comentaram antes e também com as formações imaginárias acerca daqueles que comentarão no futuro, e lerão, possivelmente curtindo ou não-curtindo o comentário) e ao mesmo tempo desse Outro que, como explica Authier-Revuz (1990), está constitutivamente no sujeito e no seu discurso.

Para Authier-Revuz (1990, p. 33), “a presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito [...]”.

A autora diz ainda que

O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da denegação. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e, portanto, o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença precisamente nos lugares que tentam encobri-la (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Deste modo, pode-se perceber que há uma repetição no sentido de citar os professores da Escola em uma comparação que desencadeia uma produção de sentidos de culpabilização, isto é, como se os professores pudessem, como dissemos, conferir à Escola uma suficiência se agissem ou explicassem de outra forma; ou como se os professores da Escola fossem a causa de um problema e os do YouTube a solução. Essa produção, no entanto, é contraditória e pródiga em nos mostrar que o que há é uma comparação envolta por esquecimentos.

Pensemos em alguns exemplos, dispostos nas sequências discursivas a seguir. Nelas, podemos visualizar melhor o quanto está marcado que esse aluno está estudando na véspera ou no dia da prova, o que não é um problema, nem uma novidade do ponto de vista pedagógico (mas marca uma relação com a temporalidade para a qual chamamos a atenção); assim como não é um problema que o estudante precise estudar, buscar explicações, pesquisar para além da Escola, e que, inclusive, a Escola o instigue nesse sentido, pelo contrário. Nessa série, dispomos os comentários dos estudantes seguidos de questões que problematizam os apagamentos e esquecimentos que citamos. Foram feitos alguns recortes nos comentários, para analisar mais especificamente os trechos com os advérbios e também algumas pequenas adaptações para tornar o texto mais legível/acessível, como em abreviações, por exemplo na figura 12, na SD3, *nn* foi transcrito como *não*:

SD2 - Hoje tenho um teste e antes de começar a professora não explicou direito (com base na figura 9).

Nessa sequência discursiva, o julgamento que se faz é sobre uma explicação antes da prova que aconteceria “**hoje**”. Quer dizer, a crítica tem por base uma comparação de diferentes espaços e suas diferentes temporalidades. Ou seja, diferente do YouTube, na Escola uma explicação pode não ser possível a qualquer momento, como no dia da prova. Enquanto isso, no YouTube diversas explicações podem ser acessadas a qualquer hora. Além disso, não se disse que a professora não explicou, mas que ela não explicou “direito”. Ou seja, essa explicação precisou ser adjetivada/subjetivada. O que é explicar direito? Diante da confusão que temos percebido entre os diferentes espaços enunciativos, podemos nos perguntar, explicar direito é explicar como uma youtuber?

SD3 - Vou fazer uma prova amanhã, mas não tinha entendido o assunto com a professora (com base na figura 12).

Nesse comentário, fica subentendido que houve explicações, no entanto, não houve compreensão. Poderíamos questionar: a Escola deveria oferecer apenas o “fácil”? Ou, a Escola deve sempre oferecer a compreensão? Sabendo que não, não é aceitável que o aluno precise estudar fora da sala de aula para entender os conteúdos? Não é papel da Escola fomentar a dúvida, possibilitar a percepção da incompreensão e, portanto, motivar a pesquisa, a busca, a reflexão? Acontece que, como explicamos, no espaço do YouTube, esse tempo de estudo fora

da Escola é mediado por outros sujeitos que ocupam o lugar de professor, ou seja, o ato de estudar enquanto um ato solitário, de esforço individual, de pensamento, reflexão, fica apagado. Ao citar a professora (da Escola) surge a comparação: uma professora levou à compreensão e a outra não. Por quê? Além da necessidade imediata que já citamos, há outra questão, há de se considerar que assistir a um vídeo no YouTube é uma escolha do estudante em determinado momento, seja na véspera ou no dia da prova. Ele não tem, no entanto, o mesmo controle e nem a mesma motivação sobre a aula da Escola, que acontecerá em determinado momento, ele querendo ou não.

SD4 - Amanhã vou ter uma prova sobre isso, e estava tão preocupada, pois a professora explicou, mas eu não entendi (com base na figura 15).

Agora, a estudante menciona que a professora explicou, mas ela não entendeu. Mais uma vez se estabelece a comparação, de uma professora que “faz” entender e outra que não “faz”. Embora como temos dito, seja “normal” que os alunos não entendam tudo e precisem estudar fora da Escola, inclusive antes das avaliações, podemos nos questionar esse movimento de dizer “que a professora explicou, mas eu não entendi”. O quanto o espaço da sala de aula está deixando de ser um espaço de discussão dos desentendimentos e das incompreensões a partir da possibilidade de se assistir outras aulas fora da Escola, em casa, sem expor suas dúvidas aos outros? Ou seja, o quanto a internet está mudando a relação dos sujeitos com o conhecimento?

SD5 - Amanhã tem prova, e ficou muito mais fácil com você explicando (com base na figura 17).

Nesse caso, o aluno externa que ficou muito mais fácil com a professora youtuber explicando. Com isso, podemos questionar se para ele: é mais fácil compreender uma aula do YouTube do que da Escola? ou, é mais fácil estudar assistindo uma explicação do que lendo o livro, realizando exercícios ou revisando o conteúdo do caderno? Assim, de alguma forma, o efeito que se produz é do YouTube enquanto um facilitador.

SD6 - Prova de inglês amanhã, estamos aqui de novo. kkkkkk amo (com base na figura 18).

Como dissemos, nesse comentário há uma ironia em se estar novamente no YouTube na véspera da avaliação, o que novamente indica que esse estudante não percebe que está estudando antes de uma prova e produz um efeito de que está se fazendo algo que não deveria ser feito. Ou seja, a estudante fala como se estivesse incorrendo em algo errado. Nos parece que o fato de ter a possibilidade de acessar diferentes explicações de diferentes professores antes da prova, a faz pensar que o que está fazendo se deve ao fato de que algo não está ocorrendo como deveria na Escola. Com isso, questionamos por que a estudante não reconhece que está estudando e que isso é algo que se espera de um estudante?

SD7 - Tenho uma prova de inglês **amanhã**, obrigado pelas dicas (com base na figura 19).

Nesse caso, novamente se produz o sentido de que o YouTube é facilitador, já que o estudante agradece as dicas. Dar uma dica, conforme o dicionário Michaelis (2023, online) é “dar a alguém alguma indicação que lhe serve para realizar o que pretende ou preveni-lo a respeito de algo”. Deste modo, pode-se estabelecer uma relação entre esses diferentes comentários nos quais os estudantes não se sentem estudando, mas utilizando de uma “facilidade”. Neste sentido, parece-nos que nos aproximamos de algumas respostas acerca dos apagamentos em torno do estudar pelo YouTube, e podemos ainda questionar: seria isso um sintoma de uma relação problemática da Escola com as tecnologias? Há uma negação das tecnologias por parte da Escola que produz um sentido de oposição entre um estudo ideal/analógico e um estudo facilitado/digital?

Com esses exemplos, pode-se perceber que – mesmo no que se refere às capas dos vídeos analisados, que poderiam ser lidos superficialmente como sendo frutos de estratégias de convencimento, argumentação ou persuasão – não se está, aqui, pensando em um sujeito estrategista, mas em um sujeito, tal qual explica Indursky (2008), duplamente afetado pelo inconsciente e pela ideologia; o qual mesmo achando que está na origem do dizer, e mesmo quando se julga estrategista, está assujeitado, sujeito ao discurso, sujeito a algo que falha, aos sentidos que deslizam e que se contradizem, isto é, está se lidando com um sujeito dividido em relação a si próprio e heterogêneo.

Assim, mesmo quando o estudante da figura 9, por exemplo, diz que a professora “youtuber” precisa dar aula para a professora da Escola dele, há aquele “hoje”, que deixa escapar algo do nível do inconsciente, assim como para os demais há o “amanhã”. Ou seja, a marcação do tempo materializa a contradição de sujeitos que estabelecem relações entre

espaços enunciativos com temporalidades distintas. Deste modo, a questão aqui não é culpar ou estabelecer julgamentos morais aos estudantes ou aos professores, mas perceber, por meio das materialidades linguísticas e, por consequência, dos discursos, como se dão esses processos discursivos e quais condições, constitutividades e atravessamentos os direcionam e/ou determinam.

Desta forma, podemos perceber um exemplo da relação contraditória que chamamos de imbricação/sobredeterminação Escola/YouTube. Ou seja, o estudante do “hoje” e do “amanhã” do YouTube é o estudante que, na Escola, precisa atingir determinada nota em uma prova. A professora-youtuber conhece esse funcionamento da Escola, e responde a essa demanda, pois está na rede e quando necessário basta buscá-lo. Isto é, o fato de esse conhecimento, essa explicação (como visto, muito semelhante a uma explicação gramatical escolar) estar disponível a qualquer hora, também determina uma mudança de comportamento por parte do estudante na Escola, que percebe que a Escola não precisa mais ser o lugar de estudar (para a prova). No entanto, os professores youtubers ao mesmo tempo que respondem a essa demanda, também negam o saber da Escola. Ou seja, as videoaulas, às vezes, funcionam pela negação da didática da Escola, ensinando o mesmo conteúdo, mas de “outra forma”. E, às vezes, funcionam pela negação do próprio conteúdo, ensinando o que deve e o que não deve ser dito. Nesse segundo caso, não se trata de um conhecimento que se soma ao estudo da Escola e colabora para a realização da prova, mas um conhecimento que confronta o saber escolar.

Estudando no *YouTube*, o estudante pode, inclusive, acelerar ou diminuir o ritmo da fala de quem explica. Uma aula de 8 minutos, como do vídeo em questão, pode ser ouvida em 4 minutos, utilizando a velocidade 2. Assim como ele pode adiantar para determinada parte, ou voltar em outra que não entendeu (sem precisar levantar a mão e dizer na frente de todos os colegas que não entendeu). Ou seja, mesmo que a explicação seja semelhante no *YouTube* e na Escola, há uma mudança dada pela relação com o espaço, assim como, conforme já muito marcado nas observações sobre o “hoje” e o “amanhã”, há uma mudança na relação com o tempo. Essa questão da temporalidade será melhor explorada na próxima seção.

3.3 AS TEMPORALIDADES NO YOUTUBE

O tempo na língua é da ordem do inescapável: sempre que dizemos algo, inscrevemos nosso dizer em um determinado tempo. Além do “tempo verbal” daquilo que relatamos, o próprio dizer em si mesmo já carrega sua temporalidade: possui um determinado tempo, uma relação com o já-dito (com o passado), com as formações imaginárias (as expectativas, e, portanto, o futuro), ao mesmo tempo que se presentifica e tão logo se torna parte do passado.

Assim como afirmamos que não há lugar fora da ideologia, podemos afirmar que não há lugar fora do tempo. Relações desse tipo (língua/discurso e ideologia ou língua/discurso e tempo), no entanto, não são simples de serem observadas. Pelo contrário, tendem a serem ofuscadas pela sua própria onipresença, apagadas, naturalizadas. Parafraseando Caetano Veloso, *ficamos cegos de tanto ver*¹⁰, ou em outras palavras, de sempre experienciar. Aqui, portanto, fazemos uma descrição acerca da questão temporal no YouTube, isto é, descrevemos como a normatização técnica do YouTube obedece a uma temporalidade que tem relação com a organização do conteúdo nesse espaço e, deste modo, buscamos tirar essa relação com o tempo no YouTube dessa possível naturalização.

Silva (2010), para refletir sobre o tempo na Análise de Discurso, relaciona diferentes perspectivas, de diferentes linhas teóricas, como de Cornélio Castoriadis, da Filosofia; de Émile Benveniste, da Teoria da Enunciação; de José Luiz Fiorin, da Semiótica Narrativa e discursiva; e de David Harvey, da Geografia.

Diante da perspectiva adotada nesta pesquisa, podemos partir, inicialmente, da posição de Benveniste (2012), que ao pensar acerca da enunciação na sua relação com o tempo se questiona sobre o que chama de necessidade da temporalidade na enunciação. Ele diz que se pode supor que “a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação, da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (BENVENISTE, 2012, p. 85).

Ao definir a enunciação enquanto acontecimento de linguagem, Guimarães (2005) elenca quatro elementos decisivos para esta conceituação: a língua, o sujeito, a temporalidade e o real. Guimarães (2005) explica que:

¹⁰ Referência ao trecho da música *O estrangeiro*: “sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la estrela. O que é uma coisa bela?”. VELOSO, Caetano. **O estrangeiro**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44757/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

[...] algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato *no* tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes *no* tempo. O que caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está no presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala a sua própria temporalidade [...]. (GUIMARÃES, 2005, p. 11-12).

Guimarães (2005) também explica que, para ele, a temporalidade não se origina no sujeito e, desta forma, se afasta, como o próprio autor destaca, da posição de Benveniste (2012), a qual trata a temporalidade da/na enunciação enquanto uma realização individual. Para ele, o sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento.

Acerca do sujeito da enunciação, Ducrot (1987) afirma que a enunciação não é o ato de alguém que produz um enunciado, mas que é simplesmente o fato de que o enunciado aparece. Ducrot (1987, p. 168), portanto, sem se preocupar com a questão da autoria, afirma que “a realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a algo que não existia antes de se falar e não existirá depois. É essa aparição momentânea que chamo de ‘enunciação’”.

Já Guimarães (2005), diz que, para ele, a temporalidade se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro, e é essa futuridade que torna as projeções possíveis, ou seja, possibilita a interpretação. No entanto, só há projeção de sentidos porque esse presente e esse futuro passam por um passado que os faz significar. “A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações” (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

A partir dos comentários dos estudantes e da mudança com relação ao tempo, que pode ser percebida, a questão da temporalidade em espaços enunciativos informatizados fica instada. Podemos, portanto, a partir dessas considerações de Guimarães (2005) tentar compreender melhor o que muda com relação à temporalidade em um espaço enunciativo informatizado como o *YouTube*. Para isso, deve-se observar algumas características da materialidade técnica deste espaço, já que é essa materialidade que o marca como um espaço enunciativo informatizado.

