DISCURSOS SOBRE ‘LINGUAGENS, CÓDIGOS E NOVAS TECNOLOGIAS’ NO ESPAÇO DIGITAL

CARLA BARBOSA MOREIRA¹

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/Contagem)
Antonio Chaga Diniz, 655 – 32210-160 Contagem – Minas Gerais – Brasil

profcarlabmor@gmail.com

JUCIELE PEREIRA DIAS²

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNIVÁS
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

jucieledias@gmail.com

Resumo. Tendo como premissa que as (novas) relações sociais em sites de compartilhamento de vídeos também determinam os modos de circulação de saberes sobre as mesmas, o objetivo deste trabalho é compreender o funcionamento de discursos de suposta autoridade constituídos por diferentes leituras sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especificamente no que se refere às questões sobre “Linguagens, Códigos e Tecnologias” do ENEM. Desse modo, importa compreender a relação entre sujeitos no espaço de videoaula que circula no Youtube e o modo como o discurso desses professores produz imaginários sobre os saberes que os Vestibulandos Digitais devem ter sobre a língua a partir de uma leitura que aqueles fazem sobre as “Competências (Enem, 2012) necessárias para resolver as questões da prova”.

Palavras-chave: discurso; tecnologia; ENEM; língua portuguesa.

Abstract. With the assumption that the (new) social relations over video hosting websites also determine the ways in which the knowledges about them circulate, the goal of this paper is to understand the working of supposed authority discourses constituted by different readings about the National Curricular Parameters for High School [Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)], particularly on questions about ENEM’s “Languages, Codes and Technologies” [Linguagens, Códigos e Tecnologias]. Therefore, it matters comprehending the relation between subjects on the video lesson space that circulates over Youtube and the way in which these teachers’ discourse produces images about the knowledges that ‘digital vestibulandos’ must have about the language from a reading that they do about “necessary Competences (ENEM, 2012) to solve the evaluation questions”.

Keywords: discourse; technology; ENEM; portuguese language.

¹ Doutora em Letras pela UFF. Docente no CEFET-MG (Contagem), onde atua na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens.

² Doutora em Letras pela UFSM. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí.

Considerações iniciais

Os sentidos de “tecnologia” têm se presentificado nas nossas práticas cotidianas, nas relações sociais, determinadas cada vez mais pelo uso de aparelhos de celulares, *tablets*, *notebooks*, bem como as políticas públicas, em especial, as políticas de educação também estão produzindo documentos voltados para o ensino sobre a linguagem e as tecnologias na atualidade. Desse modo, considerando o processo de produção do conhecimento sobre a linguagem, é na posição de analistas de discurso – com a responsabilidade ética e política de compreender como esses sentidos estão em funcionamento na sociedade, hoje, pelos sites de compartilhamento de vídeos como o Youtube – que nos lançamos no desafio de analisar os *discursos de suposta autoridade* sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especificamente no que se refere às questões sobre “Linguagens, Códigos e Tecnologias” no Youtube.

Voltamo-nos, assim, para a problemática da profusão de sentidos sobre tecnologia e o processo de instituição desses sentidos em documentos oficiais sobre o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, entendendo que as relações entre sujeito, ensino de Língua Portuguesa e tecnologia são produzidas em relação a um imaginário sobre a língua do Brasil, o qual se sustenta em uma memória de colonização linguística (Mariani, 2004). Desse imaginário ainda ressoam pré-construídos, em nossa memória social, de que a *gramática é falar e escrever corretamente* (DIAS, 2012), de modo que a noção de Língua Portuguesa e de gramática (entendida aqui como Manual) se (con)fundem em um suposto saber sobre o conhecimento linguístico no Brasil. Memória essa pela qual o brasileiro chega a dizer que não sabe sua própria língua por tomar como verdade, por exemplo, certa evidência de que apenas quem domina as normas constantes dos manuais de ensino de língua sabe a língua do país.

Apesar do vasto conhecimento já produzido no campo das ciências da linguagem, questionamos sobre o que faz com que sentidos sobre “certo” ou “errado” em relação à língua ainda estejam tão presentes em nossa sociedade? Essa, dentre outras inquietações, foi o ponto de partida da análise proposta neste trabalho sobre os *discursos da suposta autoridade* do saber sobre a língua em vídeos sobre “Linguagem, códigos e tecnologias” em circulação no Youtube produzidos para alunos – denominados de “vestibulandos digitais” – que farão as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar de haver muitos trabalhados na atualidade sobre o tema, os sentidos de tecnologia e de linguagem se colocam cada vez mais como evidentes, e ao mesmo tempo opacos, atravessados por saberes dos campos das ciências naturais e exatas, os quais, muitas vezes, excluem sentidos possíveis advindos dos campos das ciências da linguagem e humanas (FERREIRA, 2015). Em nossos estudos, temos trabalhado sobre os sentidos de “tecnologia” em relação à constituição das ditas ciências modernas e da sociedade capitalista como que produzindo um efeito de ruptura com saberes linguísticos produzidos da Antiguidade até a Idade Média, quando o trabalho enquanto serviços manuais, relacionado às artes mecânicas, não tinha o mesmo prestígio do trabalho produzido nas artes liberais, sendo os sentidos de “técnica” postos como uma forma menor de conhecimento (CHAUÍ, 1996; DIAS, 2012).

Se tomamos em reflexão os efeitos de sentido de “técnica”, temos essa palavra correntemente posta em relação à palavra “arte”, advinda da forma latina *ars* com a ideia de ser a tradução da palavra grega *téchné*, que, por sua vez, é o radical grego da palavra “tecnologia”. “Arte”, por exemplo, intitulou diferentes gramáticas nacionais do período de colonização, bem como outras obras, a exemplo da produção do gramático e engenheiro naval Fernão de Oliveira, que publicou a **Gramática da linguagem portuguesa** e posteriormente a **Arte da guerra no mar** em meados do século XVI, no período do Renascimento, da expansão do mercado europeu ao encontro de nações outras como as ameríndias e as africanas. É nesse momento que assistimos a uma “revolução tecnológica”, que coincide com um movimento de valorização do corpo e das artes mecânicas, dos trabalhos manuais (DIAS, 2012).

