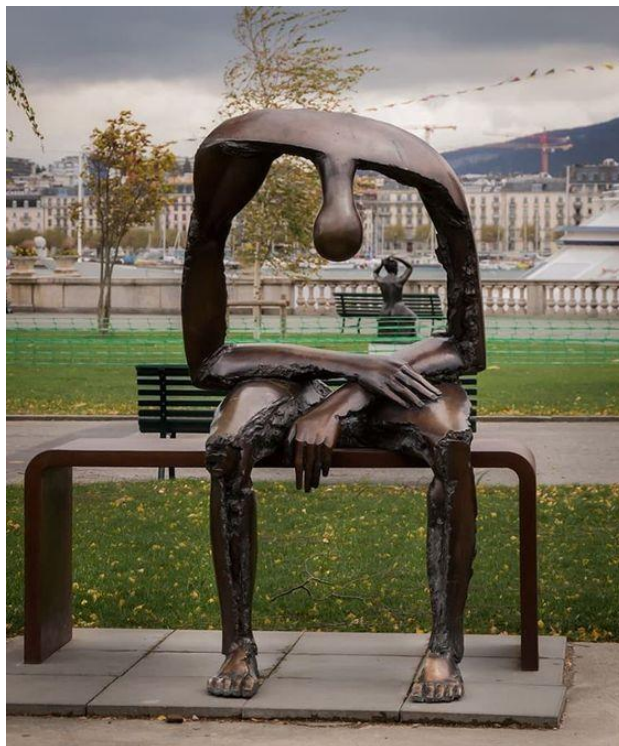


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro



**Escrita, argumentação e o Enem: o ensino da redação pela plataforma do
Youtube**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação, Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2023

MICHEL LUÍS DA CRUZ RAMOS LEANDRO

Escrita, argumentação e o Enem: o ensino da redação pela plataforma do Youtube

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO – SP

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Leandro, Michel Luís da Cruz Ramos

Escrita, argumentação e o Enem: o ensino da redação pela plataforma do Youtube, 2023.

270 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano

1. Redação do Enem 2. Youtuber. 3. Escrita. 4. Argumentação. 5. Autoria.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Michel Luís da Cruz Ramos Leandro

Título: Escrita, argumentação e o Enem: o ensino da redação pela plataforma do Youtube

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a Lucília Maria Abrahão e Sousa

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a Dantielli Assumpção Garcia

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Julgamento: _____

Prof.^a Dr. Rodrigo Daniel Sanches

Instituição: Faculdade Cásper Líbero (FCL/SP)

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À Soraya Maria Romano Pacífico. Por ser sempre tão sábia nos conselhos referentes à minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Por ser a minha referência na Educação. Por ter acreditado no meu potencial, desde o nosso primeiro encontro. Pelo carinho, doçura e amor! Por ser uma pessoa que enxerga as “miudezas” e, por isso, sempre tão assertiva e sensível. Obrigado, professora Soraya, pela autoestima, algo que sempre foi difícil para mim. Porque autoestima eleva a força-coragem de correr atrás dos sonhos. De resistir, apesar de. E, no fim, em conseguir superar tudo aquilo que desafia a nossa caminhada. Você é muito iluminada! E eu tenho o privilégio e a alegria de poder contar com a sua orientação e amizade! Obrigado por tudo!!!

Ao Everton Luiz dos Reis Francisco. O “Tom” da minha vida! Você é meu ânimo, quando quero desistir. Você é minha bússola, quando fico sem direção. Você é meu melhor amigo, quando a solidão pesa. Você é a primeira pessoa com quem quero compartilhar os meus sonhos e realizações. Você é uma referência de ser humano companheiro, corajoso e leal! Obrigado pela escuta, mesmo quando não o escutei e, sobretudo, pelo companheirismo diário.

À Diana Sales e Vicente Todorov Souza, meus afilhados, vocês são o futuro e a dimensão mais nobre da responsabilidade do cuidar e do amor. Nunca esqueçam que:

(...)

Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo que é meu e confiaria o futuro ao futuro.

"Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido.

No entanto tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo. E a nossa dor aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais. (LISPÉCTOR, 1968).

Porque é poderoso ser o que se é!

AGRADECIMENTOS

Aos membros da banca, escolhidos com admiração e afeto: professora Lucília Maria Abrahão e Sousa, saiba que você é uma referência para mim, sobretudo, como pesquisadora: tantos textos que você escreveu que eu queria ter escrito, simplesmente porque onde tem seu nome, tem poesia. O seu jeito de dar aulas é incrível! Todas as vezes em que tenho oportunidade de assistir suas aulas algo inexplicável acontece em mim: sua didática, compromisso com o saber acadêmico e com a formação humana é admirável. Obrigado pela assertividade nas orientações dadas em minhas qualificações (mestrado e doutorado), isso porque é evidente o quanto os meus trabalhos acadêmicos ganharam vitalidade com o seu olhar crítico, cuidadoso e carinhoso. Todo esse cuidado que você tem por mim, desde quando me conheceu, foi muito importante para que eu chegasse até aqui. Também quero deixar registrado a Lucília em outra posição-sujeito: a de artista! E eu a admiro ainda mais por enxergar em suas obras de arte uma mulher de sensibilidade ímpar. Obrigado por tudo!

À Dantielli Assumpção Garcia pelo olhar cuidadoso com a minha tese. Por todas as contribuições na qualificação, inclusive, por elencar a potência que este trabalho acadêmico pode ter e espaços a alcançar. Tudo isso me deixou mais seguro e confiante. Deixo, aqui, registrado a minha admiração pela pesquisadora que você é: a coragem de tecer temáticas que academia nem sempre tem atenção. Obrigado por tudo!

Ao Rodrigo Daniel Sanches por ter aceitado fazer parte deste momento tão importante na minha vida. Certamente as suas contribuições farão com que esta tese tenha ainda mais vitalidade. O seu olhar crítico é muito importante para mim, ainda mais depois tantos adjetivos incríveis sobre você pela minha orientadora.

À minha mãe Érica Cristina da Cruz Ramos Leandro por tantas vezes, dolorosamente, ter tido que compreender as minhas escolhas. A oração de mãe é a mais poderosa do mundo, então, muito obrigado por iluminar o meu caminho e ensinar o amor mais lindo do mundo: o de mãe pelo seu filho. Veja, mãe, aonde cheguei? E sem a sua ajuda tudo teria sido muito mais difícil. Eu te amo muito!!!

À minha amiga Marília Aliarde, a sua amizade é muito importante para mim e o seu incentivo sempre me faz ir mais longe, uma irmã de alma, nunca cansarei de compartilhar minha vida com a sua. À Regiane Rangel, pela amizade e por acreditar

no meu potencial, o seu incentivo move-me. À Sandra Lopes, minha amiga, por tantas mensagens diárias de incentivo e carinho e por abrir as portas da sua casa para as nossas conversas. À Thaís Silva Marinheiro de Paula, por todas as vezes em que deixou a minha caminhada do doutorado mais leve, as suas palavras de incentivo foram o “combustível” quando pensei em desistir, uma amizade assim: gentil, verdadeira e companheira é algo muito raro, obrigado! À Fabiana Costa Dias, você é minha inspiração, a amiga que sempre guardarei sob “sete chaves”, você é o princípio de toda minha jornada, obrigado por tudo! À Mariana Todorov de Souza, pela alegria quando estamos juntos, as risadas de “doer a barriga” e o maior presente: agradecer-me como padrinho do seu filho, meu amado Vicente Todorov Souza.

Aos meus familiares: à minha irmã Dirce Helena Ramos Leandro por diariamente ressaltar a minha força, pela sabedoria singular com que conduz as nossas conversas, por conceber a honra de apadrinhar a Diana Sales, quando crescer quero ser igual a você, eu te amo! À Vitória Cristina Ramos Leandro e Bruce Yuri Ramos Leandro, meus irmãos, por saber que eu sempre posso contar com vocês: amo muito vocês! Ao Jorge Aparecido Ramos, Júlio César Ramos, Donizeti Aparecido Ramos e Lázaro Augusto Leandro: vocês sempre serão meu primeiro berço e família – raiz – amo vocês. À minha sogra Dona Gleida dos Reis, sem a sua ajuda diária tudo teria sido mais árduo e à Pâmela Reis, obrigado cunhada por todas as vezes em que se preocupou comigo: amo vocês.

Aos amigos do grupo de estudos e pesquisa ISADE. É uma honra fazer parte de um grupo tão companheiro, sensível, compromissado, alegre e afetuoso. Obrigado, Thaís Silva Marinheiro de Paula, Fábio Scorsolini-Comin, Beatriz Borges de Carvalho, Cátia Fátima Nunes Santana Alves, Ana Isabel Pinto, Rita de Cássia Constantini Teixeira, Gabriela Viccari, Ana Caroline Del Bem Caldas, Ana Rubia da Silva Vieira, Jacqueline Meireles Ronconi, Maria Aparecida de Souza Carvalho (Lia), Valéria Fernandes Turci. Nós somos ISADE! E cada linha deste trabalho tem contribuições de todas vocês. O que nos atravessa é, sobretudo, o nosso compromisso com a educação e o fato de acreditarmos na transformação social.

À todas(os) autoras(es) que estão listados na bibliografia, isso porque o fazer científico de vocês contribuíram para que as reflexões traçadas neste trabalho pudessem ser feitas com responsabilidade e compromisso com a ciência. Negacionismo, não! Nenhum pesquisador se realiza sem os que vieram antes dele.

À coordenação, aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP.

Obrigado todas e todos que fizeram dessa trajetória um percurso de crescimento pessoal e acadêmico: “sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito” (EVARISTO, 2017a, p. 17).

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Estes agradecimentos especiais é um modo de expressar a minha admiração, amor e carinho por pessoas que passaram pela minha vida e permanecerão para sempre.

À minha mãe (avó materna) de criação – Dirce Batista Ramos. Mãe, não há um dia sequer que eu não sinta a sua falta física. Como escreveu Caetano Veloso, na letra de música “Motriz”:

Embaixo a Terra e em cima o macho, o céu
E, entre os dois, a ideia de um sinal
Traçado em luz e em tudo a voz de minha mãe
E a minha voz na dela
A tarde dói de tão igual

A tarde que atravessa o corredor
Que paz! Que luz que faz! Que voz! Que dor!
Que doce amargo cada vez que o vento traz
A nossa voz que chama verde do canavial, canavial
E nós, mãe
Candeias, motriz

Aquilo que eu não fiz e tanto quis
É tudo o que eu não sei, mas a voz diz
E que me faz e traz capaz de ser feliz
Pelo Céu, pela terra a tarde igual
Pelo sinal, pelo sinal
E nós, mãe
A penha
Matriz
Motriz

Mãe, você é a minha “motriz”. E foi você quem alfabetizou-me. Eu jamais esquecerei das minhas tardes de infância-adolescência: o descascar de laranjas debaixo das árvores da calçada de casa; o costurar de roupas com você cantando e eu lendo do seu lado e do cheirinho de comida mais deliciosa. Uniforme da escola limpinho e passado no ferro. Cadernos encapados com papel pardo e etiquetado com o meu nome. A sua mão segurando a minha nos momentos de doença e dor:

O tempo passava e eu não deixava de vigiar minha mãe. Ela era o meu tempo. Sol, se estava alegre; lágrimas, tempo de muitas chuvas. Dúvidas, sofrimentos que dificilmente ela verbalizava, eu adivinhava pela nebulosidade do seu rosto, Mas anterior a qualquer névoa, a qualquer chuva havia sempre o sorriso, a graça, o canto da brincadeira com as meninas-filhas ou como as meninas-filhas. Foi daquele tempo meu amalgamado ao dela que me nasceu

a sensação de que cada mulher comporta em si a calma e o desespero. (EVARISTO, 2017b, p. 21).

Ah, mãe, que falta você me faz. Te amo para sempre!!!

Também quero agradecer à Isadora Maria Romano Pacífico. Você foi o meu primeiro e único público no dia da apresentação do meu trabalho de conclusão de curso da Pedagogia e, veja só aonde cheguei, Isa? Obrigado por toda cumplicidade no seminário sobre Foucault em que participamos juntos, sem esquecer que foi nesta época que planejamos a carta quilométrica para sua mãe. Pela viagem que fizemos para São Paulo e os risos desse dia, lembra do que ocorreu no restaurante? Por estar do meu lado no show do Milton Nascimento com canções do Clube da Esquina. Pela jovialidade, alegria, simplicidade e amizade. Obrigado por tudo: que saudade!!!

À Noilma Alves Martins, pela amizade e carinho. Por todos os compartilhamentos de textos acadêmicos e reflexões. Pela “conversa” que tivemos pelo olhar indo para São Carlos em um congresso de Análise de Discurso. Pela aula sobre Freud – inesquecível! E pela referência que você sempre será como estudiosa e pesquisadora para mim. Aqui, estamos todos nós, com muitas saudades suas.

À professora Maria do Carmo Rodrigues Barbosa, a eterna Dona Carminha. Nunca irei esquecer da sua postura profissional e amiga. Por levar a leitura e a escrita para os que não tiveram oportunidade no tempo certo escolar. Toda vez que leio Paulo Freire penso em você: tudo lido parece ser sobre você. Você foi a primeira professora a dizer que eu chegaria ao doutorado e, então, de maneira amorosa e honrosa, comparou-me com o seu filho que, naquela época, já tinha o título de doutor. Dona Carminha, eu amava levá-la, após as últimas aulas na faculdade, até ao carro. Íamos juntos, mãos dadas e eu carregando a sua bolsa. Obrigado por após a minha defesa de trabalho de conclusão de curso, da graduação em Letras, ter acolhido as minhas inseguranças e frustrações. Você enxergava-me! E eu te amo por tudo isso!

“Na fala naveguei, na fala, minha salvação” (EVARISTO, 2017a, p. 87).

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco
Sem parentes importantes
E vindo do interior
Mas trago, de cabeça, uma canção do rádio
Em que um antigo compositor baiano me dizia
Tudo é divino, tudo é maravilhoso
Tenho ouvido muitos discos
Conversado com pessoas
Caminhado meu caminho
Papo, som dentro da noite
E não tenho um amigo sequer
Que ainda acredite nisso, não
Tudo muda e com toda razão
Mas sei, sei que tudo é proibido
Aliás, aliás, eu queria dizer que tudo é permitido
Até beijar você no escuro do cinema
Quando ninguém nos vê
Não me peça que eu lhe faça
Uma canção como se deve
Correta, branca e suave
Muito limpa, muito leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém
Mas não se preocupe, meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isto é somente uma canção
E a vida, a vida realmente é diferente
Quer dizer, ao vivo é muito pior
Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco
Por favor, não saque a arma no saloon
Eu sou apenas o cantor
Mas se depois de cantar
Você ainda quiser me atirar
Mate-me logo à tarde, às três
Que à noite tenho um compromisso
E não posso faltar por causa de vocês
Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco
Sem parentes importantes
E vindo do interior
Mas sei, sei que nada é divino, nada
Nada é maravilhoso, nada
Nada é secreto, nada
Nada é misterioso, não
Não, não, não*

Apenas um rapaz latino-americano – Belchior

RESUMO

LEANDRO, M, L, C, R. **Escrita, argumentação e o Enem: o ensino da redação pela plataforma do Youtube.** 2023. Tese. Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2023.

Esta tese ancora-se nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa, construída por Michel Pêcheux, na década de 1960, e, propagada no Brasil, no início dos anos 1980, por Eni Orlandi. Além disso, este trabalho dialoga com teóricos de outras áreas científicas, principalmente, a educação. O objetivo central é analisar como a redação do Enem, isto é, a escrita-argumentativa, é discursivizada no digital, em que o digital é uma instância material, observando-se os efeitos de sentido que os discursos dos sujeitos-internautas podem provocar na constituição imaginária da profissionalidade docente contemporânea e o que venha a ser ler, escrever, argumentar e ocupar a posição discursiva de autor, com base no que circula sobre “ensino” de redação, no Youtube. Para isso, selecionou-se o *corpus*, a partir de três canais do Youtube, a saber: *Débora Aladim*, *Poxa Lulu* e *Luma e Ponto*. Os canais foram selecionados com base no número expressivo de seguidores e visualizações que os conteúdos tiveram, o que mostra a sua sumidade na dinâmica digital dos algoritmos, isto é, todo sujeito-internauta que busca por conteúdos sobre o Enem, na plataforma, de algum modo, possivelmente, cairá em algum destes canais. Os vídeos foram transcritos e as análises foram feitas com base na ideia de recorte, compreendido como “nacos do discurso” (PACÍFICO, 2002), onde estão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento discursivo, em que o recorte deve remeter à ideia de polissemia e não informação (ORLANDI, 1996), visto que o recorte mantém uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. As análises apontam que o sujeito-youtuber trabalha a questão da escrita-argumentativa, em especial a redação do Enem, em um viés da informação que está para a capacitação (ORLANDI, 2017), sustentado no discurso do “segredo/fórmula” da redação nota mil e da “pedagogia das competências”, que estão inseridas na ideologia neoliberal (LAVAL, 2019), em que a escrita passa a ser mercadoria. Neste cenário, o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016) e à assunção à posição de autor é negado, em detrimento de um conceito de autoria, divulgado pelo sujeito-youtuber que só leva em consideração a dimensão gramatical e linguística do texto, de maneira bastante superficial, desconsiderando a dimensão discursiva (o sujeito, as condições de produção, a história dos sentidos, a ideologia) da argumentação e da autoria.

Palavras-chave: Redação do Enem. Youtuber. Escrita. Argumentação. Autoria.

ABSTRACT

LEANDRO, M, L, C, R. **Writing, argumentation and the Enem: the teaching of writing on the Youtube platform.** 2023. Tese. Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2023.

This thesis is anchored in the theoretical-methodological postulates of French Discourse Analysis, constructed by Michel Pêcheux, in the 1960s, and propagated in Brazil, in the early 1980s, by Eni Orlandi. In addition, this work dialogues with theorists from other scientific areas, mainly education. The central objective is to analyze how the Enem writing, that is, the argumentative writing, is discoursed in the digital, in which the digital is a material instance, observing the effects of meaning that the discourses of the internet-subjects can provoke in the imaginary constitution of the contemporary teaching profession and what it means to read, write, argue and occupy the discursive position of author, based on what circulates about “teaching” of writing, on Youtube. For this, the *corpus* was selected from three YouTube channels, namely: *Débora Aladim*, *Poxa Lulu* and *Luma e Ponto*. The channels were selected based on the expressive number of followers and views that the contents had, which shows their importance in the digital dynamics of the algorithms, that is, every Internet user who searches for content about Enem, on the platform, in some way mode will possibly fall into one of these channels. The videos were transcribed and the analyzes were carried out based on the idea of clipping, understood as “pieces of speech” (PACÍFICO, 2002), where the evidence of a discursive mode of functioning is linguistically materialized, in which the clipping should refer to the idea of polysemy and not information (ORLANDI, 1996), since the clipping maintains a relationship with the historical constitution of the meaning of the text. The analyzes point out that the subject-youtuber works on the issue of argumentative writing, especially the Enem essay, in a bias of information that is for training (ORLANDI, 2017), sustained in the discourse of the “secret/formula” of the essay nota mil and the “pedagogy of competences”, which are inserted in the neoliberal ideology (LAVAL, 2019), in which writing becomes a commodity. In this scenario, the right to argue (PACÍFICO, 2016) and to assume the position of author is denied, to the detriment of a concept of authorship, disclosed by the subject-youtuber that only takes into account the grammatical and linguistic dimension of the text, in a way that quite superficial, disregarding the discursive dimension (the subject, the conditions of production, the history of the senses, the ideology) of argumentation and authorship.

Keywords: Enem writing. Youtuber. Writing. Argumentation. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação descritiva do canal <i>Débora Aladim</i> no Youtube.....	97
Figura 2: Apresentação descritiva do canal <i>Poxa Lulu</i> no Youtube.....	98
Figura 3: Apresentação descritiva do canal <i>Luma e ponto</i> do Youtube.....	98
Figura 4: Playlists do canal <i>Débora Aladim</i>	101
Figura 5: Playlists do canal <i>Poxa Lulu</i>	102
Figura 6: Playlists do canal <i>Luma e Ponto</i>	102
Figura 7: Apresentação do site – marketing de curso online.....	167
Figura 8: Esqueleto de redação proposto para ser utilizado na redação do Enem.....	189
Figura 9: Print do vídeo <i>Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo</i> , canal <i>Poxa Lulu</i>	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas das playlists do canal <i>Débora Aladim</i>	106
Quadro 2 – Temas das playlists do canal <i>Poxa Lulu</i>	108
Quadro 3 – Temas das playlists do canal <i>Luma e Ponto</i>	109
Quadro 4 – Playlist <i>Redação</i> do canal <i>Débora Aladim</i>	115
Quadro 5 – Playlist <i>Para alcançar o mil (bônus)</i> do canal <i>Poxa Lulu</i>	120
Quadro 6 – Playlist <i>Lista de ouro para o 900+ no Enem</i> do canal <i>Poxa Lulu</i>	127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

As obras presentes nas capas e na abertura de cada seção dialogam com esta tese, pois elas remontam sentidos sobre o sujeito contemporâneo e a dinâmica da formação social do digital. Trata-se de obras que trazem a possibilidade do sujeito-leitor, por meio dos seus gestos de interpretação, produza sentidos na “costura” com os assuntos discutidos nas seções, “(...) uma vez que o múltiplo e o diferente se ordenam no discurso ao produzirem seus efeitos de sentido” (ORLANDI, 2014, p. 13), cientes, sempre, de que o dizer nunca é só um.

Obra 1 – Capa da tese – <i>O vazío da alma</i> , Albert Gyorgy (2012).....	01
Obra 2 – <i>Onde está o “curtir”?</i> , Han Hsu Tung (2017).....	24
Obra 3 – <i>Pintura da série substância</i> , Rafaella Rímoli (2020).....	33
Obra 4 – <i>Pintura da série substância</i> , Rafaella Rímoli (2021).....	57
Obra 5 – <i>Pintura da série substância</i> , Rafaella Rímoli (2022).....	135
Obra 6 – <i>Som do vento</i> , Han Hsu-Tung (2019).....	227

SUMÁRIO

Preâmbulo: “Flores, coração, juventude e fé”	18
INTRODUÇÃO: “DAQUILO QUE EU SEI NEM TUDO ME DEU CLAREZA”	24
1. O REFERENCIAL TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA: A MATERIALIDADE LINGUÍSTICA EM DISCUSSÃO	33
1.1. O método em Análise de Discurso e o trabalho do pesquisador	34
1.2. A constituição do <i>corpus</i> : recortes discursivos e delimitações	45
2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM NA PLATAFORMA DO YOUTUBE: A ESCRITA-ARGUMENTATIVA COMO MERCADORIA.....	57
2.1. O discurso da “pedagogia das competências” na escola e no digital	59
2.2. O funcionamento dos canais digitais do Youtube: textualidades seriadas, ciberespaço e capacitação	92
3. ENEM E O YOUTUBE: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	135
3.1. O canal do Youtube <i>Luma e Ponto</i> : os “sete segredos” da redação do Enem e a questão da velocidade.....	137
3.2. O canal do Youtube <i>Débora Aladim</i> : o “segredo” da redação do Enem é revelado pela “lâmpada-cérebro”	166
3.3. O canal do Youtube <i>Poxa Lulu</i> : “uma redação e um bolo ao mesmo tempo”	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE”.....	227
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICES	245
Apêndice A – Transcrição do vídeo “7 segredos da redação do Enem que nunca te contaram”, canal <i>Luma e Ponto</i>	245
Apêndice B: Transcrição do vídeo “Como fazer uma redação mais rápido”, canal <i>Luma e Ponto</i>	251
Apêndice C – Transcrição do vídeo “Como fazer uma redação do Enem”, canal <i>Débora Aladim</i>	254
Apêndice D – Transcrição do vídeo “Autoria na redação do Enem: como melhorar na competência 3”, canal <i>Poxa Lulu</i>	263
Apêndice E: Transcrição do vídeo “Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo”, canal <i>Poxa Lulu</i>	266

Preâmbulo: “Flores, coração, juventude e fé”

***Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor***

Como é que alguém se torna professor? No meu caso, tornei-me professor devido ao meu hábito de ler e brincar de escolinha desde a infância. Além disso, a admiração que sentia pelos meus professores ao longo da educação básica, foi, de fato, a força motriz para que eu escolhesse a docência como uma possibilidade de futuro. Para mim, a figura do professor era a do detentor do conhecimento e aquilo que ele dizia em sala de aula poderia transformar a trajetória de seus estudantes, assim como foi comigo.

Uma década depois, após ter cursado duas licenciaturas e o mestrado, comecei a refletir sobre os professores cansados que passaram pela minha vida. Hoje, consigo compreender o quanto o cotidiano da sala de aula e da burocratização tornam a carreira da docência como algo indesejado. A falta de políticas públicas comprometidas com a formação humana (e não as estatísticas) e a crise de valores da sociedade contemporânea, cada vez mais, silenciam a autonomia do professor.

Muitas vezes, não sobra tempo para o professor vivenciar espaços de cultura, como é o caso de um passeio em um museu, um espetáculo teatral, uma aula de dança ou pintura, uma leitura por prazer, entre outros. Isso porque as atividades culturais, também, constituem a formação do professor. Afinal, um professor esgotado não consegue dar uma aula de qualidade!

De tantas situações negativas vivenciadas na profissão (ainda mais quando o seu trabalho se dá na iniciativa privada), uma delas se relaciona com a temática desta tese. Até porque compreendo que o fazer científico é a possibilidade de não cair nas armadilhas da ideologia dominante.

Levanto-me às cinco da manhã, corpo dolorido da falta de cuidado com a minha saúde (não só física, mas, também, mental), tomo banho, bebo um chá rápido, verifico

a bolsa com os livros que precisarei utilizar nas aulas e vou para a escola. Eu sei que eu deveria estar com mais ânimo, então, reclamo da camiseta que coloquei, a mesma de ontem, pois gostaria de estar melhor vestido – autoestima também se ganha com o cuidado da nossa aparência.

O sinal toca.

Já podaram seus momentos

Desviaram seu destino

Seu sorriso de menino

Tantas vezes se escondeu

Entro na sala, dou “bom dia”, estabeleço um momento de conversa e distração com os estudantes e, só após todos sentados, solicito que peguem o livro didático. Que chatice: não queria de jeito nenhum trabalhar o texto indicado no livro. Nem mesmo começo a fazer a leitura do texto, o inspetor diz que a diretora quer conversar comigo. Meu coração dispara. Minhas mãos suam. Cada passo que dou é como se meus pés fossem uma rocha pesadíssima. O que será desta vez? O que eu fiz? Não é a primeira vez que alguém reclama da minha aula e sou chamado a atenção. Tento lembrar de algum acontecimento do dia anterior. Imediatamente a minha mente esvai com toda a concentração do conteúdo que trabalharia na sala de aula.

Será que é hoje que perderei meu emprego?

Penso nas contas parceladas.

Tudo dói dentro de mim.

Mil vezes digo a mim mesmo: que profissão ingrata!

E eu sou tão dedicado (pelo menos é o que acredito)!

Então, entro na sala e a diretora relata que uma mãe havia ligado para a escola na tarde do dia anterior. Segundo a mãe, a minha aula de redação deixou a filha dela irritada, pois, o “teor” da aula soou partidária demais (aula de esquerdista, no dizer da mãe). E que ela e a família eram devotos ao Bolsonaro.

A diretora, sem se importar com o conteúdo e a didática da aula, muito menos comigo, diz que eu preciso repensar os temas de redação e, então, como solução pede que eu converse com a mãe e esclareça o mal-entendido. Um adendo: tema que foi imposto pela plataforma de redação da própria escola.

Nenhuma palavra consegue sair da minha boca. E eu sei que o silêncio também significa.

Estou tão cansado!!!

E o que de fato aconteceu?

Na aula do dia anterior, ao ler os textos motivadores sobre um tema de redação – os efeitos do agronegócio no desmatamento do meio ambiente – um dos textos, material imposto pela instituição de um site que corrige redações com a inteligência artificial – trouxe uma tabela que analisava o índice de desmatamento comparando os anos de 1998 até 2021 – então, uma aluna (não a filha da mãe que ligou na escola) – ao expor sua opinião (gesto de leitura) sobre os dados, diz que os números evidenciavam que mais de mil por cento aumentou a porcentagem de desmatamento no Brasil, isso desde o começo do governo Bolsonaro (2018). Então, eu elogio a aluna, pois sei que ela conseguiu fazer uma leitura sócio-histórica do texto, no entanto, isso geral mal-estar em alguns alunos “bolsonaristas” que, mesmo diante de fatos, preferem silenciá-los.

Censura!

Censura do dizer! E da democracia.

O risco de perder o emprego.

A diretora diz que os temas precisam ser trabalhados de forma neutra.

E a minha vontade é desistir de tudo!

Mas, daí, o dia passa.

Chego em casa depois de onze aulas dadas. Tomo banho. Como qualquer coisa que supra a fome. Deito-me para dormir. Não consigo.

Angústia!

Será que preciso rever meu jeito de ensinar?

***Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto***

Então, não sei bem de onde a força vem, lembro-me dessa citação:

Quem são os sujeitos coletivos gestadores da nova civilização? (...) são os que se sentem insatisfeitos com o atual modo de viver, de trabalhar, de sofrer, de se alegrar e de morrer, em particular, são os excluídos, oprimidos e marginalizados. São aqueles que, mesmo dando pequenos passos, ensaiam um comportamento alternativo e enunciam pensamentos criadores. São ainda aqueles que ousam organizar-se ao redor de certas buscas, de certos níveis de consciência, de certos valores, de certas práticas e de certos sonhos, de certa veneração do mistério e, juntos, começam a criar visões e convicções que irradiam uma nova vitalidade em tudo o que pensam, projetam, fazem e celebram. (BOFF, 1999, p. 50-51).

A força simbólica desta citação varre qualquer culpa que eu tenha sentido ao longo do dia. Sim! Eu sou uma pessoa insatisfeita acerca do modo atual de viver, de trabalhar, de sofrer... E, sim! Uma aluna conseguiu fazer uma leitura sócio-histórica, duvidou dos sentidos, estranhou a ideologia dominante – interpretou! A outra aluna – representação do estudante copista – a partir de valores pessoais, ao invés de colocar em discurso o que pensava sobre o tema, preferiu fazer com que a mãe ligasse para a escola – permissão de uma (má) gestão escolar?

Mas, o sentido sempre pode vir a ser outro!

E, apesar de cansativo, não há algo mais poderoso do que um professor comprometido com a sua profissão e, teoricamente, orientado!

Lembro-me, então, de Paulo Freire (2019, p. 94) com um dos ensinamentos mais contundentes que eu poderia ter ao longo desses anos na posição de professor:

Quero saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesa, e não molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre aquilo que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

É isso: “não é o discurso que valida a prática, mas a prática que valida o discurso”.

Pensei: “não posso escapar da apreciação dos alunos”.

No outro dia de aula, conversei com a aluna, sozinhos em uma sala, disse o que havia ocorrido (a ligação da mãe) e que, apesar da divergência de opiniões (leitura), não gostaria que ela se sentisse mal em participar e argumentar em minhas

aulas. Disse que a opinião dela contava muito para a construção dos sentidos. Então, ela responde:

- Professor, eu que peço desculpas, isso é coisa da minha mãe. Ela é maluca. Eu nem gosto de política. Eu mostrei para ela o aumento do desmatamento do gráfico e narrei como a aula ocorreu. Então, disse a ela que, talvez, o governo Bolsonaro não fosse tão bom quanto ela pensava, apesar de eu detestar o Lula, foi aí que ela se irritou e disse que ligaria para a escola. Espero que não fique chateado com ela, pois eu adoro a sua forma de ensinar.

E se eu não tivesse conversado com a aluna? Muitas impressões diferentes continuariam a morar em mim. O diálogo é fundamental!

Gadet (2016, p. 198), diz que “a relação entre liberdade e restrição existe evidentemente, mas ela não se joga entre dois níveis linguísticos: ela está na própria ideia de jogo, entre o sistema da língua e o jogo que ela permite”, então, cita Barthes (1979), trata-se de “surpreender a linguagem”, como uma curiosa inversão da posição de controle. É isso: “trapacear a língua”.

Trapaceei a língua.

E a voz do Milton Nascimento (Bituca, para mim) me faz recordar o meu “coração de estudante”.

Bituca compôs a letra desta música que, primeiramente, havia sido lançada como parte da trilha sonora do documentário *Jango*, filme que narrava a trajetória política de João Goulart. A letra foi composta em cima do arranjo instrumental feito por Wagner Tiso e os versos foram criados e inspirados na morte do estudante Edson de Lima, em 1968, em decorrência da ditadura militar. A canção, também, foi tema do movimento Diretas Já e, desde lá, tornou-se um hino em favor da liberdade.

Coração de estudante

Há que se cuidar da vida

Há que se cuidar do mundo

Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho

Espalhados no caminho

Verdes, plantas, sentimento

Folhas, coração, juventude e fé

Repito: um professor esgotado não pode dar uma aula de qualidade.

Repito, ainda mais: “espalhadas no caminho, verdes, plantas, sentimento, folhas, coração, juventude e fé”.

E eu vou seguindo, sempre com fé!

Viva a democracia!

Viva a ciência!

Viva todos os corações de estudante expostos à opacidade dos discursos e seus sentidos!

INTRODUÇÃO: “DAQUILO QUE EU SEI NEM TUDO ME DEU CLAREZA”

Onde está o “curtir”? (Han Hsu-Tung, 2017)

“Daquilo que eu sei/ Nem tudo me deu clareza/ Nem tudo foi permitido/ Nem tudo me deu certeza”. (Canção: Daquilo que eu sei, compositor Ivan Lins)

Na obra literária *Vidas secas*, romance do escritor Graciliano Ramos, publicado em 1938, o leitor tem contato com a história de vida miserável de uma família de retirantes sertanejos que procura sobre-viver em busca de áreas menos castigadas pela seca nordestina. O livro é composto por treze capítulos que podem ser lidos de forma aleatória, pois, na verdade, trata-se de um conjunto de contos.

O que nos chama a atenção na obra, em especial, é a personagem Fabiano. Trata-se de um homem rústico, bruto e rude. Ele é considerado um vaqueiro e comparado, na narrativa, a um bicho, devido a suas habilidades com os animais. Então, encarregado de ir à feira fazer compras (capítulo três), Fabiano, à pedido de Sinhá Vitória, precisa comprar mantimentos, uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Lá, resolve beber cachaça e isso lhe gera uma revolta ao perceber que a bebida estava “batizada” de água. Em estado alcoolizado, Fabiano revolve jogar “31” com o soldado amarelo e acaba perdendo, então, preocupado com o que irá dizer para Sinhá Vitória, pois perdeu o dinheiro no jogo, irritado, sai sem se despedir e essa atitude irrita o soldado amarelo, que empurra Fabiano, xinga-o e este acaba apanhando e preso:

(...) Engasgou-se. A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reíuna em cima da alpercata do vaqueiro.

- Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente.

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá.

- Toca pra frente, berrou o cabo. Fabiano marchou desorientado, entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu. – Está certo, disse o cabo. Faça limpo, paisano. Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere. A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosando – Hum! hum!.

(...) (RAMOS, 2013, p. 14)

Observa-se no recorte da obra literária que a personagem, inserida em uma condição de produção autoritária, não consegue se defender, antes “cai de joelhos” e “rosna”. Compreendemos que Fabiano é a representação do sujeito que não pode ocupar uma posição discursiva que se diferencie a do “bicho”, pois o que ele faz é o gratural do corpo – o gesto e o “rosnar” – isto é, ele não sabe usar a língua, não sabe como falar e se posicionar diante da situação vivida.

As condições de produção autoritárias em que a personagem Fabiano está inserida, a nosso ver, são parecidas com as da escola e do digital, pois, muitas vezes, os sujeitos-alunos e os sujeitos-internautas, quando inseridos em condições de produção como as da redação do Enem, são defrontados com a possibilidade de uma escrita-argumentativa em que a interdição do dizer está posta e isso causa, em muitos sujeitos-alunos, o sentido de que não sabem escrever e argumentar, muito menos se sentem autorizados a ocuparem a posição discursiva de autor.

Esta tese “nasce” diante do incômodo em relação aos critérios que são estabelecidos pela redação do Enem e o modo como o sujeito-youtuber, produtor de conteúdos digitais, discursiviza sobre o que é a leitura, a escrita, a argumentação e a autoria, tópicos caros para os pesquisadores deste trabalho acadêmico.

O sujeito-youtuber, produtor de conteúdos digitais, em especial os que abordam conteúdos escolares, como é o caso da temática sobre a produção de textos, ocupa uma posição, imaginariamente, parecida com a do sujeito-professor e isso traz implicações para a profissionalidade docente. Há o imaginário, sustentado na formação discursiva e ideológica, de que é possível encontrar no digital a solução de todos os problemas. Neste sentido, o sujeito-youtuber, a nosso ver, é discursivizado como aquele que ensina e, muitas vezes, é discursivizado como um novo tipo de celebridade, pois aquilo que veicula em seus vídeos tem um alcance expressivo de visualizações pelos sujeitos-internautas e, por sua vez, esses vídeos se tornam parâmetros do que é uma “aula” de qualidade e produtiva.

Nesse cenário discursivo, muitos desses sujeitos-youtubers aproveitam dessa dinâmica do digital – número de visualizações – e, além de responderem a essa dinâmica, aproveitam para transformar os conteúdos escolares em mercadoria, argumentação central desta pesquisa, isso acontece por meio dos cursos online pagos (em que seus efeitos não se limitam a um sentido monetário) e em como a tecnologia tem se tornado o centro do capitalismo “fabricante” de signos, isto é, um “mercador” de signos, em que o capital, de acordo com Bucci (2021) aprendeu a fabricar discursos, tornando-se um produtor de sentidos e isso é, sobretudo, da ordem do político.

O sujeito-professor, por sua vez, inserido em outras condições de produção, mas, também imbuído pela formação discursiva neoliberal, que se apresenta na escola por meio da “pedagogia das competências”, nem sempre capaz de resistir às provas externas, acaba trabalhando a escrita e a argumentação, no espaço

escolar, levando o sujeito-aluno a assumir a posição discursiva da fôrma-leitor, conceito formulado por Pacífico (2002), que significa que os sentidos já estão dados e definidos, a leitura fica apenas no grau do “inteligível” (ORLANDI, 2012), em detrimento de outra posição que o sujeito poderia assumir, a da função-leitor, segundo o qual o sujeito procura compreender como são produzidos os efeitos de sentido, interpretando o texto de modo polissêmico, duvidando da transparência da linguagem.

Duas situações vivenciadas por mim, sujeito-pesquisador desta tese, foram nodais para a construção do projeto de pesquisa deste trabalho. O primeiro, diz respeito a um sujeito-aluno (Ensino Médio) que, em uma determinada aula, contestou o que eu havia dito sobre o uso de conectivos (conjunções e preposições) nas redações voltadas para o Enem. Segundo esse sujeito-aluno, o modo como eu trabalhava os conectivos (marcadores argumentativos e/ou articularores textuais, na Linguística Textual) era difícil para a sua compreensão, então, sugeriu que eu passasse um vídeo de um canal do Youtube que ele havia assistido, pois era mais fácil de compreender o conteúdo em questão. Além disso, de acordo com o sujeito-aluno, o sujeito-youtuber disponibilizava, durante o vídeo, uma lista de conectivos que eu poderia passar na lousa para os seus colegas copiarem e, assim, decorarem.

O segundo caso, diz respeito a outro sujeito-aluno que havia copiado um modelo de redação aprendido em um canal do Youtube e, ao ser questionado sobre a escolha dos seus argumentos, disse que não acreditava em nada daquilo que havia escrito, mas que sabia que era assim que o Enem queria que ele argumentasse, isto é, sem fazer, segundo ele, muito “barulho”, sem levantar polêmica ou “bandeira” partidária, pois assim obteria uma boa nota no Exame.

Essas duas intervenções dos sujeitos-alunos sobre a minha prática pedagógica fizeram com que chamasse a minha atenção sobre o modo de circulação dos canais do Youtube voltados para os conteúdos do currículo escolar. Eu observei que, aparentemente, a minha voz como professor havia sido deslegitimada perante a do sujeito-youtuber, levando-me a pensar que isso traria uma disputa desses dois sujeitos pelo saber legitimado, mas, na verdade, o sujeito-youtuber não disputa com a voz do sujeito-professor, o que ele faz é deslegitimar o papel social da escola por meio de uma formação discursiva de que o modo como a escola ensina é arcaico, entediante e pouco produtivo, o que silencia as condições de produção da escola frente as do digital.

O que o sujeito-youtuber faz é responder à lógica neoliberal que afeta, também, a educação. Para isso, esse sujeito ensina, sem resistência, as condições de produção das provas externas, isso porque o seu papel social é muito diferente do esperado para o sujeito-professor. O sujeito-youtuber, por exemplo, não enfrenta a burocratização do cotidiano escolar (preencher cardenetas, produzir planos de aula, pensar em estratégias que façam com que os estudantes queiram aprender, lidar com as questões interpessoais, elaborar formas de avaliação que respeite a legislação e o currículo etc) e, muito menos, tem um compromisso com a sua formação e a do seu interlocutor (sujeitos-internautas), na verdade, corrobora para a desvalorização das licenciaturas e da produção do conhecimento científico e, inclusive, muitas vezes, os próprios sujeitos-alunos não valorizam a profissão docente, o que pode criar brechas para que o sujeito-youtuber desqualifique a voz do sujeito-professor.

Diante destas duas situações, compreender as formas históricas de assujeitamento na sociedade contemporânea passou a ser o foco da minha pesquisa, cujo digital, enquanto um “campo de questões” (DIAS, 2018), levou-me a querer investigar o modo como os conteúdos escolares, em especial sobre a redação do Enem, são discursivizados nos canais do Youtube, isto é, uma interpretação possível sobre a função social dos arquivos aplicados à escola.

Além disso, incomodado com o discurso dos dois alunos, isso fez com que eu questionasse o que é ser professor na contemporaneidade e o seu papel social, afinal, em nada a minha posição de professor foi respeitada como uma voz legitimada de quem ensina, visto que os discursos dos sujeitos-alunos mostraram que a posição discursiva de youtuber, além de reproduzida foi, também, reconhecida como um modo de ensino eficiente de produção de texto, o que, aparentemente, fez com que eu acreditasse que o sujeito-youtuber disputasse com a posição do sujeito-professor o que, em uma observação mais acurada, a disputa não estava nesta ordem, um sujeito contra o outro, mas, sim, em quem ensina melhor – efeito da transmissão do saber – o que trouxe a questão da “autonomia” pedagógica.

Há no discurso desses dois sujeito-alunos uma formação discursiva sobre o que é ensinar bem. No entanto, há mais do mesmo, em que aprender significa transmissão e memorização de conteúdos. Além disso, o discurso do sujeito-aluno que diz escrever para agradar condiz com um modelo de escola tradicional, em que

cabe ao sujeito-aluno reproduzir os sentidos que lhe foram ensinados. Trata-se, assim, de um contemporâneo arcaico, em que o digital tem o poder de seduzir o sujeito-aluno como algo “novo/novidade” quando, na verdade, esses sentidos “transparentes/evidentes” silenciam uma relação com o saber pautado na informação (paráfrase), e não no conhecimento (polissemia). Essa relação do sujeito-aluno com os conteúdos escolares pautados na paráfrase, por meio do digital, ressoa na memória discursiva, ancoradas em dizeres e sentidos anteriores, o papel ainda vigente desse sujeito: aquele que obedece e repete o que lhe foi ensinado – o que é o contrário de “(...) uma prática docente enquanto dimensão social da formação humana (...)” (FREIRE, 2019, p. 13)..

Inferimos que o sujeito-youtuber, assim como o sujeito-professor e o sujeito-aluno, estão atrelados à forma-sujeito atual que está ligada ao capitalismo e suas formas de produção. Para Orlandi (2000) é comum o campo educacional ser discursivizado como capaz de formar e produzir cidadãos, o que não ocorre de forma automática, mas, acontece por meio de projetos políticos de educação que sustentam a lógica neoliberal, como é o caso da *Base Nacional Comum Curricular* que se apoia na pedagogia por competências, discussão que ainda faremos com mais profundidade.

Nesta direção, cabe ressaltar que esta tese está ancorada na teoria da Análise de Discurso de “linha” francesa – daqui para frente AD – em articulação com teorias de outras áreas de conhecimento, em especial, a educação. Assim, trata-se de um trabalho que busca refletir sobre a escola impactada por essas tecnologias digitais, neste caso, o Youtube e, também, procura pensar a posição de sujeito-aluno e sujeito-professor como consumidores desses conteúdos digitais. Afinal, muitas vezes, devido à ausência de políticas públicas comprometidas com a formação do professor, isso faz com que muitos desses profissionais consumam os cursos online custeados pelo seu próprio salário, como se tudo ali estivesse pronto para ser utilizado em sala de aula.

Para a AD pecheutiana, o seu objeto de estudo é o discurso, cuja exterioridade da linguagem é algo constitutivo. Para este referencial teórico, a interpretação é uma questão ideológica e está ligada à ideologia das instituições dominantes, neste caso, a instituição escolar e as plataformas digitais são o nosso foco de atenção neste trabalho, pois ambas contribuem para uma naturalização de sentidos sobre o que seja ler, escrever, argumentar e ocupar a posição de autor. É

importante dizer que nesta perspectiva discursiva, a ideologia funciona como um mecanismo de naturalização dos sentidos, ou seja, certos sentidos, em um determinado contexto sócio-histórico, são autorizados, enquanto outros não impedidos de circular, pois a ideologia homogeneiza a interpretação.

O discurso é compreendido como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 2014a) e esses efeitos são construídos a partir de condições de produção determinadas. Isso implica dizer que a AD não faz uma análise da língua, tal como é feito no estruturalismo saussuriano, que entende a língua como estrutura, mas, sim, do discurso e o seu funcionamento, em que a língua é a materialidade do discurso. Neste sentido, esta tese não faz um análise de conteúdo (BARDIN, 2006) acerca dos discursos produzidos pelos sujeitos-internautas, tampouco, tece julgamentos em relação ao sujeito, primeiro por causa do modo como a teoria concebe o que é o sujeito e, segundo, porque o ato do julgamento não é próprio da ciência.

Diante destes conceitos, o *corpus* desta pesquisa foi selecionado com base em três canais do Youtube, a saber, *Débora Aladim*; *Poxa Lulu* e *Luma e Ponto*. A partir destes canais foram selecionados cinco vídeos para análise, são eles: canal *Débora Aladim* – “Como fazer redação do Enem”. Canal *Poxa Lulu*, dois vídeos, o primeiro “Autoria na redação do Enem – como melhorar na competência III”; o segundo, “Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo. Canal *Luma e Ponto*, dois vídeos, o primeiro “7 segredos sobre redação que nunca te contaram”; o segundo, “Como fazer redação mais rápido. Além disso, foram selecionados alguns comentários dos sujeitos-internautas para a construção do *corpus*, isso porque o discurso destes sujeitos também nos interessou, principalmente no que se refere à discussão sobre a profissionalidade docente.

O sujeito-youtuber, por se tornar um certo tipo de “celebridade do saber”, assume uma autoria pensada na relação constitutiva com o desenvolvimento tecnológico, permeada pelas exigências atuais do capitalismo, em que a crescente oferta de plataformas online, permite a “qualquer um” ensinar o que sabe e a “qualquer um” aprender o que quiser, um novo modelo de negócios apoiado na formação discursiva da “suposta” democratização do saber. Deste modo, o discurso do sujeito-internauta que utiliza a plataforma do Youtube em busca do saber e/ou outros desejos, configura uma nova maneira de obter informações, cunhada na lógica da capacitação; e não a da formação e do conhecimento.

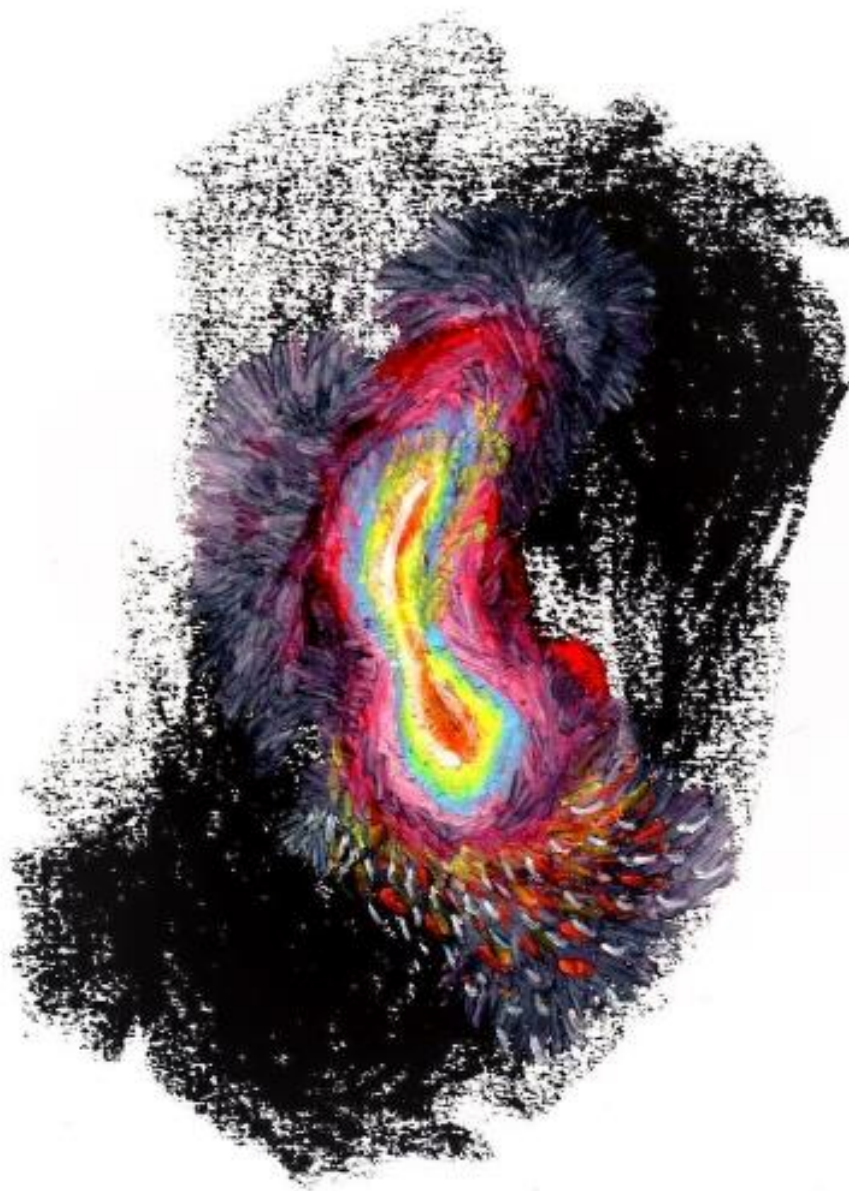
No caso do Youtube, a circulação ocorre por meio da produção (incessante) de canais, isto é, perfis que são criados pelos seus usuários e onde são compartilhados os vídeos, em que os discursos são constituídos por esse modo de existência. Por isso, é possível afirmar que “(...) o modelo de negócio do Youtube cria valor por meio da circulação (...)” (BURGESS; GREE, 2009, p. 153). O Youtube como um espaço digital de compartilhamento, a mídia caseira passa ser disponibilizada publicamente, assim, “(...) um espaço no qual indivíduos podem representar suas identidades e perspectivas, envolver-se com as representações pessoais de outros e encontrar diferenças culturais” (BURGEES; GREEN, idem, p. 112).

Compreendemos, pois, o Youtube como um “labirinto virtual” multifurcado/multidireção, isto é, o Youtube como uma rede eletrônica com espaço dispersivo, em que “(...) navega-se na rede sem uma rota segura e linearmente traçada; sabe-se, talvez, a origem, mas não se sabe onde vai chegar diante do emaranhado de nós ligados por conexões entre palavras e links na rede” (ANDRADE; OLIVEIRA, 2007, p. 02). Isso traz implicações para o modo como os sentidos são produzidos em que, muitas vezes, é reconhecido como um ambiente interativo, com livre dizer, sem silenciamento, assim, no caso do Youtube, materializa-se por meio da textualização do sentido em série, isto é, “jogo entre a repetição, a regularização e o deslocamento. A textualidade seriada se define pela repetição de um elemento que forma série, por meio do qual se dá unidade e estabilidade à circulação” (DIAS, 2020, p. 173).

Diante disso, para percorrermos o “labirinto virtual” que é a plataforma digital do Youtube, organizamos este trabalho acadêmico do seguinte modo: seção 1, no qual apresentamos o referencial teórico da Análise de Discurso com foco nas considerações analíticas e metodológicas, a fim de discutir o modo como o *corpus* foi construído; seção 2, em que discutimos as condições de produção do sujeito-professor e do sujeito-youtuber, com foco para a discussão sobre a profissionalidade docente e o modo como os canais do Youtube funcionam discursivamente; por fim, na seção 3 analisamos o *corpus* com foco nos objetivos explicitados, partindo da compreensão de que “trabalhar teoricamente é já fazer análise” (PFEIFFER (1995), o que significa dizer que não é possível separar questões teóricas daquelas do desenvolvimento analítico, cientes de que a busca não é pela “clareza”, subtítulo desta introdução, pois isso indicaria entrar em contradição com o nosso referencial

teórico, mas, sim em observar a opacidade da linguagem por meio dos canais selecionados do Youtube que, ilusoriamente, criam um efeito de homogeneização (clareza) sobre a escrita-argumentativa. E isso é algo que não garante o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016) e transforma a escrita em mercadoria – tese central que defenderemos neste trabalho acadêmico.

1. O REFERENCIAL TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA: A MATERIALIDADE LINGUÍSTICA EM DISCUSSÃO



Pintura da série substância – (Rafaella Rímoli, abril de 2020)

“Porque o mais surpreendente é que, mesmo depois de saber de tudo,
o mistério continua intacto”.
(Crônica *A descoberta do mundo*, Clarice Lispector).

Nesta seção, abordaremos sobre o modo como a Análise de Discurso de “linha francesa” se constitui como um procedimento analítico e metodológico de interpretação. Neste sentido, abordaremos os objetivos desta pesquisa e o modo como o *corpus* foi constituído. Além disso, apresentaremos os conceitos discursivos que são fundamentais nesta tese.

Para isso, separemos esta seção, para efeito de organização, em duas partes: a primeira, intitulada, “método em Análise de Discurso e os gestos de trabalho do pesquisador”, em que apresentamos o papel do analista de discurso, os conceitos teóricos que serão mobilizados ao longo deste trabalho acadêmico e os objetivos desta pesquisa; a segunda, intitulada “a constituição do *corpus*: recortes discursivos e delimitações”, aprofundamos a questão da metodologia e o material analítico que compõe esta tese.

Inicialmente, faremos a discussão sobre o referencial teórico da AD, os objetivos desta pesquisa e em que consiste o trabalho do pesquisador na posição de analista de discurso.

1.1. O método em Análise de Discurso e o trabalho do pesquisador

O trabalho com a Análise de Discurso pressupõe que a interpretação objetiva compreender como um objeto simbólico produz sentidos, assim, a AD “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2015, p. 24), isto significa que não há algo “oculto” no texto, mas, gestos de interpretação que o constituem, cujo analista, por meio do dispositivo, deve ser capaz de compreender. No entanto, esta relação é mais indireta e mais determinada por processos que fogem ao controle do sujeito, pois sabemos que os sentidos não emanam das palavras (ORLANDI, 2020). Assim, a AD trata a interpretação compreendendo que a linguagem é opaca e passível de equívoco, por isso, a proposta é “(...) “tornar estranho o que é familiar”, porque o que nos é familiar não conhecemos, só reconhecemos” (ORLANDI, 2020, p. 101).