Primeiramente, como pode ser visto na figura 8, que repetimos abaixo na SD8, antes de o vídeo ser aberto, quando ele surge em um resultado de busca, ou como sugestão, com sua imagem de capa e título, já aparece, no canto inferior direito, o tempo de duração do vídeo. Neste exemplo, consta 8:07, ou seja, o vídeo tem oito minutos e sete segundos. Embaixo do

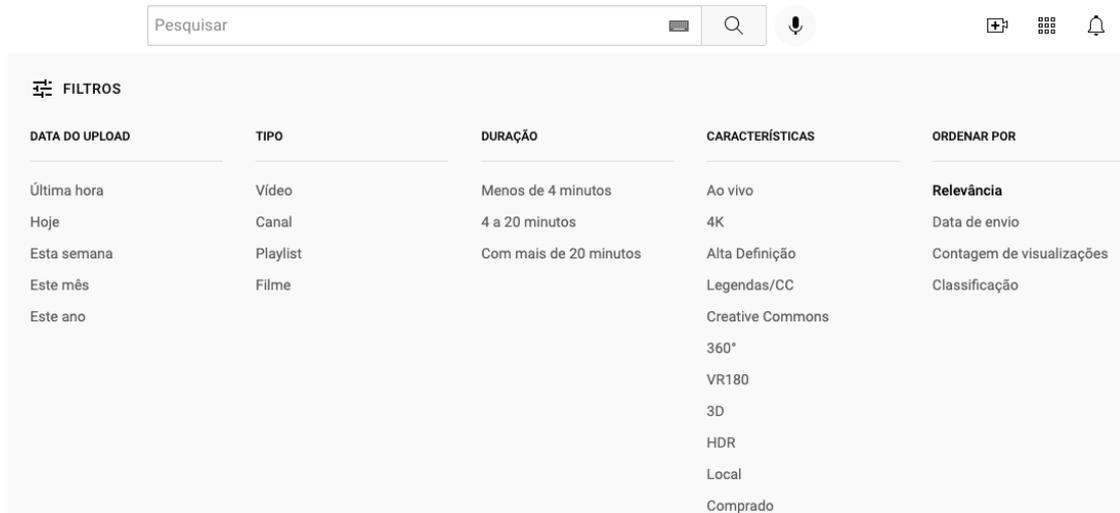
título do vídeo pode-se notar que está escrito que o vídeo foi postado há 3 anos. Esses elementos já apontam para a questão do tempo.

SD8 – Vídeo do canal Tia do Inglês (Figura 8)



Também deve-se considerar que quando um usuário faz uma busca no YouTube, há um cálculo acerca do seu perfil, isto é, mais do que o sujeito para o qual se vende, o próprio sujeito é vendido, ou seja, ele “é o produto técnico, e mercadoria, que viemos a chamar de avatar” (PEQUENO, 2016, p. 2) e dessa venda resulta o que o *YouTube* mostra ao sujeito – ou, a quem o *YouTube* vende o sujeito. No entanto, há opções de filtros, nas quais o usuário pode selecionar algumas características que alteram essa configuração inicial de busca com base no avatar¹¹. Por exemplo, pode-se buscar vídeos mais recentes, com mais visualizações, mais longos ou mais curtos, como pode ser visto na figura 21.

Figura 21 – Filtros de busca no YouTube



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

¹¹ Utilizando esses filtros, a ordem em que os resultados aparecem pode ser alterada, mas isso não quer dizer que o algoritmo não esteja funcionando. Essa ordem também será feita com base em um cálculo sobre o avatar, porém com algumas especificações dadas pelo sujeito que faz a busca.

Também deve-se observar que há cinco colunas com diferentes tipos de filtros, e que em todas há alguma relação com o tempo. A primeira coluna se refere à data de *upload*, ou seja, quando este vídeo foi colocado no YouTube, e, então, quem faz a busca pode optar por vídeos postados na última hora, hoje, esta semana, este mês ou este ano.

Com isso, podemos perceber que a própria materialidade técnica incentiva que vídeos mais recentes possam ser encontrados com a ajuda dos filtros de busca, já que esta coluna de opções vai de vídeos da última hora até vídeos do ano corrente, ou seja, um vídeo postado no ano anterior já não é contemplado por esse filtro. Há, deste modo, um incentivo à produção de conteúdo e vai se constituindo um arquivo em constante atualização.

A segunda coluna trata do tipo do conteúdo que se busca, ou seja, pode-se buscar por um único vídeo, mas também pode-se buscar por uma *playlist*, isto é, por uma coleção de vídeos relacionados a determinado tema, assim como pode-se buscar por um filme. Embora essa coluna esteja voltada a uma diferenciação de tipos e gêneros de conteúdos, deve-se considerar que diferenciar um vídeo de um filme, por exemplo, também inclui, dentre outros fatores, uma relação com o tempo de duração desse conteúdo. Da mesma forma, escolher entre um único vídeo e uma *playlist*.

Na terceira coluna, a questão do tempo fica bastante evidente, já que ela trata da duração. O usuário pode optar por buscar vídeos com menos de 4 minutos, vídeos de 4 a 20 minutos ou vídeos com mais de vinte minutos. Assim como na primeira coluna esses padrões mínimos e máximos criam um parâmetro para a produção de conteúdo no YouTube. Isto é, não há uma opção de “mais de uma hora” ou de “duas a três horas”. Assim como não há uma opção de “há mais de um ano” ou de “há dois anos”, ou seja, a própria busca tende a privilegiar vídeos mais recentes e com no máximo em torno de 20 minutos.

Na quarta coluna que se intitula “características”, dentre outras opções, pode-se escolher por buscar uma transmissão que esteja acontecendo ao vivo, assim como conteúdos em 4k, em alta definição, em 3D e em 360°, ou seja, são opções que também demarcam uma relação temporal com as atualizações da plataforma na relação com as tecnologias de gravação, já que quanto mais recente o vídeo, mais tecnologias recentes podem ter sido empregadas em sua produção, e um vídeo ao vivo, normalmente¹², se trata de algo que está acontecendo no mesmo momento que está sendo transmitido e, então, assistido pelo usuário.

¹² “Normalmente”, pois, no *YouTube* também há transmissão “ao vivo” de conteúdos gravados previamente. Por exemplo, há alguns canais de TV que transmitem “ao vivo” no *YouTube*. No entanto, independente de o conteúdo ser ao vivo na TV ou não, o fato de ser uma transmissão, ou seja, de não ser um vídeo que primeiro foi postado para só depois poder ser assistido, fará com que esse conteúdo conste como “ao vivo”.

Na quinta coluna há uma peculiaridade, como pode ser visto, a opção “relevância” aparece destacada, ou seja, essa opção está automaticamente marcada, ela se refere ao cálculo, já citado, que se faz sobre o avatar, e desta forma que acontece inicialmente a busca, só depois de ver a ordem dada com base na relevância, é que aparece a opção de mudar os filtros. Ou seja, primeiro a ordem na qual os vídeos aparecem serão definidos pela inteligência artificial com base naquilo que ela sabe sobre quem busca. No entanto, também pode-se definir a “data de envio” como uma prioridade, e então o YouTube mostrará primeiro os vídeos mais recentes. Ainda pode-se marcar “contagem de visualizações” para aparecer primeiro os vídeos mais vistos, ou classificação, quando se leva em conta a quantidade de interações relativas ao “gostei” (representado por um polegar virado para cima).

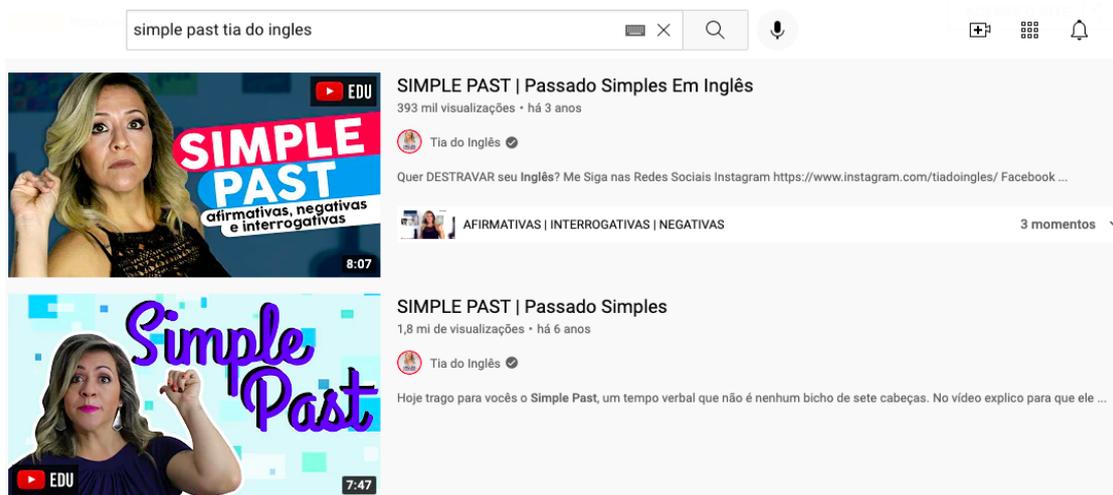
O processo de obsolescência indicado pelos filtros pode ser notado no vídeo “SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês”, quando logo no início do vídeo, a youtuber diz:

SD9 – Fala da professora-youtuber no vídeo

Esse é o *Simple Past* 2.0. [...] Antes de qualquer coisa, eu peço desculpas para vocês, porque um dos vídeos mais vistos do canal é o *Simple Past*, mas está mais do que na hora de reformular esse vídeo, minha gente. Então, por isso, eu trouxe o *Simple Past* 2.0, com algumas novidades, algumas dicas, nova edição [...].

Ou seja, o canal já possuía um vídeo sobre o tema, mas, mesmo assim, fez outro. Podemos observar os dois vídeos, o mais recente e o mais antigo na figura 22:

Figura 22 – Os dois vídeos sobre o Simple Past



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

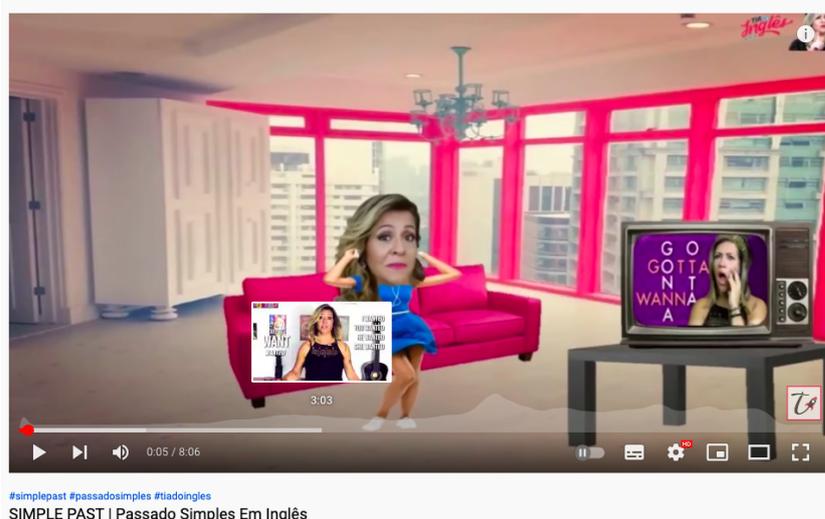
Como pode ser visto, o YouTube não mostra a data exata em que o vídeo foi postado, mas ele diz há quanto tempo ele foi postado. O vídeo mais recente foi postado há 3 anos e o mais antigo há 6.

Mesmo que a diferença entre os dois seja de apenas 3 anos, ele já foi considerado pela própria youtuber como ultrapassado, quando ela diz que estava *mais do que na hora de reformular esse vídeo*, e ainda pede desculpas por não ter “reformulado” antes. Lembremos, com isso, do filtro que coloca “este ano” como a classificação mais antiga na busca. Isto é, um vídeo de 3 anos, há dois anos deixou de se enquadrar nesse parâmetro e, portanto, de aparecer.

Além disso, os dois vídeos possuem um tempo de duração semelhante, em torno de oito minutos, o que também está dentro dos parâmetros indicados pelos filtros de busca – de (menos de) 4 a (mais de) 20 minutos, pois estes parâmetros fazem parte da normatização do YouTube.

Outra questão acerca dessa relação com o tempo que pode ser vista na materialidade do YouTube diz respeito à visualização e à pré-visualização:

Figura 23 – Visualização e pré-visualização no YouTube



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Quer dizer, estamos chamando de visualização o momento em que o vídeo está, no caso da imagem, em 5 segundos de vídeos, isto é, no início, exibindo uma vinheta. Portanto, na medida em que o vídeo vai sendo exibido e o tempo vai passando, o usuário acompanha a linha vermelha avançar sobre a branca e o tempo já passado vai sendo cronometrado em relação ao tempo total do vídeo (na imagem 0:05 / 8:06).

Além disso, pode-se observar que há uma tela menor sobre o número 3:03. Isto é, o que estamos chamando de pré-visualização, pois, quando o usuário vai passando o cursor por cima da linha que marca o tempo do vídeo, surge aquela tela menor que mostra uma previsão do que acontecerá naquele momento.

Podemos voltar a pensar na questão da velocidade do vídeo. Como já dito, é possível colocar a reprodução do vídeo em um ritmo mais acelerado (ou mais lento). Mas, com a pré-visualização, o usuário tem outra ferramenta para adiantar o tempo, pois, como nesse caso, ao posicionar o cursor para o momento 3:03 percebe-se que está se explicando sobre o verbo *want* (querer) no passado. Alguns segundos antes, não haviam palavras na pré-visualização. Ou seja, o usuário pode supor que nesses três minutos iniciais está se apresentando o conteúdo, a professora, justificando o motivo de gravar um novo vídeo sobre o mesmo assunto (pois normalmente há uma introdução, e, nesse caso, é exatamente isso que está acontecendo), e ir direto ao ponto da explicação.