No processo de constituição da sociedade capitalista, de um lado, é constitutivo o metalismo, ou seja, o valor agregado aos metais preciosos, enquanto moeda. Temos também, por outro lado, a valorização do corpo em relação ao humanismo e, ao mesmo tempo, a valorização de um trabalho manual que visa modificar e explorar a natureza conquistada no encontro entre diferentes nações, diferentes corpos e línguas (Mariani, 2004). É a partir desses encontros possibilitados por mares navegados que, segundo Aurox (2001), uma revolução tecnológica no campo das ciências humanas acontece: a Gramatização. Trata-se, nesta visada, de um movimento fundado a partir da produção de duas tecnologias, a Gramática e o Dicionário, que sustentam a consolidação das línguas nacionais, bem como a formação dos Estados-Nações. Gramática e Dicionário, aqui, não são compreendidos como manuais tão somente, mas como uma forma de saber científico, que se atualiza em diferentes conjunturas sócio-históricas, em relação às ciências da linguagem, e possibilita descrever e instrumentar uma língua (AUROUX, 2001; DIAS, 2012).

A partir da segunda metade do século XX, adentramos mares outros em navegação, que não são mais mares “desconhecidos” permeados de lendas e mitos, mas sim mares denominados como “sinais” ou “códigos binários” que possibilitam encontros outros. Nesses mares do espaço digital, em que “navegamos” – por vezes, em busca de “conhecimento”, que tem sido reduzido à ideia de “informação” (ORLANDI, 2017) – tem-nos chamado a atenção a formação de estudantes do Ensino Médio, que já se tornaram navegadores digitais com seus celulares, *tablets* e *notebooks* em salas de aula. Mas como a produção de conhecimento se presentifica na formação desses estudantes no espaço digital dos sites de compartilhamento, de fácil acesso, tal como o Youtube?

Considerando a problemática dos saberes em circulação no site de compartilhamento de vídeos, o Youtube, propomos um estudo voltado para os discursos do sujeito que, na posição de professor, no acontecimento videoaula para o ENEM, (re)produzem imaginários sobre os conteúdos das provas de “Linguagens, Códigos e tecnologias” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e saberes sobre a língua que pode/deve ser ensinada. Buscamos, assim, compreender como se produz, nesse espaço digital, um *discurso de suposta autoridade* de transmissão de um saber mediador entre os discursos do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o das provas do ENEM. Cabe salientar que esse *discurso de suposta autoridade* se pretende representativo de Competências e Habilidades para conduzir o candidato ao “acerto”, dito de outro modo: ao “não erro”.

Em análise, trazemos *recortes dos discursos* dos professores que fazem uma leitura de documentos oficiais e, por sua vez, de conhecimentos gramaticais sobre o que se espera que o aluno saiba sobre “linguagem, conhecimento e tecnologias”. Com esta proposta, o *corpus da pesquisa* é constituído por videoaulas que circulam no Youtube para “preparação” de “Vestibulandos Digitais” (VD) do ENEM no Brasil, dentre as quais elegemos três vídeos que foram acessados durante o mês de maio e junho/2015.

1. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na visada discursiva

A Análise do Discurso, perspectiva teórico-metodológica a qual filiamos este trabalho, foi fundada por Michel Pêcheux, a partir da publicação de **Análise Automática do Discurso**, em 1969. Até a publicação do **Curso de Linguística Geral (CLG)**, de autoria atribuída a Ferdinand de Saussure, em 1916, Pêcheux (1969) salienta que o estudo da língua era confundido com o estudo de textos norteados por questões como: *de que fala este texto? Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta? O que o autor quis dizer?* Partindo da noção de língua no CLG e já produzindo deslocamentos teóricos, ao retomar a noção de língua como forma, ou seja, um sistema independente de sua função, Pêcheux (1969, p. 62) propõe que o texto por si só não funciona, o que funciona é “a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto”. A língua, para Pêcheux (1975), é a materialidade específica do discurso, com o qual ela estabelece uma relação não dicotômica. E o discurso, por sua vez, é a materialidade específica da ideologia.

Na fundação das bases dessa teoria, Pêcheux (1969) descreve os elementos pertencentes às condições de produção do discurso, definidos de maneira diferente do esquema reacional (estímulo-resposta) das teorias psicológicas comportamentalistas e também diferente do esquema informacional das teorias da comunicação (emissor-mensagem-receptor) vigentes. Pêcheux (1969) afirma que o Discurso não trata necessariamente de uma transmissão de informação entre um emissor (ponto A) e um receptor (ponto B), mas, de um modo mais geral, o discurso implica um efeito de sentidos entre os pontos A e B.

Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois, dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe de empresa), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcadas por propriedades diferenciais determináveis. (PÊCHEUX, 1969, p. 82)

Os lugares de A e de B na estrutura de uma formação social não são lugares físicos, e sim lugares marcados por diferenças representadas nos processos discursivos que estão em jogo pelo funcionamento de uma série de imagens projetadas. De acordo com Pêcheux (1969, p. 82), são “as formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem

cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

No Brasil, conforme a filiação teórica em que inscrevemos esse trabalho, a Análise de Discurso foi fundada por Eni Orlandi, que, nos anos 80, trabalhou a noção de discurso e produziu uma discussão sobre o ‘discurso pedagógico’ considerado em três possíveis modos de funcionamento: o ‘discurso lúdico’, o ‘discurso polêmico’ e o ‘discurso autoritário’. Essas três distinções têm por base o objeto do discurso (referente), os interlocutores (participantes) e seus funcionamentos por dois processos discursivos – paráfrase e polissemia – definidores da tensão que (se) produz (n)o texto (ORLANDI, 2011, p. 15). Essa tensão é atualizada na e pela linguagem, ou seja, é pela linguagem que se constrói a relação entre as imagens produzidas pelos interlocutores, imagens que fazem de si e do outro, bem como as imagens sobre o objeto do discurso no mundo.

Considerando os processos discursivos e as formações imaginárias atravessados pela linguagem, de acordo com Orlandi (2011), no “discurso polêmico” teríamos uma possível não entrada do aluno na posição de interlocutor ao tentar dominar o objeto do discurso, pois, na polêmica se “mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*” (ORLANDI, 2011, p. 15). Nas tentativas de dominação do objeto do discurso, o participante relaciona-se com uma única imagem produzida na tentativa de colocá-la em evidência sobre as demais. O discurso polêmico é um espaço de disputas em que a relação com o sentido se dá pelo controle da polissemia.