Assumimos, então, a posição de sujeitos-pesquisadores e sabemos que a nossa produção científica – objeto de estudo e sua investigação – não se dá de forma livre e irresponsável, pois fazer ciência é um ato, sobretudo, político. Esta pesquisa insere-se no campo da Análise de Discurso, mas, também, dialoga com o campo da educação, ambos importantes para as análises que dispomos a fazer. Assim, “(...)

“partimos de um “dado” e, quando definimos o “objeto” através da metodologia, nos comprometemos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise” (ORLANDI, 1996, p. 16).

Pode-se dizer que até a publicação da *Análise Automática do Discurso* (AAD 69), o Estruturalismo vigorava no campo da Linguística e em outras áreas de conhecimento, então, filósofo de formação, Pêcheux provocou no final dos anos 1960 uma mudança de paradigma nos estudos linguísticos – fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso. O filósofo coloca em questão o discurso, que procura dar conta da articulação entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, deste modo, sujeito, sentido e história são conceitos imprescindíveis para a teoria discursiva:

A Análise de Discurso, como o seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2001, p. 13)

O discurso está situado entre a língua e a ideologia, é efeito de sentidos entre os interlocutores, o lugar de confronto entre o linguístico e o ideológico, tendo como base material a língua. A AD tem a preocupação de investigar o modo como os sentidos, no discurso, se constituem, no encontro entre a língua e o efeito-sujeito (formações imaginárias – posições ocupadas pelos sujeitos) e a história. Orlandi (1996), a partir de Pêcheux (2014b), vai dizer que é preciso deslocar a noção de “função” para a de “funcionamento”, pois não é possível descrever a função, mas, sim o funcionamento da linguagem – o discurso – que se produz em determinadas condições de produção. Assim, no funcionamento da linguagem, o analista de discurso busca refletir sobre o modo como os sujeitos se identificam com certos sentidos e não outros.

Nesta perspectiva teórica, o sujeito é entendido não como indivíduo empírico, mas como uma posição ocupada no discurso, atravessada pelos dizeres dos outros, ou seja, vozes e sentidos que circulam ou já circularam antes e em outro lugar – o interdiscurso. O interdiscurso fornece a matéria-prima para a construção do fio

discursivo realizada pelo sujeito, o que designamos de intradiscursão. Segundo Pêcheux (2014b), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, a ideologia captura o sujeito em suas formulações e, assim, o faz por meio da ilusão dos esquecimentos: o sujeito acredita ser a origem do seu dizer (esquecimento nº 01) e, também, acredita que aquilo que diz que corresponde ao que está pensando (esquecimento nº 02), pois se esquece de que a linguagem é incompleta e opaca, e, desse modo, o sujeito insere-se na ilusão da completude.

O sujeito é, segundo Pêcheux (2014b), “um lugar determinado na estrutura social” e, por isso, pode ocupar várias posições-sujeito (lugares sociais: aluno, filho, pai, professor, youtuber etc) e é a partir delas que irá produzir o seu discurso. Trata-se de uma noção de sujeito contrária à de sujeito idealista da teoria da enunciação e à de sujeito universal dos formalistas, pois o sujeito da AD não é a origem e nem o centro do dizer, ele é um sujeito dividido, determinado pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito, efeito ideológico elementar, ocupa uma posição e isso determina a produção de um dizer x e não y, em que:

A evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade da sua construção. Do mesmo modo podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma-sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com direitos e deveres. (ORLANDI, 2001, p. 43).

No caso desta pesquisa, designamos sujeito-youtuber aquele que ocupa a posição de produtor de vídeos no Youtube, trata-se de um sujeito discursivizado na formação social como “influenciador digital”, visto que a sua produção discursiva, geralmente, tem grande alcance de público. Trata-se de um “(...) sujeito-navegador mobiliza recursos gráficos, sonoros e de animação para dar corpo à sua emergência na rede para fazer falar o (seu) corpo presentificado na tela (...)” (GALLO, ROMÃO, 2011, p. 24). É um sujeito que, no jogo de formações imaginárias (PÊCHEUX, 2014), ilusoriamente, é quem tudo pode dizer e tudo pode ensinar.

Este conceito de sujeito supõe que “(...) deixe de ser considerado como eu-consciência mestre do sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso (...) o efeito-sujeito aparece então como resultado do processo de assujeitamento e, em

particular, do assujeitamento discursivo” (PÊCHEUX, 2015, p. 156), assim, compreendemos o sujeito-youtuber como o sujeito discursivo considerado como um efeito de linguagem, marcado pela posição social e ideológica em um determinado momento da história e não outro, em que “(...) a voz desse sujeito revela o lugar social, isto é, expressa um conjunto de outras vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico já ditas pelo/no interdiscurso” (ROMÃO; FERRAREZI, 2008, p. 25).

Por sua vez, o sujeito que consome os conteúdos da plataforma ocupa a posição de interlocutor, a esse sujeito designamos de sujeito-internauta. O sujeito-internauta, muitas vezes, trata-se do sujeito-aluno vestibulando, o que revela uma posição sujeito-aluno entre outras, por exemplo, em relação ao sujeito-aluno trabalhador (aquele que estuda e trabalha), pois sabemos que nem todos os sujeitos-escolares têm a oportunidade de ocuparem essa posição de vestibulando. Assim, podemos concluir que o público-alvo dos canais do Youtube focam um sujeito-aluno específico.

A partir destas posições-sujeito, sujeito-youtuber e sujeito-internauta, o objetivo central desta pesquisa é analisar como a redação do Enem, isto é, a escrita-argumentativa, é discursivizada no digital e os impactos que os discursos dos sujeitos-internautas (tanto o youtuber, quanto o seu interlocutor) podem provocar na constituição imaginária da profissionalidade docente contemporânea.

Para alcançar o objetivo principal, o primeiro específico é: investigar qual(is) o(s) discurso(s) que são sustentados no digital sobre a escrita da redação do Enem, descrevendo o seu funcionamento ideológico que, por meio das textualidades seriadas, direcionam um olhar (e não outro) sobre o que é escrever e argumentar, a partir das condições de produção das provas externas. Isso porque o que sustenta a formulação dos dizeres no discurso digital é a circulação (DIAS, 2018), perpassada por outras formas de textualização, afetadas pela filiação dos sentidos a uma memória específica – a memória metálica (ORLANDI, 2020). O que significa pensar em uma textualização “ligada à quantidade, à horizontalidade, ao acúmulo, à distribuição em série” (DIAS, 2020, p. 170), ou seja, “(...) a memória que não sustenta, só replica, numa interminável paráfrase deslizante, é o modo desse sujeito produzir sentido (...)” (GALLO; ROMÃO, 2011, p. 17).

Por sua vez, o segundo objetivo específico é refletir de que modo a posição do sujeito-youtuber suscita a discussão sobre a identidade do professor e a

profissionalidade docente, por meio de uma relação constitutiva na historicidade sustentada pela memória discursiva, reverberando discursos e sentidos do que é ser professor na contemporaneidade, trazendo implicações (diretas ou indiretas) para a educação básica formal.

Concordamos, então, que é preciso “firmar a posição como professor, afirmar a posição docente” (NÓVOA, 2020) na formação social, em que um leva ao outro, pois, muitas vezes, o sujeito-professor é discursivizado por uma formação discursiva, recortada por olhares diferentes, que coloca a posição sujeito-professor como detentor (autoritário) do saber e/ou como um profissional despreparado e malformado. Além disso, é comum encontrarmos a circulação de um discurso de que a profissão docente não tem prestígio e é mal remunerada. Neste caso, nenhum destes sentidos contribuem para uma afirmação do papel docente.

Traçado os objetivos, Orlandi (2001) argumenta que a escrita do analista é tão importante quanto a teoria, porque ela é a significação elaborada do objeto discursivo analisado e torna visível ao leitor o movimento de compreensão do analista e seus gestos de leitura e interpretação, assim, o trabalho do analista ocorre em três etapas:

(...) parte da superfície linguística, passa-se ao objeto discursivo e deste para o processo discursivo. Se, no primeiro momento, trabalhando o esquecimento n.2 (da instância da enunciação) a análise deve ocupar-se em mostrar a passagem do material linguístico para o objeto discursivo, constituindo o esboço de sua compreensão referida às Formações Discursivas, na passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, trabalhando com o esquecimento n.1., somos confrontados com a relação à ideologia. O primeiro momento, fundamental para a análise, nos põe em contato direto com a paráfrase. O analista passa da materialidade linguística para o objeto discursivo porque faz o gesto mínimo que é o de inserir o dizer no domínio da paráfrase, ou seja, estabelece a relação do dizer com outros dizeres. Reconhecer a paráfrase: como disse, esse é o primeiro gesto (de interpretação) do analista (ORLANDI, 2012, p. 51).

Neste sentido, ao abordamos o conceito de sujeito para a teoria com a qual nos apoiamos, isso nos levar a discutir, também, o conceito de formação imaginária (FI) e formação discursiva (FD), pois, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014a, p. 82).

Por compreendermos que o sentido não existe em si mesmo, mas é

determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, apoiado em Orlandi (2015), compreendemos que as palavras podem mudar de sentido, a partir da posição daqueles que as empregam. Então, é por meio da formação discursiva que o analista de discurso pode refletir sobre o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia, portanto, a formação discursiva se define “(...) como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja – a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41).

O discurso produz sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva *x* e não *y*, como é o caso do discurso do sujeito-youtuber e dos sujeitos-internautas, assim, o analista não analisa o sujeito, mas o discurso do sujeito, isto é, a sua formação discursiva em uma determinada condição de produção. Importa para o analista observar o funcionamento da linguagem e a sua opacidade, aquilo que parece transparente (sentido legitimado) para o sujeito que, muitas vezes, diz respeito a uma formação discursiva dominante – não se pode esquecer que o sujeito é assujeitado.

A condição de produção do discurso, de acordo com Orlandi (2015), introduz a noção de que não há discurso que não se relacione com outros. Neste sentido, as formações imaginárias compõem as condições de produção, visto que, “(...) implicam o que é material (a língua (...)), o que é intitucional (a formação social (...)) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim, como do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2001, p. 40). Além disso, trata-se do mecanismo da antecipação, em que o sujeito tem a possibilidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras e, por fim, a relação de forças, isto é, o lugar a partir da qual o sujeito fala. Tudo isso repousa nas formações imaginárias – projeções que permitem passar das situações empíricas para as posições dos sujeitos no discurso.

As formações imaginárias, nas palavras de Pêcheux (2014a, p. 82) podem ser entendidas como “(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” – é onde se estabelecem as relações entre as situações (condição de produção) e as posições (representação destas situações).

Neste sentido, compreendemos que a posição de sujeito-youtuber provoca ao sujeito-internauta um lugar de busca, de anestesiamento da falta, apoiado, também, no excesso da informação que implica o digital. O sujeito-youtuber é um produtor de conteúdos e o que diz pode ser reconhecido como um discurso de verdade para o sujeito-internauta. Neste caso, não importa se o sujeito-youtuber possui formação o suficiente para ensinar o que aborda em seu conteúdo digital, na verdade, por estar ancorado no efeito da autoria calcada no “tudo pode ser dito”, “por qualquer um”, sustentando o dizer nas condições de produção da lógica neoliberal, na medida em que conquista uma fidelização do público em seus canais virtuais, passa a ocupar uma posição (formação imaginária) de celebridade, assim, para o sujeito-internauta, o sujeito-youtuber é alguém que, democraticamente e gratuitamente, gasta o seu tempo no digital ajudando o seu público a conquistar a tão sonhada nota mil na redação do Enem – efeito da homogeneização dos sentidos.

A confiança entre esses dois sujeitos (youtuber e internauta) é fortificada, ainda mais, quando o sujeito-youtuber – empreendedor de si mesmo – veicula em seu canal as redações que ele mesmo fez nas provas do Enem – garantia de sucesso. A rede disponibiliza certos atrativos a consumir, talvez nem venha a ser o que o sujeito-internauta deseja, mas, é aquilo que ele precisa para garantir uma boa nota nas provas externas – utilitarismo e conteúdos escolares como mercadoria. São essas projeções imaginárias sobre o sujeito- youtuber que nos interessa e não o lugar empírico, porque essas projeções, sobretudo, afetam a imagem do professor e suscita uma discussão sobre a profissionalidade docente, como pode ser observado nos recortes a seguir:

Recorte 1: Bem que os professores de português poderiam explicar desse jeito! Obg  (grifo nosso)

Recorte 2: Caaaara, você é demais! Em 22 minutos conseguiu explicar o que muitos professores não conseguem fazer em um ano. Tenho certeza que vai me ajudar muito na hora do Enem. Parabéns!! (grifo nosso)

Recorte 3: Muito legal! Assisti vários vídeos de ditos "professores" e "experts em Enem", mas nenhum traz a coerência e objetividade (alem de um bom humor original) comoeste. Ganhou mais um inscrito ;) (grifo nosso)

Recorte 4: Em breve você estará, no encontro, com Fátima Bernardes. #gratidao

Os recortes 1, 2, 3 foram retirados dos comentários dos sujeitos-internautas do vídeo analisado, encontrado no canal *Débora Aladim*, e, o recorte 4 do canal *Luma e Ponto*, do vídeo “7 segredos sobre a redação que nunca te contaram”. Em todos os recortes é recorrente o discurso favorável e “bem visto” da atuação dos sujeitos-youtubers. Conforme já dissemos, a Análise de Discurso não está preocupada em fazer uma análise conteudista do discurso, mas, compreender como um texto funciona e produz sentidos, a análise, então, é sobre o discurso que, neste caso, no processo de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos-internautas em suas posições, que pode afetar diretamente a instituição escolar, há um implícito nestas formações discursivas e a isso cabe ao analista observar e refletir.

Os recortes, apesar de serem direcionados aos vídeos dos canais analisados, ressoam sentidos de que os conteúdos trabalhados na escola não são “rápidos”, “coerentes”, “objetivos” e, sobretudo, com uma “boa dose de humor”, o que significa que aprender pela plataforma digital é mais prazeroso do que na escola – discurso que pode ser usado como argumento para os reformadores que creditam a solução da educação na ideologia neoliberal. Além disso, o recorte 4 confirma a imagem do sujeito-youtuber como celebridade. Tudo isso importa para esta pesquisa, seja pelo modo como a escrita-argumentativa é discursivizada no digital; seja pelo modo como a rede suscita uma reflexão sobre a profissionalidade docente na contemporaneidade.

Há na rede digital certos atrativos que a escola não tem, por exemplo, a circulação dos conteúdos se dão de outro modo. Na tela há uma tessitura particular: imagem, som, cor, os conteúdos não são lineares como os da escola, pois a rede se materializa na lógica do hipertexto, isso cria uma ilusão de que o sujeito-internauta tem o poder de escolha do que quer consumir, o que não é possível no espaço escolar.

No recorte 1, o sujeito-internauta compara o ensino realizado no canal do Youtube em relação ao da escola e conclui que o primeiro é melhor que o segundo, ainda mais, discursiviza que a escola deveria ensinar do mesmo modo, o que silencia as condições de produção da instituição escolar frente ao digital. No recorte

2, o sujeito-internauta, na direção de sentidos da formação discursiva do recorte 1, discursiviza que aprendeu mais rápido no digital do que na escola, o que nos leva a refletir sobre o ideal de “velocidade” que a rede digital provoca no sujeito, o que silencia, mais uma vez, o fato de que a escola é constituída por certas burocratizações (cumprimento do currículo, heterogeneidade em relação aos estudantes e seus interesses com a escola, avaliações externas etc) que não são as mesmas enfrentadas pelo digital.

No recorte 4, o sujeito-internauta questiona a qualidade do ensino recebido por professores especialistas e, além disso, acrescenta apontando o “bom humor original” do sujeito-youtuber, o que nos questionamos: o que vem a ser “humor original”? Interpretamos que o sentido de “original” é perpassado por uma formação imaginária que é sustentada no espaço digital, isto é, um espaço em que os efeitos de sentidos, ilusoriamente, são produzidos/tecidos na ideologia da “novidade”. Assim, o digital é discursivizado como o espaço da inovação e a escola como o sepulcro da novidade, tanto é assim que o sujeito-internauta, como uma forma de recompensa e satisfação pelo vídeo assistido, discursiviza de que passará a “seguir” o canal do Youtube – dinâmica da rede social.

É pelo efeito da ideologia que, para AD, “as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2014b, p. 144), deste modo, compreendemos que ao focalizarmos a questão do trabalho com a escrita e a argumentação na escola e no espaço digital, defendemos que é preciso que o sujeito, ao argumentar, penetre no fio discursivo, considerando a opacidade da linguagem, duvidando e questionando os sentidos por meio do acesso e trabalho com o arquivo, isto é, como um “campo de documentos pertinentes sobre um assunto” (PÊCHEUX, 2010), comprometendo-se com o que diz, entendendo que todo dizer é político porque ao dizer já é um modo de estarmos no mundo produzindo sentidos. Isso não significa que todo dizer é permitido, pelo contrário, todo dizer é produzido em uma determinada condição de produção, portanto, deve-se levar em conta as formações imaginárias e ideológicas que possibilitam o processo discursivo.

Não buscamos reduzir a argumentação a um conteúdo escolar, mas compreendemos que a argumentação faz parte das práticas sociais, tanto dentro, quanto fora da escola. Defendemos que cabe à escola, e também ao meio digital, trabalhar a argumentação como uma prática social, para que os sujeitos possam reivindicar o seu direito à argumentação (PACÍFICO, 2016), e que também possam

duvidar dos sentidos impostos pela ideologia dominante, pois acreditamos que este é o caminho para a formação e não para a capacitação (ORLANDO, 2017).

Pacífico (2016) argumenta que deste Aristóteles, falar em argumentação suscita sentidos de persuasão, lógica e técnica, mas, a partir de um viés discursivo, a autora compreende que ter o direito de argumentar deve ser o ponto de partida para a discussão sobre a argumentação, isto é, o sujeito precisa se sentir autorizado a argumentar¹. Trata-se do direito à argumentação como prática social, em que o sujeito exerça essa prática discursiva, ou seja, “(...) sinta-se no direito de tomar a palavras, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade” (PACÍFICO, 2016, p. 192), e não apenas o acesso aos textos que simulam ensinar a argumentação, como os que circulam na escola, principalmente, por meio dos livros didáticos e, no caso do digital, por meio dos modelos prontos de redação divulgados pelos sujeitos-youtubers. Isso porque entendemos que quando o sujeito não exerce o seu direito à argumentação, outro o faz em seu lugar.

Ainda sobre o direito à argumentação, Pacífico (2016) defende que o sujeito precisa ter acesso a uma multiplicidade de sentidos e, também, o direito de disputá-los, isto é, não depende, apenas, da identificação do sujeito com determinados sentidos, mas, em compreender que a argumentação é “(...) uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido do sujeito fazer algo com intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais (...)” (PACÍFICO, 2016, p. 195) e isso não se reduz a contemplação de modelos de argumentação como fazem os livros didáticos e os cursos online.

Acreditamos, também, que a discussão sobre o trabalho com a escrita e a argumentação na escola perpassa uma outra reflexão: a identidade profissional docente e a profissionalidade docente que, afetada pelo digital e por uma formação social porosa, contemporânea, complexifica a nossa discussão sobre o ensino da escrita-argumentativa. Partimos do pressuposto de que ensinar exige rigorosidade teórica, pesquisa, criticidade, rejeição a qualquer forma de discriminação e reflexão constante sobre a prática docente (FREIRE, 2019), isto é, ensinar não é transferir

¹ Pacífico parte da leitura do texto “O direito à literatura”, de Antônio Cândido, em que o autor argumenta o acesso à literatura precisa ser reconhecido como um Direito Humano.

conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito-professor “dá forma” ao sujeito-aluno, na verdade, implica compreender que “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...)” (FREIRE, 2019, p 25).

Os estudos de Sibilía (2012) são importantes porque investigam a escola contemporânea em tempos de dispersão, cujo discurso do empreendedorismo e a escola atrelada ao mercado ganham força. A busca incessante pela diversão na escola, segundo a autora, acaba por produzir o tédio – discurso presente nas falas dos sujeitos-youtubers e sujeitos-internautas – em que “(...) o espectador contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor – aquele que decodifica, critica ou deixa alienar –, mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos da informação (...)” (SIBILIA, 2017, p. 87), então, essa volatilidade ou superfluidez remete a uma formação social que “(...) se torna supérflua, flui, não refere, não marca, não indaga” (idem, p. 86). Isso pode ser visto nos canais do Youtube em que os sujeitos-internautas vivem sob a ameaça de se diluir no excesso de informação, o que os impede de pensar e, até mesmo de agir, pois cabe apenas a cópia, a repetição e a obediência.

Laval (2019) trará discussões riquíssimas para refletirmos sobre a “pedagogia das competências” e seus efeitos na escola e no digital. No contemporâneo, o sujeito só ganha importância quando se insere na dinâmica do mercado, participante na “ala” dos consumidores, que compra o discurso neoliberal, o que ressignifica o papel social da educação e do professor. Nos cursos online, o culto à performance coloca os sujeitos em uma relação de mercado, em que o estímulo ao prazer e à satisfação constante rechaça qualquer defesa em relação ao conhecimento – que é construído. O que Laval (2019, p. 131) nos alerta é a “comercialização da atividade educacional”, em que a autonomia do espaço e da atividade educativa, regido pela ideologia neoliberal – é enfraquecida.

Nóvoa (2017) defende que é preciso firmar a posição do professor, mas, para isso, também é preciso afirmar a profissão docente e isso começa com a valorização da formação do professor, assim “(...) ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor (...)” (NÓVOA, 2017, p. 1133). Assim, questionamos se o sujeito-youtuber, ao ocupar a posição discursiva parecida com a do sujeito-professor, nos canais da plataforma digital, está comprometido com a sua

intervenção educativa (o que significa refletir permanentemente sobre a sua prática docente) que, ao nosso ver, precisa estar engajada com a formação e não a capacitação (ORLANDO, 2017).

Sendo assim, este trabalho científico é perpassado pelo campo teórico da Análise de Discurso e da Educação e na sua possibilidade de reflexão, encontros e/ou confrontos e diálogo. O que esperamos, como analistas de discurso, é um trabalho com as fronteiras das formações discursivas, isto é, que “(...) entre em uma relação crítica com o conjunto complexo das formações” (ORLANDI, 2015, p. 87), em que o dispositivo teórico-metodológico desloque a posição do analista, trabalhando a opacidade da linguagem, a não evidência e, assim, tenha “(...) a possibilidade de contemplar o movimento da interpretação, de compreendê-lo (...) nem acima, nem além do discurso, ou da história, mas deslocado” (idem, 2015, P. 87).

Isto significa que a tarefa do analista não fica apenas na procura de compreender como o texto produz sentidos, mas, “(...) procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão (...) ele procura distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições)” (ORLANDI, p. 90), em que a exposição ao equívoco e a suscetibilidade do sentido vir a ser outro é sempre possível.

1.2. A constituição do *corpus*: recortes discursivos e delimitações

A partir dos postulados teóricos, analíticos e metodológicos da AD, o *corpus* desta tese é composto por cinco vídeos retirados de três canais da plataforma do Youtube. A escolha dos canais foi realizada com base no número de inscritos (sujeitos-internautas) e, por causa disso, também se justifica pela sua popularidade no digital, o que significa o alcance de um número significativo de internautas que consomem os conteúdos destes canais, pois ao pesquisar “Redação do Enem”, no Youtube, esses três canais aparecem com frequência nas indicações do site. Ao compreendermos que a escrita do analista de discurso é um trabalho de detetive que busca indícios (COURTINE, 2013), entendemos que cabe ao analista de discurso interpretar os ditos e os não ditos e isso ocorre por meio do *corpus* que:

não está dado, mas é construído pelos gestos do analista de pôr unidades em contato, selecionar seqüências, agrupá-las em blocos, voltar à teoria para, a partir dela, construir recortes, relacioná-los e, a partir deles, repensar a teoria, num movimento em espiral de retomadas de aspectos metodológicos e teóricos, lançando novos olhares, surpreendendo-se. (MITTMANN, 2007, p. 155).

Pois bem, visando a compreender como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2015), o *corpus* desta pesquisa foi selecionado a partir destes três canais do Youtube. Os canais impressionam pela capacidade de acumularem números expressivos de “seguidores”, em que “a significação pelo digital está atada à possibilidade de circular” (DIAS, 2020, p. 171) e isso tem uma implicação direta para a escola no que diz respeito à profissionalização docente, pois, muitas vezes, esses canais e seus vídeos circulam no espaço escolar, o que, a nosso ver, deve suscitar o debate sobre o que é ser professor na contemporaneidade. Os canais selecionados foram: *Débora Aladim* – 3,07 milhões de inscritos; *Poxa Lulu* – 281 mil inscritos e *Luma e Ponto* – 147 mil inscritos. Vale dizer que os números de seguidores publicizados aqui condizem com a datação de 20 de janeiro de 2022, pois, como é sabido, no digital tudo muda o tempo todo.

De antemão, convém observarmos como as nomeações dos canais implicam interpretação. O sobrenome “Aladim”, do canal *Débora Aladim*, pelo interdiscurso, remete ao “Aladim” da lâmpada mágica, contos de fada, o que condiz com a posição discursiva do youtuber – aquele que leva, supostamente, o conhecimento ao sujeito-internauta. *Poxa Lulu* ressoa sentidos de quexume, como se o sujeito-internauta, por meio da expressão “Poxa”, com efeito de interjeição, solicitasse a ajuda da “Lulu”, em que o nome próprio desaparece para dar lugar a uma nomeação mais “intimista”. *Luma e Ponto*, em uma direção de sentidos parecidos com a dos canais anteriores, pela expressão “Ponto”, remete a sentidos de solução, como se o sujeito-youtuber fosse aquele que leva o sujeito-internauta a “colocar um ponto final” em suas produções de texto, no sentido de molde e fechamento de sentidos.

A partir destes três canais do Youtube, foram selecionados cinco videoaulas. Para chegar a esse número de videoaulas, no primeiro momento, foram selecionados as playlists – onde estão agrupados os vídeos dos canais (aprofundaremos a análise das playlists na seção 2).

No caso do canal *Débora Aladim*, selecionou-se a playlist “Redação”, composta por 48 vídeos, com base no critério do conteúdo, visto que se trata de um canal virtual que não aborda apenas a redação do Enem, mas, também, traz

conteúdos do componente curricular de História, assim, focou-se a playlist que tratava, exclusivamente, da redação do Enem e que abordasse o “como fazer” e as condições de produção da redação do Enem ao mesmo tempo. Em relação ao canal *Poxa Lulu*, selecionou-se a playlist “Para alcançar o 1000 (bônus)”, composta por 51 vídeos, o critério partiu da necessidade de explorar vídeos que abordassem não somente o “como fazer” a redação do Enem mas, também, discutisse a questão da autoria, conceito caro para nós, pois partimos do pressuposto de que para argumentar é preciso ocupar a posição discursiva de autor (PACÍFICO, 2002). Por fim, a playlist selecionada do canal *Luma e Ponto* foi “Listas de ouro para o 900+ no Enem”, composta por 11 vídeos, em que nos chamou a atenção o fato de os vídeos trazerem o discurso do “segredo” da escrita “900+”, o que nos levou a compreender a escrita-argumentativa como mercadoria no discurso do sujeito-youtuber.

Ao todo foram assistidos 110 vídeos e, a partir disso, observamos a circulação de uma formação discursiva recorrente recortada em duas direções de sentido: um que trata sobre o que é a escrita-argumentativa nas condições de produção do Enem; outra que trata sobre o “como fazer”, isto é, dicas, “macetes”, “fórmulas”, “técnicas”, “métodos”, orientações voltadas para a produção da redação do Enem. Esses dois polos, a nosso ver, colocam a escrita-argumentativa como mercadoria, no sentido de valor de uso e valor de troca, argumentação central que desenvolveremos e defenderemos ao longo desta tese. Assim, a partir dessas regularidades discursivas, selecionamos os cinco vídeos para a consituição final do *corpus* e sua transcrição

No caso do canal *Débora Aladim*, selecionamos o vídeo² – “Como fazer redação do Enem” – publicado em 27 de setembro de 2015, obteve 4.915.450 visualizações, 336 mil curtidas, 12.156 comentários e com duração de 21:53 minutos. A escolha foi feita por se tratar do vídeo com maior número de visualização e por abordar o discurso do “como fazer”, discurso recorrente em muitos vídeos deste mesmo canal e, também dos outros dois. Além disso, é um vídeo que aborda as cinco competências avaliativas da redação do Enem, em que o sujeito-youtuber tece as suas considerações sobre essas condições de produção, o que nos interessou analisar com mais cuidado o modo como esse sujeito discursiviza sobre isso e se leva em consideração (ou não) as relações de poder que envolvem a

² Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

linguagem, questionando-as ou sustentando-as.

Em relação ao canal *Poxa Lulu*, dois vídeos³ foram selecionados, o primeiro “Autoria na redação do Enem – como melhorar na competência III”, publicado em 22 de outubro de 2018, obteve 18.028 visualizações, 2,1 mil curtidas, 130 comentários e com duração de 07:19 minutos; o segundo, “Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo”, publicado em 17 de abril de 2020, obteve 6.507 visualizações, 1,0 mil curtidas, 220 comentários e com duração de 14:09 minutos. O primeiro vídeo nos chamou a atenção pelo fato de abordar o termo – autoria – em que nos interessou refletir sobre o modo como esse conceito é discursivizado pelo sujeito-youtuber, assim, procuramos investigar se a abordagem condizia ou não com o referencial teórico da AD. Já o segundo vídeo, chamou-nos a atenção os efeitos de sentidos do título “Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo”, em que se relaciona com o discurso do “como fazer” a redação do Enem e, ainda mais, implica refletir sobre o ensino da redação e o modo como é feito neste canal digital, o que respinga na escola, principalmente, a respeito do que vem a ser uma boa performance de ensino.

Por fim, em relação ao canal *Luma e Ponto*, selecionamos dois vídeos⁴, o primeiro “7 segredos sobre redação que nunca te contaram”, publicado em 28 de julho de 2022, obteve 3.938 visualizações, 523 curtidas, 29 comentários e com duração de 14:21 minutos; o segundo, “Como fazer redação mais rápido”, publicado em 01 de setembro de 2022, com 7.452 visualizações, 915 curtidas, 54 comentários e com duração de 07:45 minutos. O primeiro vídeo foi selecionado porque sintetiza o *marketing* discursivo que o sujeito-youtuber faz a fim de sustentar a ilusão de que o conteúdo que veicula é “original” e “único”, portanto, sustenta o discurso do “segredo” da escrita, produzindo uma formação imaginária de que escrever é “técnica” e o que importa é “escrever” o que se espera, a partir das condições de produção do Enem. O segundo vídeo, por sua vez, aborda e sintetiza uma especificidade do digital – configurada em números – investida não apenas no alcance de seguidores e visualizações dos vídeos, mas, também, no viés da velocidade – o tempo é fundante no digital.

Todos esses números – visualizações, curtidas, comentários, duração de

³ Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

⁴ Dados coletados em 02 de março de 2023.

tempo dos vídeos – indicam a dinâmica do digital, em que a “informação circula de modo a saturar o sentido sem relação com o esquecimento, com a história, com o silêncio” (DIAS, 2011, p. 30). Os vídeos como *corpus* bruto, empírico que, ao serem analisados em sua materialidade linguística, a partir de determinadas condições de produção, apresentam o objeto discursivo para o analista. É aí que entra o trabalho do analista naquilo que Petri (2002) designa de movimento pendular quando vai da teoria ao *corpus* e do *corpus* à teoria, assim, a análise dos vídeos – suas transcrições – não necessariamente é feita com o *corpus* todo, mas, nos recortes feitos dele. Neste sentido, selecionou-se recortes, entendidos como “nacos do discurso” (PACÍFICO, 2002) para as nossas análises. Assim:

(...) o discurso aparece como o lugar onde se instalam as lutas que visam desconstruir pares opostos do tipo gramatical/agramatical e possível/impossível da língua; é pelo discurso que se luta para que não se institua uma “única interpretação”, “um sentido literal”. É pelo discurso que se luta para que a sintaxe – enquanto superfície – não seja tomada como “plana”, perfeita e bem delimitada, pois a cada aparição o discurso se revela como uma forma de sedução, na qual os efeitos de sentido entre os interlocutores podem ser sempre outros. É pelo discurso que se luta para que a língua seja considerada como elemento essencial, algo que está em pleno funcionamento, inalienavelmente, e só pode ser tomada em suas relações com o ideológico, com o social, com o inconsciente e com o histórico na materialidade discursiva (PETRI, 2006, p. 9)

A língua, na AD, é vista como social, pois essa teoria concebe a língua perpassada pela exterioridade, pela ideologia e pelo inconsciente. A língua não é vista como uma estrutura fechada em si mesma, mas, sim, sujeita a falhas. Isso significa que para a perspectiva teórica da AD, a ideia de quantidade (vídeos e transcrições) não é o foco, mas, sim, a investigação de como a ideologia intervém, por meio da língua, na formação social e na história, determinando a construção dos sentidos dos discursos.

Para o analista, os sentidos podem ser capturados por meio de pistas, de modo indiciário, pois “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1980, p. 177), assim, os indícios deixam de ter um caráter místico, como na Antiguidade, passam a um caráter científico, sustentado em referenciais teóricos.

Além dos vídeos, também selecionamos alguns comentários dos sujeitos-internautas para a composição do *corpus*, isso porque o discurso desses sujeitos intensifica a nossa reflexão e análise sobre a influência do discurso digital no que

se refere ao que é ler, escrever, argumentar e ocupar a posição discursiva de autor. Isso porque não podemos esquecer de que considerar a ideologia, segundo Pêcheux (2015), do ponto de vista das “relações de reprodução”, também significa considerá-la do ponto de vista da resistência à reprodução, isto é, “(...) da perspectiva de uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-as constantemente (...)” (PÊCHEUX, 2015, p. 96).

Neste sentido, compreendemos que o discurso do sujeito-internauta, materializado nos comentários acerca dos vídeos dos canais do Youtube, pode (ou não) ser o mesmo do sujeito-youtuber, neste caso, interessa-nos, sobretudo, observar se alguns desses sujeitos conseguem duvidar do que é ensinado no Youtube, a partir do pressuposto dos efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra a ideologia dominante por meio da opacidade da linguagem.

O discurso do sujeito-internauta, a nosso ver, suscita a reflexão sobre a profissionalidade docente e, também, contribui para a narratividade discursiva em relação ao que é produzir uma redação com qualidade e o que vem a ser um professor que ensina bem, a narratividade compreendida como “(...) a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (ORLANDI, 2017, p. 30).

O sujeito-internauta, interlocutor do sujeito-youtuber, ocupa a posição que Dias (2018) designa de sujeito de dados, isto é, a internet é um espaço de escritura de si, em que o sujeito ao navegar na internet deixa os rastros das suas escolhas (cliques) e desejos. A questão do postar é parte da escritura cotidiana em plataformas digitais diversas, entre elas o Youtube, assim: “(...) o teclar é com alguém, o postar é para alguém” (DIAS, 2018, p. 158) e isso, segundo a autora, são formas distintas de subjetivação pelo digital.

Neste caso, interessa-nos o “postar” que é significado pela ideia de circulação e é isso que permite a eficácia das plataformas digitais, em que a visualização (e também a viralização) é o grau máximo dessa eficácia. O sujeito-youtuber é um sujeito de dados produtor de conteúdos – de postagens – e a sua influência na produção de discursos é substancial. No entanto, é importante atentarmos ao alerta

feito por Dias (2018) quando nos lembra que a circulação não é garantia de historicização do sentido, então, no caso dos canais analisados nesta pesquisa, observa-se que o discurso sobre a escrita-argumentativa é da ordem do repetível, da paráfrase, por meio de uma circularidade discursiva apoiadas no tripé: segredo – “técnica” – aplicação.

O sujeito-youtuber é aquele que “desvenda” os “segredos” da redação do Enem e é o mesmo que ensina a “como escrever” uma redação nota mil. O foco é a nota, não o texto em si. Esse “como escrever” é materializado nos modelos de redação e em “técnicas” que condicionam o sujeito-internauta a um modo único de produção textual. O intuito é que esses modelos sirvam para o sujeito-internauta que poderá aplicar esses “macetes” aprendidos em suas produções textuais. Assim, se esse cenário discursivo – o ensino de modelos prontos de redação – está dado na rede digital, importa neste trabalho discursivo analisar como isso é praticado e as suas repercursões para o trabalho docente, em que:

“(…) implica pensar na relação desses processos com a linguagem (...) o alcance da discursividade é inerente a processos ideológicos (...) a análise de discurso deixa de ser uma questão de reconstrução das variantes homogêneas de uma estrutura de ideologia (ou ideologias) para ser, em vez disso, uma questão de exploração desse jogo de heterogeneidades discursivas móveis que geram eventos específicos à lutas ideológicas do movimento. (PÊCHEUX, 2015, p. 98).

Agora, sobre a importância do Youtube, é indiscutível a sua influência na sociedade contemporânea, plataforma midiática aberta à participação de um público variado e com objetivos diversos. Pode-se dizer que a plataforma, para além do entretenimento, assim como o Google, funciona como um material de busca e pesquisa para muitos sujeitos-internautas e, por isso, oferece diversas pistas para o pesquisador que tem os discursos produzidos no digital como objeto de pesquisa. No nosso caso, os canais da plataforma voltados para o ensino da redação do Enem são o objeto focalizado, assim, compreendemos o Youtube como:

(...) um site de relacionamento produzido por práticas comunitárias; um arquivo caótico de vídeos vernaculares esquisitos, maravilhosos e descartáveis; ou uma plataforma de distribuição de entretenimento de marcas e da grande mídia. Muito da discussão sobre essas controvérsias gira em torno de mudanças ou de mudanças percebidas na cultura do YouTube conforme o site continua a crescer, sela acordos com grandes empresas da mídia e tenta gerar renda a partir de seu modelo de negócio em constante evolução. Ao participar dos debates acerca dessas controvérsias, os YouTubers exercem influência sobre um sistema

complexo cujo valor é, em grande parte, derivado de suas contribuições, realizando e protegendo os consideráveis investimentos pessoais que possuem dentro da cultura e da comunidade do YouTube. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 123).

O Youtube, metaforizado como um “labirinto invisível” repleto de caminhos e direções, por meio das recâmeras dos seus corredores, permite que o analista de discurso investigue o modo como o digital produz mudanças na discursividade da sociedade contemporânea (DIAS, 2018), nas relações históricas, sociais e ideológicas e, também, como afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos, na forma com que os sujeitos interagem e na maneira como produzem e fazem circular conteúdos do currículo escolar, o que suscita a discussão, inclusive, sobre a profissionalidade docente e suas condições de produção atuais.

O Youtube, por meio dos vídeos, é entendido por nós como uma plataforma de arquivos (PÊCHEUX, 2010) digitais. Então, reconhecemos que esses arquivos digitais são um campo fértil para pesquisas acadêmicas, em que é possível analisarmos o funcionamento da memória na produção de sentidos pela maneira como ela diz e significa, isto é, pela narratividade, definida por Orlandi (2017) como o “modo como a memória diz”. Uma narratividade que inscreve o político e a ideologia na produção da memória (DIAS, 2018), o que não se trata de uma memória individual e psicologizante, trata-se da memória discursiva – observatório do político.

Ao darmos atenção ao alerta que Pêcheux (2010, p. 59) fez em *Ler o arquivo hoje*, para “os riscos redutores do trabalho com a informática”, riscos esses que perpassam as práticas de leitura do arquivo e o trabalho da memória, compreendemos que o digital e seu modo de inscrição histórica leva à naturalização de sentidos que precisam ser questionados, por exemplo, a de que os conteúdos escolares abordados nos canais do Youtube não são passíveis de falhas conceituais e analíticas realizadas pelo sujeito-youtuber. Isso se liga ao conceito formulado por Orlandi (1996) – a memória metálica – isto é, uma memória ilusoriamente concebida como infalível da informatização dos arquivos, uma memória inesgotável devido a sua possibilidade de armazenamento e processamento de dados, em que se reduz “(...) o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente transparentes” (ORLANDI, 1996, p. 16).

A memória metálica se difere da memória digital. Sobre isso, Dias (2016) procura dar continuidade às reflexões de Orlandi (1996) e compreende que a

memória digital não se desloca da memória metálica, mas, “(...) é esse resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento do digital, pelo trabalho do interdiscurso (...)” (DIAS, 2016, p. 12).

Nesta direção, a partir de Dias (2016), compreendemos que os canais do Youtube voltados para o ensino da redação do Enem se constituem em uma textualidade seriada significada pelo/no digital. E essa significação ocorre devido à digitalidade – unidade significativa digital – pela maneira como se constitui, se formula e circula, isto é, ocorre por meio de “(...) projeções de ícones, imagens, gifs, letras, links, hashtags, que constituem a “unidade de sentido”” (DIAS, 2016, p. 13). E, como sabemos, tudo isso implica a produção de sentidos que é da ordem do político, portanto, defendemos que analisar a materialidade digital – não se reduz ao digital ou ao online, mas, sim, caracterizada pela sua discursividade – tem se tornado algo imprescindível na contemporaneidade a fim de que se duvide dos sentidos produzidos pela ideologia dominante que naturaliza discursos que apenas dizem sobre os benefícios da tecnologia digital para o sujeito contemporâneo e silencia as relações de poder e de exclusão subjacentes, ou melhor, constitutivas do digital.

Pêcheux (2015, p. 26) ao argumentar sobre o papel das Ciências Humanas, “(...) compreende que o capitalismo monopolista de Estado não tem necessidade de ciências humanas “científicas”, no sentido em que se utiliza a formação científica de um engenheiro”, o que interpretamos o descrédito que a pesquisa científica da área de humanas tem sofrido desde o final do século passado, isso porque, segundo o autor, o modo de produção capitalista “reprime e orienta” as ciências humanas por critérios políticos, econômicos e, também, pelo intermédio da “ideologia prática dominante”, o que traz como consequência a ambiguidade de oposição, por exemplo, pesquisa teórica versus pesquisa aplicada, como se a segunda ganhasse um teor de importância maior do que a primeira, assim, “(...) esta oposição nasceu no terreno das ciências da natureza; ela serve para separar as fases da industrialização e da comercialização da produção de um novo “produto de pesquisa científica”” (PÊCHEUX, 2015, p. 195), o que leva Pêcheux a afirmar que a filosofia é tolerada pelas ciências humanas como uma ciência marginal, visto que:

Pode-ser dizer que, de modo geral, o setor de estudo da *força de trabalho* domina atualmente aquele do estudo das *relações sociais de produção*, a tal ponto que certas questões, como aquela do assujeitamento do sujeito ao

incosciente, ou aquela da luta de classes em uma formação social, se encontram literalmente recalçadas e “substituídas” por questões como a da adaptação do indivíduo a seu meio ou aquela da organização social das unidades de produção. (PÊCHEUX, 2015, p. 199, grifo do autor).

Essas considerações feitas por Pêcheux (2015) são cruciais para esta pesquisa porque o nosso foco não é “(...) ditar resultados, enunciar soluções ou pronunciar condenações, mas para colocar em evidência problemas a resolver ali onde se crê, às vezes, encontrar soluções” (PÊCHEUX, 2015, p. 200). Neste caso, associamos essa argumentação de Pêcheux como justificativa deste trabalho científico que, conforme já apontamos, tem o objetivo de buscar refletir sobre os impactos da tecnologia, em especial os canais selecionados do Youtube, em relação à prática argumentativa e à profissionalidade docente contemporânea, compreendendo que a “(...) tecnologia e a tal economia de dados se tornaram o centro do capitalismo (...)” (BUCCI, 2021, p. 20).

Isso significa duvidar da transparência dos sentidos que circulam no digital, resgatar uma discussão sobre a importância da escola e do professor, estabelecer uma leitura crítica sobre o modo como os conteúdos escolares passam de *conhecimento* para *mercadoria*, pois, se no século anterior uma indagação fundamental era como construir um espaço escolar menos elitista e que ultrapassasse a prática da mera transmissão de conteúdos e a sua memorização, o que fez com que a escola, até hoje, trabalhasse os conteúdos científicos como prontos e acabados, sem historicidade, entendemos e afirmamos, com veemência, que as condições de produção do digital têm sido, por vezes, contribuidora para a vulgarização do discurso científico e o “todos podem dizer tudo”, pode levar o sujeito a estabelecer uma relação com o que é veiculado na rede digital como um discurso de verdade, baseado em preceitos pessoais (pragmatistas, até) que ignoram a responsabilidade pelo dizer e, mais, intensifica a manutenção de uma lógica neoliberal de educação, pois, como apontou Orlandi (2012, p. 110):

Há mediações importante entre a produção de uma forma de conhecimento por determinado domínio de estudos, no contexto acadêmico, e a aplicação desse conhecimento no ensino. (...) Nesta divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma do conhecimento a que tem acesso.

Neste sentido, o processo educativo é entendido por nós como processo e

isso implica trabalho. Ação. No entanto, no digital, tudo está “pronto” para ser consumido e, ainda melhor, tudo está “pronto” para ser (re)aplicado – efeito de sentido de eficácia. Observamos, então, sujeitos-alunos e sujeitos-professores como consumidores das informações encontradas no digital e esse “consumismo” pode levar esses sujeitos a não questionarem os sentidos que circulam nos arquivos digitais, a não refletirem sobre os silenciamentos que atravessam o espaço virtual, em que:

(...) o sistema de reprodução da força de trabalho (o tipo de escolarização ao qual são submetidos) os corta da formação científica, de que eles não são senão aplicadores conscientes e inconscientes. É, no entanto, a unidade de sua prática e da teoria do materialismo histórico que deve ser progressivamente instituída. E, bem evidentemente, esta unidade requer não somente transformações pedagógicas, mas também uma luta política de modo direto. (PÊCHEUX, 2015, p. 201).

Portanto, consideramos que apenas apontar como os sujeitos-youtubers trabalham a escrita-argumentativa, sustentada nas condições do exame do Enem, na rede digital do Youtube é pouco, é preciso encararmos um “(...) trabalho sobre os conceitos e o conjunto dos efeitos do “teórico (...)” (PÊCHEUX, 2015, p. 195), investigando de que modo os canais do Youtube contribuem para “(...) a extração e o comércio dos dados pessoais ambientam-se no oceano do desejo inconsciente, cada vez mais alienado (tornado alheio) e monetorizado” (BUCCI, 2021, p. 25), em que o capitalismo desenvolve novos modos de sedução para atrair o sujeito às suas telas e teias digitais, sujeito-youtuber e sujeito-internauta, são capturados pela dinâmica do digital que é sustentado, segundo Bucci (2021) pelo olhar que, nessa ótica, funciona como trabalho em que, “de repente” (efeito de sentido que silencia a luta de classes), não é mais possível viver fora do digital e, mais, em que, “de repente”, a escola não serve mais para nada.

Portanto, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia⁵ passam a ser componentes curriculares desnecessários para a formação social contemporânea, no entanto, a Língua Inglesa passa a ser obrigatória, a língua representante dos “donos” do capital – eis a nova ordem mundial econômica (e educacional) – decisão,

⁵ No ano de 2016, com a Reforma do Ensino Médio, discutiu-se a possibilidade de eliminar esses componentes curriculares por outros como: educação financeira, empreendedorismo, projeto de vida etc. Disponível em: <https://www.sitedelinhares.com.br/noticias/geral/artes-educacao-fisica-filosofia-e-sociologia-estao-fora-do-ensino-medio-ingles-e-obrigatorio>. Acesso em: 20 mai. 2023.

sobretudo, política e ideológica. Essa “despolitização”, segundo Pêcheux (2015, p. 182), “resulta do desvio entre a prática profissional e o comportamento político como escolha dos parâmetros e dos critérios”, assim, defendemos uma prática argumentativa reconhecida no chão da escola como um Direito Humano (PACÍFICO, 2016), não como mercadoria, e, para isso, é preciso enfrentar o monopólio do conhecimento voltado apenas para capacitação – prática parafrástica – como ocorre na rede digital e, também, muitas vezes na própria escola, em que “(...) é necessário outra coisa que não uma teoria da impotência teórica” (PÊCHEUX, 2015, p. 189). Assim, temos o desejo de que esta tese não seja uma “impotência teórica”, ao contrário, que provoque reflexões e, quem sabe, mudanças

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM NA PLATAFORMA DO YOUTUBE: A ESCRITA-ARGUMENTATIVA COMO MERCADORIA



Pintura da série substância, “Universos de dentro, pintar as palavras que faltam. Deixar a cor transformar o movimento”, – (Rafaella Rímoli, julho de 2021)

“Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje”.
(Canção *Pela Internet*, músico Gilberto Gil)

Nesta seção, faremos uma discussão sobre a relação entre o discurso da pedagogia das competências e a lógica neoliberal de educação, trata-se de “(...) um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. 11). Isso porque esse modo de conceber a instituição escolar, a nosso ver, também recai na rede digital que, muitas vezes, produz discursos que sustentam a formação discursiva dominante da meritocracia. Assim, procuramos defender uma educação comprometida com o conhecimento (polo da formação), o que não é o caso dos canais do Youtube analisados nesta pesquisa, transformando os conteúdos escolares em mercadoria e, ainda mais, pelo modo como abordam a escrita-argumentativa, impedem que o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016) seja garantido.

Além disso, discutiremos a instância material do digital, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, compreendendo os canais do Youtube como uma rede de compartilhamento que se constitui em uma textualidade seriada (DIAS, 2018). O objetivo é não cair no reducionismo empírico da análise do digital que, muitas vezes, não questiona os efeitos do virtual, por exemplo, a da ilusão de que “tudo” e “todos” estão na rede eletrônica, o que respinga na construção de um imaginário sobre o que é ser professor e a profissionalidade docente orientado, muitas vezes, em uma concepção de ensino utilitarista que transforma a escrita-argumentativa em mercadoria, valor de uso e valor de troca, silenciando as condições de produção que perpassam a escola na contemporaneidade.

Para isso, separemos esta seção, para efeito de organização, em duas partes: a primeira, intitulada, “o discurso da “pedagogia das competências” na escola e no digital”, em que analisamos a opacidade da linguagem que perpassa a ideologia neoliberal; a segunda, intitulada “o funcionamento dos canais digitais do Youtube: textualidades seriadas, ciberespaço e capacitação”, mais uma vez, analisamos o funcionamento discursivo material da rede digital em confronto com uma visão empírica que, muitas vezes, silencia as condições de produção sócio-histórica ideológicas em relação aos efeitos do digital na formação social.

Inicialmente faremos a discussão sobre a pedagogia das competências e seus efeitos na escola e no digital.

2.1. O discurso da “pedagogia das competências” na escola e no digital

O discurso da competência está presente na escola e no digital porque é o discurso da lógica neoliberal presente na formação social contemporânea. Ramos (2006) argumenta que o conceito de competência se difundiu com o intuito de promover o encontro entre formação e emprego. É a partir disso que o ensino passou a ter a função de possibilitar o desenvolvimento de competências, por meio de habilidades que os sujeitos-alunos devem ter ou adquirir. Para isso, a escola, precisou passar de “(...) uma lógica dos conhecimentos para uma lógica da competência (...)” (LAVAL, 2019, p. 79).

Entre as competências mais importantes estão o ler, o escrever e o contar, foco, inclusive, das avaliações externas como o Enem. A pedagogia das competências provoca uma mudança no ensino da educação básica, pois, faz a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pelo desenvolvimento de habilidades verificáveis em situações e tarefas específicas (RAMOS, 2006, p. 221). Nesta ótica, a escola é obrigada a abrir-se ao mundo econômico, alteram-se os conteúdos de ensino que precisam passar a ter um atributo pragmático. Neste sentido, compreendemos que o digital responde a essa lógica da pedagogia das competências e, por isso, trabalha a escrita-argumentativa por meio dos modelos de redação.

Ramos (2006) destaca o argumento de Perrenoud (1997), em que este faz um alerta ao dizer que a ideia de competência pode não contribuir para a busca de um ensino voltado para objetivos observáveis. Esses objetivos observáveis se referem a um modo de ensino que se embasa no referencial teórico do behaviorismo (psicologia comportamental), consiste em estabelecer objetivos comportamentais (comandos), os quais o sujeito-aluno deverá realizar. Deste modo, assim como os objetivos comportamentais se confundem com o “domínio” de conteúdos, a associação entre competência para um objetivo observável pode ser um erro, visto que a pedagogia por objetivos é compatível com um ensino voltado para o conteudismo.

Isso se relaciona com o discurso oficial – representado em documentos curriculares sobre a educação brasileira – como é o caso da *Base Nacional Comum Curricular*. Esse documento compreende que um ensino por competência é mais

eficaz do que um ensino calcado na transmissão de conteúdos. No entanto, compreendemos que se trata de uma armadilha discursiva, em que o conhecimento poderoso, conceito de Young (2007), tende a ser deixado de lado nesta ótica da pedagogia das competências.

Ao partir de uma concepção crítica de currículo, Young (2007) defende que as escolas devem trabalhar com o conhecimento poderoso, ou seja, trata-se de um conhecimento que leve os sujeitos-alunos a compreenderem e a questionarem a formação social em que estão inseridos. Para isso, é preciso que a escola disponha de uma relação com o saber que passa pelo conhecimento especializado – o conhecimento científico – sem esquecer de que se trata de um conhecimento que está sempre em movimento, sujeito a revisões, um conhecimento que, devido às relações de poder, não é acessado por todos, assim:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Interpretamos que o conceito de conhecimento poderoso contribui para a discussão sobre o modo como a escola trabalha os conteúdos, isso porque Young (2007) defende que é preciso que esses conteúdos se transformem em conhecimento para os sujeitos-alunos, o que concordamos, pois compreendemos que isso significa ir além da mera transmissão e, também, de uma organização de ensino que instrumentaliza o saber. Por exemplo, é comum as provas externas cobrarem a identificação de figuras de linguagem em gêneros discursivos variados, no entanto, o comando cognitivo – identificar – nem sempre trabalha os efeitos de sentidos desse uso da linguagem em uma determinada condição de produção, isto é, foca-se o “fazer”, deixando de lado o que para nós, analistas de discurso, consideramos importante: permitir que os sujeitos-alunos interpretem o que leem e, por meio dos seus gestos de leitura, possam questionar e duvidar dos sentidos que se mostram transparentes. No entanto, as provas externas se inserem em uma concepção de língua e linguagem que não condiz com o nosso referencial teórico, pois investem em uma visão de sentido único e transparente, como se todos os

sujeitos-alunos devessem chegar a uma mesma interpretação.

Não é o nosso objetivo, aqui, fazer uma discussão mais aprofundada sobre o conceito do conhecimento poderoso, mas, a partir de Young (2007), defender que os conteúdos ensinados na escola são importantes e que a reflexão sobre o modo como são abordados em sala de aula precisa, sim, ser questionado. No entanto, nada disso significa defender a pedagogia por competências como a solução da educação, pois, ao nosso ver, o ensino por competências está mais para a capacitação do que para a formação (ORLANDI, 2017).

Coulmas (2014) argumenta que a escola funciona como uma agência de legitimação e reprodução de uma certa língua oficial ou nacional. Sobre isso, compreendemos que ler e escrever são indispensáveis para que o sujeito tenha participação na sociedade, visto que a questão do letramento e da alfabetização é uma determinante na vida social de um sujeito. Neste sentido, a escola tem um papel importante como agência de letramento e, o modo como o trabalho com a leitura e a escrita (incluímos a oralidade) ocorre nesse espaço, muitas vezes, ao invés de fazer com que os estudantes reflitam sobre os usos sociais da língua/linguagem, contribui para a formação discursiva de que existe uma língua certa (sustentada no ideário da norma-padrão). Trata-se de um debate sobre “língua certa” ou “língua errada” que se insere mais em uma questão ideológica do que linguística.