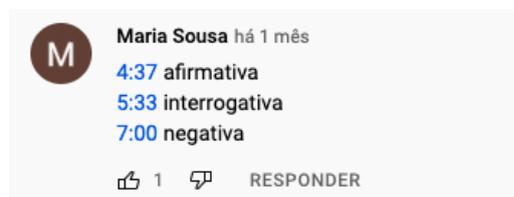
Essa prática de pular partes do vídeo não é incomum, sendo que nos comentários quem já assistiu ao vídeo, por vezes, já avisa quem ainda vai assistir sobre qual momento começa a parte que considera importante. A figura 24 e a figura 25 exemplificam essa questão:

Figura 24 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Figura 25 – Comentário no vídeo SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês do canal Tia do Inglês

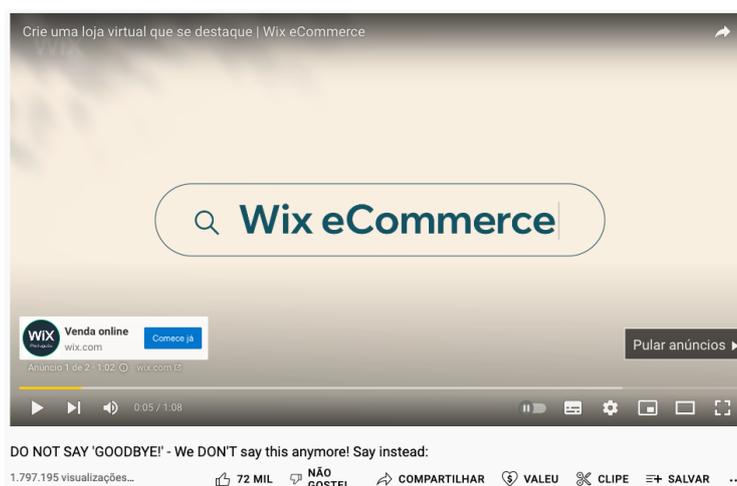


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Com base no comentário da figura 25, se alguém quer uma explicação apenas da forma negativa do passado simples em inglês, por exemplo, pode adiantar o vídeo direto para o momento 7:00. Deve-se observar que ao comentar um momento do vídeo (números e dois pontos) se gera um link (representado pela cor azul), isto é, ao clicar nesse momento destacado no comentário, o vídeo já é adiantado para esse momento que foi escrito. Ou seja, o espaço permite que os espectadores e, nesse caso, estudantes, organizem o tempo a partir de um princípio de economia de tempo. Isso implica em chamarmos a atenção para como seria simplista classificar os comentários como um espaço de menor importância, pois essa prática revela que mesmo antes de assistir ao vídeo, algumas pessoas leem os comentários, e, deste modo, pode-se assistir ao vídeo já “afetado” pelos comentários ou seguindo uma organização dada por eles.

Outro elemento que se refere à temporalidade no YouTube que merece atenção é a possibilidade de se pular uma propaganda, isto é, diferente de um espaço televisivo, por exemplo, no qual todos os espectadores assistem/esperam um determinado intervalo comercial para assistir ou voltar a assistir o conteúdo, no YouTube, muitos anúncios podem ser pulados após 5 segundos de exibição, como pode ser visto no canto inferior direito do vídeo na figura 26:

Figura 26 – Pular anúncio no YouTube



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OVOpnDQPc2w>. Acesso em: 28 jun. 2022.

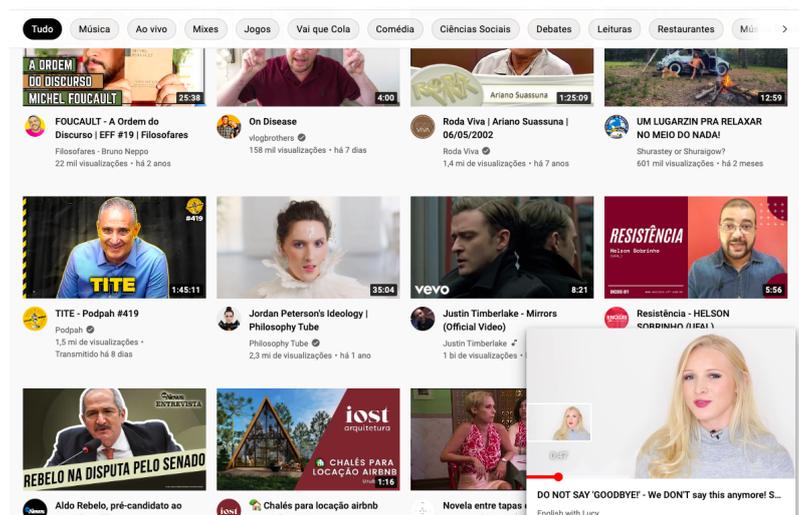
Com isso, pode-se perceber que a temporalidade no YouTube é marcada por uma aceleração, representado por essa criação de sumários e avisos sobre o começo dos vídeos ou de determinadas partes do conteúdo, pela possibilidade de reproduzir o vídeo em uma velocidade acelerada, pela opção de pré-visualizar o que acontecerá no vídeo, pela possibilidade

de pular propagandas e pela própria determinação de que o vídeo tenha em torno de quatro a vinte minutos.

Neste mesmo sentido, podemos observar, com base nos comentários analisados na seção 3.2, que também são marcados por uma brevidade. Normalmente, eles são escritos em uma ou duas linhas.

Além disso, no YouTube, pode-se minimizar um vídeo e continuar, ao mesmo tempo, assistindo a este vídeo e navegando pela plataforma (a menos que o vídeo esteja marcado como conteúdo para crianças), o que é diferente de outras plataformas, como o Instagram, por exemplo, que o vídeo só é reproduzido enquanto ocupa o espaço central da tela do dispositivo (e, evidentemente, também é muito diferente daquilo que se exige em um espaço de sala de aula, onde há um controle do corpo no sentido de não permitir nada que seja considerado “paralelo” com relação à aula, ou seja, que possa atrapalhar a concentração, como assistir a qualquer outra coisa em algum aparelho ou mesmo se alimentar, conversar com um colega ou até se retirar sem permissão). No YouTube, também pode-se abrir outras abas, entrar em outros espaços e o vídeo do *YouTube* continuará em execução. Esta questão pode ser vista na imagem 27, com o vídeo sendo exibido de forma minimizada no canto inferior direito da tela:

Figura 27 – Vídeo sendo executado minimizado



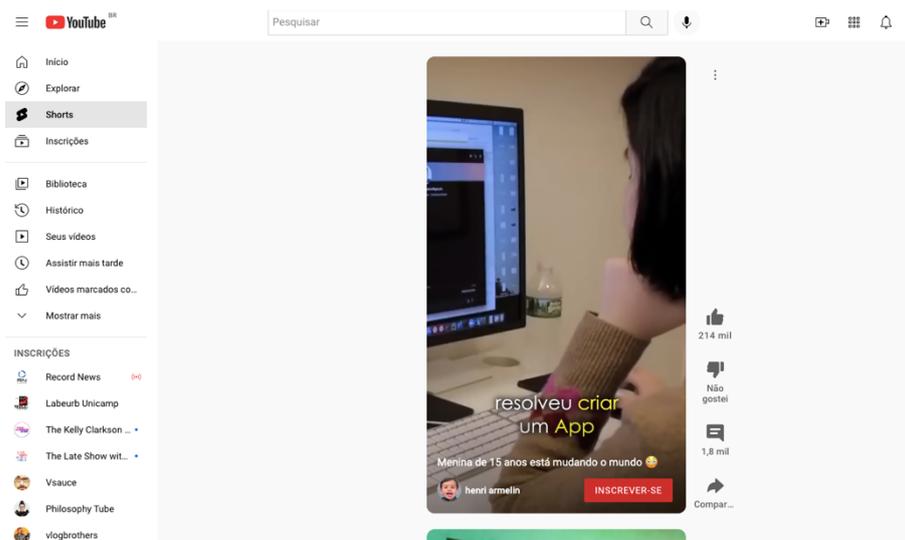
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OVOpnDQPc2w>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Junta-se a essa conjuntura um dos mais recentes recursos dentro da plataforma, o *YouTube Shorts*. Como o nome já sugere, esse recurso é voltado para o desenvolvimento de vídeos curtos. Segundo a própria empresa, “as ferramentas do YouTube Shorts facilitam a

criação de vídeos curtos de até 60 segundos com a câmera que permite gravar vários segmentos” (YOUTUBE, 2022a, online).

Sabe-se que, na verdade, o *Shorts* é uma tentativa de o YouTube capitalizar para si o sucesso dos aplicativos de vídeos curtos, dos quais pode-se citar o TikTok e o Kwai. Nesse formato, além do tamanho do vídeo ser reduzido, há outro aspecto interessante, que pode ser notado na figura 28, esses vídeos são produzidos na vertical, em um formato voltado à tela de *smartphones*, diferente dos outros vídeos do YouTube que geralmente são feitos na horizontal, mais adequados a telas de computadores.

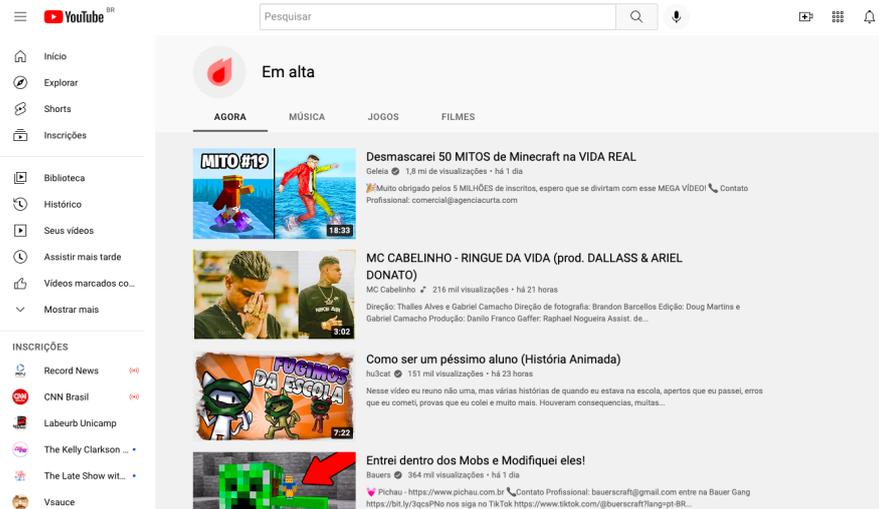
Figura 28 – Vídeo no YouTube Shorts pelo navegador



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/R_gfBgkfsdE. Acesso em: 29 jun. 2022.

Além disso, há um recurso chamado “explorar” que sugere ao usuário acompanhar o que está em alta, conforme ilustra a imagem 29:

Figura 29 – Os vídeos em alta no YouTube



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/feed/trending?bp=6gQJRkVleHBSb3Jl>. Acesso em: 28 jun. 2022.

A princípio, portanto, são mostrados vídeos de diferentes categorias que estão em alta *agora*, ou seja, os vídeos que atualmente recebem mais acessos. No entanto, também é possível observar essa classificação de acordo com as categorias: músicas, jogos ou filmes. Esse *agora* também implica em que essa classificação está sempre sendo atualizada.

Segundo o YouTube:

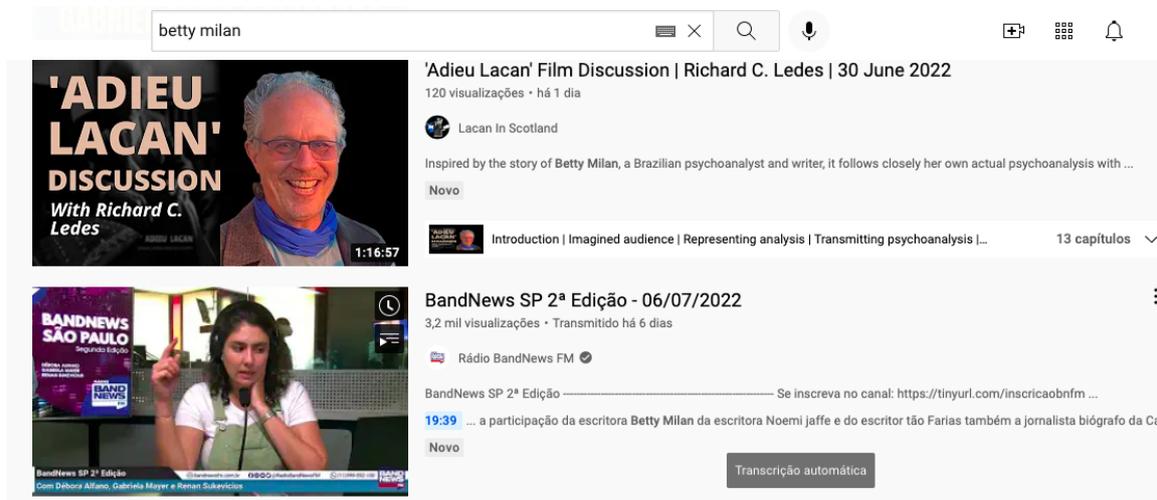
A seção "Em alta" ajuda os espectadores a ver o que está acontecendo no YouTube e no mundo. O objetivo dela é destacar vídeos e Shorts que podem agradar vários espectadores. Alguns destaques são previsíveis, como a música nova de um artista famoso ou o trailer de um filme. Outros são surpreendentes, como um vídeo viral. Em alguns países, os Shorts mais vistos podem ser destacados em uma estante na página "Em alta". A lista de vídeos em alta é atualizada a cada 15 minutos. Em cada atualização, os vídeos podem subir, descer ou ficar na mesma posição na lista. (YOUTUBE, 2022b, online).

Deste modo, essa classificação será igual para todos os usuários de cada país, sendo que o YouTube permite que os usuários alterem a sua localização e vejam o que está em alta em outros países.

Também é interessante perceber que embora os títulos sejam muito importantes para a busca no YouTube, a busca pode selecionar um termo que foi utilizado no conteúdo do vídeo, mas que não está nem no título, nem na descrição do vídeo. Ou seja, pode-se pesquisar em qual vídeo se mencionou aquele termo e o YouTube além de dizer em quais vídeos isso aconteceu, ainda dirá em qual momento do vídeo o termo em questão é falado. Essa questão pode ser observada na figura 30, cuja busca se dá a partir do nome da escritora Betty Milan,

usando os filtros *esta semana* (em *data do upload*), *vídeo* (em *tipo*) e *relevância* (em *ordenar por*):

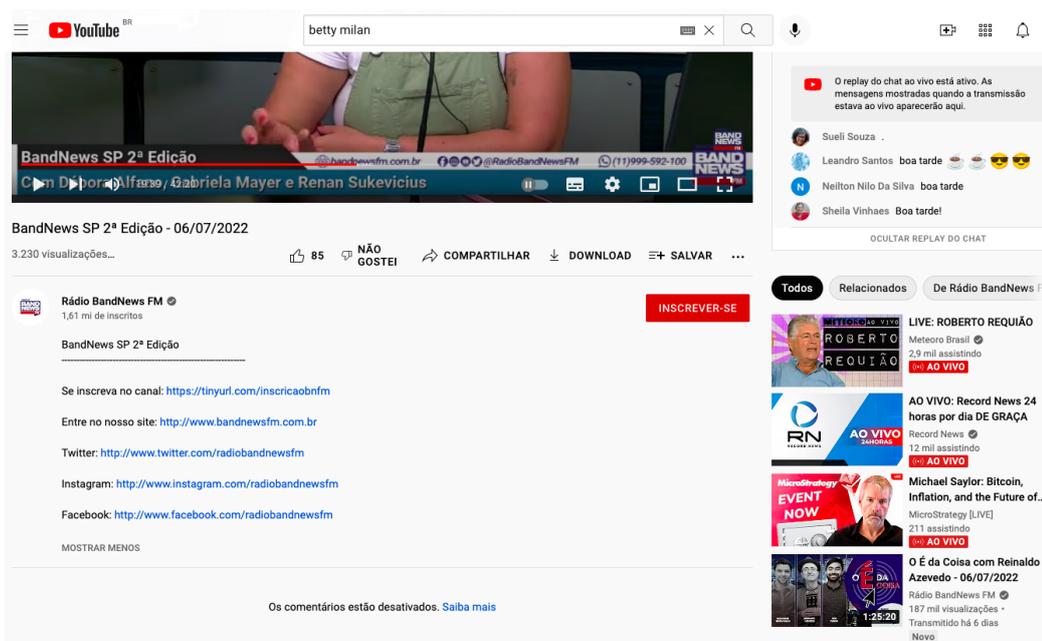
Figura 30 – Busca por conteúdo específico



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=betty+milan&sp=EgIIAw%253D%253D. Acesso em: 12 jul. 2022.