Assim, enquanto no “discurso polêmico” há uma tentativa de posse do objeto pelos interlocutores, no “discurso lúdico” o objeto é reduzido a coisa e no “discurso autoritário” o objeto está ocultado pelo dizer ou silenciado. De um modo geral, segundo Orlandi (2011), o discurso pedagógico (DP) se insere no discurso do tipo autoritário, em que a polissemia é contida. Tal discurso pode ser definido da seguinte forma:

o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*. (ORLANDI, 2011, p. 17)

Voltando-nos para o ensino, nossa questão se centra no modo como esse ensino se atualiza no “discurso pedagógico”, por relações hierárquicas de poder, fazendo com que se produza um efeito de univocidade. Esse sentido, posto como evidente e verdadeiro, é contido no lugar de representação de A, ou seja, o lugar pelo qual se constitui a posição sujeito suposto saber. Esse lugar ocupado pelo sujeito é historicamente determinado por sentidos em relação à política de ensino colonial, pautada no exercício hierárquico de poder metrópole-colônia, que se deu pela produção de discursos autoritários e pela imposição de noção de erro (DIAS, 2012), que não cessam se repetir na memória social do Brasil, pelo ensino na contemporaneidade. Junto aos sentidos de legitimação da Língua Portuguesa como oficial e obrigatória no Brasil são produzidos sentidos de que só pela gramática é possível de não se errar na nossa língua. Ademais, é preciso considerar como esses sentidos se atualizam na ordem do digital, no funcionamento das ditas novas tecnologias.

Na contemporaneidade, apesar dos deslocamentos teóricos produzidos por diferentes campos das ciências da linguagem, determinados modos de ensino da gramática, que podem ser denominados de *colonialistas*, estão sendo reproduzidos em manuais didáticos, cursos na televisão, cursinhos pré-vestibulares e, mais recentemente, as videoaulas no espaço digital, ou seja, na Internet. Cabe salientar que as mudanças no sistema de seleção para ingresso no ensino superior brasileiro, em que cada vez mais universidades vêm adotando o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), são fundamentadas por teorias dos campos das ciências da linguagem em relação às quais as formas de reprodução do conhecimento sobre a língua por *discursos de suposta autoridade* produzem um descompasso sobre esse conhecimento em sites de compartilhamento de vídeos.

Nesse sentido, tomamos as Competências e Habilidades constantes de documentos oficiais do ENEM como eixo norteador para analisar as tensões que se materializam no discurso desses professores. Ressaltamos, desse modo, que a LDB/Resolução nº 03/98 define os conhecimentos que as disciplinas devem trabalhar, assim como determina as Competências e as Habilidades a partir de três áreas – “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” – compreendidas em uma perspectiva interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como base legal uma reformulação curricular do Ensino Médio, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, principalmente no que se refere ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCN, 1997), o que imprimiu mudanças significativas nas políticas de ensino de língua, sustentadas em uma discussão sobre o aprendizado de Língua Portuguesa enquanto “objeto de conhecimento”, ou seja, a língua que se fala fora da escola. Essa mudança coloca em cena o objetivo de inserir o aluno no processo ensino-aprendizagem, na posição de “sujeito de língua(s)”, constituído em relação à ressignificação dos sentidos de Língua Portuguesa.

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (BRASIL, PCN, 1997, p. 25)

A partir dessa formulação no processo, enquanto professores de língua, nos empenhamos e/ou assistimos, em certa medida, à desestabilização do valor atribuído a uma Língua Portuguesa até então legitimada tão somente na escola, cuja memória de colonização linguística confinava os saberes sobre língua ao falar e escrever corretamente

conforme a gramática. Também, como parte dessa reconfiguração, temos uma reconstrução das práticas de ensino em diálogo uma perspectiva que coloca o aluno como sujeito em relação a sua língua. Dito de outro modo, essa reformulação define o processo como ensino a um sujeito de línguas e não como um aluno que irá aprender a sua língua³ na escola. Ainda que assistimos também a um deslocamento das relações saber-poder nas aulas de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, é preciso ainda problematizar a relação entre sujeitos no espaço de videoaula, uma mediação que consta dos PCN’s tendo o foco no professor.

Desse modo, o professor se inscreve como protagonista de um processo que funciona em certas condições de produção: se, de um lado, as videoaulas são capazes de atingir um grande número de visualizações – acesso às aulas –, o que tem potencial significativo e favorável para as relações saber-poder, de outro lado, há de se salientar as dificuldades, restrições, limitações para que as diferentes vozes sejam colocadas em cena. Conforme Grigoletto (2015), “o sujeito usuário e o sujeito do conhecimento se (con)fundem quando estamos tratando de Ensino à Distância”, ensino formalizado e que se dá por instituições (universidades, escolas). Nossa problemática, neste texto, centra-se na leitura sobre o ensino em um *site* de compartilhamento de vídeos, o Youtube, que é um espaço, sobretudo, também mercadológico.

Com base nessas considerações, os discursos do suposto lugar de autoridade, nas videoaulas voltadas para a prova de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” do ENEM, enquanto objeto de análise em questão, demandam também um comprometimento com as implicações quanto às determinações políticas para esse modo específico de verificação de Competências e Habilidades dos alunos egressos do Ensino Médio. Assim, em relação às políticas de ensino, o governo federal brasileiro, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), elaborou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Instituído, em 2009, como um dos testes que compõem as avaliações diagnósticas, este exame de seleção de ingresso ao ensino superior também pode atestar a suficiência para conclusão do Ensino Médio. Enquanto instrumento de medida e análise de resultados, concentra-se no desempenho dos participantes no processo educacional em desenvolvimento (BRASIL, INEP, 2012).

De acordo com INEP (*ibidem*), em 2012, Competência é definida como:

a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas. (BRASIL, INEP, 2012, p. 8)

Nesta perspectiva, a proposta do INEP com o ENEM é avaliar os aspectos cognitivos envolvidos para que os participantes, ou vestibulandos digitais (VD), enfrentem situações complexas a partir de habilidades adquiridas no plano imediato do “saber fazer” (BRASIL, INEP, 2012). De acordo com o Instituto, em uma avaliação, um item contextualizado pretende transportar “o participante do teste” para uma situação normalmente “vivenciada por ele no dia a dia”, e que, no item, pode se materializar ou

³ Sobre os sentidos de Língua Portuguesa enquanto língua materna, língua nacional ou língua oficial na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), fazemos referência à tese de doutorado de Luíza Kátia Castello Branco (2013).

não em uma situação hipotética (BRASIL, INEP, 2012, p. 9, grifo nosso). Através do confronto de situações-problema, que se apresentaria como um desafio, o participante seria instigado a tomar decisões através de um “trabalho intelectual” capaz de mobilizar “seus recursos cognitivos e operações mentais” (*ibidem*, grifo nosso).

2. Orientação teórico-metodológica

Buscamos descrever sinteticamente alguns aspectos dos documentos oficiais que se constituem como um eixo nodal na produção das tensões nos discursos dos professores por considerarmos que estão implicados com a questão da ética no trabalho de significação. Orlandi (2001) traz essa questão para as pesquisas linguísticas que se comprometem com a relação língua, sujeito e Estado. Para este estudo, mobilizamos esse conceito na seguinte especificidade: a produção de imaginários sobre o saber que o ENEM espera que o aluno tenha sobre a língua no discurso do professor de videoaulas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no Youtube.