Para nós, pesquisadores ancorados na teoria da AD, a linguagem não é neutra; pelo contrário, ela é carregada de ideologia e é por meio dela que construímos nossos discursos. Segundo Orlandi (2015), o sujeito do discurso constrói seus dizeres a partir do seu inconsciente e da ideologia, mesmo que não perceba que é capturado ideologicamente. Assim, a ideologia é o princípio para que se constituam sujeito e sentido, pois, “o efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade” (ORLANDI, idem, p. 48).

Em relação ao trabalho com a escrita-argumentativa na escola, o professor, muitas vezes, agarrado ao livro didático, compreende que “(...) dissertar significa defender ou atacar um ponto de vista, bem como analisar, avaliar, interpretar os dados da realidade (...)” (PACÍFICO, 2002, p. 190). Neste sentido, o enunciador deve apresentar argumentos que sustentem o seu ponto de vista, para isso, tais argumentos devem ser apresentados por meio de uma sequência lógica e com uso

da norma-padrão, isto é, qualquer uso linguístico fora dessa exigência corre o risco de não ser considerado uma boa argumentação, concepção da qual discordamos, conforme apresentaremos ao longo desta tese.

Pacífico (2002), ao refletir sobre a tipologia discursiva⁶ proposta por Orlandi (1996), defende que a argumentação, quando bem trabalhada na escola, leva em consideração o discurso do tipo polêmico, pois esse tipo de discurso permite aos sujeitos a disputa do objeto discursivo, logo, a polissemia tem lugar e a relação entre a paráfrase e a polissemia é equilibrada. Essa relação possível para os interlocutores, segundo Pacífico (2002), permite o mecanismo da antecipação (ORLANDI, 1996), o qual favorece a tentativa de controle do sentido que está sendo disputado e é algo imprescindível para a construção do texto argumentativo. No entanto, a escola (assim como os cursos online) continuam trabalhando a escrita-argumentativa a partir de modelos e/ou técnicas que apenas simulam a prática argumentativa.

Além disso, Pacífico (2002) também defende que o acesso ao arquivo, entendido, a partir de Pêcheux (2010) como um campo de documentos pertinentes sobre uma dada questão, é uma das condições necessárias para que o sujeito tenha a possibilidade de construir um texto argumentativo e isso só ocorre quando há o trabalho com a interpretação e não, apenas, com a leitura parafrástica. Nesta direção, observa-se que o trabalho com a leitura na escola e nos cursos online não foca a interpretação, mas, a mera transmissão de informação, o que faz com que os textos trabalhados nesse espaço e os sentidos sejam aceitos sem questionamento, por isso, muitos sujeitos-alunos reproduzem em suas redações frases ditas por pessoas famosas do cenário nacional e internacional, não tanto para trabalharem o fio discursivo de suas produções, mas, simplesmente, porque isso parece ser uma exigência da boa argumentação. Isso pode ser exemplificado no recorte a seguir:

Recorte 5⁷: Você lê as redações nota 1000 do Enem e fala: “vixi, de onde essa pessoa tirou essas frases?” Calma que você não está sozinho! Tá cheio de gente que se sente desprovido

⁶ Para a linguista, há distinção de três tipos de discurso: o discurso lúdico: em que a polissemia é aberta (o exagero é o *non-sense*); o discurso polêmico: em que a polissemia é controlada (o exagero é a injúria); o discurso autoritário (a polissemia é contida). Para a autora, o discurso pedagógico tende mais para o do tipo autoritário. (ORLANDI, 2003, p. 15).

⁷ Disponível em: <https://descomplica.com.br/tudo-sobre-enem/novidades/citacoes-para-redacao-no-enem/>. Acesso em: 09 abr. 2022.

de inteligência por não saber usar citações na dissertação do exame. E a gente sabe que elas ajudam a levantar a nota, então, bora usá-las, meu povo! E é exatamente aí que o bicho pega, né não? (...) O Descomplica entende como ninguém de redação do Enem e pode te ajudar a escolher as melhores citações pra dar aquela impressionada no avaliador. É claro que a frase deve fazer parte de um contexto e não apenas ser jogada ali, então, vale a pena selecionar algumas pra usar no dia da prova!

No recorte, observa-se que o discurso sobre o uso de citações aleatórias na redação do Enem justifica-se porque “ajuda a levantar a nota” e, além de tudo, serve para “impressionar o avaliador”. Então, fazendo juz ao nome, “Descomplica”, o site aborda sete citações trazendo nomes como: Paulo Freire, William Arthur Lewis, Augusto Cury, Jean Paul Sartre, Heráclito de Éfeso, Sócrates e São Tomás de Aquino. De acordo com o site, citações como: “Só sei que nada sei”, proferida pelo filósofo Sócrates (não é citada a fonte), pode ser utilizada em qualquer tema que apareça na redação do Enem e, mesmo que o site lembre o leitor de que “deve fazer parte de um contexto e não apenas ser jogada”, ainda assim, não há um trabalho com o interdiscurso e o intradiscurso ao usar essas citações, ou seja, não importa se o sujeito fez a leitura na íntegra (gestos de interpretação) de onde essas citações foram extraídas, o trabalho com a leitura e a interpretação é meramente parafrástico, a partir de uma prática de escrita que consiste na replicação de citação, não tanto para sustentar a argumentação, mas, como exigência do exame do Enem, neste caso, o sujeito produtor de textos se limita, muitas vezes, às questões linguísticas e isso não faz com que ele se confronte com a diferença e com a inscrição do sujeito e da língua num processo histórico isto é, um sujeito-autor que “trabalhe com os fatos problemáticos que não são visíveis à sintaxe.” (ORLANDI, 2014, p. 10)

É interessante observarmos a nomeação do site – *Descomplica* –, pois nos questionamos: como um site pode propor a “descomplicação” da escrita? Trata-se de uma nomeação que, pelo seu funcionamento ideológico, joga com um efeito de sentido de completude, quando, na verdade, sabemos que isso é da ordem do impossível. Isso porque compreendemos que:

(...) para ser autor é preciso transformar algo que já existe, acrescentar o novo, como se a “matéria” para a construção do texto fosse uma massa de modelar que já tem uma existência (o já-lá, o interdiscurso), mas cada sujeito pode dar uma nova forma para ela (o intradiscurso), o que é possível

quando se trabalha na tensão entre paráfrase (a massa) e polissemia (as novas formas que podem ser criadas). (PACÍFICO, 2002, p. 107).

A AD trabalha a materialidade da linguagem, considerando seu duplo aspecto linguístico e histórico, ambos, indissociáveis na produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que diferencia essa teoria de tantas outras que estudam a linguagem é o fato de considerar a historicidade, o trabalho da história na língua. E isso não é feito quando o sujeito-aluno utiliza uma citação de um educador, filósofo, artista etc apenas para impressionar o seu interlocutor, pois:

(...) Para que uma leitura intertextual se processe como gesto de interpretação, é preciso que o aluno compreenda que o autor e o leitor não são a fonte dos sentidos, que os dizeres e os movimentos de análise e compreensão da significação não nasceram nele, mas têm relação com os lugares sociais por onde o autor e o leitor já passaram e trazem, no seu bojo, a inscrição da cadeia de efeitos já construídos pelo/no arquivo de ambos (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 19).

Para Orlandi (2001), o sujeito tem como implicação a necessidade de interpretar os fatos, de produzir sentidos, em uma dada situação/contexto de produção. Isso significa que na tessitura da escrita-argumentativa, na formulação da cadeia de significantes (intradiscurso), faz-se necessário que o sujeito ancore seus dizeres no “já dito”, interdiscurso, que é a memória constitutiva do dizer. No entanto, essa ancoragem não significa simplesmente a reprodução de um discurso sem o trabalho interpretativo, como é esse caso das citações por citações na redação do Enem, difundidas pelo meio digital, mas, uma atualização dos sentidos na cadeia de significantes “escolhida” pelo sujeito enunciador, pois, “(...) as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua (...)” (ORLANDI, 2001, p. 32).

Isto nos remete a pensar na origem da escrita que está diretamente ligada com “(...) a urbanização, ou seja, a emergência de formas complexas de organização social em cidades e com uma atividade econômica que produz um excedente para além da subsistência” (COULMAS, 2014, p. 41). Neste sentido, a escrita-argumentativa, voltada para a prova do Enem, é regulatória e prescritiva, além disso, possui caráter como mercadoria, no sentido de valor de uso e valor de troca, em que “(...) pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1983, p. 45), visto que a sua função é estabelecer uma nota somativa para a busca de uma vaga na universidade e, também, possibilitar que

o sujeito alcance um certo *status social*.

Sobre o *status social*, compreendemos que o sujeito que alcança a nota máxima no Enem, muitas vezes, ganha visibilidade social. Isso porque a sua redação tende a ser publicizada em sites, telejornais, canais do Youtube, em que a sua produção de texto passa a legitimar uma determinada formação discursiva sobre a escrita-argumentativa dentro e fora da escola, assim, a redação produzida pelo sujeito bem avaliado pelo Enem passa a ser vista como o modelo a ser seguido e isso silencia o fato de a nota do exame servir de acesso à uma vaga na universidade pública (ou bolsista, no caso da particular), isto é, silencia-se o fato de que a desigualdade social – não há vagas para todos – deixa de ser questionada, afinal, se esse sujeito (nota mil no Enem) conseguiu outros também podem.

Neste sentido, conhecer como se deu a implantação do Enem é algo importante. Trata-se de um exame que foi instituído pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura – em maio de 1998, pela portaria de nº 438, atendendo ao dispositivo jurídico da LDB – Lei de Diretrizes Bases de 1996, que determina em seu artigo 9º, inciso VI, que a “União organize processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional devendo incluir todos os níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país”.

Interpretamos que o sentido de “qualidade”, instuído pelos documentos legais, é opaco por estar aberto a múltiplos sentidos: qualidade em garantir o direito à educação aos sujeitos-alunos? Qualidade em garantir condições materiais de trabalho nas escolas públicas? Qualidade em reconhecer a importância do investimento na formação inicial e continuada do professor? Qualidade em firmar a posição do professor socialmente, o que começa pela valorização salarial? Qualidade em sustentar os índices das provas externas? Se o sentido de “qualidade” é polissêmico, também interpretamos que a busca da União em avaliar o rendimento escolar em âmbito nacional, muitas vezes, leva as escolas a uma padronização curricular, tornando essas instituições reféns das condições de produção dessas provas externas. Assim, há um discurso homogeneizante que circula no discurso oficial, mas, contraditoriamente, também faz regurgitar sentidos de democracia e cidadania –a escola como um espaço heterogêneo.

Ainda sobre o Enem, constitui-se como um exame único que abrange quatro áreas de conhecimento (mais a redação) e organiza as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. A sua *Matriz de Referência* se estrutura em

competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Médio. O órgão responsável é o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que tem o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes em relação às competências e habilidades desenvolvidas na educação básica.

No ano de 2009, o chamado “novo Enem” passou a ser utilizado como ferramenta de seleção para o ingresso ao Ensino Superior e, em 2010, o Ministério da Educação criou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que seleciona estudantes para instituições públicas brasileiras. O resultado das notas do Enem também passaram a servir para o ingresso em universidades privadas. Tudo isso intensificou a popularização e a importância dessa avaliação.

No caso específico da redação, muitas instituições públicas utilizam a nota como peso 2 e, em relação às particulares, muitas delas utilizam exclusivamente a nota da redação como forma de ingresso ou concurso de bolsas, isso comprova a relevância dessa parte do exame e as suas implicações para o trabalho com a escrita e a argumentação dentro e fora da escola.

As condições de produção⁸ da redação do Enem perpassam o enfrentamento dos participantes da prova a uma questão aberta (discursiva) única para todos, exige-se do candidato a produção de uma resposta ao tema solicitado, cujo intuito é avaliar sua produção escrita e a capacidade de leitura dos textos motivadores, para isso, solicita-se o uso da norma-padrão e a produção de um texto dissertativo-argumentativo com coesão, coerência e proposta de intervenção com respeito aos Direitos Humanos. De acordo com a “Cartilha do Participante”, a avaliação da redação consiste em produzir um texto em prosa:

(...) do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do

⁸ As condições de produção para a teoria da Análise de Discurso que embasa esta pesquisa são as circunstâncias de um discurso, as relações estabelecidas entre os locutores, a posição ocupada pelos sujeitos discursivos, que afetam o modo como eles podem produzir sentidos a partir de um objeto discursivo, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos. (BRASIL, 2020, p. 07).

Para obter a nota máxima (1000 mil pontos) é preciso que o participante consiga atingir 200 pontos em cada uma das cinco competências, a saber: Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Observa-se que as exigências da redação do Enem induzem à produção de textos a partir de uma estrutura pré-estabelecida: tema + tese + argumentos + proposta de intervenção. Deste modo, o sujeito-estudante e o sujeito-professor ficam presos à fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), isto é, no sentido de molde, determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que limita o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação.

É a partir desses critérios que a escrita-argumentativa é, muitas vezes, ensinada e praticada na escola, principalmente no Ensino Médio; todavia, as exigências do Enem servem apenas para esta condição avaliativa, mas, o que observamos é que se transformam em “mandamentos sagrados” que devem ser utilizados para qualquer texto argumentativo na escola. Além disso, a instituição escolar ao trabalhar exclusivamente a redação do Enem na sala de aula, desconsidera documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que preveem o trabalho com gêneros textuais e/ou discursivos diversos no espaço escolar.

Para Vidon (2019), a década de 70 do século passado influenciou direta ou indiretamente o ensino de texto (leitura e escrita) na escola, uma das causas foi a promulgação do Decreto-Lei nº 5692, em 1971 que, por meio das políticas públicas, estabeleceu diretrizes e bases nacionais para a Educação, sustentando a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação. Isso ocorreu no contexto do Golpe de Estado de 1964, que retirou o poder legítimo do presidente

João Goulart e implantou um governo militar ditatorial. Os militares se colocaram contra as ideias defendidas por educadores como Paulo Freire.

No cenário histórico apresentado, o ensino tecnicista-profissionalizante e a mercantilização foi o foco das políticas públicas, então, elabora-se e promulga-se a LDB 5692, em 1971. Vidon (2019) argumenta que é o primeiro documento de grande alcance elaborado por um governo brasileiro voltado para uma política linguística. Em seu artigo primeiro diz que “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971)”, observa-se um foco na concepção funcionalista (instrumental) de linguagem sustentada em pesquisas como as de Roman Jakobson e Karl Bühler que, por sua vez, repercutem nos trabalhos estruturalistas de Ferdinand de Saussure e, também, nos formalistas, como Noam Chomsky.

O “ensino da expressão escrita (ou redação)” ficou a cargo do professor de Língua Portuguesa e, de acordo com o pesquisador, voltam-se para uma metodologia “comportamentalista” com base em uma noção sistêmica de texto, tudo isso se ajusta a uma tecnicização do ensino de redação na escola “passível de um cálculo matemático, como uma operação cognitiva racional” (VIDON, 2019, p. 98).

No ano de 1977, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura, institui a obrigatoriedade da “prova de redação” nos vestibulares do país, o que pressupõe orientações governamentais e de especialistas no assunto. Vidon (2019) argumenta que isso leva a dois dados sobre o ensino de redação: “1. A redução do ensino de texto à redação prática; 2. O foco da metodologia nas técnicas de redação” (VIDON, 2019, p. 99). Esses dados são muito importantes para a discussão deste trabalho porque defendemos que essa redução do ensino de texto direcionado para as “técnicas de redação” continua muito presente na prática escolar e, no caso desta pesquisa, presente nas plataformas digitais levando a escrita a uma categoria de mercadoria.

No caso das plataformas digitais, o ensino da redação se atrela aos modelos prontos, sustentado no discurso do “segredo da boa escrita”, ou seja, diversos cursos online discursivizam que existe uma tal fórmula mágica que faria com que se alcance a nota máxima no Enem, para isso, basta que os sujeitos-internautas acessem/paguem pelo conteúdo do curso.

A permanência da “prova de redação” nos vestibulares do país até hoje

permite observarmos as ressonâncias ideológicas do trabalho com a leitura e a escrita na escola vindos dos anos 1970. Termos como “manuais”, “técnicas”, “macetes”, “estratégias”, “ferramentas”, “táticas”, “artifícios” são recorrentes na década de 1970 ao sustentar a escrita nesse lugar instrumental. Passadas algumas décadas, com o advento das plataformas digitais voltadas para o ensino de redação do Enem, compreendemos que essa herança da década 70 perdura ao longo do tempo, pois o que temos observado é que tanto o digital, quanto a escola, continuam trabalhando a redação argumentativa nesta visão da “técnica”, o que nos leva a refletir sobre:

A divisão do trabalho, na formação de professores, entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que executam o produto do trabalho intelectual, possibilita pensar, de algum modo, no processo de alienação dos professores em relação às condições de produção das práticas de redação na escola. (VIDON, 2019, p. 104).

Este “(...) tratamento subjetivo-idealista de aluno e um tratamento tecnicista e alienante do professor” (VIDON, 2019, 103), sustentado na concepção estrutural-formal de língua e texto numa visão instrumental/tecnicista de ensino de redação vindo da década de 1970, leva o autor a terminar o seu texto com a seguinte indagação: “em que medida essas concepções e esses pressupostos estão ainda presentes em nossas políticas e práticas linguísticas de ensino de texto/redação?” (VIDON, 2019, p. 104). Acreditamos que esta pesquisa conseguirá trazer algumas respostas para essa pergunta, isso porque nos propomos a observar o funcionamento discursivo sobre a escrita da redação do Enem em uma plataforma digital – Youtube – em que a tecnologia faz parte da existência do sujeito e, portanto, o conteúdo que circula neste espaço digital produz discursos e sentidos sobre a escrita, a argumentação, a leitura e a autoria.

Trata-se de uma escrita que se sustenta na lógica neoliberal, em que o vestibular é um meio eficiente, diríamos, também, conveniente, para a manutenção das desigualdades de acesso ao ensino superior gratuito no Brasil. Não há vagas para todos, então, o vestibular é discursivizado como o meio mais assertivo para a seleção dos estudantes que ocuparão as vagas disponíveis – dinâmica que mantém a formação discursiva da meritocracia – promovendo o silenciamento de uma discussão mais profunda sobre o direito à educação. A escrita-argumentativa, materializada nas redações dos vestibulares, passa a ser um “bem”, por isso mesmo

mercadoria, em que as forças do mercado se fundamentam na maximização do discurso da competência e, caso o sujeito responda a isso, terá a sua recompensa – o alcance de uma nota que seja o suficiente para que ocupe a vaga da universidade.

A voz do vestibular tem caráter de autoridade no espaço escolar e no digital e, por ser uma voz legitimada, “(...) quem diz o quê, em que língua, a quem, onde e com que finalidade (...) “quem sabe/pode escrever? (...)” (COULMAS, 2014, p. 93) é determinado pelas instituições que formulam as provas. Isso faz com que o ensino da escrita seja útil na escola, em que “(...) é preciso estabelecer convenções, restringir a variação individual, fixar e impor normas (...)” (COULMAS, 2014, p. 126). Até porque não se pode esquecer que o “domínio” da escrita, segundo o autor, mais do que uma habilidade, continua sendo um marcador de distinção social, um atributo do poder. E, quando a escola não responde bem a essa dinâmica, o digital, por sua vez, entra neste cenário como a solução. Assim:

A existência da Escola, responsável pela validação da Escrita, não significa só no seu interior, mas no conjunto da sociedade, em sua natureza e estrutura; desse modo, afeta também quem está fora dela. Isto porque, na sua individuação pela Escola, o sujeito defini-se como escolarizado ou não escolarizado e isso determina as relações sociais que ele estabelece, em que significa e é significado. (ORLANDI, 2017, p. 238).

Na sociedade capitalista, segundo Orlandi (2017), uma das atribuições do Estado é que ele se ocupe da educação e, um dos maiores déficits nos países não desenvolvidos é, justamente, a educação. De acordo com ela, faltam projetos e investimentos reais nesse setor, com o que também concordamos, assim, o Estado falha, produzindo a falta e isso leva à estigmatização dos sujeitos que não são escolarizados.

No caso desta tese, diríamos que leva à estigmatização, também, dos sujeitos mal escolarizados, como é o caso dos sujeitos-alunos que não conseguem produzir uma redação nos moldes do Enem (o que não significa por si só que eles não saibam escrever e argumentar). Para a linguista, essa questão da falta vincula-se à de cidadania, em que “(...) a noção de cidadania liga-se à de consumidor, e o conhecimento relaciona-se a emprego, juntando mercado e trabalho(...)” (ORLANDI, 2017, p. 238).

Ao compreendermos que “(...) o digital é a forma por excelência do discurso

urbano” (ORLANDI, 2017, p. 244), entendemos que os cursos online dedicados ao ensino da escrita-argumentativa voltada para redação do Enem, refém da ideologia pragmática, isto é, “a do excesso, do efêmero visível, do sujeito da impaciência, do conteudismo (informação), do relacionamento (as selfies, o outrar-se)” (ORLANDI, 2017, p. 244), passa a atuar, esse pragmatismo, na dominância de sua ideologia, como uma instância que se reveste e funciona no espaço comum, ou seja, discursivizam-se técnicas, macetes, táticas para que o sujeito consiga atingir uma nota alta na prova do Enem, assim, desconsideram-se, no espaço digital, a dimensão simbólica, histórica e política desta avaliação. Na verdade, aceitam-se as avaliações externas como algo dado em que é predominante a prática da capacitação, o treinamento, e não a da formação, deste modo, “o digital é visto utilitariamente como instrumento para aceleração desse processo” (ORLANDI 2017, p. 238).

O discurso da competência, conforme temos mostrado, está presente tanto na escola, quanto no digital. Isso porque o discurso da competência é um dos mais difundidos na sociedade contemporânea capitalista. No caso do digital, representado nos cursos online, por meio da suposta falta o sujeito-internauta, euxariente, é levado a consumir um produto que solucione os seus problemas e desejos. A solução, no caso do Enem, é levar o sujeito a consumir os cursos online que prometem “desvendar” o “segredo” da nota mil na redação, pois, só assim, o sujeito será competente na produção de seus textos (discussão que ainda faremos com mais profundidade).

Por sua vez, na escola, o discurso da competência envolve os documentos legais que partem da perspectiva que cabe a essa instituição o desenvolvimento de habilidades e competências nos sujeitos-alunos. Ambos (o meio digital e o meio escolar) não questionam a formação social, apenas, partem dela a fim de convencer o sujeito de que para ser um “bom sujeito” (PÊCHEUX, 2014b), é preciso seguir a lógica do mercado que, por sua vez, sustenta o discurso da competência. É essa lógica da competência que faz com que o sujeito – pela comparação com o outro – busque a todo momento a capacitação, afinal, ninguém quer ficar para trás no mercado de trabalho, todavia, como argumenta Orlandi (2017), somente a formação é capaz de promover alguma mudança, com o que concordamos:

A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno “não alienado”. E retomo aqui o conceito de alienação em Marx (1844). Segundo este autor, “a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”. Consideramos que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a capacitação ou o treinamento não fazem. Ele continua então um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo. (...). O saber a língua, o saber da língua na língua, daria ao sujeito um passo na direção de sua não alienação, na direção de ser capaz não só de formular como reformular e resignificar sua relação com a língua e com a sociedade. Elemento importante em sua possibilidade de resistência. Com a capacitação, o treinamento, ele é um eterno repetidor. Um autômato de uma empresa, na melhor das hipóteses, se for considerado “capacitado” após um “treinamento”. Ou, pior que isso: habilitado, e a habilitação não implica relação com conhecimento mas com o treinamento: sujeito treinado=sujeito habilitado, segundo o que penso. É esta a nova economia da escola, em geral, a da não reprovação. (ORLANDI, 2014, p. 161).

Apesar da extensa citação, compreendemos que a sua importância está em diferenciar o conceito da capacitação em relação ao conceito da formação, algo que julgamos muito importante para esta pesquisa. Essa diferenciação é algo imprescindível quando observamos o modo como a escola e o digital trabalham os conteúdos escolares. Defendemos que somente pela formação é possível desfazer a lógica da capacitação que está para o treinamento e a habilitação – a repetição. É pela formação que o sujeito passa a praticar a leitura e a escrita e pode ser capaz de questionar a transparência da linguagem/sentidos (efeito ideológico). É por aí que a resistência é possível.

Laval (2019) argumenta que o culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política, fez com que o discurso da reforma educacional ganhe a atenção pública. Isso faz surgir a configuração escolar atual, sustentada em um modelo escolar que entende a educação como um bem privado, cujo valor é acima de tudo econômico, a esse *status* o autor designa de escola neoliberal, em que “(...) a instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam (...)” (LAVAL, 2019, p. 17), e isso está diretamente ligado à ideia de capacitação/habilitação.

Com o propósito de competitividade que prevalece na economia globalizada, o utilitarismo que caracteriza o capitalismo, entende o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalhador. Isso nos remete à reflexão sobre o modo

como a redação do Enem é corrigida/avaliada: pelo viés da competência.

Observa-se que a competência 2 do ENEM: *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa*; e a competência 5: *Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*, caminham em direção de um sujeito que seja capaz de intervir na formação social, todavia, por configurar uma produção de texto parafrástico, a aplicação das várias áreas de conhecimento e a busca por intervenções sociais, muitas vezes, levam o sujeito a “(...) mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria (...)” (LAVAL, 2019, p. 51).

Isto faz com que o sujeito produtor de textos duvide pouco da ideologia dominante que institui formações discursivas como: “o profissional do futuro tem de saber lidar com desafios e frustrações”; “o profissional do futuro não deixa de estudar/profissionalizar-se (justificativa de que a dinâmica da sociedade contemporânea muda velozmente); “o profissional do futuro é capaz de solucionar situações-problema”; “o profissional do futuro deve ser um empreendedor de si mesmo”, discursos que implicam a manutenção da lógica neoliberal e não a sua superação, assim:

(...) O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (...) (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 12).

É essa lógica que muitos cursos online sustentam, pois eles trabalham com a oportunidade de “rentabilizar” o ensino, em que o sujeito deve se adaptar, custe o que custar, a esses discursos sobre o profissional do futuro. Isso faz com que “os produtos” pedagógicas comercializados não tenham um compromisso com a formação, mas, apenas com a capacitação. Portanto, o modo utilitarista de trabalho

com a escrita-argumentativa no digital, por meio dos canais do Youtube, responde a toda essa ordem neoliberal, trata-se de uma escrita “sob encomenda”, que não está orientada teoricamente.

No caso da escola, Laval (2019) argumenta que, na lógica neoliberal, cabe a esta instituição dar aos sujeitos-estudantes um “pacote de competências básicas”: criatividade, facilidade de convívio social, autonomia necessária para que seja capaz de cuidar da sua autoformação permanente. Cabe ao sujeito, então, submeter-se a uma “pedagogização da vida” que o obriga a desenvolver recursos que o façam sobreviver e “alimentar” o mercado de trabalho. É aí que entra o uso estratégico da noção de competência que substitui o conhecimento.

O termo competência pode expressar efeitos de sentidos polissêmicos, por exemplo, a competência do “aprender a ser”,⁹ “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer”, em que poderíamos ler essas expressões, segundo Laval, em uma perspectiva humanista; ou competência no sentido jurídico – “admissão por competência” – no qual o termo implica uma relação entre poderes e estatutos. Há, também, sentidos outros para competência em determinadas teorias do campo da Linguística ou da Psicologia. Todavia, para Laval (2019), a ideia central de competência acaba retornando os princípios do neoliberalismo, pois tem relação com a exigência de eficiência e flexibilidade, eis o sujeito que interessa ao mercado.

No entanto, questionamos: é possível aprender por competência? Isso porque o discurso da pedagogia das competências circula na escola (e no digital) de maneira tão transparente que esse tipo de pergunta é silenciada. Observa-se que esse “aprender a” busca por efeitos de sentido de completude, a partir de uma visão empírica de sujeito. Trata-se de um sujeito idealizado, sem falhas, capaz de responder a dinâmica neoliberal. Por exemplo, com a *Base Nacional Comum Curricular* o discurso sobre o “protagonismo” e “projeto de vida” aparece com destaque, segundo o documento, é imprescindível que a escola seja competente em trabalhar esses ideários, todavia, se a *Base* valoriza tanto isso, como trabalhar o “protagonismo” e o “projeto de vida” por meio de competências?

Para nós, o sentido de “protagonismo” e “projeto de vida” provoca efeitos de

9 Referem-se aos “quatro pilares da educação”, segundo o relatório à Unesco da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, presidida por Jacques Delors (2012).

algo que é construído dialeticamente, o que significa plurificar essas nomeações e, também, levar em consideração a participação política dos sujeitos-alunos nas tomadas de decisão do funcionamento da escola onde estão inseridos. Neste sentido, “protagonismos” e “projetos de vida” não são algo pronto, algo que se ensina, como evoca a *Base*, pois, o sentido de que o sujeito precisa ser competente e, por sua vez, ser competente no/para o “protagonismo” e seu “projeto de vida”, significa impor uma condição de existência para o sujeito, condição essa que sustenta a lógica neoliberal – ser “protagonista” e ter “projeto de vida” significa, na verdade, ser um profissional alinhado às demandas do mercado de trabalho.

Todo esse cenário influencia a mudança dos programas educacionais determinando a duração do ensino correspondente a cada objetivo e as etapas que cada aula deve cumprir. No caso dos cursos online, a noção de competência tende a ser incorporada sem questionamento. Deste modo:

(...) Esse método que consiste em analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzi-los em "competências" e "habilidades", participa de uma padronização pedagógica que é, supostamente, fonte de eficácia. Referenciais de diferentes disciplinas, tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamento nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo em que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem, de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas para definição dos perfis de cargos e das listas de competências construídas para selecionar, recrutar, formar a mão-de-obra. Em suma, ela permite articular racionalmente a "gestão dos fluxos escolares" com a gestão de recursos humanos na empresa. (LAVAL, 2019, p. 83).

No viés da “pedagogia das competências”, a escola passa de uma “lógica dos conhecimentos” para uma “lógica da competência” (LAVAL, 2019). Neste sentido, ler, escrever e contar são competências indispensáveis, por isso componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática são o foco central de provas externas e estão “seguros” no currículo escolar. Todavia, o conteúdo deve estar a favor de instrumentalizar o sujeito para determinadas competências, para isso, cabe à escola um trabalho que foque o desenvolvimento de habilidades, em que “(...) a tendência é vê-los como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos” (LAVAL, 2019, p. 81).

O “método” da “pedagogia das competências” é prejudicial no que concerne

o trabalho com/sobre a língua na escola e no digital porque reduz o sujeito a compreender a leitura e a escrita de modo apenas pragmático. Nessa perspectiva, escrever e argumentar não implicam trabalho e inquietude, mas, coleta de informações e sua reprodução. A textualidade é encarada de modo mecânico – basta que o sujeito utilize os conectivos – conjunções, preposições – a fim de deixar o seu texto coeso e coerente. Isso tudo não permite a disputa dos sentidos que só é possível se o sujeito inserir na história os textos lidos e produzidos, para isso, tanto a escola quanto os cursos online, precisam instigá-lo a trabalhar na tensão entre a paráfrase (o mesmo, a fôrma-leitor) e polissemia (o diferente, a função-leitor), isto é, quando há o trabalho com a interpretação.

Zabala e Arnau (2010) defendem o ensino escolar por competências e partem do pressuposto de que a escola tende a acumular conteúdos, por meio da memorização de conceitos, que não permite a “transferência” e a aplicação do conhecimento. Os autores argumentam que o ensino conteudista fez surgir o ensino baseado no desenvolvimento de competências e, de acordo com eles, três fatores sustentaram a crise do ensino tradicional: a primeira, refere-se à universidade que tem replanejado sua estrutura e funcionamento, assim, nesta nova reformulação, os conteúdos passam a ser configurados em torno de competências, deste modo, a escola também deve seguir os mesmos passos dados pelo espaço acadêmico; a segunda, trata-se da pressão social sobre a funcionalidade das aprendizagens na escola, que compreendem que essa instituição contribui pouco para que os sujeitos-alunos apliquem o que aprenderam em seu cotidiano; a terceira, a função social do ensino, em que a escola, segundo os autores, precisa deslocar da “função propedêutica” – a escola ensina apenas conteúdos necessários para que os sujeitos-alunos alcancem o ensino universitário – para a formação integral, isto é, “que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida (...)” (ZABALA; ARNAU, *idem*, p. 22).

Observa-se que os três fatores apresentados pelos autores recaem na formação discursiva dominante de que a escola tem contribuído pouco para a aprendizagem dos sujeitos-estudantes, portanto, uma leitura discursiva é importante porque “(...) é um modo de trabalhar essa multiplicidade e essa diferença inscrita na linguagem, uma vez que o múltiplo e o diferente se ordenam no discurso ao produzirem seus efeitos” (ORLANDI, 2014, p. 13).

Em relação ao primeiro fator, compreendemos que os autores deixam de lado a discussão sobre a intervenção privada na universidade pública, cuja lógica neoliberal, por ser preponderante, tem exigido que o espaço universitário entre no jogo das disputas capitalistas do mercado, isso pode ser visto no descrédito intenso que as pesquisas do campo de humanas têm sofrido nos últimos anos no país, fruto de uma política pública que cultiva o discurso do ódio e o da descrença do saber científico.

Pêcheux (2015) argumenta que a pesquisa no campo das Ciências Humanas apresenta, conforme já mostramos, dificuldades por causa do “trabalho sobre os conceitos e o conjunto dos efeitos do “teórico” (PÊCHEUX, idem, p. 195) que ela provoca. Para que procuremos não “cair” nas armadilhas do discurso neoliberal, entendemos que a teoria da Análise de Discurso permite questionarmos os discursos e seus efeitos de sentidos, assim, trata-se de um fazer científico que não enxerga os conceitos científicos como algo dado, antes, os questiona e reflete sobre a sua opacidade. Assim, interpretamos que na opacidade discursiva dos defensores da pedagogia das competências, silencia e intensifica a lógica neoliberal no interior da instituição escolar, em que a noção de “eficácia” é sustentada em prol da constituição de um sujeito que obedeça e se instale na lógica do capital – a da concorrência e do empreendimento de si mesmo – o que inscreve uma formação imaginária sustentada na formação discursiva do sujeito de sucesso.

Inferíamos que essa lógica das competências não se dá sem o advento do digital, pois defendemos que é a tecnologia que será o ponto fulcral para que a ebulição da ideologia das competências se instaure na formação social. Isso porque a tecnologia silencia a produção do conhecimento que, antes, era materializada no impresso. O sujeito-internauta quando acessa a rede, nem sempre credibiliza o nome do autor e/ou a fonte em relação àquilo que consome de informação, antes, enxerga o espaço digital como algo pronto – efeito que sustenta a tecnologia como o lugar da eficiência – isso pode ser visto no modo como as notas são feitas pelo tecnológico, não há, muitas vezes, questionamento em relação aos dados divulgados e tabelizados. Esses mesmos dados (estatísticos) passam a ser o centro de discussão das políticas públicas – a formação social “organizada” em números – mas, a quem cabe o gesto de interpretação desses dados?

Em relação ao segundo fator – a pressão social – os autores não aprofundam o efeito ideológico que o discurso desacreditado da escola provoca na afirmação da

profissionalidade docente e da função social desta instituição. Na verdade, os autores parecem “comprar” o discurso da pressão social e, inseridos nesta formação discursiva, intensificam ainda mais uma visão da/sobre a escola que a deslegitima, afinal, a “pressão social”, em outras palavras, pode ser traduzida como a pressão do sistema capitalista, em que os autores não duvidam da transparência dos sentidos evocados pela lógica neoliberal, antes, os sustentam – efeito ideológico. E esse tipo de discurso pode ser utilizado por aqueles que defendem uma reforma da escola, isto é, do seu currículo (implicação do político), em que discursivizam que aquilo que a escola ensina é inútil, sobre isso, concordamos e defendemos a partir de Freire (2019, p. 83) que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em fazer das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária e puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (grifo do autor).

Para nós, mesmo que a leitura de Freire (2019) sobre a escola seja empírica, observamos que a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, inaugura uma teoria do campo da educação comprometida com uma educação democrática e emancipatória, o que dialoga com o que também defendemos: uma educação que autorize os estudantes a ocuparem a posição discursiva de autores, comprometida com o diálogo e a responsabilidade pelo dizer. Neste sentido, compreendemos que o problema não está nos conteúdos escolares e se eles são úteis ou não aos sujeitos-alunos, na verdade, o problema reside no modo como os conteúdos escolares são trabalhados e cobrados nas avaliações, o que difere da “epistemologia da curiosidade”, argumentado por Freire. Assim, a partir da curiosidade, é possível enxergar os conteúdos escolares como um construto perpassado por uma historicidade, portanto, o conhecimento científico passa a não ser visto como algo pronto, como faz o livro didático e, só assim o sujeito-aluno “ao invés de ser apenas um autômato de uma empresa (com a capacitação), poderia ser um sujeito em posição de transformar seu próprio conhecimento, compreender suas

condições de existência na sociedade e resistir ao que o nega enquanto sujeito social e histórico (...)” (ORLANDI, 2020, p. 11), isso significa trabalhar os conteúdos escolares de modo que os “(...) sujeitos bem formados que podem “pensar por si mesmos”, tocando o real da língua em seu funcionamento e o da história, no confronto com o imaginário que o determina” (ORLANDI, 2020, p. 11).

E, em relação ao terceiro fator, a função social do ensino, os autores caem, mais uma vez, na armadilha discursiva neoliberal – a da “formação integral”. Se por um lado não nos opomos contra uma educação que ultrapasse a transmissão de conteúdos, mas, que esteja comprometida com a formação do sujeito-escolar; por outro, sabemos que o discurso da “formação integral” sustenta a hiperresponsabilização da função da escola e do professor, como se a escola fosse o lugar em que os sujeitos irão adquirir técnicas, ferramentas, habilidades, capazes de garantir o seu sucesso profissional e pessoal, o que é por si só algo audacioso.

O discurso da “formação integral” filia-se ao discurso neoliberal, em que os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são produzidos e, por isso mesmo, não dependem apenas das intenções dos sujeitos. Neste sentido, os sentidos estão, ao nosso ver, na ordem dos acessos, que cria um imaginário de que o digital é para todos, funcionando na/pela tecnologia, por exemplo, sustentados em discursos como “hoje todo mundo tem um celular”, “hoje todo mundo está no Youtube”, em que escapar disso é difícil. Assim, compreendemos que os autores não conseguiram observar a falácia de que o discurso da “formação integral” está revestido, capaz de culpabilizar os sujeitos-escolares pelo fracasso escolar.

Além disso, o discurso da “formação integral” é determinado por uma conjuntura construída sócio-historicamente a partir de um tenso e permanente jogo de interesses. Neste caso, a busca é pela constituição de um sujeito sem falhas, capaz de suprir as demandas da formação social capitalista, trata-se do “bom sujeito” de Pêcheux (2014b), em que a ideologia mais acoberta os sentidos do que os expõe, isto é, no discurso da “formação integral” busca-se um sujeito que esteja “pronto” para encarar (e sustentar) a dinâmica neoliberal.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de os autores argumentarem que a escola investe seu esforço, principalmente, em garantir que os sujeitos-alunos obtenham boas notas no vestibular a fim de que alcancem uma vaga no ensino superior. No entanto, questionamos esse dado empírico, visto que se trata de uma

formação imaginária sobre um certo tipo de escola que não se generaliza a todas do país.

Convém ressaltar que o conceito de “competência”, segundo Zabala e Arnau (2010), surge na década de 1970, primeiramente, no âmbito empresarial, para atender às necessidades laboriais e aos problemas apresentados pela formação social contemporânea. A ideia de competência, na lógica empresarial, caracteriza um indivíduo capaz de realizar uma determinada tarefa de forma eficiente. A partir disso, essas ideias passam a ser utilizadas no espaço escolar, assim, a competência no âmbito escolar é definida pelos autores como:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

Interpretamos que o conceito de competência apresentado na citação tem relação direta com a lógica do âmbito empresarial – principalmente o sentido de eficiência. No entanto, por ser uma definição de competência elaborada para o âmbito escolar, investe-se no viés da ideologia da “formação integral”, algo que poucos se colocariam contra e, assim, cria-se a ilusão de que o conceito de competência, na instituição escolar, difere-se do empresarial, quando, na verdade, sabemos que se trata de um discurso pedagógico (ORLANDI, 2016) que é circular, cujo dizer é institucionalizado e, muitas vezes, esse discurso é dissimulado como transmissor de informação, uma informação vista sob o viés de cientificidade, assim, não há dúvidas ou questionamentos, portanto, a “pedagogia por competências” passa a se tornar a única solução para os dilemas da escola contemporânea, porque ela responde às demandas da ideologia neoliberal.

No entanto, sabemos pela AD que o sujeito é cindido e está exposto à incompletude, ainda mais, a memória discursiva constitui-se e sustenta o dizer em múltiplas formações discursivas, por meio de rede de filiações de sentidos, em que muitas outras vozes e representações imaginárias estão em jogo e vão historicizando os mesmos sentidos. Interpretamos, portanto, que o discurso da “formação integral” é eficiente em capturar o sujeito a sua filiação discursiva, no entanto, quando percorremos suas “entranhas”, observamos a sua opacidade,

sabemos que há um retorno ao mesmo, isto é, à lógica neoliberal que procura capacitar o sujeito para que esteja/se sinta “completo” às demandas do mercado.

Rios (2010) arrisca pensar a temática sobre competência abrindo a discussão ao espaço de formação e atuação não só dos educadores, mas de todos os profissionais, pois, segundo ela, a lógica de mercado é a mesma. Para isso, a autora ao observar os possíveis efeitos de sentido sobre o discurso da competência, tece suas reflexões com o objetivo de “apurar arestas” e “observar as dissidências”. Neste sentido, ela inicia a discussão levando em consideração a ética como dimensão fundante da competência, assim, propõe uma revisão crítica do conceito de competência. Consideramos essa revisão importante porque entendemos que interpretar o jogo discursivo da lógica da pedagogia das competências é um modo de “(...) considerar a existência da tensão entre o processo parafrástico e o polissêmico, e ao reconhecer a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem (...)” (ORLANDI, 2014, p. 26).

O sentido de competência está ligado diretamente à competição, estimulado pelo sistema capitalista. É um termo-chave da ideologia neoliberal que “(...) se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada” (RIOS, 2010, p. 155), com o que concordamos. No entanto, não se reduz a isso, também inferimos que a temática da Genética e a do mercado andam juntas no neoliberalismo, pois, a partir da ótica da competência, observa-se uma concepção que se sustenta no inatismo, como se o sujeito nascesse com predisposição para ser “competente a”.

Ou quando o sujeito é competente pelo viés da meritocracia, por exemplo, é comum encontrarmos nas mídias de comunicação (programas televisivos, canais do Youtube, podcasts, entre outros) narrativas de sujeitos que ascenderam da pobreza para a riqueza, a partir de uma narrativa da superação. Deste modo, há toda uma artimanha discursiva que sustenta a ideologia neoliberal, pelo viés da capacitação, e que sustenta o discurso legal – “todos são iguais perante a lei – efeito homogeneizante que pode ser “traduzido” por – “todos possuem as mesmas oportunidades, basta que se “lute/esforce/trabalhe” por elas”.

Em busca da polissemia, Rios (2010) propõe que se desdobre os significados do conceito de competência, a fim de livrá-la de um sentido único e hegemônico – uma tática, certamente, de resistência, a qual muito nos chamou a atenção. A autora argumenta que ao recorrer ao termo oposto de competência – a *incompetência* – o

problema dos sentidos se coloca de forma mais complexa, pois isso nos leva a refletir que esse critério de oposição pressupõe que a incompetência seria definida pelos “competentes”. É, justamente isso, que faz instalar na formação social a circulação de discursos em prol da “formação por competências”, a “gestão por competências”, a avaliação do trabalho por “competências”. Nesse sentido, a educadora define competência no singular e argumenta que:

A competência guarda o sentido de saber **fazer bem o dever**. Na verdade, ela se refere sempre a **um fazer**, uma vez que ela **se revela na ação** – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. Assim, **a dimensão técnica é suporte da ação competente**. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar **a qualidade do saber** e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em **saber fazer bem**. E é importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis. (RIOS, 2010, p. 159, grifo do autor).

Observa-se que Rios (2010) busca uma alternativa que consiga dar outro significado para o termo competência que não seja a do tecnicismo investido pela ideologia neoliberal. Segundo ela, a competência deve designar “(...) uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades (...)” (RIOS, 2010, p. 158). Essas propriedades são apresentadas pela autora a partir daquilo que ela chama de *dimensões da competência profissional*: a *dimensão técnica* (domínio dos conteúdos e técnicas), a *dimensão estética* (a consciência do aspecto relacional do trabalho e a presença da sensibilidade orientadora para a criação), a *dimensão política* (consciência da participação coletiva na tomada de decisões e ao exercício de direitos e deveres) e, por fim, a *dimensão ética* (orientadora da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, em prol da realização de um bem coletivo) (RIOS, 2010, p. 159). Dentre todas essas dimensões, de acordo com a educadora, uma delas é a mais importante: a *dimensão ética* como fundante, que conduz a definição de competência como “(...) conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade” (RIOS, 2010, p. 160).

Compreendemos que a busca por um significado mais amplo para o termo competência por Rios (2010) é algo “pedregoso” e audacioso, pois, conforme sabemos pela teoria do discurso, o sentido sempre pode vir a ser outro e, na

tentativa de almejar uma definição que supere outra, corre-se o risco de não atingir tal feito ou, até mesmo, deslizar para sentidos que o sujeito não percebeu escaparem, afinal, o equívoco, o ato falho são constitutivos da língua.

Neste sentido, observamos que as dimensões da competência profissional, argumentada pela autora vão na mesma direção do discurso de competência defendidos por Zabala e Arnau (2010), pois são dimensões que procuram abarcar o sentido do “todo”, a da “formação integral” – efeito de completude e homogeneização do discurso pedagógico – em que ser um sujeito-competente é ter em si mesmo todas as dimensões de um sujeito sem falhas.

A educadora esclarece a sua definição de competência argumentando que se refere exclusivamente ao âmbito profissional e exemplifica que se os professores reivindicam a sua posição como profissionais, é por meio de um trabalho competente – no sentido dado pela autora – que terão condições para “(...) transformar o sistema e criar uma contraideologia” (RIOS, 2010, p. 164). O sentido de “contraideologia” aqui não condiz com a nossa perspectiva teórica, pois, para a teoria da AD, a ideologia refere-se ao mecanismo de naturalização dos sentidos. Neste sentido, Pêcheux (2015, p. 273) diz que “no terreno da linguagem, a luta de classes ideológica é uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados (...)”, então, na tentativa de trazer uma nova formulação, portanto, outros sentidos, para o termo competência, Rios acaba intercambiando o seu conceito de competência como a da lógica neoliberal, em que a afirmação da profissão docente, segundo ela, implica, justamente, o sujeito-professor se tornar um *profissional competente*, ou seja, não há escapatória (diríamos até mesmo resistência) neste caso – é a produção de sentido do mesmo – a da paráfrase – “ser competente em”.

A noção de competência, de Rios (2010), parte de que é um conceito não estático, definida por um único indivíduo, um único grupo, e, também, que não é algo isolado, pois ninguém é competente sozinho. Neste sentido, segundo a autora, não há um modelo rígido de competência, visto que “(...) ela vai-se construindo na ação dos indivíduos, levando-se em conta as necessidades concretas, de caráter histórico, desses indivíduos e dos grupos que eles constituem na sociedade (...)” (RIOS, 2010, p. 164). Observa-se, assim, que o viés de competência da autora, focalizado na ação (empírico), procura “atenuar” o sentido de competência atrelado à lógica neoliberal, todavia, inferimos que os efeitos de sentido do conceito de competência de Rios não superam os da lógica neoliberal porque se caracterizam,

de modo parecido, pelo discurso dos “atributos” (aquilo que um professor deve ser capaz).

Se a competência, na perspectiva de Rios, é definida a partir da ação dos indivíduos que precisam levar em consideração as necessidades concretas de caráter histórico, quais necessidades seriam essas? A nosso ver, são as necessidades, justamente, do sistema capitalista, assim, interpretamos que a autora silencia as relações de poder que são estabelecidas na formação social, como se os indivíduos e os grupos que constituem a sociedade viessem a “construir ações” de modo harmonioso e em comum acordo com a coletividade na qual estão inseridos, um efeito de sentido que é valorizado pela lógica neoliberal – a “filosofia” do “um por todos e todos por um” – sentido de coletividade profissional que homogeneiza o discurso e, portanto, as ações, apagando o político que envolve as relações interpessoais.

O que temos observado, até este momento, é que o conceito de competência vai em direção da capacitação que se sustenta na informação. Isso porque concordamos com Orlandi (2017) quando argumenta que só a formação pode inscrever o sujeito no social, mobilizando-o a refletir sobre o efeito de sua ação na sociedade em que vive, pois “(...) na pessoa “capacitada”, sua capacitação é para o “trabalho” e não para o conhecimento (...)” (ORLANDI, 2017, p. 241).

A capacitação evoca o sentido neoliberal de competência, por sua vez, a formação evoca o questionamento sobre o sentido de competência e sua ressonância na escola. Desse modo, a capacitação está ligada ao manejo da tecnologia, pois é por meio dela que se mensura um ensino de qualidade, por exemplo, nessa ótica, ser um bom professor é aquele que prepara slides, deixa a aula mais agradável com vídeos, transforma o conteúdo escolar em jogos que divertirão os estudantes. No entanto, o ensino voltado para a formação pressupõe separar informação e conhecimento:

É comum dizer-se que somos uma sociedade da informação, da tecnologia, do digital. Na perspectiva em que consideramos a educação social, informação e conhecimento não significam a mesma coisa. E, neste caso, a relação entre o digital com a tecnologia e a informação traz a relação inevitável com a quantidade. Isto, para a informação, já para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e o modo de relação que estabelecemos entre linguagem, mundo e pensamento, resultando em sua compreensão. Além disso, importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade. (ORLANDI, 2017, p. 239-240).

Por vivermos em um mundo cercado por números, porcentagens, tabelas, equipamentos, entre outros, observa-se uma formação social permeada, segundo Orlandi (2017), pela quantidade e pelo excesso, entretanto, esse excesso de informação não deve substituir a importância do conhecimento bem formado. E o conhecimento “bem formado”, segundo a autora:

(...) se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua e soubesse “ler e escrever”, de forma a, em sua compreensão, ser capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica. Em uma palavra, se desalienasse. O que a capacitação não faz, pois o torna apenas um indivíduo bem treinado e, logo, mais produtivo. Isto não o qualifica em seu conhecimento, o que, com a formação, se dá e produz o efeito de tornar esse sujeito mais independente, deixando de ser só mais um instrumento na feitura de um “país rico”. Ele estaria formado para dar mais um passo na direção de não só formular como reformular e ressignificar sua relação com a língua institucionalizada, a da escola, mas também com a sociedade. (ORLANDI, 2020, p. 11).

Nesta discussão, entendemos que os cursos online e a escola estão mais para a capacitação do que para o conhecimento. No caso da escola, a capacitação está posta porque advém do discurso oficial dos documentos que o legitimam. No caso dos cursos online, a capacitação se solidifica porque a informação (o conteúdo veiculado) passa a ser mercadoria.

Sibilia (2012) argumenta que a oferta educacional, o que diríamos que isto inclui, também, os cursos online, busca oferecer um serviço adequado a cada perfil de público. Neste sentido, entra em cena o discurso da *personalização do ensino*, em que cabe proporcionar recursos para que cada indivíduo possa triunfar nas árduas disputas do mercado. A autora indaga: “para que fazer o esforço, se pudermos comprar a coisa pronta para usar?” (SIBILIA, 2012, p. 137). Não importa apenas ser produtivo, a lógica é ser proativo – *produsuário* – isto é, empreendedor. O “espírito empresarial”, segundo a pesquisadora, é disseminado por toda a parte, cujos pilares são: mercado, mídia, tecnociência, isso tudo “violenta” o dispositivo pedagógico convertendo-o em outra coisa, mesmo que essa instituição ainda pareça persistir nas mesmas roupagens, assim:

(...) a customização ou personalização da aprendizagem; o estímulo à autonomia individual, que se combina com sofisticadas técnicas de

mensuração e controle; e a intenção de desenvolver habilidades que seriam úteis para o mercado de trabalho contemporâneo, tais como criatividade, flexibilidade, competitividade e livre iniciativa (...) as franquias escolares (Objetivo, Positivo, Pitágoras), que vendem projetos educativos em “pacotes” para corresponder às demandas de uma sociedade utilitarista, ávida por resultados imediatos e garantidos em termos de empregabilidade (...). (SIBILIA, 2012, p. 150-152).

Orlandi (2017) com o objetivo de compreender o funcionamento das tecnologias de linguagem a partir do uso do computador e da internet, formulou o conceito de memória metálica:

(...) que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade. (ORLANDI, 2020, p. 5)

Este conceito da memória metálica é importante nesta tese porque, conforme já dissemos, há um imaginário social que sustenta o discurso de que o conhecimento está todo disponível na rede digital, sentidos que evocam completude e exatidão, visto que “(...) a completude é um dos efeitos perversos do funcionamento da memória metálica, que se produz com as novas tecnologias. Tanto em termos técnicos quanto em termos de subjetividade” (DIAS, 2011, p. 31). E, conforme argumenta Orlandi (2017), a saturação e a imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas – é a imobilidade pelo excesso e não pela falta. O resultado disso é uma enorme gama de cursos online voltados para a informação/comunicação que se distanciam de um projeto em prol do conhecimento. Nesses cursos “tudo” está pronto para ser consumido e funcionam, ideologicamente, como uma via de acesso aos conteúdos escolares que garantirão que o sujeito obtenha boas notas no vestibular, como se não houvesse falhas no digital, mas, sim, eficiência.

Orlandi ainda argumenta que não é a informação e nem a quantidade a questão central, mas o saber, isto é, “(...) a experiência, a memória e o real social que demanda certas formas de conhecimento para transformar as condições de existência, em determinadas conjunturas” (ORLANDI, 2017, p. 240-241). No entanto, conforme temos defendido, os cursos online se direcionam a um ensino pautado no utilitarismo e, por isso, a escrita se torna mercadoria. Assim:

Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística. A pressa, a rapidez e a quantidade estão conjugadas, comprometidas com a aceleração do desenvolvimento e não com a transformação social. Com a informação como conhecimento. Somos uma sociedade do conhecimento e da informação. Esta tem sua parte importante na formação dos sujeitos sociais. Não negamos sua importância, mas somos críticos ao modo como a informação chega a esses sujeitos e o modo como ela significa na relação desse sujeito com sua existência. (ORLANDI, 2017, p. 242).

Como vimos, o ensino sobre argumentação chega ao sujeito-aluno por meio do livro didático e/ou o meio digital. Nestes arquivos, a argumentação é discursivizada como técnica, então, são oferecidos diversos “macetes” que o sujeito deve utilizar a fim de garantir uma boa produção de texto. O caso do site *Descomplica* que discursiviza o uso da citação pela citação na redação do Enem exemplifica, mais uma vez, a ideia da capacitação. O sujeito utiliza autoras(es) consagradas(os) para cumprir o que é esperado pelos critérios de correção da redação do Enem, neste caso, não há um trabalho com a interpretação, com o arquivo e, muito menos, com a autoria.