No primeiro vídeo, podemos perceber que se trata de um vídeo justamente sobre um filme inspirado em uma obra da escritora, e que o nome dela está na descrição do vídeo, e aparece em negrito logo abaixo do nome do canal: *Inspired by the story of **Betty Milan*** [...]. No segundo vídeo, no entanto, percebe-se que o nome da escritora está destacado não na linha logo abaixo do nome do canal que trata da descrição do vídeo, mas em uma linha mais abaixo seguida da marcação de tempo 19:39 que está destacada em azul: [...] *a participação da escritora **Betty Milan*** [...]. Na imagem 31, podemos perceber que ao abrir o vídeo em questão do canal Rádio BandNews FM, clicando na frase que cita a autora, ou na marcação de tempo que a precede, o vídeo já nos mostra diretamente o momento 19:39 do vídeo:

Figura 31 – Busca por conteúdo específico



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yyndwOzXIF0&t=1179s>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Observemos que o nome buscado não consta no título do vídeo, nem na descrição. Também não há menção nos comentários que foram feitos ao longo da transmissão (na caixa localizada na lateral, à direita), nem mesmo nos comentários, que estão desativados – ou seja, por se tratar de uma transmissão, foram permitidos comentários como mensagens no *chat* ao longo da transmissão, mas não como comentários ao vídeo após encerrada a transmissão.

Deste modo, a busca encontrou a palavra que foi falada pela jornalista no momento 19:39 do vídeo. Isso é possível porque o YouTube cria automaticamente uma legendagem, isto é, descreve o que foi falado, e então a busca consegue encontrar um termo, mesmo que o autor do vídeo não o tenha escrito em lugar nenhum, mas desde que esse termo tenha sido mencionado. Com isso, o YouTube pode mostrar exatamente esse momento no qual o termo foi mencionado.

Evidentemente, o título e a descrição dos vídeos são, normalmente, elementos mais importantes para uma busca do que essa legendagem de conteúdo, pois como nesse caso do vídeo da figura 31, um termo, ou como nesse exemplo, uma pessoa, pode ser citada em um vídeo sem que esse vídeo seja sobre esse termo ou pessoa, quer dizer, pode ser uma simples menção, diferente de quando o termo já está citado no título, o que sinaliza que esse vídeo é sobre esse termo, ou seja, este termo é o tema do vídeo. Nessa busca, o fato de termos reduzido os resultados para vídeos postados na semana da busca, fez com que o YouTube não mostrasse

outros vídeos mais antigos e mais específicos sobre a escritora, mas este que apenas a mencionava.

Com essa descrição da questão temporal no YouTube esperamos ter construído um caminho para que possamos pensar melhor no quanto surge uma outra relação com o tempo a partir dos espaços enunciativos informatizados, ou seja, a partir da experiência com o digital, e em como essa relação outra faz parte de um processo de contradição que observamos na imbricação/sobredeterminação Escola/YouTube. E é nesse sentido, olhando para as contradições e equívocos que seguimos.

3.4 O YOUTUBE COMO UM ESPAÇO EQUÍVOCO

Quando trouxemos a discussão acerca de língua fluida e língua imaginária de Orlandi e Souza (1988) para o ensino de inglês no YouTube, pudemos perceber uma importante contradição: enquanto uma seria fruto de processos discursivos a outra estaria mais ligada a sistemas e fórmulas. No entanto, no YouTube, o que vimos é uma desestabilização dessa classificação: aquela que poderia ser classificada como língua fluida, constituída historicamente em determinados grupos, consideradas as suas condições de produção, passa a ser ensinada como uma regra, ou seja, há uma passagem de uma língua fluida para uma língua imaginária, não pela forma como ela se constitui, mas pela forma como ela é ensinada. Quer dizer, tal qual a norma culta de uma língua, a língua falada por determinado grupo ganha um status de regra universal, como uma língua imaginária, se torna uma fórmula (para falar como um nativo; para parecer nativo de determinado lugar; para ser aceito em determinado grupo etc.).

Neste mesmo sentido, podemos retomar a discussão acerca do discurso autoritário e do discurso polêmico no YouTube. Orlandi (2008), quando pensa em uma tipologia dos discursos, nomeia como autoritário o discurso que tende para a paráfrase, ou seja, nesse tipo de discurso a reversibilidade é contida, pois há um agente único; já no discurso polêmico, conforme a autora, há uma tensão entre a paráfrase e a polissemia e uma disputa entre interlocutores; enquanto no discurso lúdico a polissemia é aberta e a reversibilidade é total.

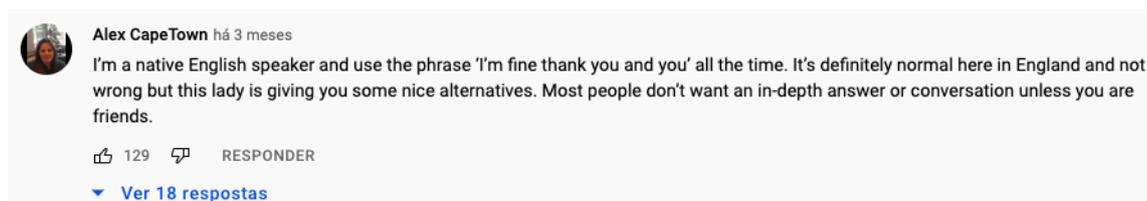
Como Orlandi (2008) explica, essas tipologias devem ser interpretadas de acordo com o objeto de análise e não podem ser aplicadas mecanicamente. Deste modo, ao analisar as capas dos vídeos de ensino de inglês, podemos perceber que há diversas características que

levam os discursos em questão a serem interpretados como discursos autoritários, sobretudo quando determinam um certo e um errado, impõem o que deve ser dito e o que não deve ser dito, e anulam um falante não-nativo da língua na determinação do falante nativo como um agente único.

No entanto, o que se pode observar, é que o discurso autoritário, com base no discurso pedagógico, conforme pensado por Orlandi (2008), no YouTube produz efeitos diferentes daqueles que seriam produzidos em uma sala de aula, por exemplo. Com isso, esse discurso que se formula como autoritário, no YouTube, passa a circular como um discurso polêmico, já que compõe um espaço polêmico.

Essa contradição, que faz do discurso autoritário da Escola uma via para o discurso midiático dos youtubers, já pode ser observada nas análises anteriores, sobretudo nas que se referem ao conjunto de capas de vídeos de ensino de inglês, mas pode ser melhor visualizada quando observamos os comentários de alguns dos vídeos que compõem esse conjunto de regularidades. Um exemplo de comentário do vídeo que está na figura 3, do canal *Speak English With Tiffani*:

Figura 32 – Comentário no vídeo do canal Speak English With Tiffani



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rShoXybGS98>. Acesso em: 27 jun. 2022.

No vídeo, portanto, Tiffani afirma que as pessoas não podem dizer “*I’m fine. Thank you, and you?*” (*Eu estou bem. Obrigado, e você?*). Embora ela seja taxativa e use com justificativa o fato de que segundo ela os falantes nativos de inglês não falam dessa maneira, outra pessoa comenta que as pessoas podem sim dizer daquela maneira: “*Eu sou falante nativa de inglês e nós usamos a frase ‘eu estou bem, obrigado e você?’ o tempo todo. É definitivamente normal aqui na Inglaterra e não é errado, mas essa moça está dando algumas alternativas interessantes. A maioria das pessoas não quer uma resposta ou conversa detalhada, a menos que vocês sejam amigos*”.

Com isso, podemos nos questionar: uma mesma forma discursiva que em um espaço circula como discurso autoritário, em outro, e nesse caso, no YouTube, pode circular

como polêmico, já que os interlocutores entram em disputa? O resultado dessa circulação é que o conteúdo ganha engajamento e, conseqüentemente, circula mais – só esse comentário analisado recebeu 18 respostas e 129 curtidas. Então, poderíamos também questionar se diferente da Escola, onde a legitimação age em favor do professor, no YouTube, um estudante pode desautorizar/deslegitimar um professor pela via da midiatização, já que um comentário pode receber engajamento e ficar em destaque? Desse modo, não queremos dizer que um professor não possa ser desautorizado/deslegitimado na Escola, pois considerando o caráter autoritário do discurso pedagógico, sabemos que é o professor quem detém a legitimidade acerca do saber.

Com isso, não estamos dizendo que o que torna esse discurso mais ou menos autoritário é o fato de se poder ou não questionar o professor, ou que *um* mesmo discurso de autoritário se *transforma* em polêmico. O que podemos afirmar é que é a capa desses vídeos (re)produzem discursos autoritários, assim como a Escola (re)produz no seu trabalho com a língua imaginária, com a definição de regras, com a determinação de um certo e um errado. O comentário anterior, no entanto, materializa a contradição da capa e os sentidos se invertem: o professor da Escola não estava *errado*, a forma considerada errada pela youtuber existe e está, agora, avalizada por “falantes nativos”, assim como as outras formas que a youtuber ensina. Ou seja, vão se imbricando diferentes posições: a de que a Escola ensina o *errado*; a de que a professora youtuber ensina o *certo*; a de que a Escola, na verdade, ensina o *certo* também; a de que a professora parte de uma premissa *errada* de que a Escola ensina *errado*; etc. Nesse sentido, diferentes posições são colocadas na mesma cena enunciativa e, partindo daquilo que consideramos um discurso autoritário, surge um espaço polêmico de leituras.

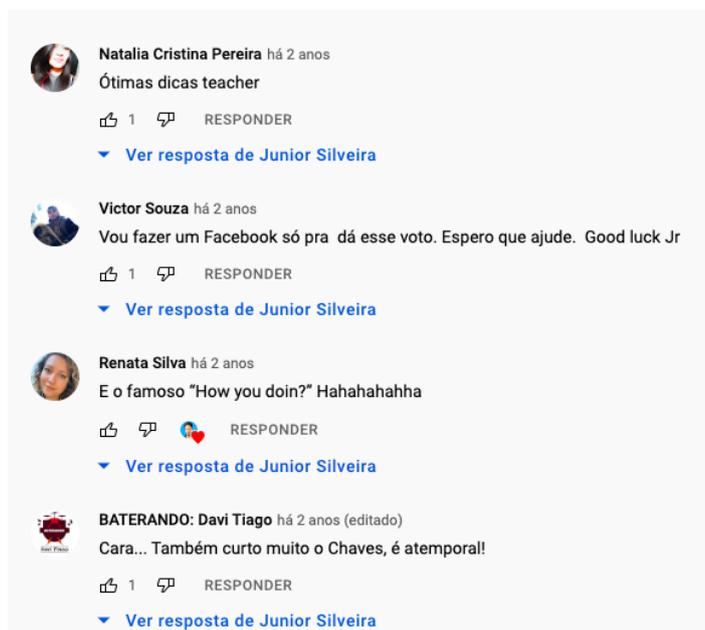
Ressalvamos, no entanto, que conforme Moreira e Dias (2017) apontam na sua pesquisa, diferentemente do que normalmente aconteceria em uma sala de aula, isto é, em um espaço enunciativo “não-informatizado”, no YouTube, muitas vezes e nesse caso especificamente, os professores não respondem aos comentários. Nesse caso, do vídeo do canal *Speak English With Tiffani*, há 6.975 comentários, mas não foi possível encontrar uma resposta de Tiffani a nenhum desses comentários. Ao afirmar isso não supomos que ela deveria responder um a um e destacamos que ela pode fazer vídeos a partir desses comentários, dessas perguntas, ou seja, a resposta não necessariamente precisaria ser direta, a cada comentário, a cada pergunta, mas pode surgir de outras formas no canal. O que destacamos é que a interlocução professor-aluno no YouTube é diferente daquela que acontece em uma sala de aula.

Para pensar nessa questão dos comentários, podemos observar outros canais. No vídeo de Junior Silveira (figura 6), no qual destacamos a contradição do “não diga..., mas pode dizer” pode-se perceber um outro cenário. Primeiro que o vídeo possui menos comentários do que o vídeo do canal *Speak English With Tiffani*: 109. Sendo que o canal Junior Silveira possui também menos inscritos 180 mil ante 1 milhão e 630 mil de Tiffani, e o vídeo de Junior tem 5.286 visualizações ante mais de 4 milhões do vídeo de Tiffani.

Esse fator não é definidor para a midiatização no YouTube, pois um vídeo de um canal com poucos inscritos pode viralizar e superar em visualizações vídeos de canais populares, no entanto, certamente contribui.

Dito isso, podemos observar na figura 33, que Junior parece tentar responder todos os comentários:

Figura 33 – Comentários no vídeo do canal Junior Silveira



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0WPyn4JdPFo>. Acesso em: 29 jun. 2022.

A partir dessa última figura, observamos que quando o próprio canal responde a um comentário, essa resposta aparece destacada – vide o texto “Ver resposta de Junior Silveira” em azul), diferente de quando um outro usuário responde. Da mesma forma, se o canal curte um comentário, essa curtida aparece também destacada – no terceiro comentário, de cima para baixo, aparece a foto do canal com um pequeno coração vermelho.

Dentre os comentários a este vídeo, podemos destacar um, que pode ser visto na figura 34:

Figura 34 – Comentários no vídeo do canal Junior Silveira



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0WPyn4JdPFo>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Neste comentário, vemos que alguém afirma “O senhor me ensinou no curso HOW ARE YOU”, ou seja, Junior Silveira trabalha como professor fora do YouTube, em um curso, e neste curso, ele ensinou seus alunos a perguntarem “how are you?”, enquanto no YouTube ele está ensinando a não perguntar.