Para o desenvolvimento da análise, filiamo-nos à perspectiva teórica da Análise de Discurso, e com esse gesto assumimos uma posição ética e política, quer seja uma posição de responsabilidade de compreender os efeitos de sentido inscritos nessa discursividade e que estão em circulação na mídia eletrônica audiovisual e com grande “audiência” (Orlandi, 1996). O conhecimento, neste estudo, é tomado como discurso em análise e, apesar de a organização textual produzir um efeito de unidade com introdução/desenvolvimento/conclusão, em nosso gesto de leitura a teoria e a análise se constituem uma em relação a outra, em um batimento entre descrição e interpretação sobre esse suposto saber em circulação no Youtube. Projetado para funcionar como instrumento mediador da relação entre aluno e política linguística/PCN/ENEM, constitui-se um gesto de interpretação do professor das videoaulas, pela apropriação de um suposto saber sobre as Competências e Habilidades a serem empenhadas pelo aluno na prova.

Assim, na prática de ensino de Língua Portuguesa através do Youtube, o professor de videoaulas é colocado como *o sujeito do suposto saber*, ou seja, enquanto *autoridade* requerida para se estudar para a prova do ENEM. Sobre esse lugar mediador, em que a relação entre sujeitos é questionada, tomamos em reflexão o que Orlandi (*ibidem*, p. 49) sustenta de Pêcheux (1990): “em face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade, ao mesmo tempo em que ressalta, que não há identificação plenamente bem-sucedida”.

Os documentos oficiais a se descrever e interpretar, nesse sentido, se inscrevem em filiações e não são produtos de aprendizagem. Dito de outro modo, “as coisas-a-saber” coexistem com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala” (PÊCHEUX, 1990). O que está aí vinculado de forma constitutiva é a ética e o político nos gestos de interpretação, que excluem o sujeito dos processos de identificação pela linguagem e pela história; o Vestibulando Digital (VD)⁴ e seus próprios gestos de interpretação e produção de certos sentidos, portanto.

⁴ Doravante VD.

Para o desenvolvimento desta análise, realizamos uma busca no site do Youtube a partir da denominação ‘ENEM Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias’. Dentre os vídeos que obtivemos, selecionamos os três com maior audiência, ou seja, com mais visualizações, e fizemos a transcrição desses vídeos. Em sites como o do Youtube, cada vez mais temos diferentes práticas discursivas atualizando diferentes maneiras de se produzir sentidos pelas ferramentas de compartilhamento. No que tange ao discurso audiovisual, em que constam um número imenso de visualizações, nos perguntamos: Que imagens produzidas pelo sujeito na posição de autor(idade) do saber sobre a “Linguagem, códigos e suas tecnologias” estão em tensão com as imagens que ele produz de um sujeito leitor, nesse caso, podendo ser o aluno e/ou mesmo outro professor? Quais imaginários sobre o saber necessário para se fazer o ENEM são produzidos no discurso dos vídeos compartilhados, objetos desta análise?

Partindo de um esquema proposto por Orlandi (2011) sobre a comunicação pedagógica, temos:

Figura 1 – A ensina R a B em X. Fonte: ORLANDI (2011, p. 16).

Considerando o jogo das imagens (formações imaginárias) de Pêcheux (1969), em que o discurso pedagógico é dominante, temos uma imagem do professor A que pergunta sobre um objeto do discurso, ou seja, uma imagem do referente (R). A pergunta é dirigida a uma imagem do aluno (B) em um espaço institucional que é administrado por um aparelho ideológico do Estado, a Escola X. Contudo, nas circunstâncias de enunciação de uma vídeoaula no Youtube, temos outro funcionamento. Diante das condições de produção do discurso dos pré-Enem, questionamos quais formações imaginárias funcionam nesse espaço que não é tão somente mais o da Escola, e sim o espaço digital, da mídia eletrônica em relação ao mercadológico. Nestes termos, é preciso sobressaltar dois aspectos. Inicialmente, consideremos que o mercado é, para muitos, a razão maior de profissionalização e obtenção de renda. Na visão de Bittencourt:

no sistema “comerciário” de ensino, a instituição visa apenas obter lucro para a sua conta bancária, jamais a promoção da suficiência acadêmica, cultural e intelectual dos seus estudantes, assemelhando-se

assim a uma grande loja de departamentos, na qual o indivíduo escolhe de acordo com seu bel-prazer aquilo que deseja consumir, satisfazendo assim as suas necessidades materiais mais elementares. (BITTENCOURT, 2013, p. 18)

Em seguida, precisamos acrescentar que essa inserção de parâmetros econômicos que têm balizado a educação em nossa estrutura social está cada vez mais ultrapassando as barreiras institucionais, com a internet e com a procura de aulas rápidas, com esquemas e resumos de temas abordados na Instituição escolar. Em vez do exame e da punição, a fim de produzir corpos dóceis, o Vestibulando Digital pode ser compreendido nesse entremeio entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, pois se trata de um corpo digital que consome informação; o objetivo do processo ensino-aprendizagem é desenvolver “capacidades” para uso de “informações” em contextos adequados.

Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível, independente de instâncias centralizantes, num processo contínuo de adaptação a situações complexas e cambiantes. Dessa forma, a escola deverá passar de uma lógica de transmissão de conteúdos compartimentalizados e hierarquizados para uma lógica de desenvolvimento de competências. Assim, o foco da educação escolar deixa, então, de ser o conteúdo para centrar-se no desenvolvimento de competências para solução-de-problemas. (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 9)

Desse modo, nas videoaulas é produzido um efeito de controle contínuo e de comunicação instantânea, na qual o Vestibulando Digital pode decidir o início e o fim da aula; (re)organizar os conteúdos dispostos previamente pelo professor; repetir a escuta ou interrompê-la; trocar o “professor”. O imaginário de autonomia suscitada por gestos que fazem ressignificar a relação saber-poder se realiza de uma forma de controle definida por Foucault ao se referir à crise da sociedade disciplinar (2006)⁵. De fato, Hardt (2000) nos adverte quanto à contemporânea Sociedade Mundial de Controle, em que o “fora” não está mais destacado do “dentro”, ou seja, “a produção da subjetividade na sociedade imperial de controle tende a não se limitar a lugares específicos [...], as instituições sociais produzem subjetividade mais intensamente do que nunca” (HARDT, 2000, p. 368). Esta abordagem se implica, portanto, com um projeto mais amplo da nova forma de poder e dominação (*Ibidem*, p.1).