A ideologia dominante, com seus efeitos sustentados na pragmática, gera o funcionamento da linguagem em nossa sociedade, na forma do digital, como algo da ordem do acessível – “todos podem ter acesso” – o que ressoa sentidos de todos terem a mesma possibilidade de entrada ao meio digital. Para Orlandi (2017), o pragmático, nestas circunstâncias, deixa de ser apenas uma dimensão teórica, pois, pelo efeito da ideologia, torna-se uma instância da realidade. Silencia-se a assimetria social provocada pela luta de classes (PÊCHEUX, 2013), como a diferença econômica, assim, “(...) em outras palavras, não podemos significar do lugar do outro, e é na nossa diferença (...) na dissemetria que resistimos (ou não) (...)” (ORLANDI, 2017, p. 243).

A questão da instantaneidade e “a derivação de tudo ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2017, p. 250), que constitui o espaço digital, a nosso ver, tem, também, afetado a escola. É possível observar que o digital não trabalha com a noção de incompletude – conceito da teoria discursiva em que se ancora esta tese – mas, sim, a falta da falta (ORLANDI, 2017, p. 251).

Neste cenário da falta, o sujeito não se confronta com o outro, mas, muitas vezes, com ele mesmo. Isso leva a uma formação social que, imbuída pelo exagero

da positividade – “para conseguir a nota mil na redação do Enem, basta acreditar e correr atrás” – silencia as relações desiguais da sociedade. Assim, o sujeito que falha não responsabiliza apenas o Estado, a escola ou a família como os culpados do seu “fracasso”, mas, sobretudo, cobra a si mesmo ao se comparar com a exceção – o sujeito nota mil da redação. A falta da falta provoca o sujeito a acreditar que o consumo dos conteúdos digitais, em que a escrita é mercadoria, suprirá o seu “vazio” formativo e/ou suposta incapacidade para produzir textos. Deste modo:

(...) Na educação, o excesso de informação que sutura o lugar do conhecimento (...) inscreve o sujeito na posição que se ilude em sua onipotência e vontade, porque dá forma material ao sujeito pragmático das (muitas) coisas a saber para sua satisfação, ou seja, no caso, um sujeito em sua alienação (MARX, 1844), capacitado pela quantidade de informação, como objeto-mercadoria, ou um sujeito que reduz a objeto o desejo. Temos então a falta da falta, não há incompletude e a memória parece não funcionar pelo esquecimento. Memória metálica, funcionando na ilusão da univocidade. (ORLANDI, 2017, p. 251).

Ao nos debruçarmos, com ainda mais afinco, sobre o discurso da competência presente na *Base Nacional Comum Curricular*, para Cássio (2019) a *Base* é, antes de mais nada, compreendida como uma política de centralização curricular alicerçada nas avaliações de larga escola (entre elas o Enem) e norteadoras de programas governamentais como a distribuição de livros didáticos. Convém ressaltar que a *Base* para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018.

Cássio (2019) compreende, assim como nós, que o debate sobre a promessa de uma unidade nacional discursivizada pela BNCC, desconsidera a complexidade sobre a questão da desigualdade no Brasil. Além disso, a terceira versão do documento publicada no governo de Michel Temer, remonta a orientação em torno da “pedagogia das competências”. De acordo com o pesquisador, três discursos sustentam a *Base* em um lugar favorável: 1. A *Base* é fruto de ampla participação social (mais de 12 milhões de contribuição no processo de sua construção); 2. A *Base* promove a igualdade educacional e legitima o direito de aprender no Brasil e 3. A *Base* supera a fragmentação das políticas educacionais e contribui para fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo. Todos esses discursos, segundo o autor, sustentam teses enganosas sobre a contribuição da *Base* para a educação básica brasileira.

O primeiro engano, segundo Cássio (2019), é o discurso de participação social. De acordo com ele, as contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de contribuição. Além disso, tudo leva a crer que os diversos seminários estaduais realizados não foram considerados na terceira versão do documento, o que pode ser comprovado pela incorporação da “pedagogia das competências”, baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nos anos 1990. E as audiências públicas sobre a BNCC do Ensino Médio, por exemplo, da região Sudeste, realizadas em São Paulo – SP (08 de junho de 2018), tiveram o plenário ocupado por professores e estudantes, no entanto, o *Conselho Nacional de Educação* (CNE) informou que a audiência havia sido cancelada por conta dos grupos de manifestantes – o que representava, na verdade, a primeira audiência pública da *Base* em que participavam aqueles que não foram escutados, silenciamento da disputa pelo dizer.

A *Base*, para nós, é o discurso “velho” que se apresenta como “novo”, trata-se de um campo de disputas políticas acerca do direcionamento que se dará à educação formal brasileira. Investe-se, assim, em um projeto educacional imbuído pela pedagogia das competências, voltado para a capacitação. O discurso da *Base* propaga que ela garantirá o acesso ao conhecimento de modo igualitário a todos os estudantes do país, uma *Base* imposta e, por isso mesmo, caracterizada pelo discurso do tipo autoritário e com viés homogeneizante. Trata-se de um discurso pedagógico que não diz o suficiente (a *Base* não deixa explícito, por exemplo, o seu referencial teórico) e nem ouve o necessário (conforme se deu a produção da terceira versão), assim, o discurso pedagógico é permeado por relações autoritárias, em que “o seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe” (ORLANDI, 1996, p. 37).

O segundo engano trata-se do discurso de que a *Base* garante o direito à aprendizagem. Para Cássio (2019), o discurso do “direito à aprendizagem” é uma formulação com força retórica, visto que ninguém duvidaria da sua importância, no entanto, documentos como o da *Base* a incorporam por ser facilmente adaptativa para servir às agendas educacionais que defendem, por exemplo, a radicalização das formas de controle do trabalho docente. Observa-se, então, que:

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto

coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações) (...) a “ideologia da aprendizagem” é a expressão que melhor sintetiza o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam. (CÁSSIO, 2010, p. 33-34).

A luta pela educação, ao longo das décadas no Brasil, de acordo com o pesquisador, levou a uma progressiva adjetivação da palavra “educação”. Neste sentido, a luta tem ocorrido por uma educação “(...) pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, plural, inclusiva, para todas e todos – cada nova palavra resulta de anos de luta (...)” (CÁSSIO, 2019, p. 34). Então, reduzir essas lutas a um direito à aprendizagem – mensurável e padronizada – implica retrocesso, pois “(...) defender a *Base* como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de inscrevê-lo no texto constitucional (...)” (CÁSSIO, 2019, p. 34). Assim, a *Base*, como discurso, produz sentidos de novidade, isto é, passa a ser vista socialmente como um documento que busca solucionar os problemas da educação básica brasileira, “atualizada” e em diálogo com as mudanças e exigências que a formação social contemporânea impõe, a *Base* se mostra como a escola ideal do século XXI – investe-se fortemente na capacitação e silencia-se a formação.

O terceiro engodo refere-se à *Base* como epicentro das políticas públicas. Cássio (2019) argumenta que a *Base* mantém a ideologia dos grupos que a sustentam, pois desejam um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, mas, não só isso, trata-se, na verdade, de uma política educacional mais barata do que as que prezam pela valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Pode-se, assim, afirmar, que a opção pela prioridade da *Base* como política educacional é, sobretudo, por questões econômicas.

E qual é a relação da *Base* com os cursos online? Primeiro, por consagrar a pedagogia por competências e, segundo, por ser uma forma de, sorrateiramente, incluir a propagação desses cursos no currículo escolar. Sabe-se que muitos desses cursos são gravados e podem ser divulgados e/ou comercializados por diversos anos, assim, o gasto com a docência se torna mais barato. Além disso, diversas empresas de cursos online tendem a cumprir à risca o que prevê a *Base*, fazendo desse documento um currículo (o que não o é). Isso leva a formas de mercadorização da educação, em que a escola passa a ser encarada com um

propósito profissional, a fim de fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia.

Neste sentido, para Laval (2019) há a tendência da comercialização da atividade educacional, em que a autonomia da escola fica cada vez mais difícil de ser defendida em uma formação social regida pela lógica neoliberal, já que “a globalização da educação on-line parece abrir às empresas um enorme mercado de produtos educativos (...)” (LAVALL, 2019, p. 145). Esse “supermercado mundial de formações on-line” tem vantagens, segundo o autor, visíveis, por exemplo, dispensa a necessidade de levantar paredes, oferece flexibilidade de uso e globaliza a oferta e a demanda, com isso, é possível enfraquecer as instituições públicas de ensino, fazendo com que os interesses econômicos transformem a educação em mercado e as escolas em fábricas de “competência”.

O trabalho docente e a autonomia do professor ficam fragilizados com a ebulição dos cursos online dentro das escolas. Isso leva à configuração de uma outra posição discursiva para o professor: agora ele se transforma em um produtor de conteúdos e, quanto mais atrativo forem suas videoaulas, mais ele terá sucesso. O sujeito-youtuber, neste aspecto, é um modo de compreendermos o que se espera do sujeito-professor como produtor de conteúdos. Neste contexto, é preciso, antes de mais nada, que o sujeito-professor, assim como é o esforço do sujeito-youtuber, consiga garantir as “competências” e as “habilidades” solicitadas pela escola em diálogo com a dinâmica do mercado de trabalho.

O que é preciso enfatizar aqui é que o discurso de uma escola que ensine por competências, em que “ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 40), faz com que os defensores deste tipo de projeto educativo não percebam que a busca por um ensino que ultrapasse o conteudismo, pela pedagogia das competências, valoriza ainda mais essa dinâmica da transmissão de conteúdos. Cria-se a ilusão de que o sujeito-aluno ao aplicar o que sabe nas atividades escolares indica que não apenas memorizou os conteúdos escolares, mas, de fato, aprendeu.

No entanto, a lógica é a mesma: o sujeito-aluno passa a desenvolver “técnicas” de leitura e escrita e começa a observar o modo como as provas externas são constituídas e, então, no viés da aprendizagem por habilidades, acumula “macetes” que o ajudam a revolver as atividades escolares e das provas externas,

assim, obtém uma nota satisfatória ao cumprir o que é esperado pela escola. A memorização é substituída pela lógica da “técnica/macete/receita” (desenvolvimento de habilidades), o que não deixa de ser um modo de estar atrelado ao conteudismo criticado pelos defensores do ensino por competências, pois, agora, o sujeito acumula habilidades, assim como antes acumulava conteúdos memorizados.

Por isso, defendemos que é preciso olhar para educação como um direito e não na lógica da competição/investimento. É preciso questionar o discurso do “segredo” da escrita e da “competência” sustentado pela escola e pelo meio digital. Compreendemos que é preciso “trapacear a língua” isto é, a língua “(...) na própria ideia de jogo, entre o sistema da língua e jogo que ela permite” (GADET, 2010, p. 198). Neste sentido, o sujeito produtor de textos que defendemos é aquele que trabalha o arquivo e, por isso mesmo, é capaz de duvidar dos sentidos impostos pela ideologia dominante, trata-se de um sujeito que possui saber (formação e conhecimento) sobre o jogo discursivo da língua e, por esse motivo, é capaz de ocupar a posição de autor de seus textos. Não se trata de desenvolver habilidades para que o sujeito se torne competente em relação a um modo único, parafrástico, de produção de texto, mas, sim, de abrir espaço para o discurso polissêmico, que considera a contradição como constitutivo do discurso, ao invés de silenciá-la. Não é uma questão de competência, mas, sim, de direito à argumentação e autoria.

2.2. O funcionamento dos canais digitais do Youtube: textualidades seriadas, ciberespaço e capacitação

*“Repetir repetir — até ficar diferente/
Repetir é um dom do estilo” (O livro das
ignorâncias, Manoel de Barros).*

Dias (2019, p. 56) argumenta que “(...) o digital ressignificou o sentido em sua materialidade, naquilo que concerne às relações históricas, sociais e ideológicas dos processos de significação (...)”, isso significa que essas ressignificações podem ser observadas em instâncias da vida prática e nos modos de produção dos sujeitos. No que diz respeito ao *corpus* desta tese, observa-se que os canais do Youtube voltados para a divulgação de conteúdos escolares provoca outras formas de sociabilidade e de contato com os saberes que, neste caso, estão mais para a informação (via da

capacitação) do que para o conhecimento (via da formação), conforme defendemos anteriormente. Além disso, provoca um outro olhar sobre a profissionalidade docente e a sua função social.

Neste sentido, um conceito que julgamos importante é o de ciberespaço. Trata-se de uma palavra proveniente da língua inglesa, usada pela primeira vez por William Gibson, no romance *Neuromancer*, escrito em 1984, que tratava o ciberespaço como um local de confrontos, encontros e desencontros (LÉVY, 1999), o que significa pensar esse espaço para além da limitação das especificidades técnicas da máquina, mas, como:

(...) espaço aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com previsão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação (...) (LÉVY, 1999, p. 92-93).

O ciberespaço é compreendido como um universo outro que existe paralelo ao mundo “físico”, com novas especificidades (velocidade e movimento) e com força de visibilidade global. Indica novos modos de suportes de informação, abrigando uma rede polissêmica de discursos e sujeitos. Neste sentido, o sujeito “navega” neste espaço (o virtual), imerso em (in)finitas possibilidades de uma rede repleta de furos, caracterizado por sua fluidez, o que traz novas possibilidades de leitura e escrita, concebido, ideologicamente, como um lugar de livre enunciação. Assim, concordamos com Patti e Giorgenon (2011, p. 86) quando argumentam que o sujeito (do discurso) se inscreve na rede com a possibilidade de expansão do seu dizer (publicação da sua voz em diversos lugares) e expressão de sua leitura de/sobre o mundo, portanto, o ciberespaço reconfigura novas divisões de poder (ler, falar, postar, demonstrar), o que afeta “(...) as modalidades do ser, do estar, do fazer acontecer na transmissão dos já-ditos, à medida que se ampliam vozes heterogêneas na composição de uma memória social que se encontra em movimento pleno, num gerúndio de mudanças e transformações.” (PATTI; GIORGENON, 2011, p. 87-88).

De acordo com Romão (2004, p. 72), “os trabalhos de Castells (2002, 2003), Cebrián (1999) e Lévy (1993, 1996) atestam os termos sociedade em rede, rede de

informação e rede internet compõem a manhã do século XXI”, com infinitudes e infinitudes de possibilidades de navegação (virtual), em que “(...) a pluralidade de termos encontrados no espaço cibernético, apresentam ao sujeito um banho polissêmico no qual, antes, nunca esteve imerso, ao menos desta maneira tão avassaladora, materializada na impressão-certeza de completude” (PATTI; GIORGENON, 2011, p. 88). Assim, a rede eletrônica aparentemente não tem fim, em que nessa ilusão de completude convive também a opacidade, o fato de que o sentido pode vir a ser outro, um sujeito que se movimenta pelo hipertexto:

O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Hom Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não-sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Assim o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos pelo autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço. (MARCUSCHI, 1999, p. 21-22, *apud* ROMÃO, 2005, p. 08).

Esta teia hipertextual provoca mudanças significativas em relação ao modo como o sujeito se relaciona com a linguagem (links, janelas para navegação), em que o gesto do clicar passa a se tornar a nova maneira de o sujeito se deslocar e se constituir (ROMÃO, 2005), ainda que não saiba qual caminho será percorrido. Lévy (1999) argumenta que o hipertexto é constituído de nós e de ligação entre esses nós, disponibilizada por meio da *Word Wide Web*, ou somente *Web*, em que é “(...) como se explorássemos um grande mapa sem nunca podermos desdobrá-lo, sempre através de pedaços minúsculos” (LÉVY, 1999, p. 37).

No caso dos canais do Youtube focalizados neste trabalho, observamos que o sujeito-youtuber produz os conteúdos embasados pela transparência dos sentidos e, na dinâmica do hipertexto, com foco em transformar a escrita em mercadoria, há uma tentativa de controle do movimento do sujeito-internauta na rede, o sujeito-youtuber o tempo todo procura controlar os sentidos e isso começa quando tenta estabelecer um modo linear de leitura dos vídeos aos sujeitos-internautas, por exemplo, quando o sujeito-youtuber solicita que o sujeito-internauta clique no “seguir” o canal, quando indica qual outro vídeo do canal deve ser assistido (consumido), quando indica sites que deverão ser acessados para o aprofundamento do conteúdo veiculado, quando sugere que o sujeito-internauta consuma o curso online imediatamente após o término

do vídeo, trata-se de uma prática discursiva no digital que procura controlar o que o sujeito-internauta acessa, efeito ilusório de controle – com um objetivo final: ganhar seguidores e/ou levar o sujeito-internauta ao consumo dos cursos online.

Neste cenário, os textos entrelaçados e direcionados ao infinito (lógica do hipertexto), apontam, direcionam caminhos a ser percorridos nesse ciberespaço, portanto, compete ao analista de discurso ultrapassar os juízos de valor maniqueísta sobre o digital e isso pode ser feito quando se considera a tessitura histórico-cultural que compõe o arquivo movediço digital, em que o analista precisa “pinçar e furar sentidos de completude” (PATTI; GIORGENON, 2011, p. 90), em que:

A materialidade da sintaxe é realmente objeto possível de um cálculo – e nesta medida os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente informatizáveis – mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua (...). É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo. (PÉCHEUX, 1997, p. 62).

É na relação entre texto e discurso, não como oposição, que pensamos o texto a partir da materialidade do discurso digital. O texto no digital desloca a noção tradicional (começo, meio e fim) para dar lugar a um texto em constante expansão horizontal, por causa disso, compreendemos que o conceito de “textualidades seriadas” é fundamental para esta pesquisa quando nos dispomos a analisar os vídeos dos canais selecionados da plataforma do Youtube.

É importante dizer que, para a Análise de Discurso, o texto pode ser tanto oral ou escrito e, até mesmo não verbal, então, quando pensamos em texto o concebemos a partir da sua materialidade (forma, marcas, vestígios) e a sua historicidade significativa e significada (ORLANDI, 2012), o que implica ir além da compreensão de texto como “documento” ou “ilustração”, pois, para o analista de discurso, o texto, com sua unidade imaginária, manifestada pela materialidade discursiva, oferece “(...) um excelente observatório do funcionamento do simbólico “(...) (ORLANDI, 2012, p. 12).

Na perspectiva discursiva o texto não expressa “o que o autor quis dizer”, expressão tão corriqueira nas atividades escolares, mas, dá indícios de como o autor pratica significações. Isso significa que, de acordo com Orlandi (2012), não é em um ponto do texto que a ideologia aparece e/ou está presente, mas, sim, na sua formulação e seu efeito discursivo (interpretação, formação discursiva, ideologia). A

formulação, segundo a autora, é a atualização, a textualização da memória. Neste sentido, não há significações sem textos, a AD não compreende o texto empiricamente, mas como unidade imaginária que, por meio da análise, faz intervir a ideologia. Assim, “(...) saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente novas formulações que hoje se produzem. Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realizações, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção” (ORLANDI, 2012, p. 15).

Então, ao refletirmos sobre as novas formas de textualidades provocadas pelo digital, compreendemos, a partir de Dias (2018) que há uma discursividade digital que se realiza por meio das condições de produção da chamada “cultura de séries”. A autora, a partir de Silva (2014), diz que forma, contexto e consumo constituem a “cultura de séries”, o que na teoria discursiva pode ser denominado de “forma material”, em que a noção deste conceito parte do sentido dado por Orlandi (2012) que concebe a língua em movimento, na sua história. Deste modo:

Se tomarmos como exemplo de deriva a palavra série, vemos que, na relação com a produção audiovisual das décadas de 60 a 90, há uma deriva de sentido, sobretudo pela convergência tevê-internet. Nas décadas passadas, esse tipo de produção audiovisual era mais conhecido, no Brasil, como seriado, e podia ser visto, exclusivamente, pela televisão; hoje, ao dizermos “série”, os sentidos que se produzem estão inscritos numa produção americana em larga escala, e de outros países em menor escala, mas não menos significativa, de séries para televisão, mas que não se limitam a uma circulação televisiva, uma vez que podem ser “baixadas” ou vistas online. Mas há também produções feitas para e por plataformas digitais, como a Netflix, as “séries Netflix”. A estrutura das séries é mais ou menos a mesma, são estruturadas por “temporadas” e compostas por episódios. Essa deriva do sentido de “série” não se dá apenas pela mudança ou ampliação das plataformas nas quais as séries podem ser vistas, mas por todo um discurso das séries inscrito nas condições de produção do digital e das tecnologias digitais pelos serviços de plataformas. (DIAS, 2019, p. 58).

Há, segundo Dias (2019), um deslizamento de sentidos para “série” que não fica preso apenas à significação de seriado televisivo, pois, nas condições de produção do digital e das tecnologias digitais, “série” pode fazer surgir outros sentidos. De um lado, a paráfrase (repetição): a série, a série de tv; do outro, o deslocamento (polissemia): séries online, séries da Netflix, séries de vídeos do Youtube. E, nisso tudo, sabemos que as distintas possibilidades de leitura – o sentido sempre pode vir a ser outro – a falha, o equívoco, por causa da relação da língua com a história, são constitutivos da discursividade, visto que “o texto vai-se abrir para as diferentes

possibilidades de leituras que mostram que o processo de textualização do discurso se faz com “falhas”, com “defeitos” (Orlandi, 2012, p. 64), a isso designamos de equívoco.

Nesta perspectiva, os efeitos de sentido da cultura das séries se textualizam, também, na forma como os vídeos dos canais do Youtube são organizados: por meio das playlists. Observa-se, que os canais do Youtube trabalham tanto com o texto oral e escrito, quanto com os textos não verbais, ambos são importantes para chamarem a atenção dos sujeitos-internautas, isso pode ser visto a seguir:

Figura 1: Apresentação descritiva do canal *Débora Aladim* no Youtube

The image shows the YouTube channel page for 'Débora Aladim'. At the top, there is a banner with a teal background and a woman holding a book. The banner text includes 'VOCÊ QUER ESTUDAR, @?' and 'SE INSCREVA PARA NÃO PERDER OS VÍDEOS!'. Below the banner, the channel name 'Débora Aladim' is displayed with a verified badge and '3,07 mi de inscritos'. A red 'INSCREVER-SE' button is visible. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'LOJA', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The 'SOBRE' tab is selected, showing the channel description and statistics. The description mentions she is a history teacher from UFMG and has helped millions of people study. The statistics show she joined on 9 de mar. de 2013 and has 149.516.565 visualizações.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/deboraaladim/about>. Acesso em: 20 jan 2022.

Figura 2: Apresentação descritiva do canal *Poxa Lulu* no Youtube

The screenshot shows the YouTube channel page for 'Poxalulu'. The banner features a woman with a surprised expression, a globe, and the text 'CURSO REDAÇÃO EM MOVIMENTO' and 'ASSISTA AGORA'. The channel name 'Poxalulu' is displayed with a verified badge and 281 mil inscritos. A red 'INSCREVER-SE' button is visible. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The description section provides contact information for a writing platform. The statistics section shows the channel was created on October 30, 2015, and has 12,266,082 views.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Poxalulu/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 3: Apresentação descritiva do canal *Luma e Ponto* do Youtube

The screenshot shows the YouTube channel page for 'Luma e ponto'. The banner features a woman in a white shirt and the text '900+ NA REDAÇÃO DO ENEM e ponto.' The channel name 'Luma e ponto' is displayed with a verified badge, 185 mil inscritos, and 586 vídeos. A 'Inscrito' button is visible. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'SHORTS', 'AO VIVO', 'PLAYLISTS', 'COMUNIDADE', 'CANAIS', and 'SOBRE'. The description section includes a website link. The statistics section shows the channel was created on May 19, 2017, and has 7,939,305 views.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Lumaeponto/about>. Acesso em: 17 mar. 2023.

Na apresentação dos canais, observa-se que o sujeito-youtuber, cada a um à sua maneira, dispõe ao sujeito-internauta informações que autoavaliam as suas performances no digital. Para isso, elencam atributos como ser o canal com maior

número de visualizações (é o caso do canal *Débora Aladin*), ou informações para contato ou frases de efeito mercadológico (como é o caso *Poxa Lulu e Luma e Ponto*). Além disso, todas as descrições possuem o tópico “Estatísticas” que contém a informação sobre o início que o canal foi produzido e o número de visualizações até aquele momento – é a “vida em números”, como argumentado por Dias (2018).

A menção do sujeito-youtuber no que se refere à sua formação acadêmica não aparece na descrição dos canais *Poxa Lulu e Luma e Ponto*. Julgamos a informação sobre a formação acadêmica do produtor do canal importante porque o fato de não trazer em suas descrições se os sujeitos-youtubers possuem ou não formação superior, em especial na área da Educação e Letras, confirma que, na plataforma do Youtube, o conteúdo divulgado pode ser feito por qualquer um, o que provoca uma formação imaginária de que qualquer um pode ensinar conteúdos escolares no digital, com ou sem formação em nível superior. Ainda que não apareça essa informação na apresentação do canal, nos vídeos que iremos analisar do canal *Luma e Ponto*, o sujeito-youtuber diz ser formado em Letras e possuir mestrado em Linguística.

Além disso, a “comercialização do olhar” (BUCCI, 2021), na busca de retroalimentar o funcionamento do digital (os algoritmos), produz estratégias para que o sujeito-internauta seja seduzido para a tela: há uma avaliação nos canais do Youtube em que os sujeitos-internautas podem curtir, comentar, seguir ou não a página visualizada e isso é um modo de movimentar “a vida” no digital, fazendo com que o sujeito-youtuber seja um prestador de serviços refém dos likes. Assim, na medida em que os canais não atendem às demandas dos seus seguidores, eles podem ser descartados da mesma maneira em que foram consumidos. Ademais, planejar o vídeo, gravar, editar, acompanhar o número de visualizações entre outros fatores, também, demonstram que o espaço digital funciona sob a lógica do capital da imagem (BUCCI, 2021), produzindo, assim, valor de troca, pois:

(...) O sujeito não pede mais um valor de uso para resolver uma necessidade, mas um objeto para dar cabo de seu desejo. A “necessidade”, quando aparece, aparece como pretexto. O uso a que se presta a mercadoria, sua utilidade prática, não está mais em questão: o que conta agora é o significado do imaginário que esse uso represente ao sujeito. Por isso, antes de ser coisa, a mercadoria precisa ser imagem ou signo (...) Podemos pensar o Imaginário como o universo de signos (não os significantes soltos, mas os significantes associados e significados) a partir dos quais os sujeitos se conectam a identificações que os atendam de algum modo (...). (BUCCI, 2021, 26-27).

Apesar de Bucci (2021) falar de outro lugar, não o da AD, consideramos a sua tese sobre a “fabricação do olhar”, como uma contribuição interessante para a nossa discussão, pois nos ajuda a observar que, por exemplo, um canal do Youtube que se preza a ensinar a redação do Enem, antes, precisa se render ao jogo discursivo dos algoritmos, “(...) como uma condição de produção político-ideológica do discurso, como condição e meio de produção e reprodução das formas de existência capitalistas” (DIAS, 2018, p. 28), em que os vídeos do Youtube são e/ou precisam se tornar o “objeto” de desejo do sujeito-internauta. Assim, no caso do sujeito-internauta que navega em busca de conteúdos sobre a redação do Enem, muitas vezes sem saber, depara-se com um conteúdo sobre a escrita-argumentativa concebida como mercadoria, o que é construído pelo modo como essa escrita é significada nestes canais da plataforma.

Neste sentido, compreendemos que o sujeito-youtuber tem a ilusão de que apenas compartilha o seu conhecimento com os sujeitos-internautas, quando, também, sustenta a lógica digital da quantidade (vídeos), pelo modo de circulação dos seus vídeos, produzindo valor mercadológico. Então, neste caso, o conteúdo da plataforma, que simula ser um escolar, na verdade, não tem nada de gratuito, visto que o sujeito-internauta para ter acesso aos vídeos precisa se render à dinâmica digital que funciona por meio da quantidade das visualizações, tornando o conteúdo compartilhado mercadoria, cujo lucro não se reduz apenas a uma questão monetária, mas, sobretudo, de poder, ao ter acesso a todos os rastros deixados pelos sujeitos-internautas no digital. Deste modo, o sujeito-youtuber produz conteúdos que buscam ensinar a argumentação voltada para o Enem com o objetivo de “fisgar” o sujeito-internauta para essa textualidade, constituindo um efeito-leitor a partir dessas condições de produção do digital, portanto, torna-se um campo de questões imprescindível para o analista de discurso.

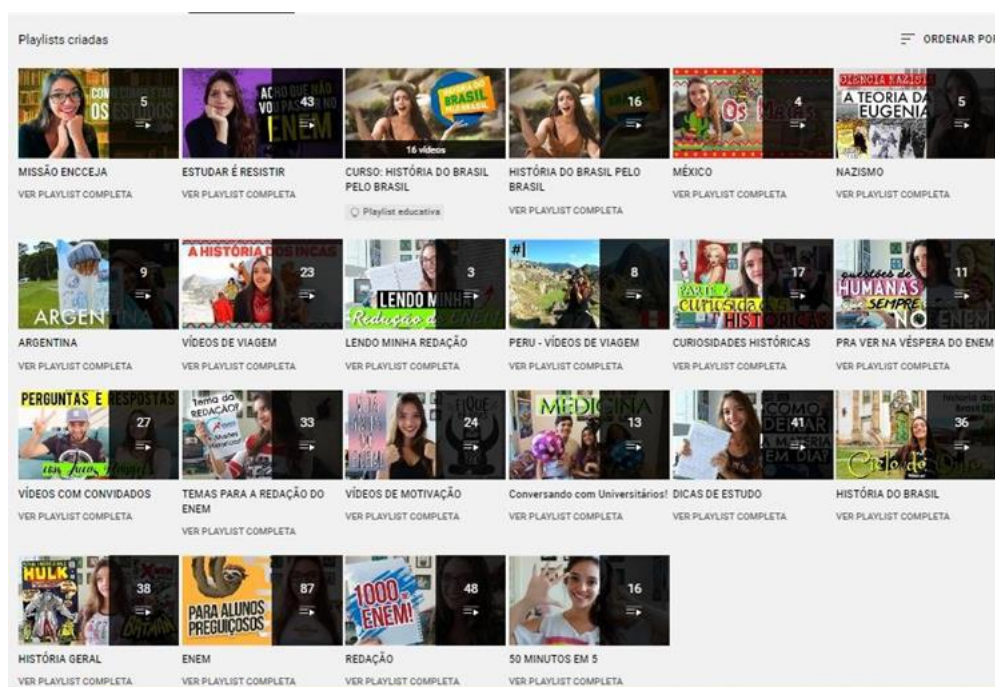
Outro ponto importante é que as condições de produção da escola, em muitos fatores, são diferentes do digital, mas, algo em comum que observamos é em relação às avaliações externas que, abraçada à lógica neoliberal, produz rankings sobre os resultados e, conseqüentemente, suscita uma disputa entre qual instituição educacional foi melhor e qual não com base nos resultados e estatísticas, o mesmo ocorre no digital, mas, neste caso, é representado pelo número de visualizações.

Além disso, há um discurso, também recorrente, sobre a profissão docente a respeito da burocracia documental (planos de aula, relatórios sobre desempenho dos

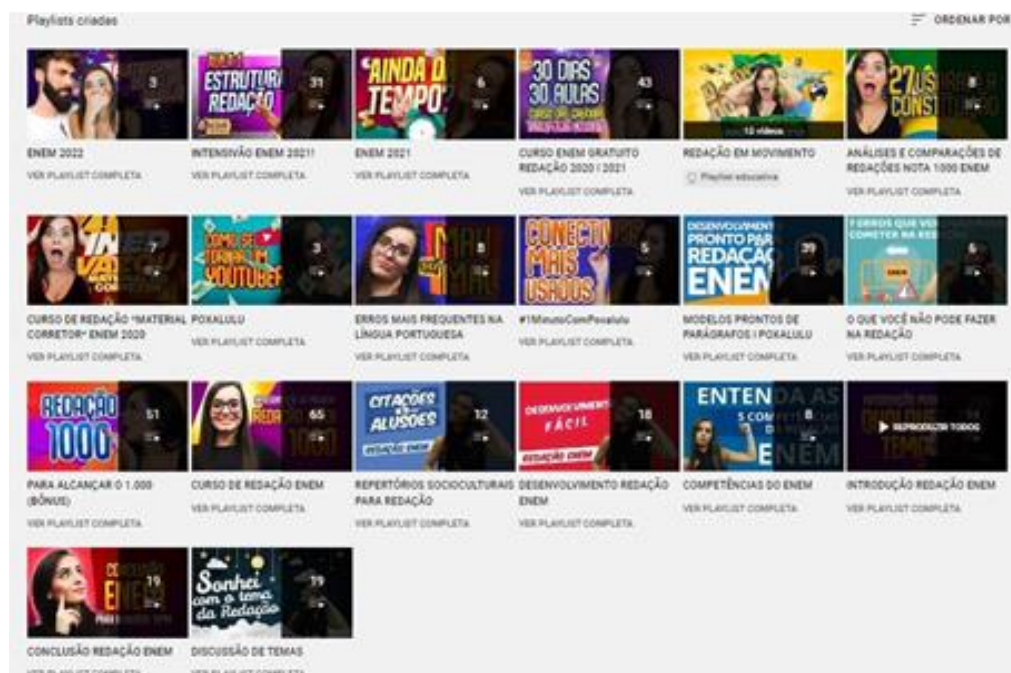
alunos, registro diário da presença dos estudantes e dos conteúdos dados nas aulas, relatórios para o conselho de classe, entre outros) que o professor tem que cumprir em sua jornada de trabalho, o que, pela quantidade, faz com que o professor, muitas vezes, tenha que ultrapassar a sua jornada para dar conta de todas essas documentações, o que não deixa de ser verdade. No entanto, a lógica da disputa e da burocracia não é diferente no espaço digital: planejar o vídeo, gravar, editar, acompanhar o número de visualizações entre outros fatores, também, demonstram que o espaço digital é trabalhoso.

Depois de analisarmos a descrição dos canais, o ponto crucial que nos chamou a atenção são as playlists de cada canal, o que pode ser observado a seguir:

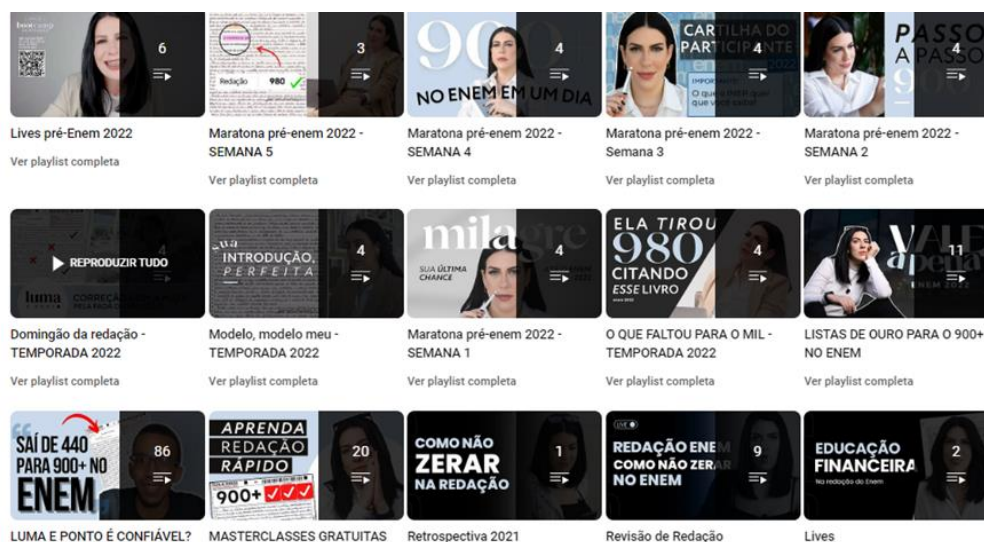
Figura 4: Playlists do canal *Débora Aladim*

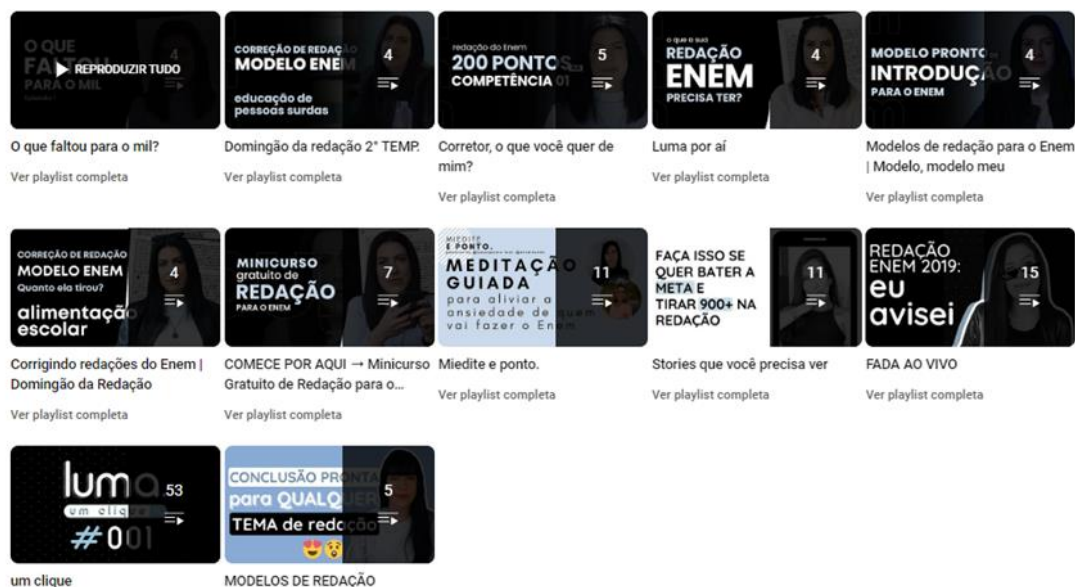


Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/deboraaladim/playlists>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 5: Playlists do canal *Poxa Lulu*

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Poxalulu/playlists>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 6: Playlists do canal *Luma e Ponto*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Lumaeponto/playlists>. Acesso em: 17 mar. 2023.

Para as nossas análises das playlists, temos buscado pensar a tecnologia para além da sua rigidez, utilidade e acessibilidade, mas, sobretudo como linguagem (textualidade) (DIAS, 2020). O texto, conforme a teoria discursiva, constitui-se junto a sua exterioridade, portanto, é pelo discurso que é possível observar o contato entre língua e ideologia, em que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua (ORLANDI, 1996), o texto é, então, o lugar material onde se produz sentidos por meio de uma unidade imaginária, na relação entre os sujeitos e os sentidos. Deste modo, as playlists são vistas por nós como texto e não apenas dados a serem analisados de modo conteudista. As playlists, como textualidade, produzem sentidos no digital. Isso porque entendemos que o modo como as playlists estão organizadas nos canais analisados implicam uma textualidade seriada do tipo aberta:

Uma textualidade seriada se constitui por uma sequência de textualidades dispersas, mas ligadas por um traço comum, que faz série. Esse traço pode ser linguístico, temático, imagético, de formato, performático, icônico (hashtag), técnico (thread) etc. A série pode ser fechada ou aberta. Na fechada, algo marca o fim da série. Já a série aberta é aquela que não tem essa marcação. Ambas se constituem por uma textualidade sempre a ser expandida, mas que se encerra em si mesma, podendo ser lida individualmente. Não há necessidade de ser “completada”. A incompletude constitui textualidade no âmbito da série. (DIAS, 2020, p. 120).

A textualidade seriada é o todo, isto é, o que diz o conjunto daquela

textualidade que se constitui pela seriação. Nas playlists, alguns traços que marcam essa textualidade seriada são os títulos que sintetizam um conjunto de vídeos que abordam um tema em comum, inseridos junto com as imagens dispostas em um formato específico. São títulos curtos, com ou sem uso de emojis e hashtags, que procuram chamar a atenção do sujeito-internauta e, mesmo que não sejam títulos iguais para cada vídeo, o título em si marca uma regularidade em sua disposição na tela.

Ao clicar na playlist, os vídeos que compõem aquele arquivo são dispostos em uma ordem, pode ser uma ordem cronológica em relação as datas de postagem dos vídeos, pode ser uma ordem que procura organizar o conteúdo disposto em uma linearidade imaginária do conhecimento, pode ser uma ordem em relação aos vídeos que tiveram mais visualizações para o que teve menos, pode ser uma ordem simplesmente temática. Ademais, cada vídeo possui uma descrição que pode ser a mesma ou não para os outros vídeos. Toda a “organização” deve produzir um efeito de unidade para o sujeito-internauta, esse efeito de sentido de padronização estabelece uma “marca” para o canal (imagem, cor, descrição escrita). O sujeito-internauta pode interagir por meio do comentário ou apenas “curtindo” o vídeo, pode ainda tornar-se um seguidor do canal.

Vale ressaltar que o que constitui as playlists como textualidades seriadas não é necessariamente a linguagem, o formato, a temática, os ícones, apenas, mas, o seu traço transversal (DIAS, 2020), isto é, a textualidade seriada não ocorre de modo empírico, mas pela relação com a memória digital, constituída pela memória discursiva e a memória metálica, na relação entre algoritmo e ideologia, deste modo, a partir do conceito de “formações algorítmicas” de Ferragut (2018), Dias (2020) compreende que a memória digital é a que rege a relação do sujeito, justamente, com as “formações algorítmicas”, assim:

(...) Em outros termos, a textualidade seriada se constrói, por um lado, por um traço comum repetível, estável, facilmente reconhecido no interior de uma formação discursiva, que tende a manter a série pela conservação do conjunto do contexto. Por outro lado, a textualidade seriada se constrói pela substituição de um ou mais elementos do conjunto do contexto – o efeito metafórico – que ao variar a superfície do texto, produz um discurso diferente. (DIAS, 2020, p. 123).

Se, por um lado, há um traço comum repetível em todas as playlists focalizadas neste trabalho – todas vão em direção a discursivizar a escrita e a

argumentação como “segredo” e “técnica”, por outro lado, elementos como: “A fada da redação”, “meditação para redação”, “estudar no exterior”, emojis, hashtags são exemplos da produção de discursos outros que procuram criar um efeito de sentido de algo particular e subjetivo de cada canal, pois, assim como ocorre nos canais de televisão aberta, no Youtube também é preciso trabalhar o mesmo (paráfrase) procurando trazer o diferente (polissemia) a fim de conquistar, “pescar”, seguidores com o discurso da “novidade”.

Outro modo de observar o efeito metafórico dos vídeos, acreditamos ser por meio dos comentários dos sujeitos-usuários, pois é ali que o discurso se torna poroso, onde a possibilidade do desvio, do furo, é constante. Os andaimes do edifício discursivo para Pêcheux (2014b) são três: o real sócio-histórico, a base material significativa, o sujeito dividido. Os andaimes podem ser pensados “(...) como os sinais de contradições que trincam as paredes da construção e deixam entrar outras formas-sujeito, outros rituais de interpelação que vão minando a resistência da dominação (...)” (FERREIRA, 2019, p. 23). A possibilidade dada pela plataforma virtual ao sujeito-internauta de poder comentar sobre o vídeo visualizado é algo arriscado, porque coloca a tensão entre paráfrase e polissemia em cena, cuja direção dos sentidos nem sempre pode ser domesticada pelo sujeito-youtuber.

Dias (2019) ao trabalhar a repetição no processo de seriação, divide em dois modos o funcionamento da repetição na constituição da textualidade seriada: 1. A repetição explícita: um elemento da série que garante a legibilidade do texto pelo seu pertencimento a uma série, como é o caso do formato das playlists, típico da plataforma do Youtube; 2. A repetição regulada: caracteriza-se pela deriva do dizer, “em um espaço onde repetição e retomada se confundem” (COURTINE e MARANDIN, 2016, p. 36), como é o caso da linguagem das playlists materializadas nos títulos. Assim, observamos que as playlists se constituem em uma textualidade seriada, pois, justamente, trabalha esse jogo discursivo – o mesmo e o diferente – provocando um efeito de sentido, por vezes, homogeneizante.

No intuito de explicitarmos quais são os vídeos que selecionamos das playlists de cada canal que compõe o *corpus* desta pesquisa, produzimos quadros de cada um dos canais, pois acreditamos que para compreendermos o modo como a textualidade seriada aparece nas playlists, saber quais são os títulos/temáticas recorrentes são dados importantes para as nossas análises, principalmente, no que diz respeito à repetição regulada.

Quadro 1¹⁰ – Temas das playlists do canal *Débora Aladim*

Nome da <i>playlist</i>	Quantidade de vídeos
Missão Encceja	5
Estudar é resistir *	43
Curso: História do Brasil pelo Brasil	16
México	4
Nazismo	5
Argentina	9
Vídeos de viagem	23
Lendo minha redação *	3
Peru	8
Curiosidades históricas	17
Pra ver na véspera do Enem *	11
Vídeos com convidados	27
Temas para a redação do Enem *	33
Vídeos de motivação	24
Conversando com universitários	13
Dicas de estudo *	41
História do Brasil	36
História Geral	38
Enem *	87
Redação	48

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA.

Neste canal, o vídeo selecionado para a composição do *corpus* da pesquisa foi retirado da playlist “Redação”, ¹¹ o qual possui 48 vídeos (dois ocultos para o sujeito-internauta) no total. Muitos dos vídeos foram duplicados nas outras playlists, nos quais marcamos um asterisco (*). Como não iremos analisar todos os vídeos das playlists,

¹⁰ Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

¹¹ Para a seleção do *corpus* focamos as playlists que tratassem, exclusivamente, sobre redação, então, dentro de cada uma selecionamos um dos vídeos que se relacionasse ao objetivo desta pesquisa.

não faremos uma análise de qual vídeo da playlist “Redação” aparece nas outras, assim, basta-nos saber que há essa possibilidade de duplicação e organização.

Além disso, observamos que o canal não aborda apenas conteúdos direcionados à redação do Enem, mas, também, conteúdo do componente curricular de História e de viagens do sujeito-youtuber. Outro tópico que nos chamou a atenção foram “Vídeos de motivação” e “Dicas de estudo”, que abordam “macetes” sobre o modo como o sujeito-internauta pode organizar sua rotina de estudos, inclusive, a expressão “motivação” nos remete ao interdiscurso da Base Nacional Comum Curricular que prevê o desenvolvimento de competências socioemocionais no espaço escolar. Assim, essas playlists condizem exatamente com o que é previsto na Base e são um “prato cheio” para a formação discursiva dominante de que os cursos online, muitas vezes, são mais eficazes no ensino do que a escola – é o discurso da competência.

A playlist – “Estudar é resistir” – também nos chamou a atenção, principalmente em relação à expressão “resistir”, pois para a teoria discursiva com qual nos filiamos, sabemos que o sentido sempre pode vir a ser outro, visto que “(...) há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural (...)” (ORLANDI, 2020, p. 12), então, no caso do canal, observamos que o sentido de “resistir” compactua com a lógica da ideologia neoliberal, sustentada na pedagogia das competências, isso porque são um conjunto de vídeos que abordam como o sujeito-internauta pode estudar melhor, por exemplo, quanto tempo diário se deve ter de estudo, como o ambiente deve ser organizado, como ter motivação para os estudos, como “chutar” as questões do Enem, como não “surtar” sendo vestibulando, como escrever redação sem saber nada sobre o tema, entre outras temáticas.

Assim, compreendemos que “resistir” não significa indagar as condições de produção do vestibular pois, “(...) não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado, o lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa” (ORLANDI, 2020, p. 13), assim, “estudar é resistir”, no canal, indica a busca de estratégias para obter nota no vestibular. Isso tudo impossibilita o sujeito-internauta de duvidar da transparência dos sentidos, em romper com os sentidos dominantes, pois, marcado pelo mecanismo ideológico, que naturaliza certos sentidos e que parece ser evidente dizer de um modo x e não y, na rede digital, o sujeito-internauta tem pouca possibilidade para reconhecer os

conteúdos escolares como conhecimento – viés da formação – estuda-se apenas para passar no vestibular, o que marca uma posição sujeito – a de vestibulando.

Quadro 2¹² - temas das *playlists* do canal *Poxa Lulu*

Nome da <i>playlist</i>	Quantidade de vídeos
Enem 2022	3
Intensivão Enem 2021	31
Enem 2021	6
Curso Enem Gratuito Redação 2020/2021	43
Redação em movimento	13
Análises e Comparações de Redações Nota 1000 no Enem	8
Curso de Redação *Material Corretor* Enem 2020	7
Poxalulu	3
Erros Mais Frequentes na Língua Portuguesa	8
#1MinutoComPoxalulu	5
Modelos Prontos de Parágrafos	39
O Que Você Não Pode Fazer na Redação	6
Para Alcançar o 1000 (Bônus)	51
Curso de Redação Enem	65
Repertórios Socioculturais para o Enem	12
Desenvolvimento Redação Enem	18
Competências do Enem	8
Introdução Redação Enem	14
Conclusão Redação Enem	19
Discussão de Temas	19

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA.

Neste canal, os vídeos selecionados para a composição do *corpus* da nossa pesquisa foram retirados da playlist “Para alcançar o mil (bônus)”. Observamos que o foco é direcionado estritamente à redação do Enem. Um ponto que nos chamou a atenção são as recorrências dos termos “erro”, “modelos prontos”, “não pode faltar”, que remetem a sentidos que vão em direção do discurso da competência – efeito

¹² Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

ideológico que coloca a escrita-argumentativa como técnica que, no digital, passa a ser mercadoria.

No canal, o nome do sujeito-youtuber *Poxa Lulu* cria efeitos de sentido que remetem à oralidade, como se fosse uma expressão utilizada pelos sujeitos-internautas que seguem o canal, há aqui uma tentativa do sujeito-youtuber de se “aproximar” do sujeito-internauta (seu interlocutor), o que provoca um efeito de interação/conectividade “íntima” entre os interlocutores. A partir disso, as expressões “gratuito”, “bônus”, também fazem circular sentidos de caráter mercadológico.

O efeito de sentido do significante “gratuito” remete ao interdiscurso sobre o desejo dos consumidores de se sentirem em vantagem numa relação de consumo, de não pagar pelo produto, o que leva ao sujeito-internauta acreditar de que o acesso ao conhecimento não custa nada (monetariamente). Já o termo “bônus”, além do sentido de “algo a mais”, a ideia de “bônus” remete ao interdiscurso de prêmio, isto é, uma vantagem concebida por uma empresa (comércio, indústria, companhias) aos seus consumidores, associados ou subscritores, então, no caso do canal, o “bônus” é a exposição dos vídeos (conteúdos) aos sujeitos-internautas, o que pode provocar sentidos de algo vantajoso, como se os outros canais não fizessem o mesmo.

Quadro 3¹³ – Temas das playlists do canal *Luma e Ponto*

Nome da <i>playlist</i>	Quantidade de vídeos
<i>Lives pré-enem</i>	06
Maratona pré-enem 2022 – semana 5	03
Maratona pré-enem 2022 – semana 4	04
Maratona pré-enem 2022 – semana 3	04
Maratona pré-enem 2022 – semana 2	04
Domingão da redação – temporada 2022	04
Modelo, modelo meu – temporada 2022	04
Maratona pré-enem 2022 – semana 1	04
O que faltou para o mil – temporada 2022	04
Listas de ouro para o 900+ no Enem	11
Luma e Ponto é confiável?	86
Masterclasses gratuitas	20
Retrospectiva 2021	01
Revisão de redação	09

¹³ Dados coletados em 02 de março de 2023.

Lives	02
O que faltou para o mil?	04
Domingão da redação 2ª temporada	04
Corretor, o que você quer de mim	05
Luma por aí	04
Modelos de redação para o Enem – modelo, modelo meu	04
Corrigindo redação do Enem – Domingão da redação	04
Come por aqui – minicurso gratuito de redação para o Enem	07
Meditação e ponto	11
Séries que você precisa ver	11
Fada ao vivo	15
Um clique	53
Modelos de redação	05

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA.

Neste canal, os vídeos selecionados para a composição do *corpus* da pesquisa foram retirados da playlist “Listas de ouro para o 900+ no Enem”. Observa-se a recorrência da discursivização da escrita e da argumentação em uma formação discursiva do “modelo”. Expressões como “ir bem na redação”, “faltou para o mil”, “modelo de redação”, mais uma vez, reforçam uma formação discursiva sobre a escrita e a argumentação como um saber a ser “revelado” ou uma “técnica” a ser buscada. O discurso do utilitarismo nos chama a atenção porque é por meio disso que o sujeito-youtuber imagina “pescar” seguidores (sujeito-usuários) para o seu canal virtual.

A playlist deste canal foi a que mais nos chamou a atenção. Apesar dos conteúdos abordados conversarem com os dos outros dois canais, neste, o sujeito-youtuber empreende a si mesmo a partir da construção de uma personagem: “A fada da redação”. Compreendemos que é a partir desta nomeação que os títulos das playlists e dos vídeos são formulados. Isso nos remete pensar no discurso literário em que a fada tem o poder de ajudar alguém com a sua magia, então, no caso do Youtube, o sujeito-youtuber se coloca nesta posição – “a fada” que ajuda o sujeito-internauta a alcançar 900+ na redação do Enem.

As playlists nomeadas de “lives”, “maratonas”, “domingão da redação”, “fada ao vivo”, “masterclasses gratuitas”, “retrospectiva 2021”, evidenciam a estratégia com que os vídeos são produzidos neste canal, possivelmente isso faz com que o sujeito-youtuber consiga mais seguidores para o seu canal. É interessante observarmos que o termo – *live* – passa a ganhar mais popularidade com a pandemia da Covid-19, em que muitos artistas e influenciadores digitais passaram a ter contato com o seu público por meio dessa prática devido ao isolamento social. Vale ressaltar que a *live* ocorre ao vivo, o que permite o alcance de um público maior, assim, há um sentido que se historiciza e que permanece na rede digital, o sujeito-youtuber elabora estratégias para garantir mais seguidores do seu canal.

Além disso, as nomeações “maratona”, “masterclasses”, “retrospectiva”, provocam efeitos de sentidos de algo que se constitui de modo sequencial, o que indica uma estratégia de marketing, visto que o sujeito-internauta passa a ter contato com o canal com frequência, o que garante ao sujeito-youtuber a divulgação dos cursos online pagos. Além disso, a escolha do termo “domingão” também não é aleatória, não só em relação ao dia em que é produzido o vídeo, estratégia para que mais sujeitos-internautas possam acessar o conteúdo produzido no canal, mas, sobretudo na nomeação, que evoca a memória discursiva sobre os programas televisivos como “Domingão do Faustão”, “Domingão com Huck”, “Domingo espetacular”, entre outros.

Também nos chamou a atenção as playlists “Luma e Ponto é confiável” e “Um clique”. Ambas são as que possuem o maior número de vídeos. A primeira, com 86 vídeos, aborda relatos de sujeitos-internautas que consumiram o curso online e obtiveram sucesso ao produzirem redações no exame do Enem. Aqui, o discurso da competência é recorrente, o sujeito-internauta contribui para o marketing do canal, o que provoca sentidos de credibilidade, assim, as narratividades constroem uma formação discursiva de que ao consumir o curso – a escrita como mercadoria – o sujeito-internauta passará a escrever melhor. Já no caso da segunda playlist – “Um clique” – há a veiculação de vídeos rápidos em que o sujeito-youtuber aborda alguma informação sobre a redação do Enem, tática do digital, em que o tempo de duração dos vídeos precisa ser curto, sustentado em uma formação discursiva de que, na contemporaneidade, “tempo é dinheiro”, trata-se de uma lógica utilizada em outras redes como Twitter, Instagram, Facebook.