Esse pode ser o motivo pelo qual na legenda Junior Silveira explicou que “pode dizer sim”, mas observemos que na sua resposta ele diz “no curso eu ensino esse mesmo”. Ou seja, mesmo que no curso e no YouTube ele ocupe a posição de professor, ensinando inglês, ele não ensina da mesma forma em ambos os espaços enunciativos, pois cada espaço o agencia de uma forma, enquanto o estudante traz consigo algo do espaço enunciativo “não-informatizado” para o espaço enunciativo informatizado e aparenta um estranhamento com relação à mudança no ensino do professor.

Neste viés, podemos considerar que em razão da materialidade digital, há um deslizamento do sentido do discurso pedagógico para um discurso publicitário, e consequentemente da posição-sujeito. Portanto, no curso ele ensina aquela forma que é a mais conhecida, e no YouTube, para se midiaticar, como forma de fisgar a atenção e fazer a publicidade do seu próprio vídeo, ele nega aquela que é a forma mais conhecida de se falar, para gerar uma demanda para o seu vídeo.

Em um trabalho anterior acerca do YouTube, analisando um canal de ensino de francês, conseguimos pensar no funcionamento dos agenciamentos em um espaço enunciativo informatizado (QUEDA; FALCONI; SELHORST, 2023), e essa análise pode ser produtiva para entender o YouTube como um espaço equívoco. Nela, partimos da noção de agenciamento político de enunciação, explicada por Guimarães (2018) em relação com as noções de espaços enunciativos informatizados, normatização e midiaticação explicadas por Gallo e Silveira (2017) e de materialidade técnica explicada por Pequeno (2019).

Dissemos, portanto, que quando Guimaraes (2018) propôs que o espaço enunciativo agencia os falantes por meio de agenciamentos políticos, ele estava pensando em espaços enunciativos não-informatizados. No entanto, ao analisar nosso corpus, assim como nesta pesquisa, colocamos a teoria de Guimarães em relação com a de Gallo e Silveira (2017), que pensam os espaços enunciativos informatizados como atravessados/constituídos por clivagens subterrâneas, e parecíamos chegar a uma lacuna que demandava um termo, não para marcar a não neutralidade das tecnologias ou seu caráter político, mas, ao contrário, que marcasse, no político, a presença de um arranjo técnico/tecnológico. Por isso, provisoriamente, pensamos na noção de *agenciamento tecnopolítico de enunciação*. É um tanto quanto óbvio que não haja na Análise de Discurso uma aderência a um trabalho com uma noção de tecnopolítica: enquanto para outras áreas do conhecimento pode ser muito necessário marcar o caráter político das tecnologias, para a AD o caráter político e ideológico é sempre constitutivo de qualquer materialidade e, por isso, esse termo tende a ser um pleonasma para analistas do discurso, que poderiam questionar: por que dizer que há algo que é tecnopolítico? Há algo no nível técnico que não seja necessariamente político?

No entanto, como já dito, não é por esse caminho que chegamos a esta proposição. As perguntas que nos moveram, portanto, foram em outro sentido: o nível técnico continua sendo o mesmo nos espaços enunciativos informatizados? Os agenciamentos dos espaços enunciativos não-informatizados são iguais aos agenciamentos dos espaços enunciativos informatizados? Ao pensar que nos espaços enunciativos informatizados acontece um agenciamento tecnopolítico, não estávamos dizendo que nos espaços enunciativos não-informatizados não haveria um nível técnico funcionando em relação a um nível político, ou que haveria um nível técnico que já não fosse necessariamente político, mas estávamos tentando chamar a atenção para a redimensionalização do nível técnico em relação ao nível político nos espaços enunciativos informatizados.

Para que essa questão fique mais “clara”, podemos pensar no exemplo de Guimarães (2018) quando explica o agenciamento político de enunciação: Pedro Álvares Cabral ao escolher os nomes Monte Páscoal e Terra de Vera Cruz, está constituído pela relação com o espaço de enunciação e é agenciado a falar, ou seja, ele não faz essa escolha livremente, mas nessa relação de agenciamento político que o faz escolher nomes na língua do império e também em concordância com a religião do império.

Assim, pode-se perceber que há níveis técnicos e níveis políticos funcionando de forma inseparável. No entanto, nos espaços enunciativos informatizados, há uma especialização deste nível técnico, isto é, uma sofisticação constituída pelas clivagens subterrâneas,

representadas, por exemplo, pelos algoritmos, pelas programações e pelos dispositivos, que não estão nos espaços enunciativos não-informatizados, ou ainda, que não estavam na cena que Guimarães usa para explicar o agenciamento, e que dão, como já dito, uma nova dimensão ao agenciamento político de enunciação.

Percebemos, no entanto, que o termo “agenciamento tecnopolítico” ao enfatizar pleonasticamente a imbricação do tecno(lógico) e do político, poderia causar um apagamento do nível ideológico. Assim, posteriormente pensamos nesse agenciamento que se destaca pela sofisticação técnica como um *agenciamento técnico*, para evitarmos o pleonasma com relação ao político, bem como um apagamento do ideológico. No entanto, como dissemos a partir do exemplo de Guimarães (2018), esses níveis são inseparáveis, e assim são também nos EEI. A partir disso, pensamos que é necessário olhar para aquilo que marca esse agenciamento, ou seja, na marca singular desse espaço, que é a sofisticação técnica/informática. A partir disso, propomos pensar esse agenciamento como um *agenciamento informático*.

Dito isso, deve-se dizer também que nos espaços enunciativos informatizados o enunciador não é agenciado exatamente da mesma forma que é agenciado em um espaço enunciativo “não-informatizado”. Desta forma, não devemos pensar que esses agenciamentos são excludentes, mas pelo contrário. E é justamente por não serem, mas por funcionarem em uma relação de imbricação é que essa noção de agenciamento informático é produtiva para este trabalho, pois aqui também estamos investigando essa imbricação de um espaço enunciativo informatizado (YouTube) com um não-informatizado (Escola).

Voltando ao exemplo de Guimarães (2018), pensemos que caso fosse possível Cabral chegar no Brasil com um aparelho celular em mãos, transmitindo a chegada no Brasil pelo YouTube ou por outro espaço, ao ocupar esse espaço enunciativo informatizado, ele passaria a sofrer agenciamentos próprios desta plataforma, mas, ao mesmo tempo não deixaria de sofrer os agenciamentos que identificamos narrados na carta de Pero Vaz de Caminha, ou seja, do espaço enunciativo informatizado não (ou não necessariamente) substituem os agenciamentos do espaço enunciativo (“não-informatizado”), mas funcionam em uma inter-relação na qual agenciamentos políticos de enunciação, tal qual descrito por Guimarães, e agenciamentos informáticos se combinam. Ou seja, há sempre uma relação de agenciamentos técnicos e políticos, mas em cada momento histórico há especificações desses agenciamentos, as “técnicas” mudam e no caso dos EEI, portanto, há uma imbricação de técnicas advindas de diferentes processos, que não (ou, novamente, não necessariamente) desaparecem ou se substituem, mas, como dissemos, se imbricam.

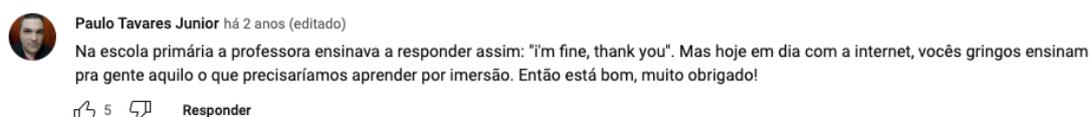
Essa relação de imbricação pode ser melhor observada nesta pesquisa, na qual conseguimos perceber a relação entre as videoaulas de inglês no YouTube que discursivizam e colocam em relação imaginários sobre as aulas de inglês no espaço da Escola. Como dissemos, as videoaulas do YouTube atendem justamente estudantes da Escola, oferecendo-os um conteúdo semelhante ao que eles têm nas aulas da Escola, que passa a ser oferecido em outro espaço; isso fica muito claro quando, nos comentários, diversos estudantes dizem que estão estudando para a prova; enquanto essas videoaulas são afetadas pelo funcionamento da Escola, percebe-se que elas também afetam a Escola na medida que os estudantes sabem que a Escola já não detêm mais aquele conhecimento dentro daquele tempo/espaço.

Esse “afetar” é a marca da contradição que há nesses espaços. Isto é, da “contradição discursiva como os efeitos de sentido que apontam para distintos, porém concomitantes, processos históricos, isto é, *a composição de tendências históricas diferentes, irredutíveis umas às outras, em uma unidade material do sentido*” (ADORNO, 2015, p. 96, grifos do autor).

Ou seja, é essa complexificação que os espaços enunciativos informatizados impõem à contemporaneidade e à sua relação com espaços enunciativos não-informatizados, que como dito, é de imbricação, é que é possível pensar na relação singular que se dá, no espaço informatizado, a partir de diferentes tipos de agenciamentos. Essa relação pode ser útil para tentar compreender as equivocidades do YouTube, já que poderíamos pensar que no YouTube há agenciamentos que são anteriores/externos/independentes ao/do espaço enunciativo informatizado, mas também agenciamentos informáticos, ou seja, aqueles relacionados à sofisticação técnica que citamos, que é própria do espaço enunciativo informatizado.

No vídeo do canal Scott Lowe, da figura 1, que se propõe a ensinar *como responder à pergunta "how are you" como um nativo*, podemos ler o seguinte comentário:

Figura 35 – Comentário no vídeo do canal Scott Lowe

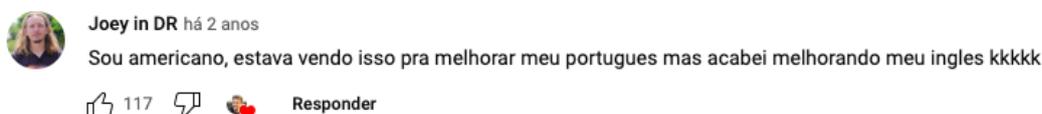


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB9Yb2A3fSA>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Esse comentário é exemplar para compreendermos o funcionamento do vídeo enquanto um *clickbait* pela negação daquilo que a Escola ensina. E, assim, corrobora a relação de imbricação que percebemos nos comentários no vídeo do canal Tia do Inglês (da figura 9 à

figura 20). Já sobre o “nativo”, assim como nos comentários no vídeo do canal Speak English With Tiffani (figura 32), podemos perceber que há um comentário que o problematiza:

Figura 36 – Comentário no vídeo do canal Scott Lowe



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB9Yb2A3fSA>. Acesso em: 13 jan. 2023

Nele, o estudante diz que, na verdade, estava assistindo o vídeo para estudar português (já que é uma videoaula de inglês falada essencialmente em português), pois ele é americano e, portanto, não precisaria copiar um nativo, como o vídeo propõe, já que ele mesmo é falante nativo da língua inglesa. No entanto, ele diz que acabou “melhorando” o seu inglês, o que indica que mesmo sendo nativo, ele aprendeu em uma videoaula a *falar como um nativo*.

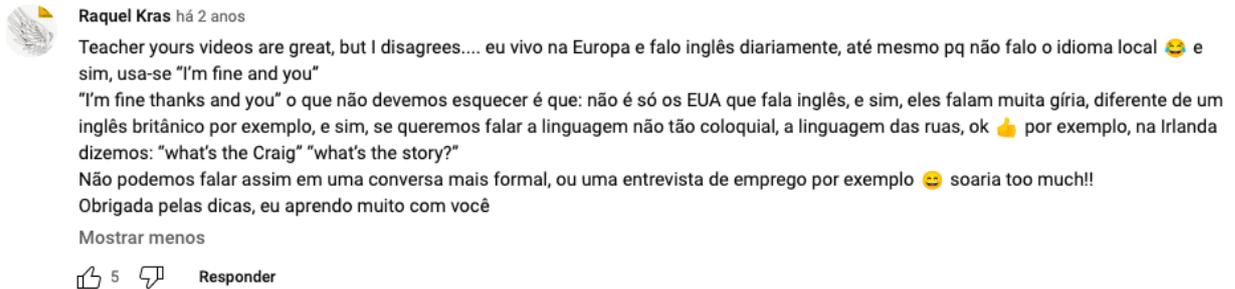
Isso indica que, na verdade, esse *falar como um nativo* significa *falar uma língua imaginária*. Ou seja, fica demonstrado o quanto essa representação da língua enquanto um conjunto de regras não dá conta de representar o que é uma língua.

Esse comentário também demonstra o quanto esse falante nativo é uma idealização que mal consegue representar um falante nativo americano, quanto mais os falantes nativos de inglês de países não-hegemônicos. Isto é, o próprio falante nativo não reconhece a regra que está sendo ensinada em seu nome.

Isto posto, podemos dizer que a variação linguística não é ignorada apenas na Escola por meio da gramática, ou da definição de uma norma culta como base, mas também no YouTube por meio dessas generalizações. Portanto, percebemos que a língua é homogeneizada no ensino de inglês em ambos os espaços, ao mesmo tempo em que falha e aponta para o problema que essa tentativa de homogeneização representa.

Se lermos os comentários do vídeo do canal Teacher Mandy, da figura 2, também podemos encontrar certas contradições:

Figura 37 – Comentário no vídeo do canal Teacher Mandy

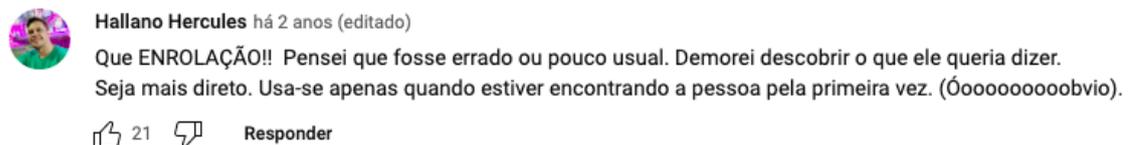


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=As9cCZouYFU>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Nesse comentário, a estudante diz que discorda da professora, pois vive na Europa e fala inglês diariamente e, segundo ela, se fala daquela forma que a professora nega ser usada. Além daqueles que usam o inglês como uma segunda língua, como ela própria, a estudante usa como base falantes de diferentes países que falam inglês como língua materna e reforça que *não é só os EUA que fala inglês*. Ou seja, a variação linguística aparece como um saber do falante.