3. Análise dos discursos sobre a Língua Portuguesa no Youtube

As videoaulas foram produzidas para VD ou, mais especificamente, alunos na posição de vestibulandos que têm acesso ao Youtube. Normalmente, as aulas se apresentam por temas, de forma fragmentada e com indicação de título/abordagem do conteúdo. Essas condições de produção do discurso, que se limitam ainda às políticas linguísticas instituídas para o ENEM, orientaram o próprio procedimento de seleção dos vídeos analisados, quer seja, a partir dos termos-chave “Linguagens, Códigos e Suas

⁵ Cf. em HARDT, Michel. A sociedade mundial de controle. Em: ALLIEZ (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed 34, 2000. p. 357-384.

Tecnologias ENEM”. Além disso, eles apareceram, durante o tempo de pesquisa, entre os primeiros no sistema de busca considerando-se os termos-chave. O nome do curso e/ou professores foram preservados aqui na análise, mas constam nos *links* indicados. Os três vídeos foram acessados durante o mês de maio e junho/2015.

A videoaula 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=pXFAM26yMYk>) foi postado em 21 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao LCT: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Contudo, traz a indicação “Língua Portuguesa”. O vídeo tem 30.015 visualizações, 234 avaliações positivas, 10 avaliações negativas e tem duração de 22 minutos e 18 segundos. Ressaltamos que o número de visualizações não corresponde ao número de pessoas que o acessaram, já que uma mesma pessoa pode visualizá-lo várias vezes. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 1.

A videoaula 2 (<https://www.youtube.com/watch?v=FMqNMdbriHM>) foi postada em 06 de maio de 2015. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao Curso para o ENEM – AULA 2 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - Gramática. Não há disponibilidade da contagem do número de visualizações, mas é possível observar os números de 46 avaliações positivas e 1 avaliação negativa. Tem duração de duração de 33 minutos e 54 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 2.

A videoaula 3 (https://www.youtube.com/watch?v=MxUwhqY_beg) foi postada em 15 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, tem a seguinte indicação: Língua Portuguesa Língua e Linguagem - Resumo para o ENEM: Português I. Teve 54.950 visualizações, 286 avaliações positivas e 714 avaliações negativas. Tem duração de duração de 3 minutos e 42 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 3.

Em uma primeira leitura de dessuperficialização do discurso, centramo-nos na questão da repetição da ideia do que “eles” querem nas provas, seguido de comentários sobre como pensar a língua. Passamos, assim, à análise da materialidade linguística, em que importa compreender o modo como o discurso – o objeto discursivo – é produzido ou a fim de se desfazer os efeitos da ilusão de que existe um único modo de dizer.

Trabalha-se, portanto, as relações parafrásticas, as sinonímias, a relação do dizer com o não-dizer – para que se compreenda o processo discursivo, no qual cabem os seguintes questionamentos: quais as filiações de sentido do discurso nessas videoaulas? Em que rede de memória se dão essas filiações? Como são materializadas as relações de poder? A seguir, apresentamos as famílias parafrásticas – organizadas em Grupos temáticos – que correspondem às imagens produzidas no discurso dos professores que ministraram as videoaulas 1, 2 e 3, representadas, respectivamente, pelos professores assim indicados: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3.

Grupo 1: Referência aos documentos oficiais/Competências e Habilidades

Como exposto na primeira parte deste texto, as políticas linguísticas que importam para esta análise estão referenciadas nos PCN’s e nas diretrizes para o ENEM (BRASIL, INEP, 2012), no que diz respeito, especialmente, às matrizes cognitivas, Competências e

Habilidades para a prova de LCT. As referências ao MEC, às matrizes cognitivas, às Competências e Habilidades requeridas pelo ENEM são discursivizadas, quase que em sua totalidade, pelo Prof. 1.

*Sd.1.1- **Você sabe** que o **ENEM**, ele nasceu em 1998, e desde então todos os temas de redação, porque **assim é a parte do documento do Ministério da Educação**, toda prova de redação de noventa e oito pra cá, foi **pautada, a partir** dos chamados temas transversais. (Prof. 1)*

*Sd.1.2- **Você sabe** que das cento e oitenta questões divididas em áreas de: ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas e linguagem, códigos e suas tecnologias, essas cento e oitenta **questões são gestadas a partir de um documento que traz as chamadas matrizes, com as competências e habilidades** que nada mais são na verdade nada mais do que aquelas ideias que vão nortear a origem e o espírito da sua prova. (Prof. 1)*

*Sd.1.3- **Veja, dentro do documento liberado pelo Ministério da Educação, com as matrizes de referências que orientam esta prova no nosso caso de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a competência um e a competência nove, tratam de um mesmo elemento. (Prof. 1)***

*Sd. 1.4- Eu vou pedir que você preste atenção comigo porque eu vou acompanhar com você, vou ler com você, qual é a **competência** número um que está em jogo então, e que vai **mover** aí, o espírito de muitas **questões que você vai resolver** nesta prova. (Prof. 1)*

*Sd 1.5- Se nós pararmos e prestarmos atenção, no nome, na nomenclatura que leva essa prova, já nos deixa bem clara a **noção que vai permear**, na verdade, a **matriz de referência do ENEM**, e todas as habilidades que **vestem** a nossa prova. (Prof. 3)*

Neste primeiro grupo, foram regularizadas referências a órgãos ou instâncias institucionais que funcionam como autoridade que legitima a interpretação dos professores quanto à confecção da prova e suas questões. Assim, o *Ministério da Educação, ENEM, um documento, matriz de referência do ENEM, competências e habilidades*, vão *pautar, gestar, orientar, permear, pontuar, mover, vestir* a prova, o que estabelece uma relação de dependência entre os documentos e ‘o’ saber necessário para resolvê-la. Portanto, o professor que se inscreve nesta posição se pauta nos documentos oficiais e produz uma – entre outras – imagem de que sabe como a prova é elaborada, gestada, configurada.

Esta prova – ainda que os documentos oficiais tenham reconfigurado os saberes que a constituem, a partir de uma perspectiva interdisciplinar – ainda é nomeada pelos professores 1, 2 e 3 como “Língua Portuguesa”, como podemos compreender na análise do Grupo 2.

Grupo 2: Interpretação das Competências e o saber prestigiado

No discurso dos professores, compreendemos que, a partir das Competências interpretadas pelo professor, sua aula será delineada a partir do conteúdo. Seu gesto de interpretação do saber que o ENEM quer exclui a relação do outro – o VD com a língua. O saber do professor é tão-somente transmitido em um único sentido, do suposto professor ao VD ou aluno. Ele discute as Competências 1 e 9 a fim de tentar explicar o que o ENEM quer que seja dito/respondido/pensado pelo VD, sem colocar em cena uma prática do aluno em relação ao objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa.