Um outro destaque que queremos fazer é em relação à playlist “Medite e

Ponto”, constituído por um conjunto de onze vídeos, em que os sujeitos-internautas são convidados a “meditarem” a fim de “relaxarem” e, assim, conseguirem se concentrar para os estudos. Segundo o sujeito-youtuber, a “mente nem sempre colabora”, por isso, a meditação serve como uma ferramenta para que o sujeito-internauta possa buscar “calma”, “tranquilidade”. Se por um lado pode ser interessante a estratégia de trabalhar a meditação como um recurso que ajudará o sujeito-internauta a lidar com seus sentimentos e emoções, por outro lado, há um apagamento do político, isto é, silencia-se que um número grande de estudantes não possuem, sequer, lugar adequado¹⁴ para estudar em suas casas, muitos, inclusive, vivenciam diversos tipos de violência em seus domicílios, entre outros fatores, então, questionamos: Como o sujeito pode meditar diante de condições de existência tão adversas?. Outro fator importante é que a meditação tem o propósito, segundo o sujeito-youtuber, de contribuir para que o sujeito-internauta possa “perder o medo da folha em branco” e “ajudar a conquistar 900+ na redação”, isto é, a meditação condiz com a pedagogia das competências pois o objetivo é utilitário, qual seja, levar o sujeito-internauta a ser competente na produção da redação do Enem.

O sujeito-youtuber, em muitas descrições dos vídeos, intensifica o sentido de “fada” por meio de um acróstico:

Recorte 6: Vale lembrar que por aqui a análise da redação do Enem também é feita com A.M.O.R. ♀ Não sabe como funciona? Eu te explico. Por aqui, a gente:

A - Aponta o erro

M - Mostra o problema

O - Orienta a solução

R - Reconhece o seu progresso

Quer ter suas correções corrigidas de forma ILIMITADA e com A.M.O.R. também?

O acróstico, junto com o emoji (imagem de uma fada), possui um forte teor persuasivo, pois ambos evidenciam uma “marca” singular do sujeito-youtuber: o

¹⁴ Pesquisa realizada pela UNESCO mostra que 32% dos estudantes do país não possuem um ambiente adequado para estudar, o que trouxe consequências graves durante o ensino remoto causado pela pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/06/22/pesquisa-aponta-que-32percent-dos-alunos-do-pais-nao-tem-um-ambiente-tranquilo-para-estudar.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ensino da redação “com amor”.

O sujeito-youtuber, na trama do digital, formula um discurso sobre o saber que se apoia em uma formação discursiva que sustenta um imaginário sobre a profissionalidade docente e isso traz implicação para a discussão sobre a identidade do professor: trata-se do discurso da “pedagogia do amor”¹⁵. É recorrente a formação discursiva dominante de que para ser professor é preciso “amar” a profissão. A discussão sobre a “pedagogia do amor” na academia é perpassada por pesquisadores que a refutam ou a apoiam. Para nós, entendemos que o sujeito-youtuber não demonstra um compromisso teórico com aquilo que aborda em seus vídeos, então, neste caso, há uma vulgarização do conhecimento investido por um discurso que se pretende lúdico, atrativo, capaz de “pescar” seguidores/consumidores dos cursos online: o discurso sobre a redação do Enem não consegue escapar da circularidade: Segredo – Técnica (poção mágica) – Aplicação. Tudo, em prol de uma redação-design (esse é o passe de mágica), sustentada nos modelos prontos divulgados pelos canais.

Vale ainda ressaltar que o acróstico, conteúdo tradicional escolar, no digital, funciona como um que ultrapassa o sentido de conteúdo escolar, pois funciona como um discurso lúdico, o que pode provocar um efeito de sentido de criatividade, isto é, não funciona, discursivamente, como o acróstico que é ensinado na escola como conteúdo escolar enfadonho, justamente por circular em outro espaço. Entretanto, ainda assim, não deixa de ser um conteúdo escolar materializado no digital, portanto, não é porque o acróstico está no digital que isso demonstra um modo “novo” (polissêmico) de abordagem dos conteúdos escolares.

De modo geral, observa-se nas playlists, que a argumentação não é concebida como uma prática social de linguagem (PIRIS, 2021), pois não favorece a prática discursiva da argumentação, tampouco, contribui para processos de

¹⁵ Defendemos o sentido de “amor” a partir de Freire (1997) que compreende que a amorosidade “advém do fato de nos tornarmos capazes de amar o mundo, os sujeitos em sua verdadeira realidade (...)” (FREIRE, 1997, p. 65). Neste sentido, a centralidade de amorosidade em Freire está na dialogicidade, na busca pela transformação político-social em defesa dos Direitos Humanos, isto é, os sujeitos são perpassados por subjetividades diferentes e é na escuta aberta ao diálogo, com o outro que é diferente, que a amorosidade pode ser colocada em ação. A amorosidade vinculada à práxis da humanização estabelecida nas relações dialógicas. Ainda assim, é importante dizer que não se trata de um conceito vindo da Análise de Discurso, apenas nos filiamos a esta formação discursiva de Freire pois nos identificamos com o modo como esse autor enxerga a escola e a educação.

reflexão e produção do conhecimento (AZEVEDO; SANTOS, CALHAU, LEAL, PIRIS, 2023), o que impede o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016), discussão que faremos com mais profundidade na análise do *corpus*. Sobre isso, Piris (2020, p. 30) argumenta que a obrigação da redação nos vestibulares, fixou estruturas e modelos considerados como exemplos de boas redações, tornando-se uma prática comum nas escolas brasileiras “(...) desde 1977, cuando el Decreto brasileño nº 79.298 del 24 de febrero de 1977 obligó a las instituciones federales a incluir, en sus exámenes de ingreso a la universidad, la prueba de redacción en lengua portuguesa”.

A escrita, como mercadoria, discursivizada nos canais do Youtube, é mais atrativa do que a escrita ensinada, aprendida, trabalhada na escola porque é revestida pelo maniqueísmo que vai ao encontro dos modelos prontos. É uma escrita, sobretudo, pragmática e descartável e que serve apenas para as condições de produção do vestibular, neste caso, para o exame do Enem. Deste modo, compreendemos que:

Sem dúvida, hoje o YouTube desfruta de uma posição como mídia de massa; mas de que tipo de meio, exatamente, estamos falando? No YouTube, novos modelos de negócio e ferramentas de produção mais acessíveis estão provocando novas e inesperadas interações entre a mídia alternativa e a mídia comercial de massa; e regurgitando as inquietações sobre questões de controle e autoridade da mídia. Essas incertezas podem explicar em parte a oscilação entre dois cenários explicativos predominantes do site - de um lado, o YouTube como um agente no cenário comercial da nova mídia (a vista *top-down*) e, do outro, o YouTube como um site de criatividade vernacular e de contestação fora da lei (a vista *bottom-up*). O YouTube não é somente mais uma empresa de mídia e não é somente uma plataforma de conteúdo criado por usuários. **É mais proveitoso entender o YouTube (a empresa e a estrutura de site que fornece) como ocupante de uma função institucional - atuando como um mecanismo de coordenação entre a criatividade individual e coletiva e a produção de significado; e como um mediador entre vários discursos e ideologias divergentes voltados para o mercado e os vários discursos voltados para a audiência ou para o usuário.** Sem essa perspectiva centrada na audiência, sem uma noção de como as pessoas usam a mídia em seu cotidiano, qualquer debate sobre o impacto cultural ou social do YouTube está propenso a tomar como base uma série de equívocos fundamentais. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 60, grifo nosso).

Concordamos com Burgess e Green (2009) em que analisar como os sujeitos usam a mídia do Youtube em seu cotidiano e a produção de significados voltados para as diversas direções de sentidos (o mercado, a audiência) faz com que o digital se configure como “(...) um campo de questões imprescindível às

ciências e ao fazer científico” (DIAS, 2018, p. 20), isso porque as diversas decisões do sujeito passa, atualmente, pelo digital, assim, “(...) não é o organismo da linguagem pelo algoritmo que interessa, mas a ordem do discurso, cuja textualização é algorítmica” (DIAS, 2018, p. 62).

A nosso ver, a noção de textualidade seriada, produzida de modo horizontal (ORLANDI, 2001), permite compreender o modo de produção do texto (e da leitura) pelo digital, isto é, a sua materialidade, os efeitos de sentidos que as textualidades seriadas provocam, na constituição de um efeito de memória, pelo qual o sentido é regurgitante (DIAS, 2020).

No caso da plataforma do Youtube, o tempo não é uniforme, mas construído a partir de infinitas séries, assim, no Youtube, característica do digital, o sujeito-internauta percorre – virtualmente – pelas reentrâncias da plataforma e envereda por “labirintos”, cujo digital, por meio da textualidade seriada, suscita sentidos do “poder dizer tudo”, ilusão da linguagem que tenta afastar a opacidade. Assim, o sujeito-internauta pela falta, busca nos canais, conteúdos que o façam tirar uma boa nota no Enem.

A seguir, apresentamos quadros que informam os títulos que compõem as playlists analisadas. Além disso, também abordamos o número de visualizações, as “curtidas” e o número de comentários dos seguidores e o tempo de duração, pois são todos elementos que constituem essas textualidades seriadas, suscitando sentidos sobre o texto no digital e o modo como discursivizam sobre a escrita e a argumentação. Os vídeos selecionados para a constituição do *corpus* desta pesquisa estão em destaque (negrito).

Quadro 4¹⁶ - Playlist **Redação** do canal *Débora Aladim*

Título do vídeo	Número de visualizações	Curtidas Gostei	Tempo de duração	Comentários
COMO FAZER REDAÇÃO MODELO ENEM	4.915.450	336 MIL	21:53	12.156
TEMAS E ALUSÕES HISTÓRICAS PARA A	834.843	56 MIL	20:16	2.533

¹⁶ Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

REDAÇÃO DO ENEM 2016				
50 CITAÇÕES FILOSÓFICAS PARA COLOCAR NA REDAÇÃO DO ENEM	1.236.033	117 MIL	7:17	2.448
REVISÃO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	468.333	32 MIL	27:13	1.774
10 coisas que você NÃO DEVE fazer na Redação do ENEM	691.813	60 MIL	9:42	1.242
Lendo e comentando minha redação do ENEM 2015	1.087.825	56 MIL	14:18	2.430
REDAÇÃO ENEM: DICAS, CITAÇÕES E ALUSÕES	1.268.969	84 MIL	20:14	2.490
ATUALIDADES NO ENEM: um vídeo pra te acalmar	241.162	25 MIL	7:53	958
LENDO E COMENTANDO MINHA REDAÇÃO DO ENEM 2016	748.626	48 MIL	15:16	2.359
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2017 (parte 1)	777.560	73 MIL	22:20	3.653
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM - PARTE 2	239.439	23 MIL	14:53	1.190
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM - Parte 3	155.850	16 MIL	17:38	580
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM (PARTE 4)	159.056	14 MIL	25:24	636
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS	854.099	80 MIL	9:16	1.349

PARA A REDAÇÃO DO ENEM				
FRASES PRONTAS E FORMAS DE COMEÇAR A SUA REDAÇÃO	4.209.244	338 MIL	9:24	6.989
COMO ESCREVER REDAÇÃO SEM SABER NADA SOBRE O TEMA	4.414.913	348 MIL	16:11	9.201
REVISÃO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	462.650	41 MIL	33:59	2.000
10 TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2018	610.070	60 MIL	28:04	2.166
10 Temas Para Redação do Enem 2018 - PARTE 2	130.418	16 MIL	25:34	528
(MAIS) TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2018! (parte 3)	107.600	14 MIL	14:51	447
COMO ACABAR COM BLOQUEIOS PARA ESCREVER UMA REDAÇÃO?	116.223	19 MIL	11:58	526
TEMAS PARA A REDAÇÃO 2018 - parte 4 (porque são MUITOS)	82.174	10 MIL	15:29	361
ALUSÕES HISTÓRICAS PARA TODOS OS TEMAS DE REDAÇÃO!	784.458	93 MIL	19:13	1.358
ALUSÕES NERDS PARA A REDAÇÃO DO ENEM	171.955	20 MIL	22:14	582
5 TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM!	256.176	27 MIL	24:14	1266
ÚLTIMO VÍDEO DE TEMAS ATÉ O ENEM 2018	146.780	16 MIL	18:45	585

TODOS OS TEMAS QUE JÁ CAÍRAM NO ENEM!	38.630	4,8 MIL	16:53	168
FRASES PRONTAS PARA TERMINAR SUA REDAÇÃO	185.492	21 MIL	6:28	385
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2019 - feminismo e a questão da mulher	145.967	19 MIL	20:13	866
EDUCAÇÃO: TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2019	121.546	16 MIL	17:19	341
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM - EDUCAÇÃO!	82.614	9,8 MIL	18:31	247
COMO ESCREVER A REDAÇÃO DO ENEM MAIS RÁPIDO	119.449	17 MIL	17:16	397
TRETAS E MULHERES - TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM!	66.151	7,7 MIL	18:53	194
REDAÇÃO DO ENEM TEM QUE TER TÍTULO? COMO FAZER BONS TÍTULOS PARA SUA REDAÇÃO!	58.149	7,1 MIL	7:50	146
5 TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM - VIOLÊNCIA	71.297	10 MIL	18:08	405
SAÚDE: TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2019 (Parte 1)	119.301	14 MIL	13:39	328
SAÚDE - PARTE 2: TEMAS DE REDAÇÃO PARA O ENEM 2019	66.714	9,1 MIL	18:10	223
TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM: SAÚDE (parte 3)	63.659	8,5 MIL	17:00	236

CRIANÇAS PODEM TER INSTAGRAM? - TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM	74.134	10 MIL	24:43	373
REDAÇÃO PARA O ENEM 2019 - REVISÃO RÁPIDA!	557.011	63 MIL	19:31	2.455
ÚLTIMOS TEMAS DE REDAÇÃO PARA O ENEM 2019	172.630	17 MIL	32:18	564
LENDO A REDAÇÃO 980 DA MINHA IRMÃ VESTIBULANDA DE MEDICINA!	853.505	78 MIL	20:03	2.134
Boa notícia! Sobre a correção de Redação do Enem 2020	114.269	18 MIL	20:59	820
 AGORA FICOU MAIS FÁCIL FINALIZAR SUA REDAÇÃO DO ENEM!	100.347	14 MIL	20:28	368
 2 TEORIAS DA FILOSOFIA PARA QUALQUER TEMA DE REDAÇÃO  CAI NA PROVA DE HUMANAS!	127.330	20 MIL	21:13	664
 3 TEMAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM 2020 	185.128	22 MIL	25:35	812

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA.

Ao atentarmos aos títulos dos vídeos, observamos os que possuem maior número de visualização: “Como fazer redação modelo Enem” (4.915.450); “Como escrever redação sem saber nada sobre o tema” (4.414.913); “Frases prontas e formas de começar a sua redação” (4.209.244); “Redação Enem: dicas, citações e alusões” (1.268.969); “50 citações filosóficas para colocar na redação do Enem” (1.236.033); “Lendo e comentando a minha redação do Enem 2015” (1.087.825).

Todos abordam, justamente, a escrita e a argumentação em um viés tecnicista e pragmático e isso sustenta a escrita como mercadoria e indicia que os sujeitos-internautas são atraídos pela rapidez do modelo (“receita”) de redação que os títulos das playlists sugerem.

A maior parte dos vídeos trazem conteúdos que sustentam o discurso do “como fazer”, isto é, abordam “dicas” e “macetes” sobre o que escrever na redação, por meio de frases prontas de filósofos e alusões, então, o sentido de “modelo” também aparece e é comprovado no vídeo em que o sujeito-youtuber lê a redação que fez para o Enem de 2015, afinal, para um bom empreendedor, mostrar a sua vivência pessoal de sucesso conta muito.

As orientações voltadas para a produção da redação do Enem são direcionadas a um interlocutor que, provavelmente, busca pelos modelos prontos de redação, neste caso, o vídeo que selecionamos para compor o *corpus* aborda como o sujeito-internauta deve escrever o seu texto – sentido de completude e transparência da linguagem. Nesta trama discursiva, o que há, na verdade, é uma espetacularização da escrita no digital, sustentada em uma formação ideológica em que “o velho se mantém no novo”.

Para Giachini (2014) apesar de o exame do Enem procurar uma tentativa de romper com o passado de tradição gramatical, ainda há redes de significação em que ressoam uma concepção de língua imaginária, na qual os efeitos da memória se mantêm, portanto, não há ruptura, uma vez que os sentidos produzidos no discurso sobre a língua, na avaliação da produção escrita nas matrizes de referência para redação “nessas redes parafrásticas, constituídas na repetibilidade do dizer, o velho se mantém no “novo”, (re)produzindo sentidos sempre antes já-lá” (GIACHINI, 2014, p. 08), isto é, ainda se busca por uma escrita “ideal”, formatada, condizente com as competências e habilidades instituídas.

Ao pensar a questão da “espetacularização do mercado”, somos levados a pensar a “espetacularização da escrita” promovida pelos canais do Youtube.

Quadro 5 ¹⁷- Playlist **Para alcançar o mil (bônus)** do canal *Poxa Lulu*

Título do vídeo	Número de visualizações	Curtidas Gostei	Tempo de duração	Comentários

¹⁷ Dados coletados em 20 de janeiro de 2022.

COMO FAZER REDAÇÃO ENEM	12.782	1,1 MIL	09:05	140
SONHEI QUE CAIU PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA REDAÇÃO ENEM!	20.492	2 MIL	08:16	230
COMO TIRAR DADOS DO TEXTO MOTIVADOR	34.316	3,3 MIL	07:05	181
CITAÇÕES e ALUSÕES para QUALQUER tema REDAÇÃO ENEM	150.261	11 MIL	06:43	268
LENDO E COMENTANDO MINHA REDAÇÃO 960 NO ENEM	24.245	1,7 MIL	06:29	211
COMO FAZER UMA REDAÇÃO SEM SABER NADA SOBRE O TEMA	337.823	16 MIL	12:20	460
MÚSICAS PARA COLOCAR NA REDAÇÃO	27.617	1,9 MIL	04:55	108
DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO DO ENEM	8.904	775	04:12	53
REDAÇÃO ENEM: ARTIGOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS PARA QUALQUER TEMA	35.713	3 MIL	04:21	125
CONCLUSÃO PRONTA PRA QUALQUER TEMA #2	68.972	3,6 MIL	06:26	175
Como fazer CONCLUSÃO ENEM	28.371	2,0 MIL	11:46	258

de acordo com NOVAS REGRAS				
TESES CORINGAS PARA QUALQUER TEMA: REDAÇÃO ENEM	145.890	11 MIL	09:38	349
REDAÇÃO: DESENVOLVIMENTO PRONTO	113.504	6,4 MIL	08:09	294
AUTORIA NA REDAÇÃO ENEM I COMO MELHORAR NA COMPETÊNCIA 3	18.028	2,1 MIL	07:19	130
SUPER REVISÃO ENEM I ENTENDA AS COMPETÊNCIAS DA REDAÇÃO	6.481	874	08:21	76
25 CITAÇÕES PARA REDAÇÃO DO ENEM	25.401	2,3 MIL	09:38	135
ALUSÕES HISTÓRICAS para Redação ENEM	89.475	7,0 MIL	09:38	227
DESENVOLVIMENTO PRONTO PARA QUALQUER TEMA REDAÇÃO ENEM	105.886	6,2 MIL	06:14	250
VAZOU O TEMA DA REDAÇÃO ENEM I INEP DIVULGOU SPOILER	725.816	43 MIL	10:14	1861
FRASES PRONTAS PARA INICIAR QUALQUER CONCLUSÃO	72.016	5,0 MIL	07:11	121
FAÇA esse TESTE comigo e DESCUBRA AGORA qual sentido mais estimula você!	4.787	689	16:23	117

COMECE A ALCANÇAR SUAS METAS HOJE!	1.603	253	09:08	54
FRASES PRONTAS para COMEÇAR o DESENVOLVIMENTO 1	35.234	2,8 MIL	03:47	64
FRASES PRONTAS para CONCLUSÃO da Redação ENEM	11.198	1,0 MIL	05:06	37
REDAÇÃO PRONTA NOTA 1.000 SOBRE O TEMA: ENSINO A DISTÂNCIA	114.233	8,6 MIL	14:15	402
Coloque MÚSICAS na sua REDAÇÃO e arrase no ENEM	33.069	2,9 MIL	12:28	173
FRASES PRONTAS PARA COMEÇAR QUALQUER REDAÇÃO	17.788	2,0 MIL	07:31	66
COMO USAR REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA REDAÇÃO?	11.187	1,8 MIL	07:42	73
COMO FAZER CONCLUSÃO MODELO ENEM	6.899	1,0 MIL	04:59	63
COMO FAZER REDAÇÃO MAIS RÁPIDO	9.259	1,4 MIL	10:27	76
COMO NÃO ESQUECER O QUE ESTUDA	3.856	648	10:36	71
FRASES PRONTAS para usar na REDAÇÃO ENEM	18.945	2,1 MIL	04:43	133
O QUE AS REDAÇÕES NOTA	92.501	15 MIL	21:03	947

1000 ENEM 2019 TÊM EM COMUM?				
CONCLUSÃO REDAÇÃO ENEM 2020: O que você NÃO PODE fazer	5.154	904	06:56	48
FAZENDO UMA REDAÇÃO E UM BOLO AO MESMO TEMPO!	6.507	1,0 MIL	14:09	202
O QUE 44 INTRODUÇÕES NOTA 1000 ENEM 2019 TÊM EM COMUM?	19.626	3,2 MIL	10:16	126
COMO FAZER INSCRIÇÃO ENEM 2020 DIGITAL OU IMPRESSO	3.107	291	11:20	79
O QUE 88 DESENVOLVIMENTOS NOTA 1000 ENEM 2019 TÊM EM COMUM?	17.619	3,0 MIL	22:17	207
COMO ESTUDAR DE MANEIRA PRODUTIVA PARA O ENEM	2.242	322	09:09	57
REDAÇÃO ENEM: COMO FAZER DESFECHO CRÍTICO	10.747	1,7 MIL	16:16	105
COMO FAZER REDAÇÃO MODELO ENEM NOTA 1000	12.570	1,9 MIL	19:08	667
5 COISAS QUE NÃO PODEM FALTAR EM UMA REDAÇÃO NOTA 1000	5.488	1,2 MIL	08:24	111
VAZOU TEMA REDAÇÃO ENEM 2020? SPOILER INEP	496.795	77 MIL	08:15	1427

REDAÇÃO PRONTA COMPLETA para QUALQUER TEMA ENEM 2020	87.730	13 MIL	14:34	1313
MOTIVAÇÃO RETA FINAL ENEM 2020	8.620	2,1 MIL	20:30	353
REDAÇÃO ENEM 2020: TEMA + MODELOS PRONTOS	13.514	2,3 MIL	56:29	41
COMO FAZER REDAÇÃO MODELO ENEM 2021	30.153	4,2 MIL	14:04	209
LENDO E COMENTANDO MINHA REDAÇÃO ENEM 2020: nota 920	12.520	1,6 MIL	17:05	190
MELHOR PLATAFORMA E CURSO DE REDAÇÃO ONLINE DO BRASIL	2.473	265	02:19	45
CURSO REDAÇÃO ENEM 2021 ESTRUTURA INICIAL DA REDAÇÃO	36.302	5,4 MIL	11:49	457

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA.

Aqui, o discurso do “modelo de redação” é enfatizado, recorrentemente, na expressão “PRONTA” – uma espécie de saber que designaremos de “saber descartável” – informação rápida, aplicável, anestesiadora – cujo conhecimento é fragmentado e o trabalho com o arquivo (a leitura e a escrita) não acontece. No entanto, no saber descartável, preenche-se a busca pela redação nota mil do sujeito de maneira ilusória, isto é, o sujeito-internauta ao consumir os conteúdos do Youtube, na ilusão de transparência da linguagem, acredita estar obtendo o conhecimento que lhe falta, neste caso, aquilo que o fará escrever e argumentar melhor. Há uma meta: obter nota mil na redação do Enem e os meios para alcançar esse objetivo não importam, desde que o sucesso seja uma garantia.

O que há no saber descartável, materializado no “saber que está pronto” – frases prontas, introduções, desenvolvimentos e conclusões prontas – é a dimensão do treinamento (capacitação), em que o sujeito se torna um eterno repetidor das “fórmulas”. As fórmulas, macetes, “receitas”, investidos pelo discurso do ensino por competências, mostra que a busca por um ensino que não ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e a sua memorização continua vigente, porém, com outras “roupagens” que fazem significar como algo “novo” (um ensino mais prazeroso que o da escola). Não é um conhecimento que se historiciza, antes, procura silenciar a contradição, pois o habilitado (capacitado) não implica relação com o conhecimento.

O sujeito-internauta, provavelmente, treina para a prova e depois de fazê-la esquece o que aprendeu, por isso mesmo é um saber descartável. Isso está diretamente ligado com a lógica neoliberal e pode ser representado em um dos títulos dos vídeos “FAZENDO UMA REDAÇÃO E UM BOLO AO MESMO TEMPO!”. O sujeito-youtuber, demonstra o seu compromisso com o saber que é descartável, com a “animação”/espetacularização do ensino da leitura, escrita e a argumentação. No vídeo, o sujeito-youtuber literalmente faz um bolo e, ao mesmo tempo, discursiviza a “receita” da redação nota mil. Analisaremos esse vídeo com mais profundidade na seção 3.

O que defendemos é que o sujeito-internauta, assim como o sujeito-aluno, compreenda que as condições de produção estabelecidas pela redação do Enem são uma dentre tantas outras que ele terá que enfrentar. Os temas das redações devem ser aproveitados para levar os sujeitos a praticarem o discurso polêmico (ORLANDI, 2012) na escola e no digital. A leitura produtiva, por meio dos gestos de interpretação, deve garantir o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016). Deste modo, não é pelo saber descartável que a resistência é possível, porque é um saber que impõe os sentidos que estão legitimados e autorizados, assim, cabe ao sujeito apenas a obediência, visto que “(...) falar é realizar certo número de coisas, entre as quais avaliar as palavras, próprias e alheias. E a avaliação moral ocupa lugar importante na higiene verbal. (...)”. (PAVEAU, 2015, p. 37). A “higiene verbal”, neste caso, está em adequar o discurso às condições dos critérios avaliativos do Enem, importa mais a capacidade (competência) do sujeito em adaptar-se do que em entrar no fio discursivo dos discursos e seus sentidos.

Quadro 6¹⁸ - Playlist **Lista de ouro para o 900+ no Enem** do canal *Poxa Lulu*

Título do vídeo	Número de visualizações	Curtidas Gostei	Tempo de duração	Comentários
AINDA DÁ TEMPO DE ESTUDAR REDAÇÃO PARA O ENEM 2022?	3.093	326	08:41	30
7 SEGREDOS SOBRE REDAÇÃO QUE NUNCA TE CONTARAM	4.005	528	14:20	29
O QUE É E COMO FAZER UM PROJETO DE TEXTO? REDAÇÃO ENEM	21.427	3000	14:14	58
MELHORES ALUSÕES PARA QUALQUER TEMA DA REDAÇÃO DO ENEM	13.555	1600	09:10	42
MAIORES MENTIRAS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM pt.2	1.357	222	12:22	11
COMO FAZER UM SIMULADO PARA A REDAÇÃO DO ENEM? Aprenda com a fada	3.364	380	22:51	23
COMO USAR DADOS DA PROPOSTA NA SUA REDAÇÃO DO ENEM	6.418	783	08:51	22
COMO FAZER REDAÇÃO MAIS RÁPIDO	7.551	927	07:44	54

¹⁸ Dados coletados em 02 de março de 2023.

NÃO USE REPERTÓRIO CLICHÊ NA REDAÇÃO DO ENEM	7.191	680	07:30	39
NÃO TENHA UM BRANCO NA REDAÇÃO - Como não esquecer no dia do ENEM	3.214	476	14:33	14
REDAÇÃO ENEM 2022 DO ZERO AO 900+ EM 50 DIAS	5.018	721	19:52	38

Analisar as playlists até aqui permitiu observarmos que os efeitos de sentido que as textualidades seriadas provocam sobre a escrita, “(...) compreendendo que o texto e a leitura se fazem de outras formas, têm outra materialidade e que esse fazer tem efeitos na constituição da sociedade (...)” (DIAS, 2020, p. 128), leva o sujeito-internauta a uma formação discursiva e imaginária sobre o que é argumentar.

Na afirmação da plataforma do Youtube “Nossa missão é dar a todos uma voz e revelar o mundo”,¹⁹ sendo uma plataforma virtual de compartilhamento, observamos que as práticas de escrita, nas condições de produção do digital, produzem um efeito (ilusão) de autoria, em que a circulação massiva das plataformas digitais produz a figura do sujeito-youtuber que, na busca da fidelização do público, torna-se um novo tipo de celebridade, assim:

(...) observamos uma oferta crescente de plataformas online que permitem “a qualquer um” ensinar o que sabe e a “a qualquer um” aprender o que quer. Trata-se de um autoproclamado novo modelo de negócios e de uma suposta “democratização” do saber, cuja rápida difusão e desenvolvimento é efeito de sua constituição e circulação nas novas mídias digitais” (ZOPPI-FONTANA, 2017, p. 239).

De acordo com Zoppi-Fontana (2017) há um deslizamento dos sentidos de mercado para os sentidos de democracia e isso configura o mercado dos cursos online, em que “(...) ensinar online é gerar renda trabalhada por conta própria (...)” (ZOPPI-FONTANA, 2017, p. 243). Os conteúdos (vídeos), organizados nas playlists

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

na plataforma do Youtube, configuram um modo de textualidade seriada, cujos efeitos levam à cristalização de sentidos sobre o que é escrever e argumentar, ameaçado pela domesticação dos sentidos, o que implica enxergarmos a escrita como mercadoria e as implicações disso para a profissionalidade docente.

Para Lévy (1999, p. 157) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais, em que “(...) são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial da inteligência coletiva dos grupos humanos”, ou seja, o que o autor defende é que o ciberespaço leva o sujeito a estabelecer uma relação com saber de uma maneira diferente, por exemplo, em relação ao do livro impresso. Neste sentido, o Youtube como “(...) um espaço de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares (...)” (LÉVY, 1999, p. 158) passa a ser compreendido por nós, na perspectiva discursiva, como uma rede digital de compartilhamento de discursos e, neste sentido, Gallo e Romão (2011, p. 21) advertem que:

(...) o sujeito da internet, preso à teia da memória metálica, não pode esquecer que, em vez de transparente e natural, o sentido se faz, para ele, mágico e onipresente. E não podemos silenciar esse sentido, o sujeito contemporâneo, dividindo-se na contradição (que lhe é inerente), faz o seu pátio no coração barulhento do capitalismo, como um mendigo, falhando na cidade limpa, mostrando que nem tudo está lá, e que o que está lá não é, de fato, para todos. Ele grita, mas o outro não ouve a sua voz, o outro não mais o reconhece pelo nome (nem pelo nome de seu desejo), apenas pelo seu corpo que passa rapidamente como meteoro, mostrando-se cada vez mais em dívida com a completude de tudo dizer, engolfado que está pela sede de tamponar todos os furos.

Para nós, os canais do Youtube analisados aqui “abraçam” essa “sede de tamponar todos os furos”, para isso, pelo efeito dos esquecimentos, o sujeito-youtuber se coloca na origem do dizer e isso se dá toda vez que esse sujeito discursiviza que em seu canal há algo que não há nos outros, inclusive, muitas vezes, discursiviza, também, que aquilo que veicula por meio dos vídeos em seu canal, trata-se de conteúdos que a escola “nunca” ensinou – discurso que afeta a construção de uma formação discursiva e imaginária sobre a escola e o/a professor/a.

Lévy (1999), por exemplo, argumenta que o ciberespaço traz implicações para a escola, principalmente, em relação ao modo como são trabalhados os conteúdos curriculares. Para ele, o digital traz um novo “estilo de pedagogia”, que favorece a aprendizagem personalizada e, ao mesmo tempo, coletiva, em rede. Neste sentido, o

autor defende que o professor é “(...) incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 158), essa “nova economia do conhecimento”, a nosso ver, inscreve o digital em uma formação discursiva do inevitável – em que não é possível ser sujeito contemporâneo sem estar submetido ao digital, e isso se aplica inclusive ao sujeito-professor.

O que significa que a escola, sem escapatória, é afetada pela dinâmica do digital e, por causa disso, precisa, sem pestanejar, render-se a ela, em que, “(...) longe de ser uma massa amorfa, a Web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista, mas essa articulação é feita transversalmente, em rizoma, sem o ponto de vista de Deus, sem uma unificação subjacente (...)” (LÉVY, 1999, p. 160), no entanto, questionamos: será mesmo que a Web produz uma “multiplicidade aberta de pontos de vista” (visão empírica da linguagem)? Será que é possível encontrarmos nos canais do Youtube, voltados para o ensino da redação do Enem, modos polissêmicos de produção de sentidos sobre a escrita-argumentativa? Isso porque partimos da tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) que constituem as várias instâncias da linguagem (ORLANDI, 2014), em que a multiplicidade dos sentidos é algo inerente da linguagem, todavia, também sabemos que existe a possibilidade da sedimentação dos sentidos que estão articulados à história do jogo de poder da/na linguagem.

Multiplicidade e sedimentação, neste sentido, compreendemos, que o autor contribui para a discussão sobre o ciberespaço e seus efeitos na formação social contemporânea, porém, discordamos em relação ao modo incisivo em tecer considerações sobre o digital sem considerar a opacidade e o político da linguagem, principalmente, quando argumenta que na rede digital o “dilúvio de informações” está dado, em que se deve acostumar com essa “profusão e desordem”, assim, sem resistência discursiva.

Ainda sobre essa discussão, Lévy (1999, p. 161) considera que a emergência do ciberespaço não implica pensar que “tudo” pode ser acessado, o que concordamos com ele. A partir dessa premissa, metaforicamente, o autor questiona: “o que salvar do dilúvio de informações”? Para ele, cada sujeito deve “reconstruir totalidades parciais à sua maneira”, como se o sujeito fosse livre o suficiente para traçar suas estratégias de navegação, em que, segundo ele, “(...) a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os

ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança (...)” (LÉVY, 1999, p. 161), faz com que a rede virtual seja um espaço, na visão do autor, de “encarnação do conhecimento”, no entanto, não se pode silenciar que na rede o sujeito também é capturado pela lógica dos algoritmos, o que nos leva a duvidar da transparência dos sentidos pois, ao nosso ver, nem toda informação que se encontra no ciberespaço é, necessariamente, caracterizada como conhecimento, isto é, a informação não deve substituir o conhecimento bem formado em que “(...) o excesso, na maior parte das vezes, satura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para a descoberta, a dúvida, a interrogação e a invenção” (ORLANDI, 2017, p. 240).

A argumentação de Lévy (1999, p. 28) sobre o ciberespaço é, ao nosso ver, extremamente otimista em relação aos efeitos do digital na formação social, isso pode ser visto no conceito de inteligência coletiva desse autor, “(...) uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, isso porque no ciberespaço os sujeitos-internautas podem entrar numa “sinergia” (termo utilizado pelo autor) e se interligarem com outros sujeitos independentemente do local geográfico em que se situam, o virtual desterritorializa os saberes. Neste sentido, compreendemos que o Youtube, por exemplo, constitui-se como uma rede digital de compartilhamento, o que se relaciona com o conceito de inteligência coletiva de Lévy, pois, para ele, essa “inteligência” não está restrita a alguns privilegiados, mas, sim, um espaço em que os sujeitos podem publicizar conteúdo. No entanto, concordamos com Romão (2004) quando argumenta que isso não deve generalizar uma nova lei da pós-modernidade, “em que todos são iguais no virtual”, como se ao ligar a tela tudo estaria disponível a qualquer um, visto que:

(...) a fundura do hipertexto é imensurável, posto que os túneis em rede são móveis, desdobráveis e deslocáveis. Infinitos. O percurso do internauta torna-se completamente imprevisível: talvez isto alimente a imagem de bem-aventurança, atribuída à internet, no tocante à possibilidade de deslocamento, vivência e navegação. Os mais entusiastas bradam um ideário de liberdade, que apregoa que todos têm iguais chances de exposição e trânsito na rede; que trata-se de um lugar da ausência total de fronteiras; que há chance de experimentar outras realidades e assumir outras identidades e que, por fim, o plano da virtualidade arrebanharia todos sob o mesmo céu. (ROMÃO, 2004, p. 73).

A Análise de Discurso, que se constitui numa relação de entremeio entre a Linguística e as Ciências Humanas Sociais, permite, assim, analisar a rede digital para além do viés empírico proposto por Lévy (1999), ou seja, trata-se de refletir e questionar o imaginário social que o digital oferece que, “(...) absorvidas pelo modo de produção dominante dos processos de significação e de constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2017, p. 254), faz com que os sentidos se produzem no excesso de informação, o que silencia o histórico e o político, silenciando o equívoco presente na relação do simbólico com a ideologia. Assim, conforme argumenta Orlandi (2017) e com o que concordamos, é preciso não se deixar fechar no campo de reflexão sobre a rede e sua organização – foco apenas na descrição das redes – para um deslocamento que, “(...) com efeito, é pensando as tecnologias que produzem um acontecimento nas relações sociais, uma alteração na formação social, que se podem pensar deslizamentos que aí são produzidos, atingindo-se o real deste acontecimento na linguagem (...)” (ORLANDI, 2017, p. 257).

No que se refere à escola, tem sido comum a produção de uma formação discursiva sobre a identidade do professor na contemporaneidade e a profissionalidade docente em que, como vimos em Lévy (1999), procura reavaliar o papel do professor afetado pelo digital. Neste sentido, há a defesa de que é preciso repensar a função da profissão docente como aquele que organiza certos itinerários (ilusoriamente compreendidos como formativos) que deverão ser percorridos pelos estudantes. O professor deixa de assumir o papel de “detentor do conhecimento” para o de “curador”, isto é, aquele que organiza estratégias pedagógicas que venham garantir a aprendizagem dos estudantes. Isso porque há um imaginário sustentado nessa formação discursiva: a de que todo o conhecimento está na rede digital, o que coloca a profissão docente como descartável. Um engodo que marginaliza a profissionalidade docente ao homogeneizar sentidos sobre o fazer docente. Tanto é isso que, no caso dos canais do Youtube aqui analisados, passa a ser reconhecido como um lugar legitimado de propagação de conhecimento em que, muitas vezes, o próprio sujeito-professor consome esses conteúdos digitais e os leva para a sala de aula.

A profissão docente, há algum tempo, tem sido debatida como uma profissão sob a qual recai mudança e transformação, não é raro encontrarmos discursos que colocam a escola como a solução para os problemas sociais, neste sentido, refletir sobre a identidade docente, na perspectiva discursiva, tem a ver com discursos que

são produzidos sobre o que é ser professor na contemporaneidade, isto é, práticas e representações que se inscrevem na memória discursiva sobre determinados sujeitos. Concordamos com Silva (2003) quando argumenta que a identidade se constitui na diferença, ou seja:

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. [...] Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. (SILVA, 2003, p. 76-78).

Ao considerarmos que a identidade se constitui na diferença (SILVA, 2003) isso nos remete pensar no que Hall (1997) afirma sobre a identidade, segundo esse autor, a identidade precisa ser definida historicamente e não de modo biológico, em que a identidade é uma “celebração móvel”. Neste sentido, para além de uma perspectiva dos Estudos culturais, em um viés discursivo, compreendemos que as identidades são um modo de posição do sujeito no discurso, portanto, são históricas e materializadas em circunstâncias e experiência vividas. Neste sentido, concordamos com Hall (2000, p. 108) quando afirma que “(...) “as identidades (...) não são, nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2000, p. 108). Assim, a noção de identidade precisa ser sempre pluralizada, marcada pelo contraditório, múltiplo e mutável:

Deste modo, no âmbito dos estudos culturais, visto como objeto da cultura, a noção de identidade não tem esse sentido de único, idêntico, igual e permanente. Ao contrário disso, é visto como contraditório, mutável e múltiplo. A partir dos pressupostos da AD e dos Estudos Culturais, principalmente os que teorizam a respeito da (des) construção de identidade(s), (...) [pode ser observada] a relação entre os efeitos de sentido e os discursos outros que atravessam a produção desses efeitos, sejam construídos nos enunciados ou apagados na construção dos mesmos, para saber o quanto dizem sobre quem representam e sobre quem se direcionam, a partir dos discursos que fazem (res) surgir e/ou apagar (SILVEIRA; DUARTE, 2012, p. 145-146)

É pela posição que o sujeito discursivo assume, marcada pela historicidade, a partir de uma memória discursiva e em determinadas condições de produção, que a identidade do professor e a profissionalidade docente devem ser pensadas. Não há identidade sem sujeito e não há sujeito sem discurso (ideologia), portanto, a interpelação do indivíduo em sujeito é um dos focos centrais da Análise de Discurso, assim, “(...) todas as identidades, entendidas como resultados provisórios de práticas

identitárias, existem apenas como estratégias, no sentido que podem ser sempre reformuladas, daí a sua contingência e indeterminação” (GRIGOLETTO, 2006, p. 24). Portanto, a identidade é um produto cultural, construída por meio das formações discursivas que circulam na sociedade, o que implica questionar os efeitos ideológicos – naturalização dos sentidos – sobre o papel do professor na contemporaneidade, efeitos de sentidos que circulam no espaço digital, no nosso caso, nos canais do Youtube, discussão que faremos ao longo da análise do *corpus*.

3. ENEM E O YOUTUBE: ANÁLISE DO CORPUS



Pintura da série substância, “Não sei bem dizer. Uma nuance, um mergulho a sentimentos e sensações presentes em um lugar denso em mim. Quando há esse abismo transbordo. É difícil conter as águas, seus contornos e limites esvanecem com o tempo, ficam turvos, borrados e fica difícil enxergar alguma margem. Não dá mais pé, vem a grande onda e modifica todo o espaço interno. Há algo indizível que é acessado. Como se sente uma raiz? Como se olha para centro do sol? Como amar as correntezas e desatar o fôlego para respirar fundo e voltar à superfície? Estou aqui. Relatando meus movimentos internos, olhando para eles com uma sensação sublime de atravessamento. Permeamos-nos e passa”. – (Rafaella Rímoli, setembro de 2022).

Nesta seção, apresentaremos a análise do *corpus*, em que procuramos compreender o funcionamento dos diferentes materiais coletados. Para efeito de começo, meio, fim, dividimos em três partes.

A primeira, analisa os vídeos do canal do Youtube *Luma e Ponto*, em que o discurso sobre a redação do Enem é sustentado na formação discursiva da “técnica” e do “segredo” e, também, suscita a reflexão sobre o quanto a questão da velocidade é algo nodal na rede eletrônica, o que demonstra, a nosso ver, o modo como os canais do Youtube criam estratégias para, na dinâmica do digital, estocada em números, “fisgarem” sujeitos-internautas que passarão a acompanhar os conteúdos desses canais e, por sua vez, passarão a ter contato com os conteúdos escolares, como é o caso da escrita-argumentativa, como mercadoria, valor de uso e valor de troca, sustentado no polo da capacitação e da informação (e seu excesso).

A segunda, analisa o vídeo do canal *Débora Aladim*, em que observamos o modo como a redação do Enem é discursivizada em diálogo com o discurso do “segredo”. O sujeito-youtuber, por meio dos esquecimentos, coloca-se na rede eletrônica como o detentor do saber e, no efeito da ilusão da evidência dos sentidos, produz conteúdos que se colocam como “novidades”. O número de visualizações do vídeo impressiona pela sua capacidade de capturar o sujeito-internauta por meio de um discurso sobre a escrita-argumentativa sustentada na vulgarização do saber científico.

A terceira, analisa os vídeos do canal *Poxa Lulu*, aqui, os efeitos da escrita discursivizada como mercadoria são colocados em discurso, em que o sujeito-youtuber aborda uma questão muito cara para a Análise de Discurso – o conceito de autoria. Assim, o sujeito-youtuber materializa um discurso sobre a escrita-argumentativa sustentada em um ideal de redação (o que designamos de *redação-design*), sustentada nos modelos prontos, representação da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2012), materializada no discurso da redação comparada a um bolo. Um modo de ensino que silencia a história e o político e impede o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016).

3.1. O canal do Youtube *Luma e Ponto*: os “sete segredos” da redação do Enem e a questão da velocidade

O poeta Carlos Drummond de Andrade começou a sua carreira literária com a publicação de alguns poemas em revistas especializadas, logo após a Semana de Arte Moderna, de 1922. O poema “No meio do caminho” o consagrou devido à repercussão crítica ao produzir versos que não sintonizavam com as regras gramaticais, cujo foco semântico e estético do verbo “tinha” era algo mais importante do que as normas, além, inclusive, de abrir a possibilidade para os múltiplos sentidos que o léxico “pedra”, a que estava “no meio do caminho”, poderia suscitar ao leitor.

Depois de ter publicado *Alguma poesia* (1930) e *Brejo das Almas* (1934), em 1940, o poeta publica *Sentimento do mundo* e é nessa obra que o poema “Mãos dadas” se faz presente: “Não serei o poeta de um mundo caduco./ Também não cantarei o mundo futuro./ Estou preso à vida e olho meus companheiros./ Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. (...)” (DRUMMOND, 1983, p. 132). Observa-se um discurso poético de um sujeito que não se satisfaz com “um mundo caduco”, no entanto, também não fica a “cantar um mundo futuro”, pois está “preso à vida”, o que interpretamos como um sujeito que se interessa e está atento ao tempo presente. E é ao tempo presente, assim como Drummond, que nos debruçamos neste trabalho científico.

Depois da obra *Sentimento do mundo* (1940), Drummond publica *A rosa do povo* (1945) e, em 1951, publicou *Claro enigma*. Essa última obra traz um poeta mais reflexivo e filosófico, em que temas como o tempo, a infância e a velhice, a memória e morte se fazem presentes. O “Claro” e o “enigma”, um termo que refuta o outro, mas, pela deriva, produz deslizamentos de sentidos: um oxímoro.

O poema “A máquina do mundo”, eleito como o melhor poema brasileiro dos últimos tempos, por uma enquete realizada na virada do século pela Folha de São Paulo²⁰, é um dos poemas que compõem a obra *Claro enigma* e fazem referência a um tema em voga desde a Antiguidade até a Renascença, isto é, a ideia de que o mundo é uma “máquina”. No poema, a máquina do mundo se abre ao poeta que caminhava vagarosamente na “estrada pedregosa” de Minas, oferecendo-lhe a

²⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0201200017.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

explicação de todos os “mistérios” do mundo. Quando isso ocorre, o poeta que tanto procurava por essa explicação, enigmaticamente a desdenha: “(...) baixei os olhos, incurioso, lasso,/ desdenhando colher a coisa oferta/ que se abria gratuita a meu engenho. (...)” (DRUMMOND, 2002, p. 20).

Ao desdenharmos, assim como fez o poeta Drummond, da “máquina do mundo”, representação nesta pesquisa do espaço digital como uma “maquinaria”, compreendemos que diversas plataformas digitais têm ganhado espaço na contemporaneidade, ocupando um lugar de disseminação de conteúdos escolares, entre eles, sobre a escrita e argumentação, foco central desta tese.

Interpretamos que o poeta não acredita na possibilidade de ter acesso a todas as explicações sobre os mistérios do mundo e que, também, não mais o deseja. No entanto, quando transferimos o sentido da “máquina do mundo”, a da poesia de Drummond, para a representação dos cursos online disponíveis nas plataformas digitais, partimos do pressuposto de que essa “máquina” – os cursos digitais – inebriam os seus interlocutores, assim como faz a “máquina do mundo” ao poeta, ao inculcar no sujeito a ideia de que possui a resposta para tudo o que o sujeito possa desejar saber.

Entendemos que os canais do Youtube selecionados para o *corpus* desta tese, assim como os cursos online vinculados a esses canais, trabalham a escrita-argumentativa como mercadoria:

No modo de produção capitalista, a riqueza se apresenta generalizadamente sob a forma de mercadoria, que nada mais é do que um bem ou serviço que é trocável por outro ou por dinheiro (sem perder de vista que o próprio dinheiro é também mercadoria). Nesse sentido, toda mercadoria possui duas características ou propriedades: valor de uso e valor de troca. O primeiro fala de sua utilidade, o segundo, de sua capacidade de trocar-se por outra mercadoria. (PARO, 2022, p. 223).

Nesta perspectiva, compreendemos que os canais do Youtube direcionados para o ensino da redação do Enem, discursivizam a escrita-argumentativa como mercadoria, para isso, utilizam de estratégias discursivas que procuram “fisgar” o interlocutor ao sustentarem a escrita como “técnica”, isto é, o sentido de que basta desvendar o “segredo” da “boa escrita e argumentação” para que o sujeito produza bons textos.

Passarelli (2012) argumenta que há uma dicotomia entre o gostar de escrever e o gostar de fazer redação para os estudantes da educação básica. O primeiro carrega uma formação imaginária de que o sujeito está livre para escrever o que quiser

e do jeito que quiser; enquanto o segundo revela a tradição escolar de lidar com a produção de texto na escola de forma mecanizada, parafrástica e usada como um instrumento de avaliação. Por esse motivo, a autora descarta o termo “redação” e investe em “produção de texto”, como indicativo de enxergar a escrita como processo e não apenas produto, para o qual concorrem dimensões linguísticas e extralinguísticas.

Apesar de concordar com a afirmação da pesquisadora sobre o efeito de sentido de fastio que perpassa o termo “redação escolar”, ainda assim escolhemos para este trabalho utilizar o termo “redação”, por dois motivos: primeiro, esta nomeação é a mais popular em relação ao objeto de discussão desta tese: a “Redação do Enem”; segundo, ao trocar o termo “redação” por “produção de texto” não vemos garantia de que a prática do professor e a própria escrita do aluno terão mais qualidade. Para nós, a questão não se restringe à mudança de nomeação, embora saibamos que toda nomeação produz determinados efeitos de sentido; porém, no que se refere à escrita, defendemos que a principal questão é a de poder.

A difusão da ideia de que escrever é “inspiração”, “técnica” ou “dom”, demonstra alguns dos mitos que envolvem a escrita na sociedade. Passarelli (2012) argumenta que categorizar a produção escrita não significa ensinar a produzir textos, pois, para ela, a aprendizagem de uma língua se dá mais pelo uso do que pelas regras, isso significa que as atividades escolares de produção textual não podem se pautarem em supostas técnicas de redação, com meras indicações que funcionam como “receitinhas” do como escrever, muito menos a escrita deve ser vista como algo fechado, mas, sobretudo, deve ser praticada, o qual concordamos com a autora.

Isto contribui para refletirmos sobre a redação do Enem buscando ultrapassar uma visão limitada de que para escrever e argumentar basta seguir um guia de preceitos. Isso porque partimos do pressuposto de que “(...) a argumentação é um modo de funcionamento do discurso que se estrutura ideologicamente (...)” (ORLANDI, 2021, p. 109). Há um princípio fundamental entre a linguagem e a sua relação com a exterioridade. O discurso é efeito de sentido entre locutores, e na argumentação os sentidos se dão entre formações discursivas, em condições de produção determinadas e isso faz parte do funcionamento argumentativo (discussão que faremos com profundidade mais à frente).

Inúmeros cursos online oferecem pacotes de compra virtual sobre a redação do ENEM e inúmeros outros conteúdos escolares. O condutor do curso pode ser um

professor com formação ou um instrutor sem formação pedagógica superior. A plataforma do Youtube funciona como a pólis dessa comercialização. Primeiro, o sujeito-youtuber posta seus primeiros vídeos a fim de atingir determinado público; depois, os vídeos na plataforma passam a ser uma amostra “grátis” dos seus pacotes de cursos online. O modo como os sujeitos-internautas da plataforma cai na rede discursiva persuasiva desses cursos é por meio da mercantilização da escrita sustentada no discurso do “segredo” da redação nota mil do ENEM, como vemos abaixo:

Figura 7: Captura de tela do site – *marketing* de curso online



Fonte: Disponível em: <https://formuladaredacaoenem.com.br/segredo-do-enem/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Recorte 7: A **Fórmula Secreta** que Eu Usei No Enem Para Ser Aprovado em Uma Das Universidades Federais Mais Concorridas do País... Sem Precisar Ficar Horas Estudando Várias Matérias de **Maneira Improdutiva** e Sem Precisar Fazer Cursinhos Pré-Vestibular. (grifo nosso).

Observa-se no recorte, em letras de forma vermelhas, a persuasão discursiva da propaganda de um curso online voltado para a redação do Enem. O discurso, escrito em primeira pessoa, comprova a eficácia da mercadoria que promete revelar ao sujeito-internauta a “fórmula secreta” utilizada para se dar bem na redação do Enem. Além disso, para complementar o discurso da “fórmula secreta”, em letras de forma brancas, é acrescentado ao consumidor um dizer de que ele não precisará ficar estudando horas e horas de “maneira improdutiva”, discurso sustentado pela ideologia

dominante de que a escola ensina conteúdos de maneira exaustiva. Por fim, para validar de uma vez a escrita como mercadoria, ainda em letras de forma brancas, também é discursivizado que ao consumir o curso, o sujeito-internauta não precisará participar de cursinhos pré-vestibulares, o que indica economizar dois bens valiosos: tempo e dinheiro.

A imagem do suposto sujeito que utilizou a “fórmula secreta” aparece na propaganda vestindo uma camiseta com os escritos “Engenharia de Produção, UFMG”, isto é, um dos cursos mais concorridos dessa instituição pública. Além disso, aparecem também os supostos pais apontando para o filho, todos, com semblantes alegres que ressoam sentidos de sucesso e satisfação.

É por meio dessa formação discursiva – a escrita como “segredo” e “técnica” – que o vídeo *7 segredos da redação que nunca te contaram*, do canal *Luma e Ponto*, inscreve sentidos sobre uma possível “fórmula” de redação que garante a nota mil no exame do Enem, portanto, analisar o discurso do sujeito-youtuber sobre a escrita-argumentativa, nestas condições de produção, contribui para a reflexão sobre o modo como o digital discursiviza sobre esse conteúdo escolar temática. Desta forma, optamos por trazer recortes mais extensos para as nossas análises, pois julgamos que isso permitirá que o nosso leitor percorra uma narratividade discursiva que provoque sentidos com efeito de começo, meio e fim, sem que precise consultar, o tempo todo, os apêndices, sem esquecer que os recortes são compreendidos, aqui, como “nacos” do discurso, onde estão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento do discurso (PACÍFICO, 2002), pois:

(...) nosso objeto de análise ser um objeto teórico, é preciso ressaltar que a teorização determina procedimento metodológico, e ambos levam a constituição do *corpus*, o que significa dizer que o *corpus* não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar. (MITTMANN, 2007, p. 01).

Os recortes selecionados estão relacionados com a história, em que o linguístico é atravessado pelo ideológico e pelo inconsciente. Para a Análise de Discurso, o discurso não representa apenas uma unidade de análise, mas, sim, um objeto teórico perpassado de uma construção social, histórica e ideológica, em que pela materialidade linguística é possível observar o seu funcionamento discursivo. A partir disso, o sujeito-youtuber inicia o vídeo com o seguinte discurso (é possível acessar ao vídeo pelo QR Code indicado logo abaixo do recorte transcrito):

Recorte 8: Você vai fazer o ENEM, mas tem muita dúvida sobre como é a redação dessa prova? Ou não faz a mínima ideia de como seja? Nesse vídeo, **você vai saber os segredos sobre a redação do ENEM que ninguém te conta**. Eu sou a Luma e eu sou responsável por levar milhares de pessoas do absoluto zero ao 900+ em qualquer tema e agora chegou a sua vez. Eu sou formada em Letras, sou mestre em Linguística, criadora do método LP e mais conhecida como a fada da redação. Se você vai fazer o Enem, **você já vai deixar um like aqui embaixo** porque o que eu vou fazer com você é exatamente o que eu fiz com esse meu aluno aqui. Ele falou o seguinte: “Luma, meu Deus, eu estou tão feliz, comecei a fazer redação do zero, fiz minha quinta redação da vida e tirei 960 **utilizando o seu método**”. E isso só aconteceu porque, porque **eu contei pra ele os segredos sobre a redação do Enem**. Ele me mandou essa mensagem no meu Instagram, inclusive se você não **me segue lá é @lumaeponto** e aí já me manda uma mensagem lá: “Oi, vim do seu canal do Youtube”. (grifo nosso).