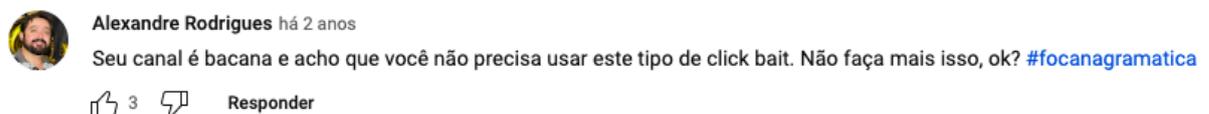
No vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert, da figura 4, que dizia na capa para não dizer “nice to meet you” (prazer em te conhecer), diversos comentários demonstram insatisfação, um sentimento de ser enganado, pois, após assistirem o vídeo, perceberam que na verdade o que o professor-youtuber explica é que essa frase deve ser dita quando se encontra alguém pela primeira vez, e não deve ser dita quando a pessoa já é conhecida. Alguns exemplos:

Figura 38 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert



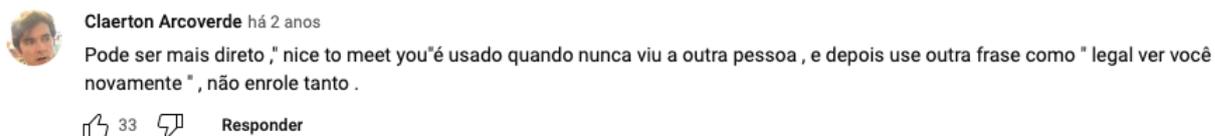
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Figura 39 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert



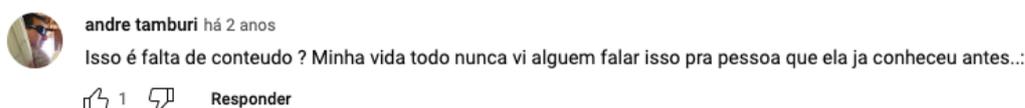
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Figura 40 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Figura 41 – Comentário no vídeo do canal Inglês com Lucas Gilbert



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Embora o professor-youtuber tenha usado o mesmo recurso dos outros professores-youtubers, o de dizer que não pode falar determinada expressão para depois explicar que, na verdade, não se deve falar em determinado contexto, mas sim em outro, os estudantes perceberam que era óbvio (usando a palavra que estudante da figura 38 usou) dizer que não se deve dizer “prazer em te conhecer” para alguém já conhecido. O estudante da figura 38 comentou que se tratava de um *clickbait* e avisou “não faça mais isso, ok?”. Enquanto o estudante da figura 40 pediu “não enrole tanto”, o da figura 41 perguntou “isso é falta de conteúdo?”.

Mesmo que o vídeo tenha recebido diversos comentários nesse sentido, desaprovando o conteúdo (e também muitos outros positivos), tal qual nos outros canais, percebe-se que parece não haver uma preocupação por parte dos professores-youtubers em apagar esses comentários, por exemplo.

A partir disso, podemos retomar a discussão que fizemos acima pensando em outros pontos: é evidente que na Escola um estudante também pode desautorizar um professor e cada professor poderá agir de uma forma, considerando que o discurso pedagógico é autoritário, é um discurso institucionalizado, no qual a hierarquia de poder está dada e o professor pode agir em nome dessa hierarquia, em nome da institucionalidade que dita que o aluno e o professor não estão no mesmo patamar.

Já no YouTube há algumas especificidades que devemos considerar: a primeira é que, mesmo que um estudante faça uma crítica a um professor, essa crítica não ocupa a aula, isto é, não aparece no vídeo, na videoaula, mas no espaço reservado aos comentários, que não

necessariamente será acessado pelos espectadores do vídeo, ou seja, mesmo que esse aluno desautorize o professor, não será exatamente uma desautorização para todos, na aula, mas em um espaço separado e com um público menor. Como vimos a partir de Adorno (2015), há uma dissimetria do “poder dizer” que centraliza/privilegia o vlogueiro e não quem comenta. Evidentemente esse espaço de comentários não pode ser subestimado, mas devemos considerar que o espaço da aula já está garantido, de maneira autoritária pela materialidade técnica, (apenas) ao professor. Isto é, no YouTube, o estudante não tem voz, quem tem voz é o professor-youtuber. Ou seja, além da relação de poder que de forma ideológica e institucional é atribuída socio-historicamente ao professor e ao aluno, no YouTube há uma barreira imposta pela materialidade técnica do espaço.

A segunda especificidade é que se como consideramos que o professor não apaga os comentários que o criticam, mesmo que possa o fazer, é por que como dissemos esses comentários geram engajamento ao vídeo, e mesmo que sejam críticas, impulsionarão a sua circulação. Ou seja, voltando nas perguntas que fizemos: 1 – um discurso que em um espaço circula como autoritário, em outro, e nesse caso, no YouTube, pode circular como polêmico, já que os interlocutores entram em disputa? E 2 – diferente da Escola, onde a legitimação age em favor do professor, no YouTube, um estudante pode desautorizar/deslegitimar um professor pela via da midiatização, já que um comentário pode receber engajamento e ficar em destaque? Podemos pensar agora que, na verdade, a própria materialidade técnica já impõe um caráter autoritário à circulação desses comentários, pois eles estão em um espaço reservado da aula, e mesmo que estejam sob o domínio do professor-youtuber que pode apagá-los, isso não acontece porque na verdade eles favorecem a midiatização do canal. Em outras palavras, podemos dizer que se trata, na verdade, de uma falsa disputa forjada sobre uma base autoritária. Com isso, podemos lembrar de quando Gallo (2017) afirma que ao sujeito interlocutor-internauta cabe mais a controvérsia do que a contradição, pois esse sujeito consegue se constituir na diferença do argumento, e daí se instaura a polêmica, mas é difícil para ele sair desse nível, já que há um processo de homogeneização na forma como ele é interpelado e interpretado, ou seja, sempre (ou quase) do lugar de internauta. Quer dizer, há um lugar discursivo forjado tecnologicamente para todos (GALLO, 2017). Já sobre a segunda pergunta que colocamos, podemos pensar que esse desautorizar por vias da midiatização até pode acontecer, mas não é a regra, já que os estudantes estão com condições materiais diferentes, e um comentário que se midiatize automaticamente gerará midiatização também para o vídeo, ou seja, os comentários não circulam sozinhos no YouTube, mas alavancam a circulação dos vídeos nos quais se encontram.

Feitas essas considerações acerca do funcionamento dos algoritmos na relação entre comentários e vídeos, devemos também considerar, como explica Paveau (2021, p. 54), que “nos contextos digitais, a instância enunciativa não é mais, com efeito, assimilável a uma figura única, o enunciador, como ainda querem as teorias dominantes em ciências da linguagem”. Desta forma, Paveau (2021, p. 54) afirma que “o comentário do blog, assim como da rede social, não apenas adiciona conteúdo, mas prolonga o texto primeiro”.

Não estamos, portanto, desconsiderando os estudantes que comentam enquanto enunciadores, mas perscrutando os efeitos desse discurso considerando esses diferentes enunciadores, isto é, diferentes posições, ou seja, estamos problematizando a composição do YouTube enquanto um espaço polêmico de leituras e os efeitos dos/nos discursos nele produzidos.

3.5 SURGE UM NOVO MÉTODO DE ENSINO DE INGLÊS (?): OBSERVAÇÕES PROVISÓRIAS SOBRE CURRÍCULO ALGORÍTMICO

A discussão sobre o ensino de línguas sempre passa pela questão dos métodos: há muita divergência em torno de uma possível escolha de um método, já que eles são numerosos e diferentes entre si; assim como há os que defendem que os métodos nem devem ser considerados ou adotados. No centro dessa discussão estão diferentes concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Uphoff (2008) explica que os métodos de ensino definem o *como* e o *que* será ensinado. Ou seja, “os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história” (UPHOFF, 2008, p. 9).

Isso quer dizer que um método de ensino busca atender demandas de determinado momento histórico. Por exemplo, como também explica Uphoff (2008), no método da tradução e gramática, pensando no seu surgimento, o objetivo não era falar a língua, mas ser capaz de ler e traduzir textos literários com correção gramatical, ou seja, essa era a demanda da elite que estudava línguas estrangeiras naquele momento. Por isso, o método era/é focado na língua escrita, isto é, os alunos precisariam estudar/decorar listas de vocabulário e regras gramaticais.

Em uma pesquisa anterior¹³, estudamos as críticas que se fazem a esse método, a partir de uma investigação acerca da tradução no ensino inglês, e também a forma como o ensino de línguas é marcado pela criação de métodos que, tal qual no exemplo acima, a princípio parecem atender uma demanda momentânea, mas que vão se mostrando falhos em determinados sentidos e por isso vão se sucedendo.

A partir de autores como a própria Uphoff (2008), e também Leffa (2012) e Kumaravadivelu (2001), pudemos compreender que considerando a heterogeneidade de objetivos e formas de aprendizagem (ou seja, cada estudante tem especificidades no que se refere ao *como* e ao *que* aprender) os métodos, de maneira geral, passaram a ser considerados ultrapassados, e o ensino de línguas passou a se inscrever em uma perspectiva pós-método. Essa perspectiva não imporia o *como* e o *que* de antemão, mas demandaria do professor conhecer os estudantes e com eles, a partir do contexto em que estão inseridos, definir aquilo que será estudado e como será estudado.

Neste trabalho mesmo, nos parece muito perceptível o quanto o *como*, ou seja, a forma que as aulas de inglês no YouTube acontecem seguem um determinado padrão. Isto é, seguem uma determinação dada pela materialidade técnica e pela busca por visualizações, já que, como já dissemos, a midiatização incide como um critério de formulação desses discursos. Percebemos também que há uma determinação do *que* é ensinado e que essa determinação se materializa na repetição de certos enunciados (como *não fale x... ou fale y...*).

Observando que há uma regularidade no que é ensinado nas videoaulas do YouTube e de que essa regularidade não decorre de uma determinação institucional, tal como acontece nas Escolas, mas de uma determinação algorítmica, passamos a pensar que surge nesse espaço um novo modelo curricular, o qual chamamos de currículo algorítmico.

Dessa forma, a partir do nosso corpus, e da consequente percepção de que há um certo padrão nas videoaulas de inglês no YouTube, podemos pensar que há o surgimento de um novo método de ensino, cuja principal característica (da qual decorrem ou se relacionam as outras, em maior ou menor medida) é essa determinação a um currículo diferente dos currículos que conhecíamos até então. Portanto, poderíamos elencar algumas características desse método, que se interrelacionam e interseccionam:

1. Determinação por um currículo algorítmico, ou seja, a determinação do que é ensinado passa a obedecer ao critério da midiatização;

¹³ O lugar da tradução no ensino-aprendizagem de inglês do século XXI (SELHORST, 2021).

2. Forte apelo a um caráter corretivo, ou seja, é comum que se aponte erros e se apresente soluções (o que está diretamente relacionado à característica anterior, visto que, como já afirmamos, esse apontar de erros funciona como *clickbait*);
3. Relação discurso pedagógico e discurso publicitário: os estudantes precisam “comprar” a aula, ou seja, diferente de uma Escola, por exemplo, não há uma mediação institucional entre os estudantes e o professor que estabeleça regras de presença ou de avaliação, mas uma relação de consumo, na qual o professor-youtuber precisa já na capa do vídeo criar uma espécie de embalagem, isto é, de propaganda da sua aula que convença o estudante a assistir.
4. Adequação à materialidade técnica, ou seja, as videoaulas tem um tempo e uma formatação diferente de uma videoaula de outra plataforma ou de uma aula não-virtual de uma Escola, por exemplo. E, destacamos aqui, a imbricação de temporalidades.
5. Aula expositiva (essa característica está relacionada à anterior): em função da materialidade técnica à qual o vídeo precisa se adequar, a aula é sempre expositiva, ou seja, embora os estudantes possam fazer comentários por escrito e possa haver até uma interação com o professor nesse espaço voltado aos comentários, os estudantes não podem participar da aula com o professor no momento em que ela acontece, apenas nesse espaço de comentários e, a depender da popularidade do vídeo e do canal, a interação fica comprometida, tendo em vista que um único vídeo pode receber milhares de comentários. Mesmo que consideremos que nesse espaço possa acontecer aulas ao vivo, com participação dos alunos ao vivo, via chat, por exemplo, essa não é exatamente o conteúdo mais comum que encontramos que nesses canais, mas considerando essa possibilidade, ainda devemos reconhecer que a interação pode ficar comprometida a depender, por exemplo, da quantidade de alunos e do quanto esse professor e esses alunos se conhecem, ou seja, o quanto esse professor conhece do contexto em que esses diferentes alunos se inserem.
6. Generalização do sujeito-aluno (essa característica também está muito relacionada à anterior): para que o máximo de pessoas possam ser atingidas, as videoaulas não se voltam a contextos específicos, pelo contrário, fazem interlocução com um estudante generalizado, superficializado.
7. Sujeição a um falante nativo (essa característica está muito relacionada a primeira, e também a segunda e a terceira característica): enquanto no método de tradução e gramática, por exemplo, o foco não era falar, e por isso, podemos dizer que o falante nativo não a referência, mas sim escritores ou gramáticos conceituados, nas videoaulas

do YouTube, há uma tendência de que o falante nativo seja a referência. Como percebemos em uma análise do enunciado “fale como um nativo” (SELHORST, SILVEIRA, GALLO, 2023?), esse nativo se repete de tal modo que “falar como um nativo” pode ser descrito como um componente curricular desse novo modelo curricular que estamos chamando de currículo algorítmico. Poderia se dizer que de certa forma há uma preocupação formativa na medida em que diferentemente de outros tempos, atualmente há uma necessidade ou uma preocupação em se falar a língua, ou seja, poderíamos pensar que olhar para o nativo seria olhar para a língua viva, em funcionamento nos países onde essa língua está sendo falada como língua materna, no entanto, chamamos a atenção para o fato de que esse nativo não é qualquer um, já que a língua inglesa é falada como língua materna de diferentes formas e em diferentes lugares, trata-se, deste modo, de uma idealização de um nativo de países hegemônicos, sobretudo dos Estados Unidos (sendo que mesmo nos Estados Unidos há uma variedade de formas de se falar inglês), com fins publicitários (esse nativo funciona como um garoto propaganda, por isso dissemos que essa característica está relacionada a terceira característica) e com fins corretivos (por isso também relacionamos com a segunda característica), ou seja, ele aparece para dizer que o estudante está errado, mas que o professor vai apresentar a forma correta de se falar amparado nesse suposto falante nativo.

8. Relação conflituosa com as instituições de ensino: os professores-youtubers não ignoram as instituições de ensino e seus currículos, mas estabelecem uma relação que não é exatamente pacífica, já que, em função de diferentes características supracitadas, e por razões que já explicamos, os professores-youtubers frequentemente trabalham na negação das instituições, apresentando-se, por exemplo, como aqueles que ensinam o que a Escola não é “capaz” de ensinar, ou ensinam o correto, já que a Escola ensina “errado”, ou seja, ensina aquilo que não deve ser dito.