*Sd 2.1- Veja lá então que a **competência número um pede**, enfoca, que você **saiba aplicar**, as Tecnologias da Comunicação e Informação, este é o motivo da aula de hoje, o assunto da aula de hoje, na escola, no trabalho, na sua vida. (Prof. 1)*

*Sd 2.2- Veja que a **competência número nove**, é uma competência mais ampla que vai **pedir** aí um trabalho mais profundo em relação ao que pode tocar e ao que pode **significar** as chamadas Tecnologias de Comunicação e Informação. (Prof. 1)*

*Sd 2.3- Nunca deixe de lado a **idéia que existe por trás** do ENEM, existe um discurso existe uma ideia de que nós estamos aqui não só fazendo uma prova, mas fazendo uma prova para formar cidadãos, cidadãos que entendam onde estão e porque estão aqui. (Prof. 1)*

Assim, o tema da aula é definido pelas Competências 1 e 9, e os verbos “saber aplicar”, “pedir” (*sd 2.1*) e “significar” (*sd 2.2*) materializam o que o VD deve saber-fazer em relação ao tema-conteúdo da aula ‘Tecnologias da Comunicação e da Informação’. Nesta posição, o sujeito interpreta a Competência produzindo um imaginário de que existe uma “ideia por trás” do ENEM (*sd 2.3*) que funciona como um saber decifrado pelo professor e compartilhado pela videoaula.

As Competências 9, em especial, indicam que o candidato deve entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TCI) na sua vida pessoal e social. Contudo, o que se materializa no discurso são diferentes modos de o professor assumir a posição do aluno neste fazer-saber, já que é ele – e não o aluno – quem irá, enfim, atribuir significado, compreender os usos, a função e os efeitos das TCI. É o que lemos no Grupo 2.

Grupo 3: Gestos de interpretação do professor: o saber evidente

Sd 3.1- Bem, o que seriam então as Tecnologias da Comunicação e Informação que marcam nosso encontro, nossa conversa de hoje? Elas se referem a todo um aparato tecnológico, cibernético, digital midiático, que dos anos noventa para cá, mudaram afeição do mundo de uma forma muito rápida muito intensa. (Prof. 1)

*Sd 3.2- E a ideia fundamental das tecnologias da informação da comunicação seria no primeiro momento **facilitar a vida humana**. Mudar a relação do homem com o homem, mudar a relação do homem com o trabalho, portanto, fazer com o que o homem vivesse num mundo melhor. (Prof. 1)*

*Sd 3.3- Esta é uma das **consequências**, um dos impactos primeiros das tecnologias da comunicação e informação. (Prof. 1)*

*Sd 3.4- Uma outra **consequência**, um outro impacto, é justamente a diluição da distância entre as pessoas, entre os países, entre os povos, os anos noventa, veja, em termos históricos isso não é nada grandioso. (Prof. 1)*

*Sd 3.5- Este é um dos **impactos**, é uma das **consequências** também das TCI a despeito de toda sedução de todo aspecto lúdico, de toda essa parafernália de telefone, games, computadores, pen-drives, possa trazer. (Prof. 1)*

O conceito de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TCI), materializado no discurso pelos verbos “seriam”/“se referem”, é fornecido pelo professor como um saber que se deve apropriar, assim como a função das TCI também é materializada pelo verbo “facilitar”. De acordo com o PNC’s (1997), a revolução tecnológica da informatização cria novas formas de socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. Enfatizamos, nesse sentido, que as habilidades são interpretadas pelo Prof.1 com o fim de fazer pelo VD o que as habilidades pedem que este faça: “identificar” pela “análise”, “relacionar”, “reconhecer”, “entender”.

O professor parte da noção de TCI e se coloca no lugar do VD, fazendo por ele o trabalho singular da relação sujeito-língua, que passa pela problematização do tema com base na realidade em que vive. A aula se afirma assim como um processo de transmissão do saber do professor, do que ele “identifica, analisa, relaciona, reconhece, entende”. Além disso, é preciso considerar que o VD também não tem espaço no processo. Nos comentários para estes vídeos, não há respostas dos professores. A relação entre professor e VD não se enuncia ao longo da videoaula, nem após a aula audiovisual publicada no Youtube, pelos comentários. Coloca-se como se bastasse, portanto, que este recepte o saber do professor.

Nesta mesma perspectiva, a posição discursiva em que se inscreve o Prof. 1 vai determinar e indicar **o quê** o VD deve saber. Desconstrói-se, portanto, os gestos de interpretação do aluno potencializados nas Competências do ENEM, já que os saberes sobre as TCI estão materializados no discurso do professor a partir de sua própria interpretação; ‘o’ saber transparente, evidente, tomado como verdade.

*Sd 3.6 - Mas o fato é que a gente é, a toda hora, entendeu, vítima, ente aspas, desse impacto. Veja **quais são, na verdade, os efeitos fundamentais**, das tecnologias da comunicação e informação na vida humana hoje: (Prof. 1)*

*Sd 3.7- O mais óbvio, o **primeiro é**: uma informação intensa, maciça, constante de informação, é informação para tudo que é lado, é informação de todos os lados, chegando a todo momento. (Prof. 1)*

Sd 3.8- Quem já viu prova do ENEM sabe que cai assim. É óbvio, gente, e que a resposta dessa questão nada mais seria, quando eles colocaram, era [...]. (Prof. 2)

Sd 3.9- [...] isto é evidentemente um novo papel que se agrega a esta capacidade de mobilização das redes sociais, muito além, por exemplo, daqueles eventos tipo flash mobs, uma questão que se coloque como fundamental para que coroe toda esta nossa conversa de hoje. (Prof. 1)

Nesta família parafrástica, o que pode e deve ser dito está marcado pelo verbo “ser”, que produz o efeito de verdade a partir das marcas “na verdade”, “óbvio”. A relação de referenciação *X evidentemente “é”/significa Y* impede o deslizamento dos sentidos, ou seja, que o sentido sobre as TCIs possa vir a ser outro que não o fornecido pelo professor como uma verdade. Desse modo, considerando-se que sentido e sujeito se constituem mutuamente no discurso (PÊCHEUX, 1975), compreendemos que há um impedimento, portanto, do próprio sujeito aluno de se significar na/pela língua.