O sujeito-youtuber procura abordar o seu interlocutor por meio de um discurso que provoque sentidos de novidade. Isso pode ser visto quando o sujeito discursiviza “você vai saber os segredos sobre a redação do ENEM que ninguém te conta”, em que o uso do pronome indefinido “ninguém” nos remete pensarmos a escola, isto é, a instituição escolar como um dos lugares em que não se abordam os “segredos” da redação.

Logo em seguida, o sujeito-youtuber se apresenta como um sujeito formado em Letras e com mestrado em Linguística, no entanto, no digital, sabemos que o se destaca não é a valorização da formação acadêmica do sujeito, mas, sim, quando discursiviza como a criadora de um método de redação, capaz de levar pessoas da nota zero para 900+. É interessante observarmos que o método “LP” não necessariamente garante a nota mil, o que significaria prometer um método de escrita infalível (ordem do impossível), mas, ainda assim, é capaz de levar o sujeito-internauta

aos 900+ no exame do Enem, o que, por si só, trata-se de um “projeto” educativo audacioso e que reduz a escrita a uma nota somativa.

Para validar o método, o sujeito-youtuber traz um suposto relato de um sujeito que utilizou o método no Enem e que conseguiu alcançar a nota desejada, estratégia de marketing pessoal e, depois, solicita que o sujeito-internauta o siga na rede digital do *Instagram*, ainda mais, pede para que o sujeito-internauta envie uma mensagem no perfil indicado do *Instagram*, o que suscita sentidos de aproximação com o interlocutor, afinal, trata-se de fazer parte da comunidade virtual da “fada da redação”, nomeação que implica o lúdico. Deste modo, ao mesmo tempo que o sujeito-internauta acessa o conteúdo do vídeo, por outro, o sujeito-youtuber encontra modos de fazer com que esse sujeito passe a ser um consumidor ativo dos conteúdos do canal, o que se configura como um modo de “capturar o olhar” (BUCCI, 2020) do sujeito-internauta às malhas da trama do/no digital, assim, o sujeito é invadido pela evidência dos sentidos.

Recorte 9: O que você precisa saber antes de tudo é que **o seu maior inimigo é o ruído**. O que é o ruído? **O ruído é tudo que não é necessário pra fazer uma boa redação e que a escola, o cursinho e mesmo os conteúdos aqui no Google te ensinam**. O que mais há é ruído, coisas que não são avaliadas para prova, **mentiras** e o que realmente importa, **segredos reais da redação, você não sabe**. E não é culpa sua. Quem é responsável por abrir esses segredos para você é justamente quem tá te guiando nesse processo. (...) Você vai colocar aqui nos comentários "Adeus ruído" se você está disposto ou disposta a focar apenas no que é essencial pra te levar ao 900+ e assim **sobra tempo** pra você dormir bem, fazer um exercício físico, curtir a companhia da sua família, porque quem disse que vestibulando não tem vida estava errado ou pelo menos não conhecia o método LP. (grifo nosso).

Assim como ocorre no âmbito empresarial, o sujeito-youtuber procura persuadir o sujeito-internauta sobre o seu método de redação, para isso, desqualifica a escola e o cursinho, mas, para além disso, o que nos chamou a atenção é a desqualificação, também, do *Google*. O *Google*, a nosso ver, é compreendido popularmente como uma ferramenta tecnológica de pesquisa, portanto, esse modo homogeneizante tende a silenciar o *Google* como uma corporação privada multinacional, visto que, muitas vezes, é lido apenas como um novo tipo de enciclopédia, assim, o sujeito-youtuber desqualifica esse site de busca, sustentando o discurso de que os “segredos” que

“revelará” sobre a redação do Enem, “nunca” foram abordados, inclusive, pelo site de buscas mais famoso da rede eletrônica.

Outro ponto importante de análise é quando o sujeito-youtuber discursiviza os “segredos” da redação do Enem como um discurso de verdade, para isso, argumenta que “mentiras” são publicizadas sobre o exame, o que é designado de ruído – “tudo que não é necessário pra fazer uma boa redação”. Neste sentido, os “segredos” são um modo de solucionar o “ruído” e que, inclusive, pode levar o sujeito-internauta a gastar menos tempo com a produção de texto, cristalizando sentidos de que ocupar a posição discursiva de vestibulando significa, muitas vezes, “deixar de viver”.

Sendo assim, observa-se que o discurso do sujeito-youtuber procura silenciar, inclusive, o *status* social dos cursinhos, pois sabemos que em um país tão desigual como o Brasil, os cursinhos ocupam um espaço de privilégio para aqueles que desejam conquistar uma vaga na universidade, no entanto, o sujeito-youtuber deslegitima até mesmo essas instituições, pois o que está em jogo (discursivo) o tempo todo é a validação do método LP.

Recorte 10: Primeiro segredo. Clichê não é critério. Se você já escutou que tal coisa é clichê, que você não pode fazer uma redação clichê, que você não pode usar um repertório clichê, que você não pode usar um argumento clichê, que você não pode fazer uma conclusão clichê, tô te contando os **bastidores da correção do Enem**. Clichê não é critério. (...) **Clichê, de acordo com o Google, tô pesquisando aqui agora, é uma ideia muito batida, é uma fórmula muito repetida de falar ou escrever um chavão.** No Enem, simplesmente isso não é avaliado porque a tua redação não é corrigida em comparação às outras redações e **nem ao que tá no mundo**. Então, você não precisa se preocupar se a ideia que você está colocando é **algo que já foi dito muitas vezes** ou não, porque isso não é avaliado. Pelo contrário, muitas vezes existem coisas óbvias sobre aquele tema que precisam ser ditas. Você já ouviu a frase **"O óbvio também precisa ser dito"**? Pois é, vale muito para a redação. (grifo nosso).

O primeiro “segredo” discursivizado pelo sujeito-youtuber estabelece uma formação imaginária sobre a escrita-argumentativa, a partir das condições de produção do Enem, de que argumentar não é algo trabalhoso. Neste sentido, o sujeito discursiviza o exame do Enem como um “espetáculo”, em que os “bastidores” são conhecidos por poucos, para isso, legitima um modo de produção de textos em que “algo que já foi dito muitas vezes” pode ser utilizado sem desconto na nota – o sujeito

– representado na nomeação “Fada da Redação”, coloca-se no discurso como uma celebridade do Enem, isto é, o sujeito que conhece os “bastidores” da prova, provocando efeitos de sentido de que essa condição é para poucos.

O discurso do “clichê” autoriza o sujeito-internauta compreender a produção de textos levando em consideração apenas questões linguísticas e estruturais e isso pode ser comprovado quando o sujeito-youtuber discursiviza que a redação do Enem não precisa estabelecer relações com “o que tá no mundo”, o que interpretamos como uma contradição, pois um dos objetivos da argumentação é analisar, interpretar, discutir e opinar sobre as coisas do mundo, as coisas a saber, neste sentido, esse tipo de discurso sobre a argumentação pode impedir que o sujeito (produtor de textos) conceba a linguagem como trabalho, isto é, um trabalho com o arquivo e a memória discursiva, trabalhando no jogo entre paráfrase e polissemia, o que significa ultrapassar essa visão reducionista referencial da linguagem.

A legitimação do discurso do uso do “clichê” nas redações do Enem, ao nosso ver, é ocasionada devido, principalmente, à competência III que exige do participante atividades cognitivas como: *selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos*, em que um dos problemas desse descritor é ter colocado a leitura e a interpretação depois dos comandos “selecionar, relacionar, organizar”, isso porque, conforme temos defendido, para argumentar, primeiro, é preciso interpretar. Além disso, a nosso ver, entre os “fatos, opiniões e argumentos” não se estabelecem uma distinção desses elementos, assim, pelos descritores da *Matriz de Referência*, Massi (2020, p. 91) argumenta que os “fatos e opiniões” devem ser apenas apresentados, enquanto os argumentos devem ser mobilizados em função do ponto de vista, assim, no Enem, segundo ela, avalia-se a redação a partir da gradação “não relacionado” e “pouco relacionado” com o tema²¹, critérios avaliativos que podem causar confusão.

O exame do Enem, na tentativa de avaliar a coerência textual, isto é, a ordem lógica de disposições dos argumentos ao longo de um texto, garantindo-lhe um efeito de unidade de sentido, na competência III, não estabelece, segundo Massi (2020, p. 93) “(...) se essa incoerência se daria dentro do próprio texto ou na relação entre o

²¹ Para o exame do Enem, assunto e tema não podem ser vistos como a mesma coisa. O primeiro é generalizante, o segundo é mais específico, então, caso o participante produza uma redação apenas sobre o assunto corre o risco de ser considerado “tangenciamento” do tema, o que implica perda de nota.

texto e o tema e se ela é localizada ou generalizada” e, é por meio dessas brechas que o discurso do “clichê” ganha força. Ainda para a pesquisadora, a competência III, aparentemente, repete um aspecto cobrado da competência II²², em que se avalia a presença/ausência e a qualidade (previsível ou consistente) da argumentação, para ela, seria mais coerente cobrar os aspectos da argumentação apenas em uma das competências, com o que concordamos. Ao nosso ver, essas confusões aparecem porque o exame da redação do Enem não evidencia em qual referencial teórico está embasado, o que fragiliza o seu modo de avaliação, assim:

Uma das consequências mais graves de problemas desse tipo é que o participante despreparado, mas ciente do funcionamento da Matriz de Referência para a redação, pode, facilmente, atingir uma nota mediana em sua redação apenas com o uso dos textos motivadores. Em outras palavras, nos preocupa o fato de se conseguir atingir o nível 3 (...) com determinados macetes – que nada dizem sobre a capacidade de produção textual e que são incentivados pela forma como os textos são corrigidos – e, conseqüentemente, garantir uma vaga em uma universidade pública. (MUSSI, 2020, p. 94).

Concordamos com a citação e compreendemos que essa condição de produção do Enem – os critérios avaliativos – abrem fissuras que permitem que o discurso do sujeito-youtuber tenha mais validade que o da escola, o do cursinho, o do *Google*, porque, justamente, esse sujeito se rende à dinâmica avaliativa sem questionamento e isso silencia que o dizer tem uma história e, por não considerar isso, o sujeito tem a ilusão da realidade do pensamento (PÊCHEUX, 2014), assim, ao selecionar o “clichê” como um dos “segredos” da redação do Enem, o sujeito-youtuber não só autoriza uma produção de textos embasada na repetição do dizer – a paráfrase – como ao longo desse dizer forma famílias parafrásticas que significam um modo de conceber a escrita-argumentativa e isso se liga à maneira como Orlandi (2012, p. 26) concebe esse processo – designado de produtividade em que “(...) as operações são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase)”, isto é, o uso do “clichê” na redação do Enem.

²² A competência II cobra que o participante seja capaz de “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”. Para Mussi (2020, p. 93) a competência III “conversa com a II”, em que se cobra o uso da argumentação em defesa de um ponto de vista, assim, segundo ela, quanto mais aspectos são avaliados em um mesmo critério, mais superficial ele tende a se tornar.

O sujeito, conforme apresentamos, anteriormente desqualifica o Google discursivizando que nem mesmo esse site de pesquisa “revelou” os “segredos” da redação do Enem, porém, contraditoriamente, mais a frente utiliza essa mesma rede digital para pesquisar o significado de “clichê”, então, questionamos: se os “segredos” da redação não foram “nunca” “revelados” pelo Google, por que o sujeito utiliza dessa ferramenta para abordar um desses “segredos? O sujeito cai em sua própria armadilha discursiva.

Recorte 11: Segredo de número 2. Você não precisa se destacar na multidão. Se você já escutou em algum lugar até hoje que você precisa fazer uma redação que se destaque, que o corretor corrige muitas redações daquele dia e que ele precisa de uma surpresa, isso também não corresponde à realidade. (...) Pelo contrário, muitas vezes com o objetivo de se destacar, você acaba **colocando a sua energia** em tornar o seu texto diferente, sendo que não é isso que está sendo olhado, mas tem outros itens que estão sendo olhados. (...) Então, coloque a sua energia e entregue o que o corretor realmente tá procurando na sua redação pra dar a nota. (grifo nosso).

O sujeito-youtuber na “revelação” do segundo “segredo” da redação do Enem reforça a prática de produção de texto com o uso de “clichês”. Trata-se de um discurso que deslegitima a autoria (no sentido discursivo, discussão que faremos mais para frente) porque, se por um lado concordamos que uma redação “não precisa se destacar na multidão”, no sentido de que esse “destacar” significa impressionar o leitor – corretor da redação do Enem; por outro, isso não significa apoiar uma prática de produção de texto maniqueísta, que anula a inquietude do trabalho com o interdiscurso no intradiscurso. Ao nosso ver, mesmo que isso seja algo trabalhoso, é possível que o sujeito produtor de textos produza uma redação que respeite os critérios do Enem, mas, ao mesmo tempo se comprometa com o seu dizer, o que implica defender a argumentação como um direito, assim:

(...) no que concerne ao ensino da língua portuguesa, da escrita, da leitura e tudo que envolve o processo ensino-aprendizagem da língua(gem), as condições de produção sejam valorizadas, pois são elas que determinam o que é importante ser trabalhado em sala de aula em dado momento histórico. As condições de produção podem funcionar como um termômetro para que se saiba como propiciar ao sujeito-aluno um contexto em que ele possa questionar e criticar o que e como está aprendendo, quais os usos que ele pode fazer daquilo que está sendo apresentado na escola, no sentido de que seja possível que ele perceba que a educação, a escola, a linguagem escrita são muito amplas se pensadas fora dos objetivos já legitimados pela norma padrão: a aprendizagem pode e deve ser criativa, inventiva, autoral,

provocante, prazerosa e desafiadora. É um direito do sujeito-aluno. (MARTINS; PACÍFICO, 2020, p. 19).

Neste sentido, o papel da escola é garantir condições de produção que permitem o direito à argumentação (PACÍFICO, 2012), pois esse é o primeiro passo para que o sujeito-aluno se sinta autorizado a produzir sentidos – esses que não sejam “clichês”. Isso demonstra o quanto a escola é um espaço significativo, principalmente frente ao canal do Youtube aqui analisado, pois se no discurso do sujeito-youtuber um *protótipo* de redação é divulgado como o correto, a escola, por sua vez, pode pensar a linguagem “(...) como esfera de múltiplos deslocamentos, rupturas e tensões e que, por isso mesmo, sempre possa ser motivo de inquietação, descoberta e prazer” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 22)” e isso implica conceber a prática argumentativa por uma outra via que não a do “segredo” – trata-se da inscrição do sujeito no discurso, sem esquecer que não há sujeito sem ideologia.

Recorte 12: Segredo de número três. Não é necessário provar o que você diz. Você já escutou mil vezes as pessoas falando "você tem que provar o que você diz na redação" ou "de onde você tirou essa informação?" Acontece que a argumentação da redação do Enem não é avaliada dessa forma. **Essa argumentação que prova o que diz é uma argumentação jornalística, uma argumentação típica de um jornalista. O jornalista ele vai, ele faz pesquisa, ele entrevista fontes, ele consegue conferir tudo antes de escrever.** Mas, o Enem é uma outra situação, não é uma situação parecida com a de um jornalista que tem toda a consulta do mundo às suas mãos. O Enem é uma prova sem consulta. E lá não é essa estratégia argumentativa que é esperada de você. Não existe nenhum critério de correção em nenhuma das cinco competências que vai perguntar. Ele comprovou o que ele diz? Por outro lado, existe outra estratégia argumentativa que é esperado, não é simplesmente você não comprovar e também não fazer nada, você precisa entregar essa estratégia que é desejada que se chama - **desdobramento** - e **eu ensino isso com detalhes numa coisa chamado “workshop da argumentação”, se você quer se matricular, eu vou deixar o link aqui embaixo para você. O desdobramento nada mais é do que explicar as ideias.** Então o Enem não espera que você comprove, mas ele espera que você explique, especialmente na competência 3, então nada precisa ser provado, mas tudo precisa ser explicado detalhadamente, **é assim que o Enem entende como uma argumentação consistente.** (grifo nosso).

O terceiro “segredo” discursivizado pelo sujeito-youtuber, mais uma vez, toca na questão acerca do modo como o Enem concebe a argumentação – em que o “desdobramento” é o foco. De acordo com o sujeito, “desdobramento” significa “explicar as ideias”, como se isso fosse algo fácil e transparente – concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Além disso, para dar ênfase em seu discurso, o sujeito-youtuber compara o sujeito-participante do exame do Enem com o sujeito-jornalista, para isso, diminui a produção de texto do sujeito-participante do Enem ao discursivizar o trabalho do jornalista como mais relevante: “o jornalista ele vai, ele faz pesquisa, ele entrevista fontes, ele consegue conferir tudo antes de escrever”.

Observa-se que o sujeito-youtuber, na evidência dos sentidos, concebe o jornalista como um profissional que pesquisa, estuda e confere o que escreve, o que sabemos que esse efeito de sentido homogeneizante silencia o fato de que a produção jornalística está na ordem do político, o que implica pensar em uma produção de sentidos que não é neutra e, muito menos, que deva ser compreendida como um discurso de verdade. É esse efeito parafrástico que leva muitos sujeitos-alunos a acreditarem em tudo o que consomem no meio jornalístico, o que implica a anulação de gestos de leitura que duvidem da transparência dos sentidos. Além disso, compreendemos que esses aspectos levantados sobre o sujeito-jornalista, na verdade, também deveriam servir para o sujeito que produz uma redação no Enem.

Aqui, temos outra contradição, pois Leme (2013) mostra que os textos apresentados aos sujeitos-alunos do Ensino Médio, que servem de base para o ensino da argumentação, são todos eles escritos por jornalistas. A questão é: a partir da pesquisa de Leme, como fica a posição de um sujeito-internauta que estudou nos livros didáticos por ela analisados e, agora, diante desse sujeito-youtuber, depara-se com a cisão proposta por ele entre argumentação para o Enem e argumentação para o jornalista? Sobre isso, Leme (2013, p. 108) diz:

(...) notamos que as questões propostas pelo livro a respeito dos textos midiáticos configuram-se como questões fechadas, ou seja, questões que não incitam uma leitura crítica do texto e que, por isso, não permitem a circulação de outros sentidos a não ser aqueles já trazidos pelo jornalista. Tais questões propõem apenas um retorno do aluno ao texto jornalístico para que ele vá coletando informações, como se isso, por si só, bastasse para que o sujeito pudesse construir sua opinião sobre o objeto discursivo e argumentar em favor dela. (...) Dizemos, então, que a escola silencia a argumentação e impossibilita a assunção da autoria quando oferece o discurso jornalístico aos seus alunos não para iniciar o debate ou o

questionamento do mesmo, mas apenas para legitimar sentidos trazidos por esse discurso.

Orlandi (1993, p. 101) aponta que “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos”, no entanto, o sujeito-youtuber silencia o trabalho de escrita do sujeito-jornalista, isso porque o que está em jogo é levar o sujeito-internauta ao consumo do seu curso online (Método LP), em que a “pesquisa”, a “entrevista de fontes”, a “conferência antes do escrever” não configuram o modo como o sujeito-youtuber concebe a escrita e a argumentação no Enem, sustentada nos moldes (fôrma-leitor (PACÍFICO, 2012) e, por isso mesmo, a escrita é tida como mercadoria. Neste sentido, não há a possibilidade de questionamento dos textos jornalísticos, visto que eles são reconhecidos pelo sujeito-youtuber como algo dado, pronto para ser reproduzido nas redações do Enem e “(...) ao terem acesso apenas aos sentidos produzidos pelos jornalistas, o sujeitos-alunos não têm acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 2010) e, como consequência, não conseguem exercer sua autoria e nem argumentar sobre o objeto discursivo” (LEME, 2013, 109).

Inferimos que, se o Enem trabalha nesta perspectiva argumentativa do “desdobramento”, discursivizado pelo sujeito-youtuber como uma “ação simples” de explicação das ideias, questionamos: para que o sujeito-internauta deve consumir o “workshop da argumentação” se argumentar é visto como algo fácil? Para que consumir o curso online se o “segredo” da redação nota mil já foi revelado? Deste modo, na tentativa de “descomplicar” a redação do Enem, o sujeito-youtuber não percebe – pois sabemos que, para a AD, ele é cindido, dividido e capturado pela ideologia –, que isso pode provocar no sujeito-internauta desinteresse pelo consumo do seu curso online, afinal, a escrita-argumentativa, vista sob o ponto de vista de mercadoria, é argumentada em um viés utilitarista, no entanto, esse mesmo utilitarismo corre o risco de fazer com que o sujeito-internauta perca o interesse em produzir textos e comece a buscar pelos modelos prontos.

O fato de que o participante do Enem não tenha que “provar” a sua argumentação demonstra a eficiência do uso do “clichê” (“segredo” número um), mas, como fica a posição do sujeito produtor de texto se ele não trabalha a dimensão sócio-histórica da produção do sentido? Isso porque defendemos que para ocupar a posição discursiva de autor é preciso que o sujeito esteja implicado em seu texto, o que significa considerar a noção de alteridade, ou seja, é preciso que ele seja autor e leitor do seu texto e, não apenas um reproduzidor de frases “clichês”, é, sobretudo, permitir

que ele exerça sua criatividade, o que concordamos com Orlandi (2001, p.70-71) quando diz que:

Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto.

Neste sentido, não reduzimos a argumentação ao ato de “provar” (ou não) o que foi argumentado, mas o de que o sujeito precisa encarar a opacidade do texto e estar em confronto com as várias possibilidades de leitura, em que a disputa do objeto discursivo é permitida, sabendo que as mudanças de posição discursiva devem ser vistas como constitutivas e não “desvios”, “quebras”, “erros” (PACÍFICO, 2012, p. 157), portanto, o modo como o sujeito-youtuber, rendido às condições de produção do Enem, concebe o que é argumentar, produz uma formação discursiva e ideológica de que argumentar é defender uma tese, o que pode ser feita por meio de estratégias que reproduzem os “clichês”, isto é, frases prontas – o sujeito não precisa se comprometer com o que diz (como faz o jornalista) – apenas precisa simular a argumentação, em que “(...) para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Este “pedagogismo”, argumentado por Orlandi, credita soluções pedagógicas desvinculadas do seu caráter sócio-histórico mais amplo, o que naturaliza uma prática pedagógica, conforme temos mostrado, sustentada em supostos “segredos”, quando, na verdade, trata-se de um modo tradicional de reflexão sobre a leitura e a escrita – utilitarista – viés da capacitação e não da formação.

Recorte 13: A gente vai falar agora sobre o segredo de número 4. Caligrafia não vale nota. Se você já ficou com medo de usar letra de forma e ser prejudicado no Enem, saiba que isso não vai te prejudicar. Caligrafia não vale nota. Então tanto faz se a sua letra é de forma, se a sua letra é manuscrita, se é uma mistura, como é o caso da minha, a letra “b” eu faço letra de forma minúscula em vez de fazer letra de mão, tanto faz, isso não é avaliado, o tamanho da letra também não é avaliado, quanto ela é bonita ou não, também não é avaliado. **Se já foi prejudicada alguma vez na sua escola ou no seu cursinho por conta da sua letra, se sim, coloca aqui nos comentários pra eu saber, mas você pode ficar com o coração em paz sabendo que no Enem isso não é avaliado.** (...) Claro que é muito mais agradável corrigir uma redação com uma boa letra,

em que você não precise se esforçar para entender. Mas isso não é um critério, então **não é algo que você tenha que colocar energia, tá?** (grifo nosso).

Mais uma vez o sujeito-youtuber se coloca como o detentor do saber, então, ao argumentar sobre uma questão formal – caligrafia – mais uma vez articula o seu dizer por meio da desautorização da escola (e do cursinho). Neste sentido, o sujeito-youtuber silencia as condições de produção da escola e deslegitima o ensino da escrita realizado na escola. Entendemos que a questão da caligrafia é mais política do que linguística e a escola, por não estar desvinculada historicamente e ideologicamente – sabe que a estética da grafia, em muitos casos, é avaliada (mesmo que não seja, necessariamente, no Enem). Deste modo, o sujeito-youtuber, na lógica da textualidade do digital, solicita que o sujeito-internauta coloque nos comentários se alguma vez a escola ou o cursinho o prejudicaram por causa da caligrafia. A partir desta solicitação, o que encontramos foram os recortes abaixo:

Recorte 14: SIM LUMA ! EU TENHO LETRA DE FORMA.

Recorte 15: Vou fazer a redação com letras de forma.

Observa-se que os dois recortes respondem ao questionamento do sujeito-youtuber de modo direito, sem, necessariamente, relatar se a escola ou o cursinho alguma vez os prejudicaram por conta da caligrafia. No recorte 14, o sujeito-internauta se identifica com o discurso do sujeito-youtuber sobre o uso da letra de forma na redação do Enem e, no recorte 15, aparentemente o sujeito-internauta, de fato, não sabia que uso dessa letra era autorizado no exame. Ainda assim interpretamos que esse “segredo” em nada contribui, diretamente, para que o sujeito produza uma redação com qualidade, na verdade, o digital em suas condições de existência e de produção “(...) realiza fortemente a ilusão do sujeito pragmático (das coisas a saber) (...)” (ORLANDI, 2017, p. 254).

Recorte 16: Segredo de número 5. Muitas redações nota 1000 usam os mesmos argumentos. Existem argumentos que são muito estratégicos e vão funcionar em qualquer tema e quem tira nota 1000 sabe disso e usa isso ao seu favor para alcançar essa nota. Acontece que a maioria das pessoas não faz a mínima ideia e fica tentando criar argumentos novos para o tema. Eu descobri isso, gente, depois do Enem 2017, quando saíram as redações nota 1000 daquele ano e de sete redações

nota 1000 que o G1 publicou, **três usavam os mesmos dois argumentos**, que eram omissão governamental e preconceito da sociedade. **Então esses são dois argumentos que encaixaram muito bem para o tema.** (...) Inclusive foi com base **nessa descoberta que eu criei o método LP** e passei a ajudar milhares de pessoas a tirar de 900+ sem depender do tema. A grande descoberta, espinha dorsal do método, são **os argumentos que servem para todos os temas.** (grifo nosso)

O quinto “segredo”, ao nosso ver, constrói uma síntese do modo como o sujeito-youtuber discursiviza sobre a escrita-argumentativa: trata-se de um *design* ideal de redação. E isso é pensado a partir da “técnica” do “encaixe”, ou seja, a argumentação é compreendida como a utilização de argumentos que “caibam” em qualquer tema do Enem. Se isso não era novidade para este trabalho acadêmico, inferimos que a observação da opacidade desse “segredo”, isto é, o modo como isso se concretiza no discurso, pode contribuir para uma reflexão mais densa sobre essa “técnica” do “encaixe”.

Observa-se que o sujeito-youtuber discursiva que passou a compreender o funcionamento da redação do Enem por meio da leitura de textos que obtiveram nota máxima, o que condiz como uma estratégia interessante de investigação sobre o que fez com essas redações alcançassem a nota mil. No entanto, ao invés de questionar essas condições de produção, o sujeito-youtuber as acata e provoca um “alarde” sobre essa suposta descoberta, e, é nesse momento que a escrita passa a ter um caráter de mercadoria, como valor de uso e valor de troca, o sujeito-youtuber enxerga que esse modo parafrástico de produção de texto, encontrado na leitura de três redações que defenderam a mesma tese, solidifica o discurso do uso argumentativo de “clichês” e, mais, investe nessa informação promovendo a divulgação do “método LP”, como se nenhum outro sujeito tivesse feito essa “grande descoberta” – efeito de sentido sustentado no discurso do “segredo” – agora comercializado – “argumentos que cabem em qualquer tema”.

Recorte 17: Segredo de número 6. Você pode usar apenas um repertório em toda a sua redação. O que é repertório, Luma? É conhecimento de outras áreas do saber. Então, quando você cita um filme, uma série, um livro, um filósofo, um dado estatístico, uma lei, isso é repertório. Acontece que, o que pouca gente sabe, é que a competência dois que avalia repertório, ela vai avaliar apenas o melhor repertório da sua redação. Então, digamos que você tenha três repertórios, dois foram usados de forma mediana, se um deles for usado de forma excelente, ou

seja, cumpriu os três critérios de repertório do Enem: **legitimidade, pertinência e uso produtivo**, você vai tirar nota máxima na competência 2. (...) **Mas, aqui no método LP a gente utiliza três repertórios**, por quê? Tem dois motivos. O primeiro que ele nos ajuda a argumentar, então, por isso a gente coloca repertório na introdução, um no desenvolvimento um e um no desenvolvimento dois. E o segundo motivo é que **a gente quer três chances de tirar a nota máxima** na competência 2, imagina se você põe um repertório só e, por acaso você comete algum erro, não usa ele direito, você vai perder nota, mas, a verdade é que apenas o melhor é avaliado. (grifo nosso).

A partir do discurso sobre o “método LP”, o sujeito-youtuber, no sexto “segredo”, argumenta que o repertório utilizado na redação do Enem pode se limitar a um só e precisa cumprir o tripé: legitimidade, pertinência e uso produtivo. No entanto, o sujeito-youtuber não explica o que isso venha a significar, como se o sentido estivesse dado/pronto. Logo em seguida, toda a direção discursiva é feita em prol da legitimação do uso de três repertórios, não para garantir uma redação que tenha o que dizer, mas, exclusivamente, para que o sujeito-internauta tenha mais chances de obter a nota máxima na competência II.

Ao nos opormos contra esse modo de conceber e divulgar a escrita-argumentativa, conforme temos mostrado, na perspectiva discursiva, o trabalho com o arquivo é algo levado a sério, em que o ato de ler implica a investigação das condições de produção dos sentidos e sua inserção histórica (PÊCHEUX, 2014), isso significa que só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção de sentidos que vai além dos sentidos literais. Não se lê para, apenas, reproduzir discursos e sentidos, pois:

É no movimento de atualização do arquivo que o sujeito-leitor produz sentidos, pois, para a Análise de Discurso, sujeito e sentido constroem-se junto com o texto. E essa construção como estamos defendendo, acontece quando esse sujeito tem acesso ao arquivo, quando lê o intradiscorso, remetendo-o ao interdiscorso (já-lá), caso contrário, o sujeito fará uma leitura ingênua, como se cada palavra estivesse em estado de dicionário. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 21).

Este modo de tratar a leitura, presente no discurso do sujeito-youtuber, desencadeia uma relação com o saber que difere do que defendemos ser o papel social da escola. Não há um compromisso teórico desse sujeito com o ensino da argumentação, pois, a escrita como mercadoria se dilui em um *design*, passível de ser replicado em qualquer tema de redação do Enem.

Trata-se de uma redação maniqueísta, porque se constitui apenas na paráfrase e, também, conforme temos defendido, por impedir o direito à argumentação (PACÍFICO, 2012), ainda mais quando remetemos ao fato de esses vídeos fazerem parte da “formação” de muitos professores. A resistência a isso é dificultosa porque o professor também está inserido nas condições de produção das provas externas, ou seja, a lógica neoliberal de educação coloca a profissionalidade docente na dinâmica dos números, dos dados estatísticos, em que ser um professor bom significa elevar os níveis de desempenho dos sujeitos-alunos nessas provas. Diante disso, o discurso do sujeito-youtuber tende a ser publicizado no espaço escolar como referência, assim:

Neste contexto, que aparentemente constitui uma transmissão para outro regime cujos contornos ainda não podemos vislumbrar com muito clareza – e cujo futuro, de alguma forma, está em nossas mãos -, a escola tende se transformar, adaptando-se de diversas maneiras; mas, em termos gerais, continua a executar sua tarefa de modo mais ou menos tradicional e apesar de tudo. Nesse esforço cotidiano, essa instituição “tenta continuar a apontar a humanidade em seu sentido clássico, mas nas práticas efetivas só uma parte dessa suposta humanidade se inclui na órbita da educação da modernidade. Essa parcela dos membros da espécie pode nem sequer constituir a maioria da população: são aqueles que se encaixam, de algum modo, na categoria de consumidores dos mercados globais. E que ainda têm a oportunidade de continuar a desfrutar da condição de alunos, tirando disso algum proveito. (SIBILIA, 2012, p. 104).

Apesar de se tratar de uma citação que faz uma leitura empírica sobre os efeitos da modernidade para a escola, julgamos pertinente pelo fato de concordarmos quando a pesquisadora aponta que interessa à educação neoliberal um determinado sujeito: os que se “encaixem” como consumidores globais, portanto, isso implica pensar que nem todos os sujeitos-alunos são providos pelas mesmas oportunidades na formação social.

Isso nos leva a compreensão que o público-alvo do sujeito-youtuber não é tão heterogêneo quanto o que o professor precisa enfrentar na sala de aula, portanto, diante de condições de produção outras, na rede digital a escrita-argumentativa, como mercadoria, não está disponível para ser acessada por todos os sujeitos-alunos, mas, especificamente, para aqueles que prestarão o exame do Enem com foco em conquistar uma vaga na universidade pública. Assim, o caminho engendrado pelo sujeito-youtuber é menos espinhoso em relação ao da escola, por exemplo, o sujeito-youtuber, na malha do digital que silencia determinadas condições de produção, não tem que lidar com sujeitos-alunos, inseridos na etapa do Ensino Médio, que

apresentam dificuldades de escrita relacionadas à alfabetização ou que resistem aos conteúdos escolares, o que implica dar um passo para trás.

Recorte 18: Segredo de número 7. O que você coloca na tese da sua redação é perigoso. Muita gente acha que o sucesso de uma redação depende do que ela fala sobre o tema, mas a verdade é que textos argumentativos, como é o caso do Enem e de qualquer outro, **tudo gira em torno da tese**. Então, o que é que é a tese? A tese é uma frase afirmativa que determina o seu posicionamento, geralmente ela vem no final do primeiro parágrafo, no método LP, ela sempre é uma frase tipo essa “nesse sentido, emerge um grave problema em virtude de”, **aí você vai por o argumento 1 “e de” argumento 2. A gente tem um padrão muito definido de tese aqui dentro, pra quê? pra não errar.** Acontece que o que você coloca na tese, você precisa obrigatoriamente desenvolver depois, então, se você coloca na tese “é preciso avaliar as consequências do problema”, o leitor vai procurar isso no seu desenvolvimento, se você coloca na tese “é preciso pensar caminhos para resolver esse problema”, o leitor vai procurar isso. (...) **Então, não escreva muita coisa na sua tese, nem nada que esteja desalinhado com o que você vai dizer no desenvolvimento.** (grifo nosso).

O último “segredo” acerca da redação do Enem consagra a *redação-design*, o que estabelece relações com os “segredos” discursivizados anteriormente. A tese – compreendida como a delimitação de um posicionamento argumentativo frente a uma temática – realizada pelo sujeito produtor de textos, é discursivizada pelo sujeito-youtuber mais como uma estratégia de formulação que respeite as exigências do exame do Enem, do que algo que se relaciona com o político. Neste sentido, “A gente tem um padrão muito definido de tese aqui dentro, pra quê? pra não errar”, é a materialização do “método LP”, comercialização da escrita-argumentativa como mercadoria, o que silencia o trabalho do autor com o arquivo e a subjetividade.

É interessante observarmos que há uma formação discursiva recorrente de que o sujeito contemporâneo é constituído pela “fluidez”, em que nada é fixo (SIBILIA, 2012), mas, no caso da rede digital analisada, materializada em um canal de compartilhamento de vídeos no Youtube, trabalha de forma oposta – tenta impedir a subjetividade do sujeito, que se dá, também, por meio da escrita, impondo um suposto método que limita a produção discursiva, em que tudo está pronto para ser consumido – os modelos de redação. Neste sentido, além de impedir uma prática discursiva que considere a autoria (perspectiva da AD), o sujeito-youtuber silencia a historicidade e o político que envolvem a argumentação, como se tudo fosse como é apresentado, o

risco disso é levar o sujeito-internauta (sujeito-aluno) a acreditar que existe uma única forma de produzir textos argumentativos, o que cristaliza o discurso do “segredo” da escrita.

Recorte 19: Agora comenta aqui quantos pontos você fez: de zero a sete pontos. Cada segredo que você já sabia, cada segredo que não sabia ainda, contam um ponto. “Luma, muita coisa do que você falou eu não fazia ideia, mas eu não sei muito bem como aplicar tudo isso, eu tou agora é curioso pra eu saber como eu faço uma redação 900+ a partir desses segredos que você me contou”. **Eu imaginei, por isso eu quero te apresentar o método LP. O método LP é minha plataforma em que eu vou te levar do zero ao 900+ em quarenta minutos sobre qualquer tema sem ter que se sacrificar, porque eu acredito que o 900+ não precisa de sacrifício você não precisa abrir mão da sua vida pessoal, do seu lazer, do seu sono, da sua saúde, do tempo de qualidade com as pessoas que você ama e nem de estudar as outras matérias do Enem pra ir bem na redação, basta que a gente elimine o ruído e você foque no que é essencial pra alcançar o 900+. (...)** Basicamente, o que faz com que a gente consiga tirar 900+ sem ter que se sacrificar é **esse mantra aqui: “Foco no que você tem controle e ponto”, está escrito na minha pulseira, é isso aqui que faz com que a gente consiga estudar a redação, tirar 900+ e, mesmo assim, sobrar tempo para fazer outras coisas da nossa vida. Seguinte, existem muitos outros segredos sobre o Enem que fazem parte do que é essencial para você tirar 900+ e 99% dos vestibulandos desconhecem, talvez esse seja o seu caso, então eu posso fazer uma parte dois desse vídeo, se você quiser, contando outros segredos dos bastidores do Enem que ninguém faz a mínima ideia, por exemplo, você pode usar a primeira pessoa do plural, se sabia disso? Eu posso falar sobre isso na parte dois, **coloca aqui nos comentários se você quer e já se inscreva no canal para não perder**, um beijo e até mais. (grifo nosso)**

No final, parecido com o modo como a escola trabalha os conteúdos escolares, o sujeito-youtuber “convida” o sujeito-internauta, por meio de uma listagem, a averiguar quais “segredos” ele conhecia e quais não, o que contribui para a sedimentação dos sentidos. Em seguida, projeta um sujeito-internauta e discursiviza mais uma vez a compra do curso online, agora, voltado para o ensino da aplicação dos “segredos” divulgados no vídeo.

Para “fisgar” ainda mais a atenção do sujeito-internauta, outra estratégia realizada pelo sujeito-youtuber diz respeito ao “mantra” inscrito em sua pulseira – “Foco no que você tem controle e ponto” – o que condiz com o nome do canal “Luma

e Ponto”, para além dos efeitos discursivos, a divulgação do “mantra” inscrito na pulseira é mais um modo de capturar o olhar do sujeito-internauta e, quem sabe, levá-lo a consumir a pulseira, pois, diversos canais do Youtube, voltados para a abordagem de conteúdos escolares, a partir do momento que passam a ter um número expressivo de visualizações, passam a ser patrocinados por empresas a fim de que divulguem suas marcas e produtos.

Além disso, o sujeito-youtuber termina o vídeo discursivizando que existem outros “segredos” da redação do Enem, e, para que produza um vídeo sobre isso, solicita que o sujeito-internauta se inscreva no canal – estratégia potente na sustentação da dinâmica do digital, estocada em números. Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de o sujeito-youtuber dizer que o “método LP” garante a escrita de bons textos em quarenta minutos, outra justificativa para que o sujeito-internauta consuma o curso online, sustentado pela formação discursiva de que “a vida não é só estudar”, transformando a escrita-argumentativa como mercadoria pronta para ser consumida. A partir desse nosso interesse em investigar essa ideologia da velocidade, na rede digital, selecionamos mais um vídeo deste canal a fim de compor o *corpus* desta pesquisa.

Trata-se do vídeo *Como fazer redação mais rápido*, em que o sujeito-youtuber discursiviza sobre a escrita-argumentativa no ideário da velocidade. Na legenda do vídeo, o sujeito-internauta se depara com o seguinte enunciado: “Se você leva 2, 3, 4 dias para fazer uma redação esse vídeo é para você”, discurso que captura o olhar do sujeito-internauta e o leva para uma formação discursiva de que fazer redação não é algo que demanda tempo. Além disso, diante das condições de produção da redação do Enem, em que o exame disponibiliza 01 (uma) hora para a produção da redação, condiz com o propósito do vídeo: discursivizar como produzir uma redação com mais rapidez. A partir desse objetivo, o sujeito-youtuber inicia o vídeo do seguinte modo:

Recorte 20: Como fazer redação mais rápido? Se você leva duas, três, quatro, cinco, seis horas, às vezes três dias pra fazer uma redação, esse vídeo é pra você. Eu sou a Luma, sou formada em Letras, mestre em Linguística, criadora do **método LP** e mais conhecida como a “Fada da redação”, por levar milhares de pessoas do absoluto 0 ao 900+ em **quarenta minutos sobre qualquer tema**. Eu sei que parece bom demais para ser verdade: “meu deus! quarenta minutos Luma fazendo uma redação?” Sim! Não é à toa que me chamam de “**Fada da redação**”. (...) eu estou muito empolgada pra responder essa

pergunta porque essa é uma das maiores dúvidas que eu recebo (...). (grifo nosso).



O sujeito-youtuber, no efeito da transparência do dizer, formula o seu discurso a partir das condições de produção e circunstâncias do digital, que se sustenta no discurso da rapidez. Destacamos que o sujeito-youtuber busca a valorização da imagem de si – formada em Letras e mestre em Linguística e, também, “a Fada da Redação”, formulações que vão em direção dos modos performáticos de ser e estar no mundo segundo a lógica do mercado, afinal, é preciso vender uma imagem, conseqüentemente, um discurso sobre a escrita-argumentativa. Neste caso, ao mesmo tempo em que há o discurso da formação – Letras e mestrado em Linguística – por outro, o que funciona no digital é a nomeação “Fada da Redação”, pois é nessa sustentação discursiva que o sujeito-youtuber comercializa o seu “Método LP”, isto é, um método de ensino e produção de redação que leva a nomeação do canal “Método Luma e Ponto”. O efeito do termo “Ponto” ressoa sentidos de algo fechado, pronto e pré-definido, isto é, trata-se de um modo de ensino de redação que procura levar o sujeito-internauta em direção de um *redação-design*.

A argumentação é discursivizada por meio da formação discursiva do método, esse capaz de levar o sujeito-internauta a alcançar 900+ na redação do Enem, no tempo de quarenta minutos e, ainda, sobre qualquer tema. O sujeito-internauta passa a estudar sobre a escrita-argumentativa em uma plataforma digital, o que pressupõe outros manejos de estudo em relação ao livro impresso, assim, “(...) o ideal a ser alcançado não se baseia na disciplina e na culpa, mas nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual (...)” (SIBILIA, 2012, p. 102), ou seja, o sujeito-internauta que se dispuser a seguir o Método LP, certamente, conseguirá alcançar o resultado: 900+.

No caso de o sujeito fracassar no resultado de uma nota alta na redação do Enem, provavelmente, isso será interpretado como se ele não tivesse seguido corretamente o passo a passo, assim, a possibilidade de desnaturalização dos sentidos de eficiência, rapidez e “magia” do método torna-se algo muito difícil, pois pelo discurso do método há a tentativa de manter os sentidos já-lá, impedindo que outras formas de significação apareçam, ainda mais quando o sujeito-youtuber procura inebriar o seu interlocutor por meio de um discurso sustentado na “eficácia” daquilo que ele vende, que, embora igual a outros tantos métodos pautados na paráfrase, no canal precisa funcionar, imaginariamente, como “novidade”.

Recorte 21: E aí eu vou te dar algumas dicas agora pra você encurtar o seu tempo de redação. A primeira delas é, você precisa **seguir um passo a passo fixo.** (...) **O projeto de texto já tem uma ordem, argumentos, repertório, argumentação, proposta de intervenção, estratégia de abertura, problematização, tese e fechamento.** (grifo nosso).

No recorte, o sujeito-youtuber discursiviza sobre o seu método que, na verdade, nada mais é do que a apresentação das condições de produção da redação do Enem, estabelecidos pelo exame nas cinco competências. O “passo a passo” é fixo e o projeto de texto está dado, nada disso permite um trabalho com a autoria e a subjetividade do produtor de textos.

De acordo com Pacífico (2016), para a Análise de Discurso, a autoria indica um sujeito que, na ilusão da livre escolha e do controle dos sentidos, procura conter a dispersão do texto, efeito de responsabilidade por aquilo que foi dito. É quando interpreta que há a possibilidade de o sujeito ocupar a posição discursiva de autor, não como origem do dizer, mas, ao identificar com uma formação discursiva, o sujeito está ideologicamente posicionado e, a partir disso, o sujeito pode exercer a autoria. Neste sentido, o que nos chama a atenção é o fato de o sujeito-youtuber dizer que os argumentos e a argumentação já possuem uma ordem, isso significa que o sujeito-internauta deve se “apropriar” dessa ordem para o que seu texto seja legitimado, o que demonstra as relações de poder que envolvem a redação do Enem, que não se fundamentam nos estudos da argumentação, mas sim, de como poder dizer.

Recorte 22: Então perceba, não é que eu faço agora? Não é olhar pra redação e pensar: “o que que eu faço agora?” Eu já sei o que eu tenho que fazer na ordem certa e isso me dá

velocidade. Você imagina se um atleta que vai sei lá pra Olimpíada, uma ginasta, ela chegasse lá e pensava assim: “e agora? Será que eu dou cambalhota, uma estrelinha, um carpado?”. Não, ela já tem a ordem certa das coisas que ela tem que fazer. Então, se hoje você não tem, talvez você demore por causa disso. (...) O maior inimigo do seu tempo, da redação, é a **falta de clareza.** Maior de todos, se você não tem **clareza do passo a passo,** você vai demorar. (...) Então, nesse caso, o maior inimigo ainda é a **falta de competência (...).** **Então além de clareza você precisa de habilidade.** E como é que eu desenvolvo habilidade? **Habilidade de ler a proposta de redação rapidamente. Habilidade de fazer o projeto de texto rapidamente. Habilidade de fazer o rascunho rapidamente. Habilidade de passar a limpo rapidamente. Eu preciso treinar aquela habilidade e estudar sobre aquela habilidade.** (grifo nosso).

O sujeito-youtuber continua argumentando sobre o “seu” método e passa a comparar o produtor de textos como um atleta, o que consideramos pertinente para as condições de produção da redação do Enem. Isso produz um efeito de sentido de que escrever para esse exame exige uma certa “disciplina comportamental” que se apoia no exemplo de um atleta, afinal, o foco tanto do participante do Enem, quanto do atleta, é a velocidade. E isso é possível de ser treinado/aperfeiçoado por meio da “clareza do passo a passo”, mais uma vez, o sujeito-youtuber se posiciona com base em uma concepção de linguagem transparente. O discurso de “clareza” condiz com o referencial teórico positivista, no entanto, para a Análise de Discurso, o modo de conceber a linguagem é outro, pois parte do pressuposto de que o sentido sempre pode vir a ser outro.

O discurso das competências também é sustentado pelo sujeito-youtuber ao sugerir que ler e escrever são ações reduzidas às habilidades, em que cabe ao sujeito-internauta se capacitar, por meio do treino e, assim, possa se tornar capaz de escrever melhor. Trata-se de um discurso que dialoga com o discurso oficial representado na *Base Nacional Comum Curricular*. Sobre isso, Cássio (2019) argumenta que há a existência de uma cilada em se referir à *Base* como epicentro das políticas públicas. Segundo ele, a *Base* sustenta o ideal dos grupos que a sustentam, pois desejam um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, mas, não só isso, trata-se, na verdade, de uma política educacional mais barata do que as que prezam pela valorização do trabalho docente ou à melhoria das

condições materiais das escolas. Pode-se, assim, afirmar, que a opção pela prioridade da *Base* como política educacional é, sobretudo, por questões econômicas e está vinculada no viés da capacitação:

Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística. A pressa, a rapidez e a quantidade estão conjugadas, comprometidas com a aceleração do desenvolvimento e não com a transformação social. Com a informação como conhecimento. Somos uma sociedade do conhecimento e da informação. Esta tem uma parte importante na formação dos sujeitos sociais. Não negamos sua importância, mas somos críticos ao modo como a informação chega a esses sujeitos e o modo como ela significa na relação desse sujeito com a sua existência. (ORLANDI, 2017, p. 242).

Concordamos com a citação de Orlandi sobre o modo como a informação chega ao sujeito, no caso da temática desta pesquisa, temos procurado mostrar que os canais do Youtube, aqui analisados, não trabalham a leitura por meio da compreensão que os sentidos têm uma história. O professor está amarrado com (os sentidos) o que é fornecido pelo livro didático e o youtuber que está preso a leitura literal dos arquivos. Nenhum provoca a transformação social.

E qual é a relação da *Base* com os cursos online? Primeiro, por consagrar a “pedagogia por competências”, e, segundo, por ser uma forma de, sorrateiramente, incluir a propagação desses cursos no currículo escolar. Sabe-se que muitos desses cursos são gravados e podem ser divulgados e/ou comercializados por diversos anos, assim, o gasto com a docência tornar-se-ia bem menor. Além disso, diversas empresas de cursos online tendem a cumprir à risca o que prevê a *Base*, fazendo desse documento um currículo. Isso leva a formas de “mercadorização da educação”, visto que a escola passa a ser encarada com um propósito profissional, a fim de fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia.

O que é preciso enfatizar aqui é que o discurso de uma escola que ensina por competências, em que “ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 40), faz com que os defensores deste tipo de projeto educativo desconsiderem a busca por um ensino que ultrapasse o conteudismo, pela “pedagogia das competências”, silenciando as condições históricas e ideológicas do neoliberalismo, assim, valoriza-se, ainda mais,

a concepção de ensino como transmissão de conteúdo, agora, intensificado no discurso da meritocracia.

Recorte 23: Mas agora vem a dica que é a chave de ouro, tá? Vem a dica, que vem a chave, que é a dica de ouro. Acho que eu quis dizer isso. **Eu achava** que é a dica de ouro, anota isso aí. Além de eu ter clareza e habilidade, eu **preciso de diagnóstico**. (...) Assim como um médico só pode medicar um paciente depois de diagnosticar, você só pode fazer redação mais rápido depois de você entender onde é que você está errando. (...) Beleza começa a entender onde foi que você errou. **Eu vou inclusive deixar aqui embaixo o tempo ideal de cada etapa. E essa tem que ser sua meta.** (...).

Depois de comparar o produtor de textos como um atleta, neste recorte, o sujeito-youtuber estabelece outra comparação: com um médico. Neste sentido, além da velocidade, o produtor de textos, assim como o médico, precisa de diagnósticos, isso nos leva a refletir sobre os sentidos construídos pelo uso desse termo que precisa servir como uma “bússola” que oriente o produtor de textos para o que deve corrigir em relação à sua escrita e a argumentação, metáfora do “remédio”, em que a partir do diagnóstico, o produtor de texto precisa “ingerir” o “método LP”, como um antídoto para os seus “erros”.

Trata-se de uma lógica de avaliação sustentada no ideal da nota e do produto, em que é desconsiderado todo o processo que o produtor de textos precisa construir para a elaboração de suas redações. Nestas condições, continua sustentado apenas nos modelos prontos em que, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar as estratégias argumentativas, o que implica um trabalho com o arquivo, o sujeito capacitado cumpre a recomendação do diagnóstico, o que não produz efeitos de transformação, pois continua instrumentalizado, em função de um *design*.

É interessante observar que o sujeito nomeia a dica de “chave de ouro”, depois, “dica de ouro” que servirá como uma “chave” – ato falho. Isso reforça sentidos que se entrelaçam com a nomeação “A Fada da Redação” em relação àquela que traz “a dica de ouro e a chave da redação”, todo esse embaralhamento do discurso do sujeito, para nós, produz sentidos, porque ao argumentar que a “dica é de ouro” e não a “chave”, isso nos leva a interpretar a escrita como mercadoria, em que o sujeito-youtuber é aquele que “vende” a dica, que “vale” ouro, que deve ser utilizada como uma “chave” que possibilitará o alcance de melhores notas para o sujeito-internauta.

A meta estabelecida pelo sujeito-youtuber é a fixidez não só de um modelo de redação, mas, também, de tempo de produção dessa escrita-argumentativa. Nos comentários, o sujeito-youtuber estabelece um ideal de tempo para cada etapa do modelo/método LP: 8 minutos - leitura da proposta; 12 minutos - projeto de texto; 20 minutos – rascunho; 5 minutos – autocorreção; 15 minutos - versão final.

Diante desses números, há um funcionamento discursivo neoliberal, em que o tempo é precioso, nestas condições, os vídeos do Youtube do canal analisado condizem com essa lógica em que, por meio das playlists, é possível observar a quantidade de vídeos que o canal já produziu, cuja maioria é construída entre cinco e quinze minutos – há, aqui, a capacitação da escrita, direcionada para a informação, e, não, a formação, voltada para o conhecimento, diferença conceitual definida por Orlandi (2017). Assim, um ensino voltado para capacitação não forma, antes, leva o sujeito a uma “operação” verbal, cuja escrita é fixada por um *outrem* que dita as regras do jogo. Nesse caso, tanto as condições de produção da prova do Enem, quanto o discurso do sujeito-youtuber estão ajustados em prol de um ensino conteudista, mas, discursivizado como inovador por focar competências.

Recorte 24: E a última dica que eu tenho pra dar é: **tenha bons materiais de consulta**. Se na hora da redação eu vou pro Google pesquisar o que é que eu cito naquela redação, é óbvio que eu levar muito tempo. Mas eu tenho materiais certos do meu ladinho, meu amor, eu ganho ve-lo-ci-da-de. Coloca aqui nos comentários qual é o seu maior problema com redação fora o **tempo porque isso eu já resolvi**, já te expliquei aqui agora, e coloca também quanto tempo você está levando em redação hoje (...).

Para finalizar o vídeo, o sujeito-youtuber “revela” a última dica: que o sujeito-internauta tenha “bons materiais de consulta”, pois isso contribuirá, também, para a economia do tempo de produção da redação. Esses materiais, como sabemos, não se referem a um trabalho com a leitura e o arquivo, pelo contrário, trata-se de guias/roteiros/apostilas//cartilhas em que o sujeito-internauta tem acesso aos modelos prontos de redação, inclusive, de listas de citações, que poderão ser utilizados como repertório (exigido pela banca de correção do Enem) na sustentação dos argumentos na redação. O resultado é uma infinidade de redações fundadas no par informação/comunicação, em que o sujeito tem dificuldades em se posicionar, em argumentar, pois esse modo de vender a escrita-argumentativa distancia-se de um

projeto de conhecimento efetivo e transformador, isto é, “(...) o saber, a experiência, a memória e o real social que demanda certas formas de conhecimento para transformar as condições de existência, em determinadas conjunturas” (ORLANDI, 2017, p.240-241).

Ainda cabe observar que o sujeito-youtuber, no ideário da escrita como mercadoria, inscreve-se no funcionamento numérico do digital, em que “(...) sua compreensão passa pela sobredeterminação do político ao econômico ao consumo, ao mercado de dados (...)” (DIAS, 2018, p. 17). Neste sentido, solicita que o sujeito-internauta deixe nos comentários quais são outros “problemas” de escrita que eles possuem, um modo estratégico de ter acesso ao que o público consumidor desses canais procura nos conteúdos dos vídeos.