Feita essa caracterização, poderíamos contra-argumentar que, na verdade, se há uma determinação de um currículo algorítmico, há um olhar para os objetivos, ou seja, para o desejo dos estudantes, para aquilo que eles buscam aprender e que, portanto, não caberia pensar que há um método, mas que as videoaulas estariam inscritas em uma perspectiva pós-método.

No entanto, como dissemos na nossa análise do enunciado “fale como um nativo”, a determinação algorítmica tem como interlocutor um consumidor e não um

estudante. Devemos considerar que o algoritmo funciona da mesma forma para um canal de ensino ou para um canal de notícias, de política, de moda ou de viagens. O critério que estabelece a circulação e a formulação é o da midiaticização e não um critério pedagógico.

Assim, não há *necessariamente* uma interlocução com estudantes específicos para depois se pensar no que e como ensinar. E havendo uma interlocução – que tratamos, inclusive, nos termos da enunciação ampliada a partir de Paveau (2021) quando observamos os comentários –, que permite que a produção de conteúdo atenda uma demanda específica, bem como uma busca por parte do estudante por um conteúdo específico, a especificidade nunca focaliza o estudante, considerando seu contexto, sua realidade local, suas experiências e conhecimentos prévios, mas uma demanda por um conteúdo que possa ser transformado em um “produto de massa”.

Ou seja, o que há – e essa é a principal característica e causa da mais frequente crítica que se faz aos métodos de ensino – é uma generalização de um estudante, que como dizemos é generalizado de tal modo que passa a ser um mero consumidor, e, conseqüentemente, a produção de uma aula seguindo uma fórmula pré-determinada. Ou seja, é justamente a antítese do que defende a perspectiva pós-método: a ausência de um olhar para um contexto em particular, para um aluno em específico, e, no lugar disso, a generalização máxima para que o máximo de pessoas possam ser atingidas.

Com isso, podemos perceber que a própria determinação pelo currículo algorítmico já é também uma consequência de uma adequação necessária à materialidade técnica, pois, em um espaço enunciativo que comporta uma miríade de conteúdos, desde filmes, músicas, clipes e toda a sorte de vídeos acerca dos mais determinados assuntos, ou seja, um espaço no qual a indústria do entretenimento também já se apropriou da sofisticação algorítmica, qual é o espaço disponível para o discurso pedagógico?

Essa concorrência é um ponto crucial para que surja esse discurso pedagógico-publicitário, sobretudo aquilo que temos chamado de imbricação/sobredeterminação entre a Escola e o YouTube em sua relação contraditória entre diferentes materialidades significantes e diferentes agenciamentos advindos desses dois espaços enunciativos analisados.

Não ignorar os currículos institucionais, portanto, decorre do fato de que há um nicho voltado a espectadores que buscam um conteúdo de ensino, não exatamente pelas mesmas motivações que buscam outros conteúdos, mas motivados pelas obrigações institucionais, como as avaliações escolares. Como dissemos, “os conteúdos que são trabalhados em instituições de ensino tendem a ser buscados nas redes pelos estudantes. O

que destacamos é que a determinação não é formativa, mas é voltada à circulação dessa vídeo-aula, e a sua conseqüente mercantilização” (SELHORST; SILVEIRA; GALLO, 2023, n.p.). Isto é, não que não haja uma base formativa/pedagógica nas videoaulas do YouTube, mas chamamos atenção para essa determinação “primeira” do que se ensina, enquanto uma determinação algorítmica, o que também não quer dizer que há um algoritmo “trabalhando” sozinho, já que pensamos sempre na relação algoritmo(s) e sujeito(s).

Quando analisando o enunciado “fale com um nativo” em vídeos de ensino de línguas no YouTube, pudemos perceber com mais clareza a forma como também o *que* é ensinado está determinado pela midiatização, pela busca por visualizações. Ou seja, também os conteúdos são selecionados obedecendo a esse critério. Afirmamos que:

[...] a forma como os enunciados circulam em espaços informativos informatizados está diretamente relacionada ao processo de normatização técnica que organiza conteúdos por meio de palavras ou enunciados-chave, que devem, entre outros critérios, obedecer a certa repetibilidade, que leva a uma circulação e a uma relevância determinadas algorítmicamente. Nesse caso, por se tratar de vídeo-aulas, percebe-se que **há, nesses espaços, o surgimento de um novo tipo de currículo, que passa aqui a ser normatizado tecnicamente, um currículo “algorítmico”**. [...] Desse modo, podemos dizer que **um professor-youtuber não se submete a um currículo institucional**, que idealiza um sujeito aprendiz e que formula sua aula a partir de uma preocupação formativa com esse sujeito. **Ele se submete, portanto, a um currículo definido pelas normas de distribuição da plataforma, que dita, a partir de algoritmos, as regras para que uma aula circule e tenha visibilidade no YouTube**. (SELHORST; SILVEIRA; GALLO, 2023, n.p., grifos nossos).

Para que possamos observar melhor essas regularidades que nos levam a pensar nesse novo currículo e a suportar também a existência de um novo método, vejamos uma sequência de recortes a partir da busca por generalizações acerca do brasileiro com relação à língua inglesa, selecionados a partir da busca por “todo brasileiro inglês”¹⁴ no YouTube:

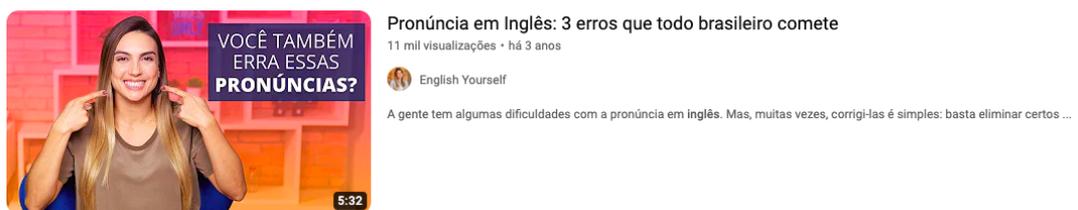
¹⁴ Já havíamos encontrado essa formulação “todo brasileiro...” em um vídeo que está na análise do enunciado “fale como um nativo”, no texto Ensino de LE no YouTube: um produto ou um processo? Em Selhorst, Silveira e Gallo (2023?).

Figura 42 – Vídeo do canal English in Brazil



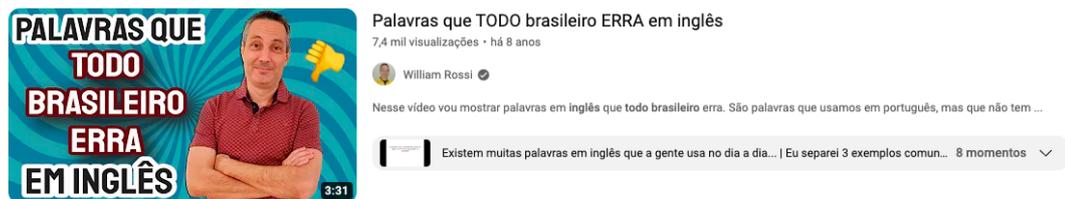
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBi1tpTc5fo>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Figura 43 – Vídeo do canal English Yourself



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPxXSQe5CdQ>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Figura 44 – Vídeo do canal William Rossi



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qphcTIKa13w>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Figura 45 – Vídeo do canal Yázigi Oficial



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xG15IWZIC0>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Figura 46 – Vídeo do canal Gabs Malta - Inglês do seu jeito



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2kzuQa7GSaQ>. Acesso em: 18 jan. 2023.

A partir da busca pela característica número 6, da generalização do sujeito-aluno, podemos confirmar que o enunciado “todo brasileiro” realmente se faz presente em diversos vídeos de inglês (sendo que nesse primeiro momento de busca estamos considerando apenas as capas, títulos e legendas).

Se ao mesmo tempo confirmamos que há uma generalização do sujeito aluno, nesse caso do estudante brasileiro, que está representada pela expressão “todo brasileiro”, também podemos perceber que há a presença daquilo que chamamos de “caráter corretivo” (item 2), pois em todos esses vídeos o que se fala é que todo brasileiro comete determinados erros.

Esse caráter corretivo, como também afirmamos, provém do currículo algorítmico que determina que deve-se apontar erros para ensinar a forma correta, pois ao apontar erros (sobretudo erros que possam ser comuns a um grande número de pessoas, como erros provenientes do ensino escolar, ou erros, como nesse caso, que todos os brasileiros cometem) se cria um problema que poderá ser transformado em produto e, assim, se fisga um espectador interessado em resolver (ou seja, o estudante pensa “eu sou brasileiro” logo “eu cometo esse erro” logo “preciso resolver esse problema”). Como explicamos no item 3, essa característica é própria do discurso publicitário: cria-se um problema e vende-se a solução, cria-se um desejo e vende-se a realização, etc. Isto é, a língua fica reduzida a um produto e o estudante a um consumidor. Com isso, demonstramos como as diferentes características que explicamos acima se intrincam e criam um padrão de aula que se inscrevem em um novo método de ensino, que diferente dos outros métodos que conhecemos, é oriundo das práticas publicitárias e midiáticas que predominam nas redes, e não mais das instituições de ensino.

Fazendo um paralelo com documentos curriculares do Brasil, no que se refere ao ensino de inglês, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, explicitam uma preocupação com relação a formação de sujeitos críticos e, por isso, chamam a atenção para o caráter hegemônico da língua inglesa; já a Base Nacional Comum Curricular afirma se inscrever em uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica e dá enfoque ao

desenvolvimento de competências, isto é, pretende formar, além disso, sujeitos competentes. O currículo algorítmico, por sua vez, está encarregado de formar um sujeito consumidor. Esse método do desejo e do consumo, portanto, amparado por esse currículo, antes de qualquer preocupação pedagógica, tem uma preocupação midiática e, em última instância, comercial. Com isso, não estamos afirmando que não haja na Escola um sujeito consumidor, ou que no YouTube não possa acontecer um processo de ensino voltado ao desenvolvimento da criticidade, mas chamamos atenção para aquilo que nos parece dominante enquanto currículo, isto é, enquanto determinação do que se ensina, em um lugar e no outro.

Evidentemente, quando sugerimos que possa haver, no YouTube, o surgimento de um novo método de ensino, estamos falando de uma combinação de diversas características (que tentamos delimitar), mas não que essas características tenham surgido todas no YouTube ou que sejam exclusivas das aulas do YouTube, pois sabemos que não.

A busca pela correção, ou seja, a perseguição por aquilo que se considera como *erro*, por exemplo, é muito anterior ao YouTube. Como explica Aiub (2011), ao longo da história, diversas correntes se firmaram sobre a ideia de um sujeito centrado e de uma língua homogênea. E nessa perspectiva, como explica o autor, tudo que foge aos padrões é considerado um erro.

Aiub (2011) também explica que no ensino de línguas estrangeiras, esses *erros*, muitas vezes, são associados à presença da língua materna, que, nesse sentido, seria uma interferência a ser contida. É retomando essa questão acerca dos sentidos de língua e seus efeitos no ensino que partimos no próximo (e último) capítulo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERGUNTAS QUE FICAM

Junta-se o rio / a outros rios / numa laguna,
em pântanos onde, fria, a vida ferve.
João Cabral de Melo Neto

Iniciamos esse trabalho dizendo que a forma como a língua é tomada direciona sentidos aos processos de ensino e de aprendizagem dessa língua. Agora, podemos dizer que se para a BNCC, por exemplo, a língua inglesa é uma língua global, para o currículo algorítmico que recai sobre as videoaulas do YouTube, a língua inglesa é uma língua estrangeira: os estudantes são frequentemente lembrados que não são falantes nativos da língua inglesa; que há outras pessoas (essas sim falantes nativos) que possuem uma relação mais próxima com essa língua e que devem ser copiadas; e que cometem “erros” que soam estranhos, ou que os “denunciam” enquanto não-nativos/estrangeiros.

Como já explicamos, essa concepção trazida pelas videoaulas leva o ensino-aprendizagem de inglês para uma perspectiva colonizatória, isto é, o estudante é contraposto a um nativo que o dita regras e que é uma representação estereotipada de um falante de um país hegemônico. Essa concepção também permite que um professor de inglês seja substituído por um falante nativo da língua inglesa, mesmo que não detenha determinados saberes linguísticos e pedagógicos.

Ao mesmo tempo, também questionamos a concepção com a qual a BNCC se identifica: o inglês é mesmo uma língua global? Ela realmente deixou de ser uma língua estrangeira? Quem não fala essa língua é *globalmente* estrangeiro, mesmo em seu próprio país?

Embora exista, no ato de deixar de chamar a língua inglesa de língua estrangeira e passar a chamar de língua global, um fundamento pedagógico válido, explicado pela BNCC, que é o de aproximar o estudante do objeto de estudo, isto é, de não tornar a língua que se estuda uma língua distante, do outro ou de um determinado falante nativo, podemos nos questionar se essa mudança não pode ter um efeito inverso, e, inclusive corroborar que essa língua seja vista como uma língua do imperialismo, e por isso, global.

A preocupação com a realidade do estudante, ou seja, com a necessidade de que os processos de ensino e de aprendizagem sejam significativos e contextualizados deve caminhar junto com a necessidade de uma formação crítica. Isto é, quando um documento define os sentidos de língua, ele não está considerando que aqueles sentidos que ele supõe serem os mais

adequados do ponto de vista pedagógico podem, na verdade, não serem. Além disso, mesmo que considerar a língua inglesa como língua global, no caso da BNCC, possa ser mais motivante para os estudantes, não caberia aos estudantes refletirem sobre qual é o lugar dessa língua no espaço em que eles se inserem?

Podemos nos questionar também se essa estratégia de definir a língua inglesa, não como língua estrangeira, mas como língua global, para aproximá-la da “realidade” dos estudantes não seria a outra face do ensino de língua estrangeira que acontece no YouTube, quer dizer, o ensino pautado por um desejo de pertencimento: de um lado o desejo de pertencimento a uma cultura estrangeira e de outro o desejo de pertencimento a um mundo globalizado. Moita Lopes (1996) define essa estratégia de ensino como tendo por base a motivação integrativa, ou seja, o desejo de se integrar, de pertencer a determinada cultura.

Cox e Assis-Peterson (2001) dizem que embora no Brasil a partir dos anos 80 a pedagógica crítica e a Análise de Discurso francesa tenham produzido mudanças no ensino de língua materna, na produção e leitura de textos e no próprio olhar para a língua, o ensino de língua estrangeira, principalmente de inglês, permaneceram à margem desse movimento.