Na sequência discursiva *sd.6*, próprio professor ressalta que estamos inscritos neste processo e sofremos seus impactos, o que pressupõe que os trabalhos de problematização e de compreensão das questões/temáticas em pauta dependem da inscrição de um sujeito que se implica de modo singular neste processo: “a gente é”, “a toda hora”, “entendeu”, “vítima”, “ente aspas”, “desse impacto”. De outro lado, o que o VD não viveu – o movimento impactante da informatização, pois supostamente já se constituiu nesse sistema de circulação das TCIs – é reduzido a um saber transmitido pelo professor que já fez por ele o gesto de interpretação: o impacto e as consequências da tecnologia da educação não se configuram, assim, como questões para a reflexão de um sujeito de/na linguagem, mas como conteúdo e informação. Elas são dadas, (im)postas pela suposta autoridade daquele que ocupa a posição de professor. Desse modo, a posição em que o VD se constitui no discurso do professor é a de um lugar do não saber.

Grupo 4: o que cai na prova - saber revelado

No discurso dos três professores comparece a interpretação que eles fazem das Habilidades e Competências. Eles se centram no conteúdo relacionado às Tecnologias da Comunicação e da Informação indicando que há um saber a ser revelado. Mais do que isso, há uma relação de dependência entre o saber já disponibilizado pelo aluno e o que o ENEM vai valorizar, cobrar. *Se* o VD tem o saber, ele *resolve / entende*; a prova. Do mesmo modo, o Prof. 3, que se inscreve em uma mesma posição discursiva, centra-se nos conceitos/conteúdo que o ENEM vai abordar.

4.1- Se você compreendeu isso você resolve tranquilamente a prova do Enem. (Prof. 2)

4.2- E se você entender essa frase você entende a prova do Enem. Nessa frase ele fala o seguinte: Ninguém vai a praia de vestido longo e terno e gravata. E ninguém vai a uma palestra de biquíni e sunga. Assim como o comportamento humano, a língua tem se adequar ao contexto. Certo? Pronto! Você resolveu a prova do Enem! (Prof. 2)

4.3- Agora, é verdade também, **que se você souber** alguns detalhes, **ligados às competências e habilidades que pontuam as questões e também a redação, o exame de redação, vai ficar muito mais fácil** você encarar e resolver essas questões na prova. (Prof. 1)

4.4- [...] e o **ENEM vai partir** desses conceitos, principalmente daqueles relativos aos códigos ao sistema linguístico e **vai avaliar** o aluno a partir disso. (Prof. 3)

4.5- Isso por um simples motivo: **O ENEM vai valorizar** o aluno que é conectado com a sociedade em que ele vive. (Prof. 3)

Já o Prof. 2 se inscreve em uma posição discursiva em que se considera o tema central como Gramática. O saber a ser ‘revelado’ se produz pelo que deve e não deve ser considerado como Gramática pelo ENEM, já que, em seu discurso contraditório, o Prof. 2 vai intitular sua aula como Gramática. Entretanto, ao mesmo tempo diz que o ENEM não cobra Gramática.

4.6 - Vocês aprenderam isso em algum momento da vida. Pois bem **isso cai no ENEM?** Não. Tá então porque você está fazendo tudo isso se não cai? Porque eu vou te explicar **o que cai em relação a isso. Variação Linguística.** (Prof. 2)

4.7- Bom, **o ENEM não vai perguntar pra você se ‘fixo’, a transcrição fonética de ‘fixo’, de ‘fixo’ ne assim, é ‘fixo’ assim que tem quatro letras e cinco fonemas?** Isso aí quem pergunta é vestibular da UEMG. (Prof. 2)

4.8- **Que que o ENEM vai cobrar em relação a essa fonética e fonologia? Gente, o ENEM trabalha com a língua falada e com a língua escrita nas suas provas.** (Prof. 2)

4.9- Então **o ENEM, ele vai trabalhar a fonética e ortografia, trabalhando com vocês o quê? O contexto de tradução.** (Prof. 2)

4.10- Quando ele pergunta assim: **Lógico que o ENEM não vai usar a palavra semântica, mas o significado da palavra no texto, ele vai estar trabalhando isso.** (Prof. 2)

As perguntas possíveis de serem elaboradas pelo ENEM, pela UEMG, ou impossíveis de serem produzidas, nesta posição discursiva, giram em torno do ‘como’ a gramática vai ser cobrada: “o ENEM não vai usar a palavra x”; “vou explicar o que cai em relação a isso”; “o ENEM trabalha com x”; “trabalhando com vocês o contexto”; “o ENEM se baseia em”.

Grupo 5: Modos de inscrição-ocupação do lugar do outro: o *nós* discursivo

Neste grupo, é discursivizada uma aula em que o professor toma o lugar do Vestibulando Digital (VD). As marcas linguístico-discursivas pronominais *a gente*; *nós*; *nossa* materializam não apenas uma ocupação desse lugar, mas, com a análise de Indursky (1997), podemos também compreender em nesta família parafrástica um embaçamento do sujeito do discurso.

Sd 5.5- Olha antes da gente discutir quais poderiam ser então alguns dos aspectos que poderiam ser levantados nas questões, queria te mostrar uma coisa. (Prof.1)

Sd 5.6- Quer dizer, a gente consegue diminuir as distâncias que existem entre as pessoas, entre os povos, entre os países, nesse sentido, muda também nossa relação com o tempo. E que afinal de contas a gente vê as coisas fluindo muito mais rapidamente (...). (Prof. 1)

Compreendemos que “a gente” (*sd 5.5*) e “queria” (*sd5.5*), na mesma sequência discursiva, constrói um referencial discursivo que remete tanto a um sujeito composto *professor + aluno* (“a gente discutir”; “se” 5.5), quanto ao professor que é quem vai “mostrar uma coisa” (*sd. 5.5*) ao aluno e, enfim, é quem vai indicar “os aspectos que poderiam ser levantados” (*sd 5.5*), ou seja, não há “discussão” (*sd. 5.5*).

Quando consideramos o disposto na Competência número 9, mediante o que se materializa no discurso do professor na *sd.5*, compreendemos que é a Competência do professor que está em jogo: a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, a problematização, contextualização e reflexão “na sua vida pessoal e social” são determinados pela vivência do professor, que, em um processo de embaçamento do sujeito, ocupa o lugar do VD incitando-o a “pensar com ele” (*sd 5.9, sd 5.11*), a “ver com ele” (o que ele vê; *sd 5.8*), a “acompanhá-lo em ‘sua’ reflexão” e “ter o bom gosto dele” (*sd 5.8*).