O que também nos chamou a atenção é a afirmação do sujeito-youtuber “fora o tempo porque isso eu já resolvi”, isso provoca um efeito-leitor, em que o sujeito acredita que um vídeo de menos de oito minutos é capaz de formar o seu interlocutor para a escrita de textos argumentativos com mais rapidez, ilusão que produz sentidos homogeneizantes sobre a escrita e a argumentação. Tanto é que os recortes a seguir (trata-se do comentário de dois sujeitos-internautas sobre o vídeo analisado) indiciam que o sentido pode vir a ser outro:

Recorte 25: Eu estou "doida" tentando melhorar o tempo que levo para produzir a redação:(. Fiquei tão feliz quando consegui fazer (pela 1ª vez kkk) em 01h26m. Na minha última redação, levei 02h40m (fiquei triste e preocupada 🙄👩). Notei que levo muito tempo para ler os textos motivadores, fazer o planejamento e a revisão.... Mas não aceito isso e estou buscando melhorar.

Recorte 26: Comprei o curso, mas achei q a Luma fala muito mais de outros assuntos do que propriamente da redação em si. tem q ser mais objetiva. 4 aulas pra falar 3 pontos. (na aula 2 fala q na 3 vai ser super importante: chega na aula 3 tem só depoimento e enrolação) gasta mais tempo elogiando a si mesmo do que a aula em si. tomara q eu nao me arrependa com restante do curso.

No recorte 25, é possível observar que o sujeito-internauta, imbuído pelo discurso da rapidez ensinada no vídeo, filia-se à formação discursiva do sujeito-youtuber e passa a treinar o tempo que leva para as suas produções textuais. Trata-se da dica do diagnóstico, proposto pelo sujeito-youtuber, em que o sujeito-internauta

ao saber que leva muito tempo para a produção da sua redação passa a buscar outras estratégias que lhe ajudem a diminuir esse tempo.

É o mesmo funcionamento das escolas em que as aulas são divididas em grade curricular e tempo. No entanto, para nós, analistas de discurso, a relação que o sujeito estabelece com a leitura na escola e nas provas externas, como é o caso do Enem, leva a uma domesticação do ato de ler, sustentado na pedagogia das competências que, muitas vezes, não trabalha a compreensão global do texto, mas, sim, como pretexto para o treinamento de alguma habilidade. Desta forma, o sujeito-leitor fica limitado a um modo de leitura voltado para “aquilo que o autor quis dizer”, a isso Pacífico (2012, p. 34) conceitua como “(...) fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito”.

Por sua vez, no recorte 26, o sujeito-internauta consome o curso do canal *Luma e Ponto*; no entanto, discursiviza a sua insatisfação com o produto: é a escrita como mercadoria. De acordo com o sujeito-internauta, o sujeito-youtuber “enrola” em relação ao que se propõe ensinar, pois foca muito tempo na busca de empreender a si mesmo. É interessante observar que o sujeito-youtuber cai em sua própria “armadilha”: a questão do tempo, afinal, é preciso não só fazer a redação rápido como, também, ensinar rápido. Essas condições de produção do digital demonstram a ilusão de que no digital se ensina melhor e mais rápido do que na escola, todavia, os indícios nos levam a afirmar que as condições do digital são outras, mas, o seu funcionamento discursivo é tão conteudista como o da escola.

3.2. O canal do Youtube *Débora Aladim*: o “segredo” da redação do Enem é revelado pela “lâmpada-cérebro”

Um dos sites que mais fazem sucesso é o da youtuber²³ Débora Aladim. De acordo com os dados do site, Débora é mineira, estudante de História na Universidade Federal de Minas Gerais e começou a produzir videoaulas com 15 anos de idade a fim de ajudar os colegas da escola. O seu canal no Youtube iniciou em março de 2013 e, até o ano de 2021, teve mais de três milhões de inscritos. É considerado um dos

²³ Youtuber, também conhecido como influenciador digital, são criadores de conteúdos de vídeos da plataforma Youtube. Pode-se dizer que se trata de um tipo de celebridade da contemporaneidade, isto é, um cinegrafista da internet que ganha popularidade com a publicação de seus vídeos na plataforma de compartilhamento Youtube.

cinco maiores canais educativos no Brasil e seus vídeos já tiveram 149.516.565 visualizações até janeiro de 2022. Débora também publicou um livro sobre a redação do Enem, fez vídeos para o Ministério da Educação em 2016, palestras pelo país, além de trabalhos com marcas famosas da educação e produtos voltados para o seu público. Todos esses dados justificam a relevância desse canal do Youtube para a constituição do *corpus* desta tese, pois diversos outros canais desse mesmo ramo, direta ou indiretamente, tiveram influência desse caso de sucesso midiático.

Investigar o modo como a escrita e a argumentação são discursivizados neste canal é algo pertinente para refletirmos sobre o impacto que isso tem na formação imaginária dos sujeitos-internautas do que seja uma boa redação argumentativa, visto que o canal tem a capacidade de influenciar milhões de jovens (na maioria estudantes do Ensino Médio de escolas particulares) em suas produções textuais direcionadas à redação do Enem.

É possível observar o argumento do “segredo” da escrita e das “fórmulas mágicas” no site da sujeito-youtuber, como podemos interpretar em:

Figura 7: Apresentação do site – marketing de curso *online*



Redação

Aqui você encontra tudo que você precisa para uma redação incrível: meu curso de redação para o Enem, vestibulares e concursos! Um curso de 10 aulas, para ver em uma sentada e já começar a praticar!

O **Curso de Redação** é composto por **10 aulas e 2 apostilas completas** e explica **tudo sobre redação para ENEM, trazendo também conteúdo para CONCURSOS e FUVEST**. O curso foi pensado tanto para iniciantes quanto para quem já começou a estudar redação, mas busca direcionamento e material complementar!

Cada aula tem em média uma hora e os assuntos abordados são:

- Tipos textuais: um guia para redação de concursos, fuvest e Enem
- Como a Redação é corrigida
- Como escrever a redação passo a passo
- Temas chave e como escrever uma redação sem saber nada sobre o tema
- Como estudar redação (mesmo com pouco tempo!)
- Lendo e comentando minhas redações

Além disso, as últimas 4 aulas do curso são **alusões para sua redação** e conteúdos que podem inclusive cair na prova de humanas: explicação de teorias da filosofia e sociologia que podem ser usadas como alusões, alusões históricas, nerds, palestras curtas e gratuitas para adquirir repertório. O curso conta ainda com **10 temas inéditos formulados por uma corretora oficial!**

Assim como o curso de história e humanidades, o curso de redação **NÃO** funciona por assinatura! Basta comprar uma vez e você terá acesso ilimitado às aulas por um ano.

Fonte: Disponível em: < <https://deboraaladim.com.br/redacao/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Observa-se no jogo discursivo de divulgação do curso de redação, a presença do pronome “tudo”, “Aqui você encontra tudo que você precisa”, discurso poderoso que sustenta a ideia de completude, de que o sujeito-internauta se depara com a “solução de todos os seus problemas”. O curso amplia o público-alvo: “para o Enem, vestibulares e concursos”. E o uso do pronome possessivo “meu” – “meu curso” – ressoa sentidos de algo particular, isto é, o sujeito-youtuber apropria-se de saberes, acumula-os, distribui em uma plataforma online e, pela ilusão de transparência dos sentidos, torna-se “dono” do conhecimento mercantilizado.

Além das dez aulas que compõem o curso, é interessante observar o dizer sobre o material vendido – “2 apostilas completas” – o que indicará essa formulação “completas”? Sabe-se que nenhum material pedagógico, ainda mais quando se trata de livros didáticos e apostilas, possuem o conhecimento de forma completa; todavia, esse discurso sustenta esses materiais como um discurso de verdade e, no caso do curso online, reveste essas apostilas de um “robustez” ainda mais elevado, na direção de levar o sujeito-internauta a consumir esse material. Inclusive o sujeito-professor pode se sentir inebriado em comprar esse material, visto que as condições de trabalho da docência no Brasil fazem com que muitos desses profissionais procurem por planos de aula e materiais didáticos prontos a serem utilizados em sala de aula.

Grigoletto (1999), a partir de Foucault (1979), argumenta que o livro didático se apresenta como um discurso de verdade. Esse reconhecimento é perpassado por três características: I) o caráter homogeneizante, isto é, todos são levados a fazer a mesma leitura no material didático; II) a repetição de uma estrutura comum nas unidades do livro didático que, no caso da apostila voltada para o ensino da redação do Enem, foca-se o passo a passo da “fórmula mágica” da nota mil; III) a apresentação das formas e dos conteúdos como naturais que cria um efeito de verdade, neste caso, as apostilas são o livro de receitas da “poção mágica” de como alcançar a escrita nota mil no Enem.

O discurso de verdade atua ilusoriamente estabelecendo o lugar de completude dos sentidos, porém, sabemos pela Análise de Discurso, que nenhum sujeito é capaz de saturar os sentidos, isto é, apenas ilusoriamente o sujeito produtor da linguagem acredita que chegou ao sentido único e verdadeiro. É assim que funcionam as apostilas dos cursos online, trabalham a redação do Enem pela sedimentação dos sentidos, cabe apenas ao sujeito-consumidor seguir as ordens dadas.

Os conteúdos nos livros didáticos e apostilas são apresentados como transparentes, não há o que refletir ou indagar, mas, sim, respeitar. De acordo com Grigoletto (1999) isso dificulta o leitor a fazer o caminho inverso: o da desnaturalização dos sentidos. Há uma certa banalização do conhecimento, a leitura polissêmica é ignorada e a ordem e a linearidade estão dadas, dissimula-se uma interação entre o leitor da apostila e o autor quando, na verdade, a construção está dada. O autor da apostila raramente precisa justificar suas escolhas pedagógicas colocadas no material, pois o funcionamento do discurso de verdade faz o leitor conceber esse material como aquilo que lhe falta e aquilo que lhe importa saber.

Destacamos, dos tópicos elencados de conteúdos abordados no curso online, dois itens: 1) “Um guia para a redação de concursos, FUVEST e Enem”, essa ideia de “guia” corresponde ao lema “aprender a fazer” que sustenta o discurso das competências e habilidades das políticas públicas voltadas para a escola contemporânea; 2) “como escrever a redação passo a passo”, corrobora para a efetivação do “guia” em “passo a passo”. Escrever e argumentar, neste caso, torna-se um processo mecanizado que sustenta a produção de redações do tipo “maniqueístas”.

As redações de base “maniqueístas” impedem a inquietude e se consistem em uma escrita tecnicista em que a reprodução dos sentidos – paráfrase – está em seu bojo. Isso leva a um trabalho com a produção textual voltado para “macetes”, “receitas”, em que se valoriza mais a estrutura textual do que a autoria. O conceito de maniqueísmo proposto por Bernardo (2010) entende que o sujeito-autor se torna um “papagaio”, metáfora que indica o papel passivo daquele que escreve:

(...) a característica da redação maniqueísta é a repetição, repetição que trava os processos, que volta sempre sobre os mesmos passos. Ora, então não será à toa os ditadores viverem repetindo em todos os seus discursos as palavras "liberdade" e "democracia" - como se a repetição hipnótica desses termos bastasse à ânsia popular de liberdade mesmo e de democracia mesmo. Também não será à toa os professores viverem repetindo que seus alunos não têm responsabilidade, ocultando a verdade de que a escola e os professores simplesmente impedem o exercício da responsabilidade. (BERNARDO, 2010, p. 85).

O texto mais solicitado nos vestibulares é o dissertativo-argumentativo. Esse gênero exige do autor um posicionamento crítico sobre o tema. É nesse sentido que Bernardo (2010) argumenta sobre a dificuldade dos estudantes em produzir esse tipo de texto, primeiro porque aprenderam apenas a repetir o que o professor ou o livro

didático impuseram, segundo, porque não conseguem selecionar e relacionar os conhecimentos aprendidos na escola, isso leva à produção de textos mais informativos do que argumentativos, cuja ideia de informação está na reprodução de sentidos.

No caso da redação do Enem, a ideia de “alusões” é algo recorrente, trata-se de um aglomerado de frases e citações que viram repertórios para as redações. Isso mostra um trabalho com a escrita na escola em que os estudantes não exercem sua responsabilidade por aquilo que dizem, por isso é comum os professores ouvirem dos estudantes a seguinte fala: “Professor, é assim que eu devo escrever?”, exercício maniqueísta de escrita. Neste discurso, pode-se observar que o estudante não escreve para ser lido, mas para ser aprovado.

A compreensão de como a redação maniqueísta funciona como um fator limitante da produção escrita na escola é importante para elencar a sua oposição: a “redação inquieta”, proposta por Bernardo (2010). A inquietude, segundo o autor, implica compreender a escrita como um ato de desejo que pode provocar, muitas vezes, a angústia no sujeito-autor. É a inquietude como inerente ao processo de produção textual que implica a reflexão e a construção dos sentidos.

Se o sujeito que produz um texto considera que a angústia faz mal, provavelmente, ele não conseguirá lidar com o processo de escrita e, como na contemporaneidade, conforme mostramos, uma das suas características principais é a velocidade, esse sujeito acaba indo e direção às “receitinhas” e, por não conseguir “subjativar as receitas” na produção do seu discurso, o que Orlandi (1996) designa de função-autor – sujeito responsável pelo sentido do que diz, isto é, por uma formulação que faça sentido – acaba por produzir textos “maniqueístas”, muitas vezes textos que se enquadram na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), mesmo que o sujeito não acredite no que diz, no que argumenta em sua produção textual.

Na vertente da escrita-inquietante, para escrever é preciso ter o que dizer, é preciso lidar com a opacidade das palavras, o sujeito-autor precisa selecionar o que dizer, organizar o como dizer e saber o porquê de se dizer, produzindo a coesão e coerência necessárias para a textualidade do texto. Esse modo de trabalho com a escrita é o oposto do oferecido pelos cursos online direcionados à redação do Enem, pois a inquietude é vista, muitas vezes, como prejudicial para a elaboração de um texto – ato burocrático e pouco pragmático. Os cursos online justamente atuam

impedindo a inquietude do escrever garantindo o “passo a passo, “o guia”, o caminho “certo/seguro” da escrita.

Uma última análise discursiva importante do curso online em foco é o final do texto quando diz que basta o sujeito-internauta da plataforma comprar o curso uma única vez para ter acesso ilimitado às aulas por um ano. É interessante esse jogo discursivo contraditório: ilimitado, mas, na verdade, tem um tempo limitado de acesso por um ano. O sujeito-internauta corre o risco de não refletir sobre essa contradição em que o discurso do ilimitado silencia o prazo determinado de uso do site, o que cria uma ilusão de consumo a longo prazo, assim como ocorre com as lojas de eletrodomésticos, vestuários, perfumarias entre outros.

Toda esta discussão feita até aqui, tece uma trama complexa a respeito da influência do discurso digital na constituição de uma formação discursiva sobre a escrita e a argumentação como mercadoria. Além disso, abre para uma temática acerca da profissionalidade docente na contemporaneidade, isto é, há um modo de entender o espaço escolar e a docência a partir de um discurso do fracasso e do tédio, como se os cursos online fossem mais eficientes e dinâmicos. Isso nos leva à discussão sobre a diferença entre capacitação e formação (ORLANDI, 2014) e, também, sobre o modo como o sujeito-internauta é capturado por esses cursos em que o capital transforma a escrita em um objeto de consumo.

A partir das considerações feitas até aqui, analisaremos o discurso sobre a redação do Enem por meio do vídeo intitulado “Como fazer redação modelo ENEM”²⁴, publicado no site do Youtube no dia 27 de setembro de 2015. Trata-se do primeiro vídeo que aparece na playlist “Redação do ENEM”, do canal da Débora Aladim. O vídeo teve, até então, 4.915.450 milhões de acesso, 336 mil curtidas, 12.156 comentários e possui 21:53 minutos. Todos estes dados foram coletados na data de 22 de janeiro de 2022. A íntegra da transcrição pode ser lida em anexo II.

Recorte 27: Hã, oi, gente, tudo bem com vocês? Hoje eu tou fazendomais um vídeo **improvisado**, mas eu espero que ele **seja útil**, porque hoje eu tava fazendo, é, uma redação para a escola, e aí eu percebi que, aí, **teria um ótimo vídeo**. Por quê? Porque nesse ano aí que eu comecei a fazer redações, eu desenvolvi uma boa, é umas **boas técnicas de fazer redação**, que eu pensei em **compartilhar** com vocês hoje, então, assim,

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYGzF4b0Kbk&t=184s>. Acesso em: 22 jan. 2022.

primeiramente, eu gostaria de lembrá-los que essas são coisas que dão certo pra mim, então às vezes podem não dar certo pra você e nem por isso você deve se desesperar e chorar e enlouquer. Porque isso não é uma **forma mágica** de como fazer redação, é **o que eu uso e que dá certo para mim, então espero que funcione para você.** (grifo nosso).



Neste recorte, observa-se que o sujeito-youtuber discursiviza que o vídeo foi produzido de maneira “improvisada” e “útil”, duas características que constituem um imaginário sobre os sujeitos-youtubers, isto é, a noção de que produzir vídeos no espaço digital é algo não trabalhoso, ou seja, pode ser feito de maneira improvisada. Além disso, o objetivo do vídeo é, antes de mais nada, ter um caráter utilitário, pois só assim será capaz de “viralizar”²⁵, resultando, então, em um “ótimo vídeo”. Todas esses discursos – utilitarista e do improviso – vêm antes do conteúdo que é abordado no digital, o que reforça a ideologia da “pedagogia das competências” sustentada no discurso neoliberal: um conteúdo só vale se for útil.

Em redes sociais e sites de compartilhamento de conteúdos, como é o caso do Youtube, os usuários querem mostrar, socializar e tornar público as suas produções. Ganhar público, também chamado de “seguidores”, é um dos objetivos centrais. Então, na posição de sujeitos-internautas, milhões de usuários têm a possibilidade de serem consumidores e espectadores das publicações que são realizadas nas plataformas. Isso altera o modo como o sujeito lê, compreende e interpreta conteúdos. Altera, também, o modo como esses sujeitos interagem sobre um determinado conteúdo.

²⁵ “Viralizar” é um termo próprio do meio digital e significa quando um vídeo é visto ou compartilhado por muitos usuários digitais.

É possível, pelo digital, “conectar” pessoas de países diversos e, até mesmo, distantes. Quem está fora do digital corre o risco de ser “cobrado” em relação à sua participação no digital pelas pessoas com quem convive. Ao compreendermos o Youtube como uma plataforma de compartilhamento de conteúdos e, também, como um “empreendimento comercial” (BURGESS; GREE, 2009), sabemos que o seu valor cultural e econômico está em, justamente, movimentar seus usuários a utilizá-la e, muitos deles, são anônimos no ponto de vista midiático tradicional, assim, “(...) é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários, postagens, hashtags, memes, links...) que o digital se formula e se constitui (...) o discurso digital se formula ao circular (...)” (DIAS, 2018, p. 29) e essa circulação ocorre sempre no agora.

No caso do Youtube, a circulação ocorre por meio da produção incessante de canais e vídeos feitos por diversos sujeitos-internautas anônimos ou famosos, em que os discursos são constituídos por esse modo de existência. Por isso, é possível afirmar que “(...) o modelo de negócio do Youtube cria valor por meio da circulação (...)” (BURGESS; GREE, 2009, p. 153), então, no caso do sujeito-youtuber o “valor” está em conquistar seguidores para o seu canal, quanto mais, melhor. Para isso, o discurso da utilidade, do imprevisto e da espontaneidade, que criam um imaginário de simpatia entre o sujeito-youtuber e quem o assiste e isso funciona como recurso indispensável para atrair seguidores.

Voltando ao recorte, o sujeito-youtuber argumenta que ao ter que produzir redações no espaço escolar, isso fez com que desenvolvesse “técnicas” de redação que merecem ser “compartilhadas”, mesmo que isso não seja uma “forma mágica”, o que nos remete pensar que, na escola, a argumentação é ensinada do mesmo modo como faz os canais do Youtube – em prol de uma *redação-design*. E que isso é passível de levar o sujeito-internauta a alcançar uma “boa escrita” (nota). Observamos que o digital é perpassado por produções de conteúdo em que o sujeito, na transparência dos sentidos, acredita ser o “criador”, o “formulador”, de um saber nunca antes produzido e divulgado. Efeito de sentido de inovação e criatividade, é por meio dessas estratégias discursivas que o sujeito-youtube “viraliza”.

Recorte 28: É... primeira coisa que a gente tem que entender, é o que a redação quer de você, o que o seu redator, que é a pessoa que corrige a sua redação vai olhar na sua redação, vai procurar e vai avaliar. Essas são as chamadas **5 competências da redação**, e elas estão aqui nesse papel que eu vou colar. Eu

posso... **Procura no Google que você vai encontrar as competências da redação.** (grifo nosso).

Levar em consideração as condições de produção da redação do Enem é, certamente, algo muito importante para os participantes da prova, neste aspecto, julgamos relevante que o sujeito-internauta tenha acesso a este saber sobre as cinco competências, no entanto, também julgamos fundamental que essas competências sejam colocadas em discurso no espaço escolar, pois é importante que os sujeitos-escolares (professores e estudantes) reflitam sobre as competências e questionem o quanto esses critérios podem direcionar para uma produção textual da repetição, isto é, no sentido de molde, fôrma-leitor, impossibilitando, assim, um trabalho com a função-leitor:

(...) existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo designificação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível, (parafrástica) em que o controle do sentido sempre está presente. (PACÍFICO, 2002, p. 30).

Pacífico (2002, p. 30) também dirá que:

Por outro lado (...) sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

O sujeito que ocupa a fôrma-leitor, também ocupa, muitas vezes, a posição do “bom sujeito” formulado por Pêcheux (2014) em oposição ao “mau sujeito”. Para compreender essas formulações pecheutianas, é imprescindível não deixar de retomar que, para a teoria discursiva, o indivíduo é interpelado em sujeito-falante por formações discursivas que representam, na materialidade da linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Sendo assim, a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014b, p. 198).

Apoiado em Henry, Pêcheux (2014a) diz que a interpelação do sujeito pressupõe um desdobramento constitutivo de sujeito do discurso, em que um representa o “locutor”, o “sujeito da enunciação”, aquele que “toma posição”, com “total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade etc”, e o outro é o “sujeito universal”. Esses desdobramentos correspondem à relação entre pré-construído (“o sempre-já aí” da interpelação ideológica e seu “sentido” sob forma universal) e a articulação ou efeito transversal (a relação do sujeito com o sentido, representada no interdiscurso que determina a dominação da forma-sujeito).

Diante disso, Pêcheux argumenta que esses desdobramentos podem assumir diferentes modalidades discursivas e constata duas as quais considera “evidentes”:

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com o qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em “plena liberdade”. (PÊCHEUX, 2014b, p. 199).

Pacífico (2002) apoiada em Pêcheux, aponta que na escola o sujeito-professor se submete ao jogo político desta instituição, sem perceber, pois é capturado pelo esquecimento nº 1, que faz com que o sujeito se suponha na origem do dizer, conforme já mencionamos. Tomado por esse esquecimento, o sujeito-professor reproduz o discurso da autoridade, geralmente por meio do livro didático, dos documentos legais, das provas externas e, diante de tal reprodução, (assujeitamento) do discurso do outro, imagina-se na “autoridade” de fazer com o sujeito-aluno repita o mesmo discurso como se fosse dele (do professor), impondo a fôrma-leitor ao sujeito (aluno).

Nesta relação autoritária presente na escola, temos a presença do “bom sujeito” de Pêcheux, isto é, o sujeito-aluno reproduz o discurso do sujeito-professor e é discursivizado pela escola como um aluno estudioso, inteligente, educado, disciplinado, entre tantas outras adjetivações de boa conduta que circulam nessa instituição. O “bom sujeito” acata o que é ensinado na escola sem duvidar do sentido e executa as tarefas de modo a não romper com o discurso dominante.

No caso do espaço digital e do canal do Youtube em análise, o sujeito-

internauta, ocupando a posição de um sujeito de dados (DIAS, 2008), imbuído pela falta (ou a saturação do excesso), corre o risco de apreender o discurso do sujeito-youtuber sem pestanejar, isso porque o digital, pelo efeito da ideologia (mecanismo de naturalização dos sentidos), é reconhecido como o lugar onde estão “todas” as informações que os sujeitos-usuários buscam. O digital trabalha com a ilusão da completude da linguagem, como se aquilo que foi discursivizado provocasse um único sentido para todos. Desse modo, não cabe ao sujeito questionar as competências avaliativas da redação do Enem, mas, sobretudo, aceitá-las, reconhecê-las e colocá-las em uso nas redações e, por fim, obedecer às suas regras (nem sempre de cunho apenas linguístico) aplicando-as em seus textos, o que é representativo do bom-sujeito e da fôrma-leitor. Isso pode ser visto nos recortes a seguir:

Recorte 29: Vc foi a primeria q falou tudo q eu precisava ganhou um inscrito!!

Recorte 30: Caramba vc é o aladim e o gênio da lâmpada é seu cérebro kkkkkkkkkkkk 😁. Que pessoa até me inscrevi no canal, obrigada pelo vídeo!

No recorte 29, o sujeito-internauta consome o conteúdo do sujeito-youtuber na condição de “bom sujeito”, isto é, acata tudo o que foi divulgado. O que nos chama a atenção é o uso do numeral “primeira” e do pronome indefinido “tudo”. O uso do numeral – “primeira” – nos fez questionar: será que esse sujeito nunca havia tido acesso às informações divulgadas no canal? Ou acesso ao modo como as informações foram divulgadas (“macetes”, “técnicas” sobre como escrever e argumentar)? Será que a escola garante um trabalho sobre a escrita-argumentativa do Enem em seu espaço? O uso do pronome indefinido “tudo” nos remete a sentidos de completude, efeito causado pelo digital conforme já argumentamos. Observa-se que o sujeito contribui, “paga” pela informação recebida, inscrevendo-se no canal (o mesmo ocorre no recorte doze), o que comprova essa relação da escrita como mercadoria.

No recorte 30, por sua vez, observa-se o deslizamento do sentido, o que nos leva a afirmar que a interpretação é constitutiva da língua (ORLANDI, 2001). Pêcheux (2014b) argumenta que o efeito metafórico é um efeito semântico que se

produz numa substituição contextual, assim, há um deslizamento de sentido entre x e y. A metáfora para a Análise de Discurso não funciona como comparação ou substituição, mas como transferência que se produz num processo intermitente de sentidos. Isso pode ser visto quando o sujeito-internauta diz “vc é o aladim e o gênio da lâmpada é seu cérebro”, o sujeito desliza o termo “Aladim” (sobrenome do sujeito-youtuber) para o sentido da famosa história do *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, que obteve sucesso midiático ao ser divulgada em formato audiovisual pela indústria cinematográfica da Disney. É interessante refletirmos acerca de que, na história da Disney, o personagem principal se depara com uma lâmpada encantada, a qual pode realizar três desejos – desejo, também, inconsciente do sujeito-internauta que busca no espaço digital a “fórmula secreta” da redação do ENEM, “suprida” pela “lâmpada-cérebro” do sujeito-youtuber – efeito metafórico.

No entanto, para refletirmos sobre o modo como o sujeito-aluno inscreve-se na escrita e pode ocupar o lugar de autor, precisamos considerar que há outra posição sujeito a ser ocupada, qual seja, a de “mau sujeito”. Isso porque, embora o autor não instaure discursividade como o autor original de Foucault (2011), para Orlandi (1996) ele produz, entretanto, um lugar de interpretação no meio dos outros, em que o sujeito só se faz autor se o que ele produzir for interpretável. Sua particularidade é, pois, trabalhar no movimento do sujeito e do sentido que estão na dispersão e construir o texto e o autor que estão na unidade. Essa questão da autoria permite observar a segunda modalidade discursiva de Pêcheux, que caracteriza o discurso do “mau sujeito”:

(...) discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta ...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. Essa reversão apresenta traços linguísticos (...) se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contra (...). (PÊCHEUX, 2014b, p. 199-200).

Em relação ao “mau sujeito”, representado na posição dos sujeitos-alunos, temos os sujeitos do enfrentamento social, no sentido de que não acatam a tudo o que a escola lhes impõe, duvidam do que lhes é ensinado e naturalizado pela escola. O movimento do sujeito no texto permite-lhe assumir a função-leitor questionando “(...)

os efeitos de persuasão e manipulação produzidos por determinados discursos que pretendem criar o efeito de universalidade do sujeito” (PACÍFICO, 2002, p. 38).

Nesta direção, o “mau sujeito” é discursivizado na/pela escola como um sujeito-aluno malcriado, rebelde, bagunceiro, polêmico, desobediente, indisciplinado, adjetivações que criam efeito de sentido de mau aluno, em que a ideologia funciona às avessas, sobre e contra si mesma por meio do “dessarango e arranjo” do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014b, p. 202).

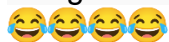
Leandro (2019) argumenta que um modo de ocupar a posição de “mau sujeito” sem muito “barulho” é por meio do “discurso manhoso”, isto é, por meio da materialidade linguística o sujeito joga o jogo político, aparentemente, na posição do “bom sujeito”; todavia, é uma estratégia “manhosa”, concedida pela opacidade da linguagem, em que esse sujeito simula, por meio das formações imaginárias, filiar-se a determinada região de sentidos para “sobreviver”. No caso da redação do Enem, o sujeito que utiliza o “discurso manhoso” respeita as cinco competências porque almeja tirar uma nota alta; contudo, faz isso sabendo que as condições avaliativas poderiam ser outras.

No caso do digital, o “mau sujeito” é representado pelo sujeito-internauta que indaga os sentidos que circulam nos canais digitais sobre a escrita e a argumentação, isso porque questionam a ideologia dominante e duvidam da transparência dos sentidos. Os recortes, a seguir, mostram o sujeito-internauta ocupando a posição de “mau sujeito”:

Recorte 31: Infelizmente a frase do Emmanuel Kant: O ser humano é aquilo que a educação faz dele. Está **totalmente batida** atualmente (2018-2019) e está sendo muito criticada. Como foi muito usada nas redações de 2017 ela acabou sendo **empobrecida** por vários motivos, principalmente por ser utilizada de forma errada apenas para tentar enriquecer o texto e demonstrar articulação na competência 2. Não recomendo usar, e se forem usar **façam ela se encaixar** de uma forma que pareça que ela nasceu para aquele momento ~.^
Meu maior medo é não saber citar nada dessas informações. (grifo nosso).

Recorte 32: 57.840 redações com a mesma citação na conclusão xD

Recorte 33: Baseado no apresentado minha redação só vai ter a seguinte frase: sei lá oque, sei lá oque, sei lá oque, sei lá oque.



Recorte 34: Cuidado com isso gente, Ñ USEM DADOS ESTATÍSTICOS SEM SABER QUEM DIVULGOU E SE SÃO VERÍDICOS, de resto, vídeo fodastico !

Antes de mais nada, convém dizer que foi difícil encontrar discursos de sujeitos-internautas que fossem em direção a uma formação discursiva crítica em relação ao vídeo analisado. Isso porque, conforme já dissemos, a maior parte dos sujeitos consomem os conteúdos na busca de suprir suas necessidades, então, acabam inebriados pelos discursos do meio digital e constroem comentários que se formulam sustentados na formação discursiva dominante.

E, também, é comum os sujeitos-internautas abandonarem o vídeo durante a sua exibição, isso ocorre, possivelmente, quando o desejo buscado por ele não é suprido com rapidez, assim, neste caso, muitos desses sujeitos, na dinâmica do digital, caracterizado pela dispersão e a velocidade, acabam não produzindo comentários, o que fica é apenas o seu rastro transformado em algoritmo, materializado no número de visualizações. Isto no caso do consumo de vídeos que abordam conteúdos escolares, como os que nos propusemos analisar aqui, visto que o movimento discursivo de comentários sobre os vídeos que circulam na rede trazendo, por exemplo, informações, notícias, vídeos polêmicos (fofoca de famosos, assuntos políticos, memes entre outros) provocam outro tipo de participação/interação dos sujeitos-internautas.

No recorte 31, o sujeito-internauta traça em seu discurso uma crítica em relação à frase do filósofo citado pelo sujeito-youtuber na redação do Enem, isso porque, segundo esse sujeito, a frase de tanto ser utilizada a fim de alavancar notas na competência II, na verdade, pode ser utilizada de forma errada pelos vestibulandos e isso provoca o "empobrecimento" do texto, discurso que vai contra o que é dito pelo sujeito-youtuber. Observa-se, então, que o sujeito-internauta duvida da "técnica" divulgada pelo sujeito-youtuber e ainda recomenda outra ação para quem o lê. Há uma preocupação do sujeito com a tessitura do texto em utilizar uma frase que poderá soar "clichê" para o corretor da redação. O mesmo incômodo é discursivizado no recorte 32 sobre a possibilidade de os participantes utilizarem frases "clichês" nas redações.

Todavia, ainda assim, o sujeito-internauta do recorte 31 não consegue se deslocar da formação discursiva dominante ao argumentar que, caso o participante escolha utilizar a frase “clichê” do filósofo, mesmo depois da argumentação contrária, que o vestibulando saiba, ao menos, “encaixar” a frase corretamente em seu texto. Observa-se que a argumentação ressoa sentidos que reforçam a explanação do sujeito-youtuber: a de que escrever e argumentar é algo que se faz de forma competente pela via do “encaixamento”, modo empírico de conceber a produção de textos.

No recorte 33, o sujeito-internauta também ocupa a posição de “mau sujeito” ao produzir um comentário com efeito de sentido irônico acerca do discurso oral do sujeito-youtuber, que materializa uma expressão recorrente em sua fala “sei lá o que”. Marcuschi (2007) argumenta que não é correto analisar a fala sob a ótica da escrita, no entanto, fala e escrita não devem ser reconhecidas como dicotômicas e estanques, na verdade, ambas possuem níveis variados de planejamento e, por isso, apresentam um contínuo de variações, a fala, portanto, é um modo de produção de textos e discursos que envolve estratégias típicas na sua formulação, assim, a expressão recorrente na fala do sujeito-youtuber “sei lá o que” é vista por nós, analistas, como um fenômeno típico da fala, mas, o sujeito-internauta encontra, justamente nessa repetição, uma brecha para discursivizar o seu possível incômodo acerca do modo que o sujeito-youtuber utiliza a oralidade. O incômodo, talvez, não esteja relacionado apenas à repetição de palavras pelo sujeito-youtuber, mas, também, à repetição de sentidos em sua abordagem sobre a redação do Enem.

Interpretamos, entretanto, que o “sei lá o que” indicia não só a repetição típica do uso da fala em determinadas condições de produção, mas, também, é uma representação da exposição linear e circular do discurso do sujeito-youtuber, em que a sua “técnica” de produção de textos caminha sempre em direção à paráfrase. O sujeito-youtuber utiliza o “sei lá o que” toda vez que não consegue justificar, fora do crivo das competências do Enem, as “ferramentas” utilizadas em sua suposta “técnica” de escrita, justamente porque é quando a explicação teórica e fundamentada deveria ser feita, então, isso indicia que o sujeito-internauta pode ter percebido tanto esse furo do sujeito-youtuber em não fundamentar sua fala, quanto pela repetição excessiva no jeito de falar.

No recorte 34, o sujeito-internauta também faz uma observação crítica a respeito do que é ensinado pelo sujeito-youtuber, neste caso, trata-se da utilização de

dados estatísticos, assim como é feito com as frases dos filósofos, de maneira “clichê”. Observa-se que a digitação das letras foi feita em caixa alta o que indicia sentidos de “chamada de atenção” ao interlocutor. Há um compromisso do sujeito em questionar se os dados estatísticos selecionados são verídicos ou não e, também, quem os produziu, o que interpretamos como um discurso importante por estarmos inseridos em uma sociedade contemporânea norteadas por discursos de “fake news”. Compreendemos, então, que os sujeitos-internautas que ocupam a posição de “mau sujeitos” são capazes de duvidar dos sentidos produzidos pelo sujeito-youtuber e isso provoca uma fragilidade perante a “técnica” de redação ensinada.

Estas duas modalidades subjetivas propostas por Pêcheux, a do “bom sujeito” e do “mau sujeito”, constituem pontos fundamentais para esta pesquisa, já que a constituição do “bom” e do “mau” sujeito no tocante às práticas realizadas no espaço escolar e no espaço digital, perpassam as condições de produção discursivas da contemporaneidade que se movimentam na tensão entre a paráfrase e a polissemia.

Ao darmos sequência à nossa análise, agora, procuraremos observar e refletir sobre o que o sujeito-youtuber discursiviza sobre cada competência avaliativa da redação do Enem:

Recorte 35: (...) A primeira delas é demonstrar domínio da norma culta da língua escrita, ou seja, **não cometer erros ortográficos**, os erros ortográficos que você cometer vão ser destacados aqui dessa primeira competência. Então assim, **cuidado com a acentuação, crase ...** e lembrando que, e, também **não é legal você ficar repetindo uma mesma palavra muitas vezes**. (...). **A língua é muito extensa** (...). Então, **a primeira coisa é domínio da língua, da norma culta**. (...) Então, não é pra se escrever como se eu tivesse fazendo uma tese de mestrado é, é, pra você escrever formalmente, não é para usar termos coloquiais e tudo mais tal, pra fazer um textobom, entendeu? Então tá.

Observa-se no recorte que o sujeito-youtuber ao discursivizar sobre a competência 01 da Matriz de Referência do Enem – *Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa* – associa a noção de norma culta com a questão das regras ortográficas e a coesão textual (repetição de palavras). A ideia de “domínio” da língua é posta em discurso, como se o sujeito fosse capaz de tal feito. Outro ponto que nos chamou a atenção é a formulação “a língua é muito extensa”, o que nos remete a uma discussão sobre a heterogeneidade que é

constitutiva da língua. Por fim, apesar de o sujeito se assujeitar à competência 01 exigida pela redação do Enem, por outro, a fim de não passar o efeito de sentido de que atingir tal competência – o uso da norma culta – seja algo difícil, argumenta que o uso dessa norma significa “escrever formalmente”, e não fazer uma tese (o que deveria ser dissertação) de mestrado, separando a escrita do Enem em relação à escrita acadêmica. Observa-se, então, uma “salada” discursiva sobre o que é a língua: ora extensa, ora é preciso dominá-la, ora é preciso ser formal, ora não é para fazer uma “tese” de mestrado.

Ko-Freitag (2015) entende que o tratamento da norma e da diversidade linguística do cenário brasileiro, como mostra a matriz de competência para avaliação da redação do Enem, vai de encontro com as diretrizes dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e o *Programa Nacional do Livro Didático* (o que acrescentamos, também, a *Base Nacional Comum Curricular*). Além disso, há uma confusão de conceitos que pode levar o candidato a ficar confuso sobre o que é a norma culta e a norma padrão que, muitas vezes, são vistas como a mesma coisa. Pode-se dizer que a escola, influenciada pelas condições de produção das provas externas, como a redação do Enem, assim como os cursos online, corre o risco de trabalhar apenas uma parte mais visível do iceberg que é a língua, diríamos, inclusive, a parte visível legitimada da/sobre a língua:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico. (BAGNO, 1999, p. 08-09).

De acordo com Bagno (1999), os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* são um grande marco em prol de uma pedagogia linguística na escola, pois constituem um documento que reconhece a existência do preconceito vindo da valorização da norma-padrão (um ideal de língua) em detrimento de variedades desprestigiadas. Além disso, esse documento prevê a necessidade de estipular uma postura menos dogmática, e, mais flexível, por parte da escola no que se refere ao ensino de língua. Isso porque as aulas de língua portuguesa, conforme argumentamos anteriormente, continuam abordando a língua/linguagem a partir da

noção de “certo” e “errado”, então, se por um lado a “língua é extensa” – representação da diversidade linguística – por outro, valoriza-se, justamente, a norma padrão que nem é uma variedade.

Sobre isso, González (2015) argumenta que a distinção entre norma-padrão e norma culta não é discutida em livros didáticos, na verdade, são vistas como a mesma coisa, o mesmo ocorre nas avaliações externas, portanto, diferenciar é algo imprescindível:

Norma culta e norma padrão não se confundem (...) A norma culta seria o conjunto o conjunto de variedades linguísticas tipicamente utilizadas em situações que exigem alto grau de monitoração linguística pelos falantes mais acima na hierarquia social e, por consequência, com maior trânsito pela cultura letrada (...). A norma padrão estaria relacionada a um ideal de língua, e teria sua origem na criação dos Estados Centrais Modernos, que viam com maus olhos a heterogeneidade linguística resultando da situação feudal (...). No caso brasileiro, o padrão teria sido estabelecido pelos românticos portugueses, ainda no final do século XIX. Daí a anacronia e artificialidade de suas prescrições frente à norma culta brasileira real. (GONZÁLEZ, 2015, p. 236).

Para Massi (2020), as condições de produção das redações dos vestibulares e provas externas são algo peculiar: o sujeito recebe um tema de redação de surpresa, possui um tempo determinado para a produção que, muitas vezes, é pouco para uma revisão cuidadosa; as linhas são delimitadas; o espaço para o rascunho é pequeno; os textos motivacionais mais atrapalham do que ajudam e, acrescentaríamos, os critérios avaliativos, assim como o gênero discursivo escolhido, colocam o sujeito participante em contato com apenas um modo de produção textual. Tudo isso leva a um ensino de redação pela “receita”, o modelo pronto, como fazem os cursos online.

Além da confusão teórica que o Enem faz – norma padrão e norma culta – observa-se que a distinção entre desvios “gramaticais” e de “convenções da escrita” é apresentada na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2020) do seguinte modo:

convenções da escrita: acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação); • gramaticais: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo, emprego de pronomes e crase; • escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade; • escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem. (INEP/MEC, 2020, p. 14).

Massi (2020) comenta que, em virtude da divulgação, pelas mídias de comunicação, principalmente jornalísticas, de redações que continham erros gramaticais e, mesmo assim, receberam a nota máxima no Enem em 2012 (por exemplo, um participante que apresentou as palavras “trousse” e “enxergar” escritas “trousse” e “encherger”), de lá para cá, criaram-se mecanismos de avaliação para que os textos chegassem à nota máxima na competência 01, ou seja, eles deveriam ser impecáveis. Essa alteração de critérios, para autora e para nós, demonstra formas de controle sobre o exame que ultrapassam as questões linguísticas e envolvem aspectos políticos, sociais e culturais, haja vista que “(...) o objetivo próprio de uma cartilha é impor disciplina, na língua e na vida. Regras ortográficas estão entre as primeiras normas escritas às quais as crianças são introduzidas coletivamente (...)” (COULMAS, 2014, p. 129), assim, a importância ideológica atribuída à competência ortográfica é um fundamento básico que a escola até hoje propaga.

Além disso, a *Cartilha do Participante*, disponibilizada e reatualizada periodicamente pelo INEP – órgão responsável pela avaliação – traz orientações do que é e não é valorizado pelo exame e, por conta disso, há diversos manuais, apostilas, livros didáticos, e-books que prometem ensinar aos estudantes a famosa redação nota mil, o que compreendemos como um modo de espetacularização da escrita e seus moldes.

O que mais nos chamou a atenção é a parte da questão da escolha vocabular: “significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto”, o que seria “palavras no sentido correto”? Correto em relação à ortografia? Correto em dar uma direção única aos sentidos (sua domesticação), por exemplo, a diferença que é feita entre conotação e denotação? Entendemos que a Cartilha do Participante é um documento importante na garantia da democratização de informações sobre o quê o exame espera dos participantes, todavia, em especial na competência 01, observamos que o discurso sobre a norma padrão e a norma culta ainda trazem lacunas que podem confundir o que, de fato, o exame entende desses conceitos. Um dos motivos disso acontecer é o fato de a cartilha não deixar explícito qual referencial teórico embasa os seus critérios.

O que fica para nós é o discurso do sujeito-youtuber de que “a língua é extensa”, furo discursivo, porque, se por um lado a redação precisa respeitar as normas gramaticais, por outro, como analistas de discurso, sabemos que a

possibilidade do equívoco é constitutiva da língua. Mas, como será que o sujeito compreende a ideia de uma “língua extensa”? Acreditamos que o sujeito-youtuber não direciona o seu discurso à região de sentidos que leva em consideração a historicidade e o político, mas, sim, para alertar o sujeito-internauta de que não é aceitável a repetição de palavras. Esse discurso afeta diretamente a escola, pois, muitos professores acreditam que ensinar vocabulário é fazer uso de dicionário e ensinar o conceito de sinônimos como se a mudança de uma palavra por outra não afetasse o sentido ou, até mesmo, imitar as palavras alheias, cujo foco na produção de sentidos e a autoria fica em segundo plano.

A partir do discurso da gramática normativa tradicional, por sua especificidade reguladora, conceitos opositivos como gramatical/agramatical (teoria inatista da linguagem), homogeneidade/heterogeneidade, procuram separar a gramática da discursividade. Pêcheux (2016) afirma que a tese da homogeneidade, objeto da gramática, não se sustenta, porque deixa de fora o real, o impossível, a ordem do discurso que leva em consideração a discursividade que considera a língua não em sua transparência, mas na sua opacidade. Neste sentido, a gramática não admitiria o impossível do real da língua e, muito menos, a observação de regularidades que se fazem na ordem do discurso, isso porque a gramática teria, também, que admitir o equívoco em lugar daquilo que o sujeito-youtuber discursiviza como os “erros” da língua. Assim, da gramática normativa para a discursividade faz-se um giro no modo como a língua é vista.

Verli (2005) entende que os princípios que norteiam a AD, até o momento, não permitem pensarmos em uma gramática discursiva (questão, talvez, buscada por Pêcheux), mas, por outro lado, é possível pensarmos em uma sintaxe discursiva. Segundo a autora, para isso seria necessário deslocar a sintaxe do campo da Linguística para produzir outros efeitos de sentidos na AD, assim:

Ao deslizar do linguístico para o discursivo, a sintaxe vai incorporando a si mesma algumas características que permitem que ela funcione como um observatório do discurso, como aquele dispositivo reconhecido como porta de entrada para o analista. Dentre estas características devemos destacar que a sintaxe deixa de ocupar um lugar central e passa a trabalhar “em equipe”, pois ela não é a única possibilidade de entrada para o discurso assim como sem a interferência da historicidade e da exterioridade ela não é capaz de completar a complexidade do funcionamento das materialidades discursivas. É através da sintaxe discursiva que se consegue explicitar as marcas linguísticas, importantes para uma análise discursiva, mas, sobretudo, ela passa a constituir sentidos junto aos outros elementos do discurso. (VERLI, 2005, p. 265).

Na sintaxe, do ponto de vista discursivo, por exemplo, a noção de erro ortográfico, na perspectiva do efeito de completude da gramática normativa, seria deslocada para um outro lugar, o que nos levar a dizer que o estudo da gramática interessa ao analista de discurso, no entanto, trata-se de pensar a “ordem do discurso” que, segundo Verli (2005), é temida porque muitos não suportam a inquietação que provoca o transitório, o que está silenciado mas produz sentidos, pois é nessa “ordem do discurso” que se desconstrói os pares opostos já mencionados, é onde a língua é elemento essencial vista em seu funcionamento, em que é preciso levar em consideração a sua relação com o social e com o histórico na materialidade discursiva.

A sintaxe discursiva, segundo a pesquisadora, é uma luta pela linguagem que não é tomada como transparente; uma luta para que o sujeito não seja concebido como a “origem do dizer” – tirano que domestica os sentidos, assim como fazem o sujeito-youtuber e os critérios do Enem –, enfim, um sujeito que luta pela polissemia ao compreender que a superfície do discurso, a sintaxe e a semântica, são um lugar de inflexões e de “aparências”, permitem “uma saborosa aventura num “mar de significações” e é ao sabor das ondas (ideológicas e inconscientes) que oscilamos entre o sentido e o não-sentido” (VERLI, 2005, p. 267).

Agora, sobre a segunda competência avaliativa da redação do Enem, o sujeito-youtuber irá dizer que:

Recorte 36: A segunda competência é “compreender a proposta de redação”, ou seja, não fugir do tema, tá, não falar de, de aborto quando é pra você falar de publicidade infantil, é “aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo”, ou seja, (...) É um texto dissertativo argumentativo, ele tem uma estrutura específica que é para você seguir. Além do mais é que tem uma das coisas mais importantes da redação que aplicar áreas do conhecimento, ou seja, aqui você vai colocar alguma coisa da Biologia, alguma coisa da História, alguma coisa, alguma reportagem que você leu, algum livro, algum filósofo, (...) eu já falei, gente, eu consegui colocar Star Wars no tema de poluição ambiental, dá certo, tá? “Casa” o que você gosta. Fala de Minecraft? Não tem problema não (...) Não tem que ser uma coisa super esperta que mostra que você é um expert da área das ciências, mas, não, qualquer coisa. (...).

Observamos, na competência dois da *Matriz de Referência do Enem*, três elementos avaliativos que a compõem: 1. *Compreender a proposta da redação*; 2. *Aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento* e 3. *Desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo*. Cada um desses três itens compõe a nota final do candidato.

O sujeito-youtuber, imbuído em uma posição de detentor do saber, aponta para o sujeito-internauta que “compreender a proposta da redação” significa não fugir do tema, o que evoca efeitos de sentido como se isso fosse algo dado e fácil de ser alcançado. Sabe-se que muitos sujeitos são temerosos em relação à escrita por, justamente, sentirem-se incapacitados para discutir determinados assuntos/temas que caem na prova da redação do Enem. É comum, como aparece na playlist deste canal analisado, vídeos que prometem desvendar qual tema cairá no Enem, ou, uma discussão sobre os possíveis temas que poderão aparecer no exame no intuito de auxiliar os sujeito-internautas sobre o que escrever e argumentar caso esses temas, de fato, apareçam na prova.

Além disso, as condições de produção do Enem levam o sujeito-youtuber a apresentar a questão da estrutura do texto dissertativo argumentativo, no caso da redação do Enem, na direção dos modelos prontos. Não é feito um trabalho com o arquivo que mostre a argumentação em funcionamento passível de ser analisada em diferentes gêneros discursivos. Na verdade, o importante é que o candidato utilize alguma área de conhecimento em sua produção textual (Biologia, História, algum filósofo), isto é, “qualquer coisa”, que simule que o texto possui repertório. O sujeito-youtuber contribui para a perspectiva de que os conteúdos escolares sejam vistos não em uma relação de conhecimento, mas, apenas de informação.

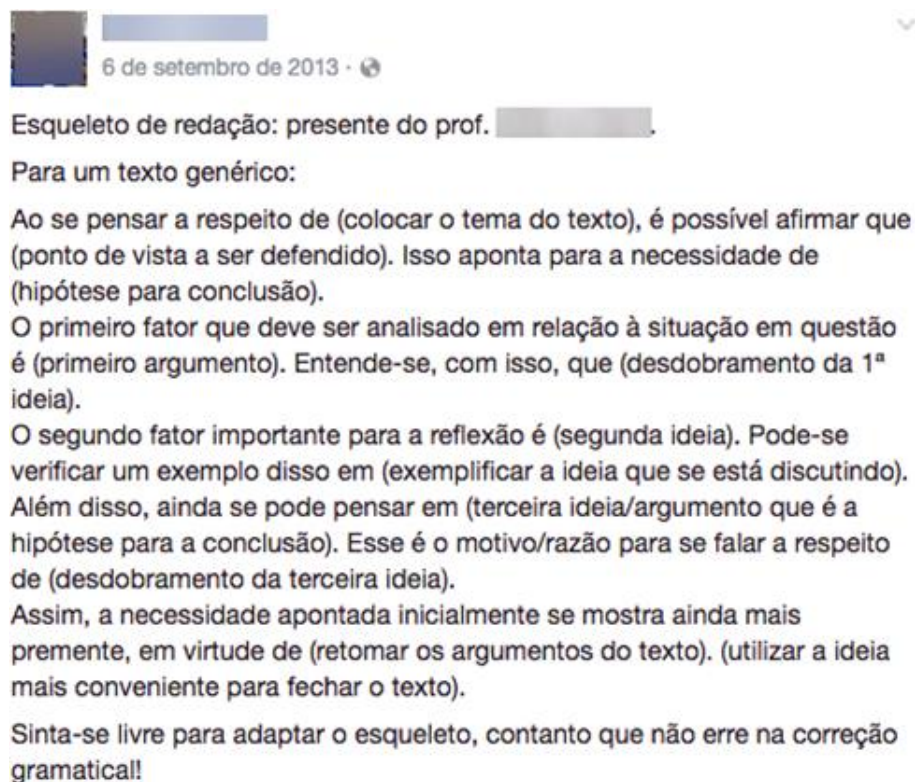
O discurso sobre “qualquer coisa” pode levar o sujeito-internauta a acreditar que “tudo vale na redação”, desde que consiga fazer uma relação entre o tema e o repertório selecionado. Neste sentido, leva o candidato a acreditar que a simples citação de um filósofo, uma alusão histórica, uma frase de um livro literário, um dado estatístico, uma letra de música ou um filme servem como repertório cultural no intuito de persuadir o leitor de que o candidato sabe sobre o que está discutindo em seu texto. É como se todas essas possibilidades de repertório tivessem o mesmo efeito discursivo nas produções de texto, desconsiderando a relação com o conhecimento e as implicações ideológicas que envolvem essas escolhas.

A forma formatada com que essas relações são feitas, leva-nos a crer que o sujeito que argumenta aprende a simular o que finge saber e, por conta da redação estar contida em apenas trinta linhas, é o suficiente para que qualquer aprofundamento conceitual ou da relação de sentidos estabelecida pelo candidato recorra aos clichês propostos pelo sujeito-youtuber. Não há compromisso com o dizer (e o saber) quando o que importa é “qualquer coisa” que indique que o candidato do exame respeitou o critério estabelecido pelo Enem, recurso da capacitação e não da formação. Esta discussão da simulação do saber leva-nos a discutir a competência três que, especificamente, trata sobre a argumentação:

Recorte 37: A terceira competência é “selecionar, relacionar, organizar, interpretar fatos, opiniões, informações e argumentos em defesa de um ponto de vista”, ou seja, argumentação, aqui ele vai ver se a sua argumentação tá bonitinha, você tá conseguindo defender direito o problema que você está trazendo. Você tá falando bonitinho, você tá abordando o tema direito, você tá se aprofundando no tema. Se você não está deixando vago. Então aí é bom para você fazer uma boa argumentação.

Esta competência é discursivizada pelo sujeito-youtuber como o ato de argumentar a fim de deixá-la “bonitinha”, isso significa defender o problema que o candidato do exame trouxe em seu texto, “falar bonitinho” – mais uma vez o discurso da norma-padrão e da sedimentação dos sentidos – não fugir do tema e a sua abordagem com profundidade (que, na verdade, significa o oposto) é colocado em discurso. Observa-se a vagueza com que o sujeito-youtuber discursiviza sobre o que é a argumentação e o argumentar, o que nem mesmo se liga à retórica, compreendida com “a arte de bem falar”, pois, a nosso ver, “argumentar bonitinho” é seguir um “esqueleto de redação” pré-definido, que cabe ao candidato apenas o preenchimento – previsível – de lacunas. A argumentação, neste caso, é revestida de um teor meramente pragmático. Isso pode se visto abaixo:

Figura 8: Esqueleto de redação proposto para ser utilizado na redação do Enem



Fonte: Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/redacao-nota-mil-no-enem-2016-tem-plagios/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

Os “esqueletos” de redação tocam numa ferida para nós: referem-se à autorização do dizer, em estar exposto ao outro, ao escrever e assumir a responsabilidade por aquilo que é argumentado no texto. Neste caso, os “esqueletos” de redação impossibilitam que o sujeito tenha o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016). E esse sujeito não é só o aluno, mas, também o professor, em que ambos não ocupam o lugar de autor, pois o fato de o sujeito ser capturado pela ideologia e pelo inconsciente faz com que ele fique preso à fôrma-leitor, filiando-se a determinadas formações discursivas que continuam o movimento de repetição materializado nos “esqueletos” de redação.