Essa crítica feita por Cox e Assis-Peterson (2001) nos ajuda a compreender as relações de contradição que descrevemos nas nossas análises entre a Escola e o YouTube, e seus respectivos currículos, que funcionam contraditoriamente em torno da perseguição de um sentido único de língua que motive os estudantes a participarem de um determinado mundo onde se falaria essa língua.

As autoras também propõem uma discussão a partir do ensino instrumental acerca de alguns problemas que acompanham o ensino de inglês, considerando o contexto de expansão da língua:

a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme com esses discursos do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante. Ele nos livra da sujeição a uma cultura localizada e tangível para nos assujeitar a uma trama dispersa e intangível de discursos que não cessam de expandir o processo, encetado há mais de dois milênios, de colonização do mundo pelo Ocidente. [...] No conjunto desses discursos, o inglês é representado, subliminarmente, como uma língua universal, uma espécie de língua franca, um meio de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras lingüísticas. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19).

A partir disso poderíamos nos questionar se a tentativa de caracterizar o inglês como língua global não seria justamente a falência desse processo de luta contra a sujeição a

determinadas culturas. Pois, como explicam as autoras, seguindo esse caminho o que há é uma expansão e uma dispersão dos mesmos discursos.

Estaríamos, assim, diante de uma nova armadilha? Já que as videoaulas do YouTube não nos cansam de nos dizer que, se essa língua é global, há uns mais “globais” que outros. Ou seja, que nem todos são nativos dessa língua global ou que nem todos falam a língua do mundo globalizado.

Portanto, quando nos questionamos se a mudança proposta pela BNCC não poderia ter um efeito inverso, também poderíamos no questionar, se o que poderia parecer uma aproximação do ensino de inglês com a pedagogia crítica, com uma preocupação em aproximar o conhecimento da “realidade” do estudante, não se trataria de uma apropriação de uma base da pedagogia crítica em favor de discursos que fazem parte de um processo de colonização, agora determinado pelo que se tem chamado de colonialismo de dados, ou seja, profundamente determinado pela submissão das práticas de produção e circulação do conhecimento à lógica de plataformas como o YouTube.

Nesse sentido, o que as videoaulas do YouTube nos confirmam é que não basta um documento curricular institucional dizer que agora a língua inglesa deixou de ser uma língua estrangeira para que seus aprendizes passem a não mais percebê-la desse modo. Por isso, poderia ser mais profícuo que os documentos curriculares oficiais sugerissem discussões e reflexões que considerassem o contexto de expansão global do inglês, mas também que permitissem a cada estudante pensar a partir da sua realidade, em vez de perseguir uma definição única de língua.

Devemos considerar que ser global e estrangeiro não são necessariamente qualidades excludentes como a BNCC coloca. É verdade que a língua inglesa se expandiu pelo mundo, mas isso não a faz necessariamente deixar de ser uma língua estrangeira em todo e qualquer lugar.

Primeiro, porque a globalização não é simplesmente um fenômeno de homogeneização de tudo. Ou seja, mesmo que o mundo esteja conectado, e em determinado sentido haja uma homogeneização para fins de consumo, ele continua desigual. O inglês, portanto, como língua global incide de diferentes maneiras em cada lugar. Deste modo, a língua que se considera global, é a língua materna dos Estados Unidos, por exemplo. Mas não é a língua materna do Brasil. Se ela é estrangeira (ou não), cabe a cada estudante e a cada professor refletir de acordo com o seu contexto.

Enquanto os currículos buscam, normalmente, atribuir um sentido único às línguas, pode-se dizer que uma língua produz diferentes sentidos que podem coexistir contraditoriamente. Neste sentido, Coracini (2007) explica que

[...] toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nelas nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego: ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo. Por isso, não é possível, em língua, sentir-se em casa: somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar que me escrevo e inscrevo. (CORACINI, 2007, p. 48).

A partir disso, podemos perguntar o quanto a língua inglesa produz estranhamentos ou se faz lar no Brasil, sendo que segundo o British Council (2014), apenas 3,4% dos brasileiros de classe média declaram falar inglês, enquanto os de classe alta são 9,9%. Lembremos, como explica Foucault (1996, p. 44), que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, e que, como afirma Haraway (2009), há, nas reformas educacionais, um forte atravessamento do capital *high-tech*, cujas necessidades são atendidas em detrimento de estruturas democráticas. Por isso, é preciso esforços para que as contradições não sejam negadas, e assim, para que possamos nos desprender da busca pela apreensão de um sentido único, considerando aquilo que Pêcheux (1994) chama de *plurivocidade do sentido*, que entendemos como fundamental para a educação e para a busca de um olhar crítico, para o qual tentamos construir esse trabalho como um canal, como afirmamos no início, e que, agora, chegamos ao fim, como um canal do YouTube que chega ao seu último vídeo, ou como um canal de um rio, que no desaguar, chega a sua foz.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Guilherme. **Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2015.
- ADORNO, Guilherme. **Os vlogs e a identificação paradoxal dos criadores do discurso**. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 37, 2016. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/ADOOVE>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- AIUB, Giovani Forgiarini. **Entre uma língua e outra, entre o materno e o estranho: lugar de inferências, historicidades, reverberações**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2011.
- ALFLEN, Schirley. **Da legitimidade à contradição: diferentes sentidos de Escola presentes nos espaços enunciativos informatizados**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina – Palhoça, 2020.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Campinas: Cadernos de Estudos Linguísticos, 19, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2012.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. A formação de professores de LE e o objeto de ensino. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua inglesa na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2021.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguíssimo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Lisboa: Caminho, 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês**: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001.

DIAS, Juciele Pereira. Um espaço polêmico de leituras pelo YouTube na contemporaneidade. **VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso**: 1983 – 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/UmEspacoPolemicoDeLeituras.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**: revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREUD, Sigmund. **A negação**. Tradução de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

GALLO, Solange Leda. **Novas fronteiras para a autoria**. Porto Alegre: Organon, n.º. 53, p. 53-64, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/download/35724/23306>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GALLO, Solange Leda. Sobre a normatização vigilante dos discursos midiáticos. Santiago: **5º Simposio Internacional LAVITS | Vigilancia, Democracia y Privacidad en América Latina**: Vulnerabilidades y resistências, 2017. Disponível em: <https://lavits.org/wp-content/uploads/2018/04/74-Solange-Leda-Gallo.pdf>. Acesso em 14 mar. 2022.

GALLO, Solange Leda. **Texto**: com apre(e)nder essa matéria? Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1994.

GALLO, Solange Maria Leda; SILVEIRA, Juliana da. Forma-discurso de escritorialidade: processos de normatização e legitimação. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto (et al.). **Análise de Discurso em Rede**: Cultura e Mídia, v. 3, 2017.

GOOGLE. **Entenda o poder do YouTube**. Think with Google, 2017. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/entenda-o-poder-do-youtube/#:~:text=S%C3%B3%20no%20Brasil%2C%20s%C3%A3o%20cerca,representa%20um%20crescimento%20de%2054%25>. Acesso em 26 jul. 2022.

GOOGLE. **Pesquisa Video Viewers**: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018. Think with Google, 2018. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/_qs/documents/6626/twg_videoviewers_infographic.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

GRIGOLETTO, Marisa. **O inglês na atualidade**: uma língua global. Campinas: Enciclopédia das Línguas do Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES ROSA, João. A Terceira Margem do Rio. In: GUIMARÃES ROSA, João. **Ficção completa**. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna J.; KUNZRU, Hari; TADEU, Thomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HENRY, Paul. O discurso não funciona de modo isolado. In: NUNES, José Horta. **Jornal da Unicamp**. 2013. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>. Acesso em: 17 mar. 2023.

INDURSKY, Freda. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências**. Cadernos do IL, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/33314633/A_ANALISE_DO_DISCURSO_E_SUA_INSERTAO_NO_CAMPO_DAS_Ciencias_DA_Linguagem. Acesso em: 03 maio 2022.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira. 1992. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias**. Sujeito & Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL Quarterly, Teachers of English to Speakers of Other Languages. v. 35, n° 4, pp. 537-560, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

JAFFE, Noemi. **Clarice Lispector e o Efeito do Estranhamento**. Canal do YouTube: Café Filosófico CPFL, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WV7vq5g_DQM. Acesso em: 19 abr. 2023

LACAN, Jacques. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACHOVSKI, Marilda Aparecida. **“O risco do efeito contrário”**: a contradição como processo discursivo. Londrina: Entretextos, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/29798/23684>. Acesso em: 07 abr. 2023.

LAGAZZI, Suzy. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, Joelma Pereira de; SANTANA, Juliana de Castro; NOGUEIRA, Luciana. (org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

LAGAZZI, Suzy. **A imagem em sua potência de captura simbólica**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 18, p. 5890-5902, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79657>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LAGAZZI, Suzy. **O recorte e o entremeio**: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino; BRANCO, Luiza Kátia Andrade Castello (org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG Editores, 2011.

LAGAZZI, Suzy. **Paráfrases da Imagem e Cenas Prototípicas**: em torno da memória e do equívoco. In: FLORES, Giovanna; NECKEL, Nádia; GALLO, Solange (organizadoras). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1. p. 177-189.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas**: passado, presente e futuro. Belo Horizonte: Revista Estudos de Linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. Em busca do outro. In: **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MARIANI, Bethania. **Discursividades prêt-à-porter, funcionamento de fake news e processos de identificação**. Entremeios: Revista de Estudos do Discurso, v. 17, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol17pagina3a18>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MARQUES, Welisson. **Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas**: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.100>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MARX, Karl. **O capital - I**. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Analigia. **Relatório de Idiomas Duolingo 2020**: Brasil. Duolingo, 2020. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/brazil-language-report-2020/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MELO NETO, João Cabral de. **O rio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dica>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Carla Barbosa; DIAS, Juciene Pereira. Questões sobre “linguagens, códigos e novas tecnologias” no YouTube. V **SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17825/15182>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 4 ed., 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 11ª ed., 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes Editores, 5ª ed., 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Paráfrase e polissemia**: a fluidez nos limites do simbólico. Campinas: RUA, v. 4, n. 1, p. 9–19, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 3 maio 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; SOUZA, Tânia Conceição Clemente. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do Discurso Digital**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69) Parte I. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.) [et al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Bethânia S. C. Mariani [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Remontemos de Foucault a Spinoza. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise de Discurso**: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A proposito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1993.

PEQUENO, Vitor. A demanda pelo Avatar e a forma-discurso do digital: construções iniciais e notas para um futuro trabalho. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange M. L. (Orgs.). **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PEQUENO, Vitor. **Tecnologia e esquecimento: uma crítica a representações universais de linguagem**. 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335212/1/Pequeno_Vitor_D.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

QUEDA, Bianca; FALCONI, Thomas; SELHORST, Lucas Alves. **Ensino de Francês no YouTube: entre o agenciamento político de enunciação e a normatização técnica**. No Prelo. 2023.

SELHORST, Lucas Alves. **Entre a Escola e o YouTube: uma análise discursiva sobre ensino e aprendizagem de inglês**. LínguaTec, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 15–35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6210>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SELHORST, Lucas Alves. SILVA, Juliana. GALLO, Solange. **Ensino de LE no YouTube: um produto ou um processo?** No prelo. 2023.

SELHORST, Lucas Alves. **O lugar da tradução no ensino-aprendizagem de inglês do século XXI**. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e38985, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/38985>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Renata Silveira da. **O tempo discursivo na constituição do imaginário do trabalhador no discurso da CUT**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

SILVA, Mariza Vieira da. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana (orgs.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SILVEIRA, Juliana da. Os rumores da rede em sua composição audiovisual. In: ROMUALDO, Edson Carlos; SANTOS, Elaine de Moraes. **Linguagens, mídias e tecnologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TORRES, María Paulina Castro. **As formas de mediação de um cursinho popular**: uma análise discursiva de três esferas na universidade. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2019.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na Escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

WILDE, Oscar. **O Retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Companhia das Letras & Penguin, 2012.

SZYMBORSKA, Wisława. Salmo. In: SZYMBORSKA, Wisława. Tradução de Regina Przybycien. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª. ed., 2016.

YOUTUBE. **Em alta no Youtube**. 2022b. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/7239739?hl=pt-BR>. Acesso em: 28 jun. 2022.

YOUTUBE. **Primeiros passos com o YouTube Shorts**. 2022a. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/10059070?hl=pt-BR#zippy=>. Acesso em: 27 jun. 2022.

APÊNDICE

Lista de vídeos do YouTube

✘ Um erro que TODO brasileiro já cometeu em inglês: uso do "it" | Aula 04 - English in Brazil. Canal English in Brazil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBi1tpTc5fo>. Acesso em: 18 jan. 2023.

5 ERROS que TODO brasileiro comete no inglês. Canal Yázigi Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xG151WZIC0>. Acesso em: 18 jan. 2023.

10 Palavras em Inglês que Todo Brasileiro Pronuncia Errado | Gabs & Silvia. Canal Teacher Gabs – Inglês do seu jeito Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2kzuQa7GSaQ>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BandNews SP 2ª Edição - 06/07/2022. Canal Rádio BandNews FM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yyndwOzXIF0&t=1179s>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DO NOT SAY “GOODBYE!” – We DON’T say this. Canal English with Lucy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OVOpnDQPc2w>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DON’T SAY I’m Fine Thank You And You. Canal Speak English With Tiffani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rShoXybGS98>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Menina de 15 anos está mudando o mundo 🤪 (Shorts). Canal henri armelin. Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/R_gfBgkfsdE. Acesso em: 29 jun. 2022.

NÃO DIGA “I’m fine thanks, and you?”. Canal Teacher Mandy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=As9cCZouYFU>. Acesso em: 14 mar. 2022.

NÃO DIGA “HOW ARE YOU” | Junior Silveira. Canal Junior Silveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0WPyn4JdPFo>. Acesso em: 14 mar. 2022.

NÃO Diga “NICE TO MEET YOU”. Canal Inglês com Lucas Gilbert. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nveda4YR-tc>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Palavras que TODO brasileiro ERRA em inglês. Canal William Rossi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qphcTIKa13w>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PARE de falar “I’M FINE”. Canal Scott Lowe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB9Yb2A3fSA>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Pronúncia em Inglês: 3 erros que todo brasileiro comete. Canal English Yourself. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPxXSQe5CdQ>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SIMPLE PAST | Passado Simples Em Inglês. Canal Tia do Inglês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkrJZcpMvbQ>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Stop saying “BUT” | Use THESE ALTERNATIVES TO SOUND LIKE A NATIVE. Canal linguamarina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WYwKmXuNXU>. Acesso em: 14 mar. 2022.