Sd 5.8- Veja aqui, muito provavelmente o seu pai ouviu Paulinho da viola, a partir de uma mídia como esta aqui, um vinil com cerca de aí no máximo quarenta minutos. Você, se for uma pessoa de bom gosto, já ouviu Paulinho da viola, numa mídia que permite aí setenta e quatro minutos, mais prático, menor, mas que implicava, por exemplo, mudanças com relação ao papel do artista. (Prof. 1)

Sd 5.9- Eu tenho que pensar e começar a pensar, por exemplo, em questões sobre autoria e os suportes que vão veicular as obras de arte. (Prof. 1)

Sd 5.10 - Outros suportes, para música, para mídia, para conhecimento, como por exemplo, a Wikipédia ou wikileaks, quando você pensa num site como wikileaks, que é um site entre aspas de denúncia, de entrega de documentos que são vazados, nós temos aí, interesses políticos, interesses econômicos (...). (Prof. 1)

As marcas linguístico-discursivas que se associam a *nós/a gente* produzem um “efeito de sentido performativo” (INDURSKY, 1997, p. 76), que inscreve um aparente modo comum de *ver, pensar, gostar, relacionar*, a socialização, ou mesmo cristalização, do arbítrio. Por outro lado, no funcionamento discursivo, elas reafirmam uma posição de autoridade em que o professor se coloca ao colocar o aluno no lugar de não saber. Não saber que não sabe.

Outros sentidos possíveis a serem problematizados, nessas últimas sequências discursivas, estão em relação à questão da autoria e do processo de produção e de circulação das músicas no contemporâneo. Antes, com o vinil, o analógico, a compra dos discos, uma suposta valorização do trabalho do artista (qual artista? Aquele referido ou referenciado pelo Outro?). Depois, com as Tecnologias de informação, com o digital, a suposta livre circulação das obras artísticas de autores renomados (ou desvalorizados? Para quem? Como?) pela não compra mais de seu trabalho? E se considerarmos a questão mercadológica do Youtube, a monetização de diferentes artistas que ali podem (ou não) ter um espaço de circulação e de valorização em relação aos grandes nomes? Há muito o que ser colocado em discussão, polemizado, frente a essas outras formas de atualização do discurso pedagógico na atualidade.

Considerações finais

Acerca dos discursos analisados, relativos às videoaulas da área de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias” (LCT) na prova do ENEM e compartilhadas no Youtube, ressaltamos uma padronização na relação professor–aluno/Vestibulando Digital (VD) em que este é impossibilitado de assumir voz no processo, seja pelos comentários deixados no espaço reservado pelos que visualizam os vídeos, mas não respondidos pelos professores, seja pela distância que essa tecnologia normalmente imprime às condições de produção do discurso. O VD também é interditado quando o professor toma o seu lugar ao imaginar as respostas que eles dariam para suas perguntas; ao dizer o que eles podem e devem pensar, relacionar, enfim, interpretar.

Em uma e outras condição, o professor, enquanto mediador entre prova e VD, passa a ser o instrumento a que(m) deve recorrer o aluno para que este faça o que deve fazer – como deve fazer – para acertar a questão. Ademais, o professor da videoaula fala a partir de um lugar não-institucional, não precisa/não se implica com a relação com o VD, não responde aos comentários, não faz perguntas das quais esperaria respostas. Retomando a questão inicial em torno da ética, há um sujeito banido nos processos de identificação pela linguagem e os sentidos que seriam aí produzidos são interditados.

Nesta análise, que se voltou também para a compreensão das relações de sentidos entre sujeitos, o professor se inscreve em um lugar de autoridade – ao fazer referências às Competências (INEP, 2012) – em um discurso de revelação sobre o que é preciso saber para acertar as questões. Vai sendo assim naturalizado que o saber para “fazer a prova” depende de um saber sobre o “fazer da prova”. Produz-se, assim, uma relação de dependência entre o sujeito professor e o VD, que supostamente (des)conhece as Competências definidas pelo INEP (2012).

De tudo, compreendemos que, nas videoaulas de LCT, continua o aluno sem lugar, ou seja, sem voz, *suposto sem saber*. Salientamos, contudo, que isso não significa, necessariamente, que em outras condições de ensino-aprendizagem – espaço, contexto histórico, tecnológico – o aluno tenha voz. A presente análise nos leva a ponderar, isso sim, que ainda estamos longe de empenharmos uma postura ética nas relações entre sujeito, Estado e língua, na qual, de fato, seja priorizado o sujeito na língua. Esta perspectiva aqui defendida está vinculada mesmo a uma configuração – e não desconfiguração – de escola capaz de dar condições de produção de vozes justamente porque toma em consideração o saber que se inscreve e se institui na relação sujeito-Estado-língua determinada, afetada pelo funcionamento das denominadas “novas tecnologias” na sociedade, hoje.

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Bras. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BITTENCOURT, R.N. Educação como produto de consumo no mercado capitalista ou a negação da flama do saber na tecnocracia neoliberal. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 146, jul. 2013.

BRANCO, L.K.A.C. A língua em além mar: sentidos à deriva: o discurso da CPLP sobre língua portuguesa. Tese. Doutorado em Linguística, IEL, Unicamp, Campinas, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DIAS, J.P. Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática. Tese. Doutorado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

FERREIRA, A.C.F. O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Estudos, PPGCL, Univás, Pouso Alegre, v. 11, 75-98, jul. - dez. 2015.

FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GRIGOLETTO, E.. Entre o sujeito usuário e o sujeito do conhecimento: contradições e atravessamentos no discurso da escrita dos AVAS. Em: FLORES, G.B.; NECKEL, N.; GALLO, S. **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia**. v. 1. Campinas: Pontes, 2015.

HARDT, M. A sociedade Mundial de Controle. Em: ALLIEZ (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed 34, 2000. p. 357-384.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

MARIANI, B. **Colonização linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MORAES, A.L.; VEIGA-NETO, A. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, 4, Florianópolis, UFSC, 2008. p. 1-18.

ORLANDI, E. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Língua e Conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Um fato, um acontecimento, uma história: ideias linguísticas no Brasil. **Relatos**, n. 6. Campinas, UNICAMP, 2000.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. (Org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª. ed. Trad. Bras. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. [1969]. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. Em: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bras. 3ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997ª. p. 61-161.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Editora Pontes, 1990.

Artigo recebido em: julho de 2017.

Aprovado e revisado em: outubro de 2017.

Publicado em: novembro de 2017.

Para citar este texto:

MOREIRA, Carla Barbosa; DIAS, Juciele Pereira. Discursos sobre ‘linguagens, códigos e novas tecnologias’ no espaço digital. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, *online*, www.entremeios.inf.br], Seção Temática [Linguagem e Tecnologia], Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 15, p. 337-356, jul. - dez. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol15pagina337a356>