Plantin (2004) diz que a argumentação tem uma história longa, desde a Grécia e Roma (V séc. AC), mas também curta, organizada em dois momentos: fim do século XIX quando ela perde importância (junto à retórica) e, depois, na segunda guerra mundial quando volta a ganhar destaque com a publicação *The uses of argument* (S. TOULMIN, 1958) e do *Tratado de argumentação: a nova*

retórica, de Perelmann e Tyteca, aqui, a argumentação conquista sua autonomia em relação à retórica.

Orlandi (2021) diz que no final do século XIX a retórica teve fortes críticas como estudo não científico, isso porque estava longe do saber positivista que se cultivava na época. Depois da segunda guerra mundial, S. Tchakotine, com a obra *A violação das multidões pela propaganda política* (1939), ao tratar sobre as propagandas dos regimes totalitários (nazista e stalinista), trata a questão da argumentação fundada na biopsicologia – na tentativa de unir Taylor, Pavlov e Freud, preocupado, segundo Pêcheux (2011), com a possibilidade de o homem ser um “animal influenciável” de uma grande plasticidade.

Além de Tchakotine, Orlandi (2021) também diz que os estudos de Domenach e Perelmann vão em direção de compreender a argumentação como a defesa de uma tese e seu assentimento, em que a explicação continua a ser de ordem psicológica. Ducrot, por sua vez, trará a noção de argumentação na relação do argumento à conclusão, sustentada na enunciação, isto é, a argumentação está na língua e não na fala que circula ou na persuasão, deste modo, a autora considera os passos dados por Ducrot como importantes para o que a AD pensará sobre a argumentação, a começar ao desconsiderar a argumentação como instrumento de persuasão.

Para a AD o discurso é efeito de sentidos entre locutores, o que significa dizer que o discurso não é propriamente a argumentação, isto é, para a AD a argumentação não é necessariamente como é para Ducrot, mas “(...) um modo de funcionamento do discurso que se estrutura ideologicamente (...) temos um argumento quando uma formulação faz funcionar um confronto, um deslocamento ideológico” (ORLANDI, 2021, p. 109). A exterioridade e a sua relação com a linguagem é algo nodal para a AD, em que a relação dos sentidos ocorre entre formações discursivas, em condições de produção determinadas, cujo funcionamento argumentativo faz parte desse processo.

Como é possível observar, o modo como a AD pensa a argumentação está longe de ser considerada a mesma pelos critérios avaliativos da redação do Enem e do sujeito-youtuber. Nas condições de produção do Enem, argumentar significa estruturar o discurso em um modelo pré-definido, um “esqueleto”, condizente com as trintas linhas máximas disponíveis ao candidato, em busca de traçar relações entre o tema e o repertório pessoal trazido por aquele que escreve, cuja simulação

do saber é materializada no texto que possui as suas partes (começo, meio e fim) rigidamente estabelecidas. A escrita argumentativa “bonitinha” é realizada pelo “bom sujeito” que não interroga, mas, acata os “truques” e “macetes” dos sujeitos-youtubers, cuja função básica é a fixidez de modelos de redação.

Em relação à competência quatro, o sujeito-youtuber discursiviza que:

Recorte 38: O quarta, a quarta competência é “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. (...) Então, por exemplo, se você colocar uma vírgula no lugar errado, você não perde na gramática, você perde na coesão, porque aí tá dificultando o entendimento do que você tem a dizer. É importante ter muito cuidado com isso. Se te ajudar, tanto para saber escrever as palavras corretamente, quanto para saber fazer a coesão ao certinho, leia livros, lê também teorias, a gramáticas, as coisas para saber quando que você tem que usar a vírgula, crase, coisa que eu erro muito. Crase, diferença entre esta e essa com 2 “s” e com 1 “t”. Isso são coisas que você perde na coesão, entendeu?

Assim como na redação do Enem cujas condições de produção limitam a possibilidade da autoria, por exemplo, em relação ao número máximo de linhas que o candidato deve escrever, no exemplo de “esqueleto” da redação, assim também ocorre com as condições de produção do sujeito- youtuber em que o seu dizer precisa levar em consideração o tempo médio esperado de um vídeo na plataforma do Youtube. Na dinâmica do digital, por exemplo, no campo da música, os vídeos possuem em média dois a cinco minutos, plataformas como *TIK TOK* permitem a publicização de vídeos de até dez minutos, no caso dos stories²⁶ do *Instagram*, o conteúdo tem o limite de quinze segundos. Então, aquilo que o sujeito-youtuber discursiviza sobre a coesão e a coerência textual não se configura como um saber que tem preocupação com o referencial teórico e o conhecimento, pois é preciso dizer sobre muitas coisas em pouco tempo – viés da informação e não do conhecimento. Isso pode ser observado no recorte em que o sujeito- youtuber discursiviza sobre a relevância do uso da vírgula, da crase, dos pronomes demonstrativos, em concordância com o que está previsto na gramática normativa, mas, o seu dizer é insuficiente para assegurar ao sujeito-

²⁶ Forma rápida de compartilhar conteúdos nas redes sociais que permanecem visíveis por até vinte e quatro horas. O objetivo é a instantaneidade e a não acumulação de conteúdo.

internauta o entendimento e a aprendizagem de cada um desses elementos e seu uso em textos escritos, com profundidade.

Recorte 39: (...) É, no Enem, uma coisa que eles valorizam muito é, é, é, conectivo, conectivo. Por quê? Porque o Enem quer que o seu texto seja linear, ele quer que ele siga uma... que ele flua, entendeu? Não dá pra você fazer um texto que fale sobre uma coisa, outro fala sobre outra, totalmente diferente, sem nenhum nexos. O seu texto tem que ter uma linearidade (...) **Eles tem que se amar, eles têm que se beijar, eles têm que ter conectivos para ajudar as ideias em cada palavra.** Fazer um texto legal, entendeu? Então olha só, por exemplo, existem muitos conectivos. Eu vou colocar aqui no *link* da descrição aquelas páginas da UOL educação, que tem um monte **de conectivos**. É ótimo. Imprime isso, **coloca no box do seu banheiro e fica falando enquanto você toma banho**, (...) Você tem que ligar uma frase, um parágrafo ao outro para o texto fazer sentido. (grifo nosso).

Devido à instantaneidade com que os critérios da redação do Enem são discursivizados pelo sujeito-youtuber, já comentado, o discurso da “escrita bonitinha” continua a ecoar, agora, o uso “correto” de conectivos permite que o sujeito-internauta consiga alcançar a redação ideal. Os conectivos, para o sujeito-youtuber, são conceituados como o que possibilita garantir a linearidade do texto, isto é, aquilo que liga frases e parágrafos garantindo o sentido para a redação. Neste caso, o sujeito-youtuber indica um site, cuja lista de conectivos pode ser encontrada e sugere que o sujeito-internauta memorize-os.

Apesar de a AD não ter a mesma concepção de texto e sujeito que o campo de estudos da Linguística Textual, entendemos que os estudos dessa área científica tem contribuído, sobretudo da década de 1960 para cá, com a discussão sobre a centralidade que o texto deve ocupar no ensino de língua nas escolas. Esse campo teórico, a nosso ver, começa a perceber que a produção de sentidos vai além da aplicação das normas gramaticais. Estudos de Koch (2018) sobre as formas de articulação textual e as marcas de articulação na progressão textual mostram a complexidade com que esses elementos se dão no texto, a nosso ver, há uma tentativa de explicar e conceituar os elementos que contribuem para aquilo que os linguistas textuais chamam de progressão textual.

A Linguística Textual ao compreender o texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações cognitivas, discursivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997),

compreende que a textualidade do texto é realizada por meio da progressão textual, o que implica a progressão/continuidade tópica que engloba a progressão/continuidade temática e, por sua vez, repousa na progressão/continuidade referencial. Como é possível observar, todas essas progressões são vistas como estratégias que devem e podem ser aplicadas nas produções de texto em busca da construção textual e sua coerência. Parece-nos que é nesse lugar de estudo do texto que a visão do “texto linear” do sujeito-youtuber está inserida, não com consciência teórica, evidentemente, mas porque o componente de Língua Portuguesa no modo como é trabalhado nos livros didático e na escola, muitas vezes, parte de uma concepção de texto vinda desse campo teórico; todavia, é preciso admitir que muito do que é exposto na escola sobre esse referencial teórico é vulgarizado, assim como acontece com outras teorias, pois o estudo sério e comprometido realizado pelos pesquisadores, muitas vezes, não chega ao chão da escola.

O que queremos dizer é que a instituição escolar, muitas vezes, envolta em políticas públicas de recompensa direcionadas às provas externas, tende a levar os conteúdos escolares para os sujeitos-alunos sem comprometimento teórico, o que não significa que é preciso levar a teoria científica com a sua linguagem específica e especializada para a sala de aula, mas, defendemos que o sujeito-professor precisa ter acesso ao campo teórico que faz parte das suas propostas pedagógicas e saiba as implicações disso.

O que observamos é que o campo teórico da AD está longe de sustentar as práticas pedagógicas da escola e, no caso da Linguística Textual, mesmo que esteja mais próxima do currículo da escola, ainda assim, sofre com a vulgarização dos seus conceitos. Isso pode ser visto no discurso do sujeito-youtuber que aborda o uso dos conectivos de modo tão pragmático a ponto de dizer que “eles têm que se amar, eles têm que se beijar”, formulações que indiciam o descompromisso com o conhecimento e a formação.

Na medida em que o sujeito não tem acesso direto ao discurso da ciência, cria-se um efeito-leitor de que aquilo que o sujeito-aluno acessa na instituição escolar, por meio da voz do professor ou dos materiais didáticos, está pronto e fechado, ou seja, o sujeito tem acesso a uma informação científica e, não necessariamente, ao conhecimento científico produzido. O mesmo ocorre no digital, o sujeito-youtuber controla o que pode ser lido e aquilo que pode ser dito na redação

do Enem, o que é intensificado pela vulgarização do discurso científico.

Na última competência, trata-se da elaboração de uma proposta de intervenção, perante a problemática do tema proposto pelo exame do Enem, que não fira os Direitos Humanos. Sobre isso, o sujeito-youtuber dirá:

Recorte 40: E o 5, que é a outra? A última competência, que é “elaborar uma proposta de intervenção” aí, da coisa básica, né? Vocênão pode ferir os direitos humanos, então, pra você lembrar disso é só **você pensar, “se eu fizer isso que eu estou sugerindo na minha intervenção, eu vou ser presa?” Se a resposta for não, OK, vocênão está ferindo os direitos humanos.** Porque, por exemplo, colocar a pena de morte fere os direitos humanos. Matar pessoas **fere os** direitos humanos, (...) fez um texto inteiro bonitinho, chegou na última, você falou, “por isso devemos jogar uma bomba nos asiáticos”. Não, entendeu? Então cuidado com isso, muito bem. (grifo nosso).

O primeiro ponto que nos intriga é: a escola trabalha os Direitos Humanos? Se sim, de que modo? Ainda mais quando esse tópico tão importante aparece em um critério avaliativo de uma prova externa. O que está em jogo? A nosso ver, o discurso sobre o respeito aos Direitos Humanos na redação do Enem implica²⁷ uma relação com os documentos legais nos quais a educação brasileira está fundamentada e, para além, indica uma longa caminhada de lutas e resistências que se liga ao político e à história para que seja, hoje, um discurso legitimado na sociedade contemporânea.

Todavia, mais uma vez, o conhecimento é vulgarizado pelo sujeito-youtuber que compreende essa questão reduzindo-a à polaridade “ser presa” ou não “ser presa”, diante da veiculação de uma opinião pessoal sobre um determinado assunto, o que pode direcionar para o mesmo campo de sentidos que o sujeito discursiviza: respeitar os direitos humanos é estar “preso” em um modo de produção discursiva que, na relação imaginária e ideológica, significa garantir uma produção de texto que coloca em discurso o politicamente correto. Não há, mais uma vez, o compromisso com o conhecimento, assim, o conceito de Direitos Humanos, disposto

²⁷ A avaliação da redação do Enem, considera os princípios que norteiam os Direitos Humanos: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade do Estado, democracia de acesso à educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, documento estabelecido em 1948, composto por trinta artigos, pela *Organização das Nações Unidas* (ONU), é esvaziado de sentidos tornando-se meramente um critério avaliativo.

Outro ponto importante no discurso do sujeito-youtuber refere-se à ideia de morte, “matar pessoas fere os direitos humanos” e, de forma aparentemente aleatória, pois há o inconsciente se movimentando no discurso do sujeito, cita a possibilidade do candidato defender que se “jogue uma bomba nos asiáticos”, discurso que remete à xenofobia e racismo, investido pela política internacional contemporânea que, na lógica neoliberal, é sustentado por discursos de ódio que se intensificaram com a pandemia da Covid-19, cujo possível “inimigo”, na ordem do discurso capitalista, deve ser aniquilado.

Ainda a respeito da aplicação da pena de morte no Brasil, o sujeito-youtuber não trabalha o arquivo sobre essa questão, o que acaba por colocar em discurso informações que não condizem com o que é abordado na *Constituição Federal* (1988), tendo em vista que, neste documento, a regra geral prevê a não aplicação da pena de morte, porém, o Estado compreende que pode utilizar desse mecanismo em situação de guerra declarada.

Recorte 41: (...) você vai resolver esse problema de uma vez por todas. **Você é basicamente o novo presidente da República.** Olhaque legal, não é legal? É muito legal! Então, agora a gente tem que fazer a nossa super intervenção porque, porque eu tenho um ótimo lá aceite. Que que eu faço? Todas as redações que eu já fiz na minha vida, eu comecei o quarto parágrafo com a seguinte frase: **“Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse”** (...) (grifo nosso).

O sujeito-youtuber discursiviza que produzir um projeto de intervenção no Enem, respeitando os direitos humanos, pode ser comparado a ocupar a posição-sujeito de um presidente da república. Neste caso, o sujeito indicia a formação discursiva de que o presidente é aquele que tem o dever e o poder de solucionar todos os problemas estruturais do seu país (o que destoa à função de chefe de Estado e governo). Novamente, constatamos que não há um trabalho com o arquivo.

No caso da escola, observa-se que o debate sobre a política brasileira e internacional, é negado aos sujeitos-alunos que discursivizam, muitas vezes, não se interessarem por essa discussão ou dissipam qualquer possibilidade de reflexão,

pois filiam-se à formação discursiva dominante que diz que todo político é “corrupto” e/ou “ladrão”.

Observamos que o cargo da presidência da república no Brasil é colocado em discurso, pelo sujeito-youtuber, como sendo o presidente o único membro responsável que irá resolver todos os problemas estruturais da nação, isso silencia as competências e funções dos demais atores públicos, por exemplo, os membros do poder legislativo e judiciário que também possuem atribuições pré-determinadas para garantir a relação entre os três poderes e a busca pela concretização do Estado democrático de direito.

Convém dizer, também, que na época em o vídeo foi produzido, desrespeitar os Direitos Humanos na redação do Enem poderia levar os candidatos a zerarem em suas notas. No entanto, em 2018, às vésperas da aplicação do exame, o *Supremo Tribunal Federal* (STF) manteve a liminar do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) que impedia a redação ser zerada, assim, o candidato que descumprir perde pontos apenas na competência cinco. Observa-se, mais uma vez, uma decisão mais política do que linguística.

Em relação ao uso da frase “Portanto medidas são necessárias para resolver o impasse”, sugerida pelo sujeito-youtuber, observa-se a padronização de expressões que são utilizadas repetidamente em redações do Enem. No entanto, Pacífico (2002) faz um alerta ao levantar a seguinte questão: será que o sujeito-internauta conhece o sentido de “portanto” ou apenas a utiliza com o objetivo de causar uma “boa impressão” em quem lê? Isso porque parece que o texto só pode ser produzido de uma maneira, como se o sentido já estivesse lá (fixação do conteúdo) e o sujeito-internauta tivesse que saber qual é ele.

Recorte 42: Só que aqui, aqui entra a maior “viadagem” do Enem. Por quê? Porque o Enem ele não quer que você faça uma proposta qualquer, ele quer que você faça uma proposta detalhada, uma proposta cuidadosa, uma proposta linda, bonita, entendeu? No caso, isso significa que você tem que fazer uma proposta super completinho, entendeu? Então não adianta você só falar “o governo, né, tem que fazer uma lei pra publicidade infantil”, não, tem que falar qual a área do governo. (...). Como assim? **O governo, que governo, o governo é tudo, o governo é Brasil, o governo sou eu, o governo é você, o governo é a Dilma, o governo é todo mundo.** (...) E para isso eu gosto de usar a última menção a outra área do conhecimento que eu uso é agora na intervenção, porque tem

uma frase de um filósofo que chama **Immanuel Kant que se aplica a todas, todas as propostas de intervenção**. Você está falando de desmatamento na Amazônia, está falando de assassinato de crianças vietnamitas no sul da Patagônia. Se aplica a essa frase de Immanuel Kant, que disse “o ser humano é aquilo que a educação faz dele”, isso não se aplica a tudo? Se aplica a tudo (...) (grifo nosso).

Neste recorte o sujeito-youtuber ao continuar expondo os critérios do Enem discursiviza o termo “viadagem” para referir-se ao fato de o critério da intervenção – competência cinco – exigir do candidato um detalhamento da sua proposta. Esse é um termo que, possivelmente, não é esperado que um sujeito-professor utilize no momento em que expõe e/ou explica os conteúdos escolares; todavia, a posição sujeito-youtuber – um lugar que pode ser ocupado, supostamente, por qualquer pessoa – tem o objetivo de construir proximidade com o sujeito- usuário, e, como sabemos, por meio da linguagem esse efeito de sentido pode ser construído, processo que se sustenta nas formações imaginárias (PÊCHEUX, 2014a) que consideram “quem é esse para que eu lhe fale assim?”, e, a resposta é um sujeito-adolescente, que provavelmente faz uso dessa nomeação (“viadagem”) e vai identificar-se com ela; mas, como sabemos, o sentido sempre pode vir a ser outro, então, o sujeito-youtuber não prevê que o termo utilizado pode ir na direção de sentidos de insulto ou ofensa a outros sujeitos, pois nomeações como “viado”, “bicha”, “mulherzinha”, são corriqueiramente utilizados por sujeitos que, justamente, desrespeitam os Direitos Humanos, neste caso, em relação aos sujeitos que fogem da orientação sexual esperada e legitimada socialmente. Temos nesse funcionamento discursivo um exemplo da contradição, pois o sujeito-youtuber desrespeita os Direitos Humanos no tópico que ele destinou a tratar disso.

A falta de conhecimento e a banalização do conhecimento sobre o sistema político é intensificado no discurso do sujeito-youtuber quando conceitua o governo como “todo mundo”. Observa-se que o discurso do “todo mundo” dialoga com o discurso do “qualquer coisa”, ou seja, não há compromisso com o dizer. Isso cristaliza uma formação discursiva dominante de que “todo mundo” é o mesmo que dizer “todos somos iguais perante a lei”, presente no artigo 5º da Constituição brasileira, discuso que, conforme já sabemos, silencia as causas e as consequências do cenário oposto: o das desigualdades. A lei, neste caso, também é uma forma de homogeneizar os sujeitos sob a forma jurídica do discurso “somos

todos iguais”, “o governo é todo mundo”, produzindo uma ilusão de igualdade de direitos e deveres

Então, rumo à produção de um discurso que se materializa na redação do Enem, o sujeito-youtuber aconselha a utilização de uma frase de um filósofo que, segundo ele, cabe em qualquer tema de redação. Neste caso, não é considerada a relação do sujeito com a interpretação, isto é, o que funciona na linguagem, para a teoria discursiva, é o simbólico, a ideologia, o inconsciente, melhor dizendo, o que funciona são as posições discursivas do sujeito que não podem ser controláveis e nem significadas por uma vontade própria, o sujeito não tem controle sobre os sentidos, sempre há contradição e na ilusão da univocidade, esquece-se de que o sentido pode tornar-se outro. Assim, a utilização de uma frase filosófica que cabe em qualquer redação do Enem constitui uma formação discursiva sobre a escrita e a argumentação que cristaliza uma única forma do dizer, ilusão que o sujeito tem do controle dos sentidos.

Recorte 43: É, acho que terminamos, não terminamos? (...) Se você gostou, deixa o *meet* e não esquece de inscrever no canal que aí quando saírem mais vídeos vocês vão ser notificados e tudo mais. E comenta, o que que vocês acharam. E quais técnicas de redação com vocês nas redação de vocês, porque eu também gosto muito de novas dicas, então, podem me dar dicas também que eu vou ouvi-las e segui-las e tudo mais. **É não se esqueçam de recomendar o vídeo que o seu amigo que é ruim redação, ainda há esperança para você, meu querido amigo, semianalfabeto** e boa sorte na redação do Enem, a gente vai conseguir, não se preocupe, gente, com os pouquinhos a gente vai lá, hã..., acho que é só isso, um beijo! (grifonosso).

Observa-se, neste recorte, que o sujeito-youtuber finaliza a gravação do vídeo solicitando que o sujeito-usuário inscreva-se em seu canal – objetivo principal do sujeito – e, logo em seguida, autoriza o sujeito-usuário a compartilhar as suas “dicas” de redação com ele, o que não deixa de ser coerente perante toda a exposição realizada pelo sujeito-youtuber nesta direção das “receitinhas”. E, antes de definitivamente encerrar o seu dizer, o sujeito-youtuber pede que o sujeito-internauta compartilhe o seu vídeo com os amigos “semianalfabetos”, o que, a nosso ver, dialoga com a postura do sujeito conforme mostramos nos outros recortes que, por não ter um compromisso com o dizer, apenas lida com a informação na busca

de conquistar seguidores para o seu canal.

O sujeito, mais uma vez, no imaginário da sua posição discursiva, tem a ilusão de que o seu dizer vai em direção a um discurso humorístico quando, na verdade, “brinca” com um assunto que nos é muito caro: a questão da alfabetização e do letramento, silenciando o político que envolve os sujeitos mal alfabetizados e escolarizados no país, e com isso, o sujeito-youtuber coloca em circulação o preconceito que existe contra milhares de brasileiros que não tiveram acesso à Educação.

O que concluímos é que os critérios de avaliação da redação do Enem, discursivizados no digital, por meio do sujeito-youtuber, contribuem muito pouco para um trabalho com a escrita e a argumentação. Neste caso, escrever é compreendido em uma lógica pré-determinada pelos “esqueletos” de redação; já a argumentação, é reconhecida como um “macete” que o sujeito deve reproduzir em seu texto. Isso nos leva à discussão sobre a autoria, na perspectiva da AD, que faremos logo adiante.

3.3. O canal do Youtube *Poxa Lulu*: “uma redação e um bolo ao mesmo tempo”

Em janeiro de 1818, foi publicada uma das obras que obtiveram mais impacto na história da literatura: *Frankenstein*: ou o Prometeu moderno. A obra é um ícone no gênero de terror no campo da literatura e foi escrito por uma mulher, Mary Shelley, na época, com apenas dezenove anos, todavia, a primeira publicação da obra foi lançada anonimamente.

Os motivos para que a obra de Mary Shelley fosse publicada anonimamente ainda são discutidos pelos críticos, alguns defendem que a autora preferiu o anonimato por causa de ser mulher e das possíveis críticas que poderia sofrer, visto que a escrita literária de autoria feminina era interdita, isso se dá por causa daquilo que Leandro (2019) designa de política literária que funciona legitimando uns e interdita outros autores e obras. Neste caso, interdita-se a voz da mulher, escritora de literatura, por conta da relação desigual de gênero que, naquela época, era nefasta, no entanto, ainda hoje não superada.

Outros acreditam que essa interdição foi devido à fama de seus pais, o filósofo William Godwin e da feminista Mary Wollstonecraft, nomes importantes da época. Mary Shelley poderia desapontar com a sua escrita que talvez fosse julgada como

“insuficiente” perante a deles. O fato é que Mary Shelley teve dificuldades em publicar sua obra, escrita em 1816 e publicada apenas em 1818, um dos motivos era por causa de algumas editoras que desconfiavam da autoria de Shelley em relação à obra. Na época, alguns críticos chegaram a cogitar que a autoria da obra fosse do seu marido Percy Bysshe Shelley, poeta famoso, considerado amoral e expatriado, isso tudo nos leva a questionar: pode uma mulher ocupar a posição de sujeito-autor?

A questão feita no parágrafo anterior nos remete a pensarmos, também, em Carolina Maria de Jesus, mulher, negra, periférica, brasileira, que teve sua primeira obra publicada na década de 60, do século passado, intitulada *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A obra foi organizada pelo jornalista Audálio Dantas, que estava fazendo uma matéria jornalística na favela de Canindé, em São Paulo, momento em que ele se depara com uma mulher que estava a dar bronca em algumas crianças dizendo que as colocaria em seu livro. Audálio aborda Carolina Maria de Jesus e esta o leva para o seu lar e mostra-lhe seus escritos, dentre eles, um diário relatando seu cotidiano naquele lugar.

A obra teve grandes vendagens na época, sendo traduzida em quatorze países, causando espanto nos críticos. Uma parte deles receberam a obra com entusiasmo, argumentando que se tratava de uma escritora singular e uma obra inesperadamente maravilhosa, outros, argumentavam que a obra era ruim, inclusive, condenando os erros gramaticais presentes na escrita de Carolina e, por meio de um discurso misógino e racista, alguns ainda disseram que a obra era de autoria de Audálio Dantas que usou Carolina como marketing para que ele alcançasse o sucesso editorial.

É possível observarmos que tanto Mary Shelley, quanto Carolina Maria de Jesus, sofrem a interdição da política literária devido ao fato de estarem presentes em uma condição de produção que nega a autoria feminina, ainda mais se for a voz de uma mulher negra, afinal, quantas autoras negras são lidas nas escolas e no espaço acadêmico? Deste modo, concluímos (LEANDRO, 2019) que pode sim uma mulher ocupar a posição de sujeito-autor, no entanto, não sem enfrentamentos sociais, porque partimos do pressuposto de que não é possível discutir sobre autoria deixando de lado o político que a envolve.

Esta discussão a respeito da interdição da escrita de Mary Shelley e de Carolina Maria de Jesus dialoga, diretamente, com esta parte da nossa tese, pois entendemos que a discussão sobre o direito à escrita e à autoria é um ponto crucial quando pensamos a redação do Enem. Além disso, a história de vida de Mary Shelley e

Carolina Maria de Jesus nos possibilita analisar e observar o modo como a autoria perpassa uma questão não só de quem escreve e assina seu nome, mas, sobretudo, política, visto que está ligada à autorização do dizer e a sua responsabilidade, deste modo, ao relacionarmos as condições de produção em que essas mulheres escreveram suas obras, sofrendo a interdição da política literária, observamos que o mesmo ocorre na escola, em que a autoria é negada aos sujeitos-alunos que devem apenas reproduzir o que a escola pede, não deslocando daquilo que designamos de paráfrase, o mesmo, o repetível, o estagnado, impossibilitando a polissemia, isto é, o múltiplo, o diverso (ORLANDI, 2011), por sua vez, a assunção a autoria.

Nesse cenário escolar, quando o assunto é argumentação temos uma complicação ainda mais nefasta, pois a escola tende a trabalhar a argumentação em um viés de transparência da língua que não questiona os efeitos de sentidos, muito menos a responsabilidade pelo dizer. O mesmo ocorre no espaço digital.

A questão da autoria é um tema muito caro para nós, sobretudo porque compreendemos, segundo Pacífico (2002) que há uma relação intrínseca entre argumentação e autoria, pois para a autora só há argumentação se o sujeito assumir a posição discursiva de autor. Ao refletimos sobre o modo como o trabalho com a língua é realizado no espaço escolar e no digital, observamos que a voz do sujeito-professor, do sujeito-youtuber, do livro didático e dos e-books digitais, legitimam uma posição de sujeito que impede a assunção à autoria e, por isso, é comum a circulação de dizeres – por parte do sujeito-aluno ou sujeito-internauta – “como devo começar a redação?”, “quais conectivos utilizar?”, “quais frases de filósofos devo colocar no texto?”, como se a experiência com a leitura e a escrita, e, também, com outros conhecimentos, estivesse restrita apenas ao que é imposto por essas vozes de autoridade.

Coracini (1999) aponta que, ao analisar aulas de produção escrita na escola, apesar de não serem utilizados livros didáticos, o modo como o sujeito-professor conduzia a aula controlava da mesma forma a atribuição de sentidos que o sujeito-aluno deveria colocar em sua produção de texto – condição da redação maniqueísta – em que o sujeito-aluno colocava no papel o que era legitimado pelo sujeito-professor, ocorrendo, assim, uma “manipulação do sentido e uma ênfase muito grande na forma, no uso da língua como sistema de signos, ao invés de “perceber o aluno como autor, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição verdadeiramente

assumida numa dada formação discursiva” (CORACINI, 1999, p. 171). Assim, o discurso pedagógico representa um discurso de poder, pois:

(...) o professor controla as estruturas de participação e decisão, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser controlado nos textos lidos, o que deve ser analisado, observado, em suma, qual a ideia principal do texto, o que o autor está querendo dizer e quais sentidos são permitidos pelo texto e pelo autor. Esse controle, sempre com base na autoridade e institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, que delimita os sentidos do texto, tem efeitos castradores sobre os alunos. (CORACINI, 1999, p. 173).

O modo como a citação da autora expõe o cenário escolar, leva-nos a refletir sobre os sentidos que podem vir à tona no que se refere a ser professor, reconhecendo que existem diversas formações discursivas em confronto e diversas formações imaginárias, ou seja, diversas representações do que é a função social do professor.

O discurso de que o professor é alguém despreparado, malformado, com baixo salário, muito difundido na contemporaneidade e, também, perante as condições de produção da educação formal brasileira, permite uma brecha ao sujeito-youtuber, que pode ou não ser um indivíduo com formação superior, que, pela desmoralização da figura do professor, passa a se inserir em uma posição-sujeito parecida com a do professor e, no digital, apoiado na memória metálica (ORLANDI, 2006), acumuladora, memória dos números, da quantidade e não da historicidade, projeta uma imagem de detentor do conhecimento, intensificado pela lógica neoliberal – empreendedor de si mesmo, especialmente, quando passa a mercantilizar os seus conteúdos digitais. Assim, o sujeito torna-se um tipo de celebridade e o que ensina é discursivizado como garantia de sucesso, a escrita se torna mercadoria, em que a voz do sujeito-youtuber passa a disputar os sentidos com a voz do sujeito-professor, ambos, legitimadores ou interditores de discursos sobre a autoria e a argumentação.

A partir desta discussão inicial, analisaremos, a seguir, recortes retirados da transcrição do vídeo intitulado “Autoria na redação Enem – como melhorar na competência 320”, da playlist “Para alcançar o 1000 (bônus)”, do canal *Poxa Lulu*. O que nos chama atenção, de início, é o tempo do vídeo: menos de oito minutos, para tratar de um assunto tão estimado para nós: a questão da autoria.

A escolha, em especial, deste vídeo, foi feita porque o termo “autoria” não apareceu em nenhum dos vídeos das playlists dos outros canais. Além disso, discutir o que é autoria para nós, a partir da teoria da Análise de Discurso, é algo fundamental

quando discorreremos sobre a leitura, a escrita e a argumentação, portanto, analisar o modo como o digital aborda esse assunto pode nos levar a compreender qual formação discursiva, sustentada pela formação imaginária e ideológica, tem dado suporte no digital, visto que aquilo que circula neste lugar, entre os nossos dedos, tem um papel relevante na vida cotidiana e nas tomadas de decisão dos sujeitos- usuários. Dito isso, o sujeito-youtuber inicia o vídeo dizendo:

Recorte 44: ²⁸Fala, poxinha, beleza? Eu sou Ana Luiza, eu vim aqui mais uma vez para ajudar vocês na redação do Enem, e por que mais uma vez? Porque aqui nesse canal já está cheio de vídeos com dicas, macetes e modelos prontos de parágrafos. Isso mesmo! Se você ainda não me conhece, você ainda não é um “Poxinha”, inscreva-se pra não perder nada, porque até o Enem, e eu sei que ele está chegando, vou postar tudo o que é necessário para vocês mandarem muito bem na redação.



No recorte, o sujeito-youtuber convoca o sujeito-internauta a se tornar seu “seguidor”, o que lhes fará ocupar a posição-sujeito de “Poxinhas”, trata-se de um discurso que procura gerar uma formação imaginária que indicia proximidade dos interlocutores e, imaginariamente, sentido de pertencimento ao mesmo grupo, mediado pelo digital (o canal do Youtube), o que, supostamente, pode facilitar a adesão do sujeito-internauta. O sujeito-youtuber promete ao sujeito-internauta “dicas, macetes, modelos prontos de parágrafos”, ou seja, “tudo” aquilo que ele precisará para se sair bem na redação do Enem. O uso do pronome indefinido “tudo” materializa a vaguidão que o seu efeito de sentido provoca em direção da pretenciosa promessa do sujeito- youtuber: levar o seu interlocutor a tirar mil na redação do Enem, assim, a escrita passa a ter um caráter de mercadoria – diríamos fetichismo:

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VVz5fuvTKTs>. Acesso em: 22 jan. 2022.

(...) “Fetichismo” vem de “feitiço” e designa algo enfeitado, algo inanimado que se move como se estivesse vivo e ao qual se atribui um poder misterioso. Ao usar esse termo, Marx não quer dizer que as mercadorias podem ir ao mercado por conta própria, e sim que o padrão pelo qual elas são trocadas é, aparentemente, seu valor de uso, suas qualidades materiais inerentes. É como se essa materialidade presidisse as relações sociais de troca, como se o valor de troca fosse determinado pelo valor de uso e não pela sociabilidade do trabalho. (...) (GRESMAN, 2021, p. 34).

A escrita da redação do Enem, discursivizada no digital como mercadoria e fetichismo, permite compreendermos o motivo pelo qual um determinado discurso (e não outro) é estabelecido nos cursos online, por meio dos vídeos que são feitos pelos sujeitos-youtubers, com o intuito de apresentar ao sujeito-internauta o “segredo” da nota mil.

É justamente a ideia de “feitiço” que está presente no discurso do sujeito-youtuber sobre a redação do Enem que, materializado nas “receitinhas”, “esqueletos”, “macetes” de escrita povoa uma formação discursiva e imaginária de que tais fórmulas garantem ao sujeito-internauta a nota mil, valor de troca e valor de uso, a escrita, como mercadoria, exige pouco do sujeito, pois ele poderá consumir, por meio dos cursos online, modelos prontos de tópicos frasais, repertórios, parágrafos, conectivos, enfim, as redações prontas para serem aplicadas no dia do Enem. A escrita-argumentativa passa a ser um objeto de mercadoria e, na ânsia do sujeito em suprir a sua falta de formação, acaba consumindo os cursos para, assim, capacitar-se a fim de atingir melhores notas no exame – único foco, não há formação.

Recorte 45: Vamos ao pedido de hoje: vídeo sobre autoria, sobre a competência 3, que é muito pedido por vocês aqui nos comentários, (...) Olha só, quando, pensando em autoria, vocês têm que pensar em projeto de texto e aquilo que eu falo. Quando vocês lerem o tema da redação do Enem, começa a escrever tudo o que vem à mente. Começa a escrever as palavras-chaves do tema, entendeu? (...) você faz uma lista de coisas que te vem à mente com relação ao tema. E não é só o tema. Por exemplo, “a desvalorização do professor”. Não vai fazer só palavras-chaves que vem à cabeça sobre o professor, tem que fazer também sobre “a desvalorização”, se perguntar a desvalorização do professor no Brasil, e aí então fazer sobre ele no Brasil. (...).

Possenti (2002) argumenta que o conceito de autoria, na tentativa de dar uma objetividade ao termo, atrela-se, muitas vezes, a dois conceitos – ao de *locutor* (o

falante enquanto responsável pelo que diz) e ao de *singularidade* (uma forma peculiar do autor estar presente no texto que, segundo o pesquisador, trata-se de um certo *estilo*). Concordamos com o autor no fato de que a questão da autoria pode ser pensada a partir do locutor e da singularidade; entretanto, compreendemos que, no que se refere ao primeiro conceito – o de locutor – a depender da concepção de sujeito (empírico/psicológico ou discursivo) estaremos filiados a teorias diferentes; já, o segundo conceito – uma certa ideia do que se entende por estilo singular do autor – implicará visões distintas sobre o que se concebe por autoria e a posição de autor.

De antemão, o que observamos no recorte 27, no discurso do sujeito-youtuber sobre autoria é um discurso estereotipado, que se sustenta numa falácia “escreva o que vem à cabeça”, ou seja, um discurso que se refere à escrita, não à autoria. O sujeito-youtuber, preso à transparência das palavras, no entendimento de que os sentidos nascem no momento em que são proferidos, concebe autoria como o projeto de texto que o sujeito-autor produz, o que significa listar palavras-chave sobre o tema da redação, algo parecido com o conceito de *conhecimento enciclopédico* de Koch (2018), na perspectiva da Linguística Textual, em que o aluno traz à tona tudo o que sabe – empiricamente – sobre determinado assunto. O fato é que esse modo como a autoria é concebida não condiz com o conceito que nós, analistas de discurso, temos.

Ainda sobre Possenti, ao procurar conceitar o que é autoria, segundo o autor, uma questão que aparece é: como dizer que um texto tem autoria e o outro não? Então, ele responde que é preciso refletir sobre o que se entende por um texto de qualidade. Há três modos de compreender a qualidade do texto: 1. Na perspectiva da gramática normativa em que um bom texto é aquele que segue, rigidamente, as regras gramaticais; 2. Na perspectiva da linguística de texto que avalia um bom texto com base na textualidade, tal como essa teoria trata desta questão; 3. A perspectiva discursiva em que um bom texto passa pela questão da subjetividade e a inserção na história, isto é, um discurso que lhe dê sentido – trata-se de singularidade e tomada de decisão.

O autor se posiciona na terceira perspectiva, e, a partir desta concepção, traz a questão do paradigma indiciário (GUINZBURG, 1986), ao dizer que as marcas de autoria não são automáticas e definitivamente marcadas no texto, mas, sim, estão nos indícios (o que, de certo modo, está em acordo com a AD). A partir disso, o autor

tece algumas afirmações categóricas, mesmo que polêmicas possam trazer à luz novos dados e refinamentos de análise: a primeira afirmação é a de que não basta que um texto satisfaça exigências da ordem gramatical; a segunda, não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual; a terceira consideração, depois de exemplificar um texto com coesão, mas sem coerência, o autor afirma que as marcas de autoria são da ordem do discurso, e não da gramática e do texto, pois “trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade”, complementa, “trata-se de eventos e de coisas que tem sentido” (POSSENTI, 2002, p. 112). Diante disso, o autor conclui que:

(...) há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121).

A nosso ver, Possenti avança a questão da autoria quando entende esse conceito para além da questão gramatical ou textual, e mais, quando aborda a autoria na ordem do discurso levando em consideração a historicidade. Todavia, para o autor, um texto que apresente indícios de autoria, não necessariamente revela que o sujeito que o produziu seja autor. É aí, neste ponto, que nós, analistas de discurso, discordamos da visão de Possenti, pois, a autoria, a partir de contribuições clássicas como as de Tffouni (1995; 2001); Gallo (1992; 1994); Orlandi (1993); Pacífico (2002) mostram que a questão da autoria não implica apenas textos escritos (há autoria também na oralidade), mas, sim, a necessidade de o sujeito estar implicado em seu texto, em que se responsabiliza pelo seu dizer, criando um novo dizer a partir do já-dito, isto é, assume a função-autor além da de escritor, trabalha o interdiscurso no intradiscurso, na pulsão da paráfrase e polissemia.

Para Possenti os textos escolares podem revelar indícios de autoria, mas só. Onze anos depois da publicação do seu primeiro artigo sobre a temática da autoria, o pesquisador faz uma nova discussão sobre o que entende por autoria, autor e indícios de autoria, trazendo para o debate Foucault (1969), Maingueneau (2010) e pesquisadores do campo teórico da AD, citados no parágrafo anterior. O contraponto feito por Possenti (2013) é de que o modo como a AD concebe a posição de autor, na verdade, trata-se do que ele chama de “traço de estilo” e, a noção de autor como aquele que controla a “deriva do texto” (TFFOUNI, 1995), para ele, é mais uma

questão de subjetividade, mas não de autoria em si, por isso ele designa de indício de autoria, pois, “(...) o autor se caracteriza pelo controle de um texto não convencional (quem controla um texto comum é apenas um sujeito “normal”) (...)” (POSSENTI, 2013, p. 243).

Observa-se, então, que Possenti compreende que os textos que são próprios do universo escolar são textos comuns, o que se difere de um texto literário (qual literatura ele defende? A clássica?), de um texto filosófico. Além disso, ele está preso, digamos, ao “nome do autor”, assim, para se constituir autor é preciso lidar com os textos legitimados, o que Possenti chama de “efeito de muito trabalho”, entretanto, questionamos: não há trabalho na produção dos textos escolares e outros que fogem do panorama canônico? O que nos parece é que Possenti conceitua o que é autoria e autor sustentados em Foucault (1969) e Maingueneau (2010), assim, é preciso nos debruçarmos mais sobre esses dois autores.

Foucault, em 1969, faz uma conferência na Sociedade Francesa de Filosofia, intitulado “O que é um autor?”. Na conferência, a partir da pergunta “que importa quem fala?”, o filósofo traz a questão do apagamento do autor e argumenta que o seu desaparecimento não é o mais essencial, mas, sim, a discussão da função autor. Possenti (2013, p. 240) argumenta que Foucault, acompanhado da tendência literária, filosófica, das artes plásticas ou do cinema, “autor é correlato de obra: não há autor sem obra; não há obra sem autor”, isso porque Foucault (2001, p. 277) diz que “(...) um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”; por sua vez, na perspectiva da AD, segundo Possenti, a relação é outra, trata-se da relação entre sujeito e texto (propomos uma alteração, trata-se da relação entre sujeito e ideologia), o que faz com que qualquer sujeito possa ocupar a posição discursiva de autor.

Como é possível observar, Possenti (idem) compreende a noção de autoria apoiado nas discussões feitas por Foucault, principalmente naquilo que o filósofo disse sobre “o nome do autor”, como aquele que “instaura discursividades”, na diferença entre “a palavra cotidiana, consumível” e a palavra que “recebe um certo status”, assim, o autor, para Foucault, “(...) exerce uma função classificatória, permite reagrupar certos textos, relacionar textos entre si, estabelecer uma relação de homogeneidade ou de filiação, de explicação recíproca etc” (POSSENTI, 2013, p.

241). Neste sentido, as redações escolares não contemplariam, para Possenti, a singularidade defendida por Foucault, sintetizada nos traços característicos da função autor que:

(...) está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a varias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2001, p. 284).

A partir destes quatro traços fundamentais da função autor para Foucault, Possenti (2013) argumenta que as três primeiras características são eminentemente históricas e que a quarta é derivada de uma concepção tipicamente discursiva, além de ser pouco mencionada: a questão de que a função autor pode “dar lugar a vários egos”, o que pode ser compreendido como a “dispersão”, para nós, da AD. Isso indicaria a percepção de que “(...) os autores não exercem a mesma função, ou que não é o autor enquanto tal, suposta unidade, que surge inteiro em todas as etapas de uma obra, ou na totalidade de seus escritos (...)” (POSSENTI, 2013, p. 245). Assim, essa questão de Foucault será desdobrada por Maingueneau (2010) quando divide autor e escritor.

Maingueneau (2010) ao analisar a opacidade do termo “autor” percebe o revestimento polissêmico que o termo pode ter, por exemplo, quando usado na vida corriqueira social e na literatura, então, argumenta que essa visão binária – autor e escritor – não daria conta da autoria e propõe pensar essa questão em um tripé: a *pessoa* (no sentido civil); o *escritor* (alguém que exercita uma atividade na instituição literária) e o *inscritor* (enunciador dotado de um certo “estilo” identificável). Sobre isso, Possenti dirá (2013, p. 248):

A proposta de Maingueneau permite talvez, como fruto indireto, tratar de “autores” cujos três aspectos não têm o mesmo peso. Por exemplo, Paulo Coelho é certamente uma pessoa, é com bastante certeza um escritor, mas pode ser que não seja um inscritor. Alunos que escrevem são obviamente pessoas; não são, no entanto, escritores, isto é não gerencia sua vida numa instituição como a literária (ou outra: científica ou filosófica); mas é verdade que alguns talvez produzam textos nos quais são perceptíveis traços típicos dos inscritores (indícios de autoria).

O que nos chama a atenção nesta discussão é o incômodo de Possenti em relação ao modo como a AD concebe a autoria, pois, para ele, a posição de autor caberia a poucos, inclusive, para aqueles que se colocam na posição de escritores, como é o caso de Paulo Coelho. Na verdade, pelo fato de Possenti não fazer uma discussão sobre a política literária, parece-nos que a sua visão do que é o autor, sustentada no conceito de sujeito empírico, leva-o a filiar-se a uma formação discursiva, sustentada em uma formação ideológica, segundo a qual para ocupar a posição de autor é preciso, antes de tudo, possuir um “nome” legitimado. Assim, ele termina o artigo trazendo o seguinte posicionamento:

Evidentemente, a questão não está resolvida. A heterogeneidade das abordagens indica mais do que qualquer outra coisa. Ela é um sintoma de várias coisas, as principais sendo as duas seguintes: a) a dificuldade, por mais sofisticadas que sejam as operações, de desligar completamente pessoa de autor, o que leva, por exemplo, a atribuir às pessoas que assinam os livros (seus autores?) até mesmo pontos de vista de suas personagens, e, claro, de seus narradores; a questão do alter-ego é clássica, e resistente; b) a “vontade” de atribuir autoria a quem não tem obra. A pergunta soa apenas como um repto, no entanto: por que não seriam autores? Porque este traço caberia apenas aos “grandes”, ou aos que escrevem. Para causa do primeiro problema, existem numerosas teorias. Mas, em relação ao segundo, a única resposta é uma decisão... (política?).

Os dois sintomas apresentados por Possenti, a nosso ver, só podem ser pensados mutuamente, porque um implica o outro. E em relação ao seu questionamento, entendemos que este é o ponto nodal: deixar a discussão do político de fora é o elemento que produz a cisão entre o modo como Possenti, a partir de Foucault e Maingueneau, concebe a autoria e a questão do autor, em contraposição da visão da AD.

Por este motivo iniciamos esta parte do trabalho trazendo a discussão de duas escritoras porque, se por um lado é inegável que alguns defenderão que Mary Shelley e Carolina Maria de Jesus são autoras; por outro, assim como Shelley teve a sua autoria colocada em dúvida, na época em que escreveu sua primeira obra, o mesmo ocorreu com Carolina Maria de Jesus que, em muitos casos, até hoje não é reconhecida como autora de literatura²⁹.

Em nossa pesquisa de mestrado (LEANDRO, 2019), mostramos que a

²⁹ Carolina Maria de Jesus não é reconhecida como literatura pelo professor Ivan Cavalcanti Proença, em um evento que ocorreu na Academia Carioca de Letras, em 2012. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/marcapaginas/2017/05/08/carolina-maria-de-jesus-e-polemica-sobre-o-que-e-literatura/>. Acesso em: 17 jun 2021.

afirmação “Carolina Maria de Jesus é (ou não é) literatura” ocorre, sobretudo, devido ao político que funciona nesse discurso. Por um lado, há o nome do autor que se mistura com o sujeito empírico (negra, favelada, semialfabetizada). No modo como a formação social se configura, Carolina não é considerada literatura, muitas vezes, porque quem sustenta este discurso concebe o sujeito apenas a partir da perspectiva empírica, assim, caberia a posição de autor apenas aos sujeitos que ocupam uma posição privilegiada, no sentido econômico e de acesso à escolaridade, na formação social.

Por outro lado, argumentamos (IDEM), a partir da perspectiva da AD sobre autoria, que Carolina ocupa sim a posição de autor, sobretudo, quando o poético se instala em seu discurso literário, ou quando a sua escrita-indagadora produz um furo na formação discursiva dominante, trazendo a polissemia, a possibilidade de “romper com o semanticamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2014), o que Possenti chamaria de “estilo”, nós, investidos pela AD, designamos de marcas de autoria.

No entanto, entendemos (LEANDRO, 2019) que aquilo que se compreende por literatura, o conceito que se tem de obra clássica, intensificada no discurso do/sobre o cânone e o modo de funcionamento do mercado editorial, também são elementos indispensáveis para se fazer o julgamento se Carolina Maria de Jesus pode ou não ocupar a posição de autor. Julgamentos que não são vistos pela AD como categorias analíticas, mas servem para analisarmos o político funcionando na política literária que legitima uns e interdita outros de ocuparem a posição de autores. Além disso, os escritos de Carolina, encontrados pelo jornalista Audálio Dantas, mostram que a sua literatura foi produzida muito tempo antes de ser publicada como obra e ter alcançado grandes índices de venda, então, nesse caso, Carolina não se configuraria como autora, na perspectiva de Possenti, por não ter uma obra publicada antes de ser encontrada pelo jornalista?

Ao focarmos, sobretudo, a arguição de Possenti de que autor é algo que caberia apenas aos “grandes”, ou aos que escrevem, Orlandi (2012) compreende que é preciso desnaturalizar esse ideal de autor que impede o discurso polêmico. Entendemos que na contemporaneidade não é mais possível que o universo acadêmico “feche os olhos” para os saberes que são produzidos fora do seu espaço, como se apenas o saber acadêmico tivesse legitimidade, o que não tira a sua importância, mas, também é preciso considerar que existem outras epistemologias e saberes produzidos pelos movimentos sociais que procuram transformar as

ausências em presenças, pois a “pedagogia das ausências consiste em um posicionamento de vigilância epistemológica” (GOMES, 2017, p. 63), assim, é preciso questionarmos quem define quem são “os grandes”? Ademais, quem outorga o “estilo” que terá valor e reconhecimento?

Se o debate sobre a temática da autoria é complexo e, conforme temos mostrado, o seu entendimento perpassa a concepção de sujeito, língua, leitura, escrita (e, no caso da redação do Enem, também, a argumentação), ao voltarmos a nossa observação para o recorte, observamos que o sujeito-youtuber encontra-se distante dessa discussão mais densa, pois o fato de a redação do Enem e seus critérios servirem única e exclusivamente para esta avaliação, ao sujeito é possível um modo só de autoria, legitimado, neste caso, não só pelos critérios estabelecidos, mas, reforçados pelo sujeito-youtuber: autoria é ter um projeto de texto que, por sua vez, suas partes já estão dadas. Isso tudo é possível de ser observado no recorte abaixo:

Recorte 46: Quando você vai relacionar nessa parte, você vai ter que pegar as palavras que selecionou em cima. Como eu falei, vir tudo, tudo o que veio à mente e relacionar de forma clara e objetiva novamente o seu ponto de vista. O ponto de vista nessa competência está em tudo. E por que o seu ponto de vista é... como eu posso fazer isso? Poxa, Lulu, olha, aqui eu coloco no canal também muitas opções de tópico frasal para iniciar os parágrafos. Isso já induz o leitor que você está botando o seu ponto de vista. Olha só, um exemplo, “em uma primeira análise vê-se que”, aí você volta lá no argumento da tese “vê-se que o argumento um da tese é fator determinante para a persistência da problemática em questão, tendo em vista que, um breve exemplo”, quando você faz isso, você está dando a sua opinião, o seu ponto de vista, sem ao menos perceber, por isso que eu falei que o canal aqui já direciona você a isso. Logo depois, “de acordo com Martin Luther King. De acordo com o pensador tal, filósofo tal”, **coloca uma situação que tem a ver, coloca um “contextozinho” que tem a ver, ponto de novo**. E aí vem mais um conectivo “dessa forma é necessário”, “dessa maneira, percebe-se”, e aí faz a sua reflexão final acerca do seu ponto de vista, da sua opinião, “é inaceitável que isso se permaneça na atual conjuntura do Brasil” e por aí vai. Entendeu? (grifo nosso).

Ao considerarmos que “no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem” (ORLANDI, 2012), observamos no recorte um modo de conceber a linguagem investido pelo discurso da “clareza”. No entanto, pela AD,

compreendemos que o sujeito não se apropria da linguagem de maneira individual, mas, sim, social, visto que o sujeito é interpelado pela ideologia, assim, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc” (ORLANDI, 2012, p. 22). Neste sentido, o discurso do sujeito-youtuber sobre o que é autoria, a partir da sua interpretação dos critérios do Enem, não leva em consideração essas implicações porque o que está em jogo é o *design* de redação.

É preciso dizer que o *design* da redação discursivizada pelo sujeito-youtuber, isto é, o molde textual, não é algo “inventado” por ele, na verdade, o mesmo discurso é possível de ser encontrado na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2020):

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. (BRASIL, 2020, p. 21).

Observa-se, então, que o sujeito-youtuber sustenta a ideia da clareza, por meio do projeto de texto, trazido pelos critérios do Enem. O projeto de texto é discursivizado como estratégia e, no caso da redação, o sujeito-candidato do Enem precisa organizar o seu texto de tal modo que o corretor consiga – “implicitamente” – identificar o projeto de texto na redação. Em relação ao modo como esse projeto de texto deve ser colocado em prática na redação, a *Cartilha* diz o seguinte:

a partir do tema apresentado na prova de redação, defina qual será o ponto de vista que você vai defender em seu texto; • reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema e depois selecione as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto; • verifique se informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados são pertinentes para a defesa do seu ponto de vista; • na organização das ideias selecionadas para serem abordadas em seu texto, procure definir uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto; • examine, com atenção, a introdução e a conclusão, para ver se há coerência entre o início e o fim. Também observe se o desenvolvimento de seu texto apresenta argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo • evite apresentar informações, fatos e opiniões soltos no texto, sem desenvolvimento e sem articulação com as outras ideias apresentadas. (BRASIL, 2020, p. 21-22).

Na citação, os critérios apresentados em tópicos mostram que o jogo discursivo da redação do Enem, ou seja, o modo como o exame é avaliado, leva muitos sujeitos a seguirem à risca o que foi solicitado, afinal, conforme já dissemos, a nota da redação faz toda diferença na nota final do candidato, o que implica conquistar ou não uma vaga na universidade. O sujeito-youtuber, então, filia-se aos critérios do Enem sem resistência, isto é, há um “pedagogismo” (ORLANDI, 2012) sendo sustentado, que acredita em soluções pedagógicas desvinculadas do seu caráter sócio-histórico mais amplo. Isso pode ser visto no discurso “coloca um “contextozinho” que tem a ver”, em que o uso do diminutivo, feito pelo sujeito-youtuber, o que demonstra o descompromisso com o trabalho da leitura e a escrita, intermediada pelo acesso ao arquivo, pois, qualquer dizer serve, desde que cumpra os critérios da redação do Enem.

O que nos incomoda não é o fato de o sujeito-youtuber apresentar aos sujeito-internautas os critérios do Enem, pois sabemos que muitos sujeitos não têm contato com a *Cartilha do Participante* por nem saberem da sua existência, entretanto, o incômodo vem do fato de o sujeito-youtuber não questionar o modo como a autoria é pensada nos critérios do Enem, não há resistência. O sujeito-youtuber contribui para a perpetuação da redação *design*.

A ideia da redação *design* (observamos no recorte que o sujeito-youtuber discursiviza um modelo de redação – prototipização do texto) é efeito de uma política estupefaciente, em que muitas pessoas ficam “encantadas” com aquilo que lhes parece a solução dos seus problemas. O sujeito-youtuber é aquele que consegue colocar em prática uma formação discursiva e imaginária de que produzir uma redação é algo simples, materialização do discurso “contextozinho”, o que leva muitos sujeitos-internautas a acreditarem que, sem esforço, é possível atingir a nota máxima na redação do Enem. Assim, o sujeito-youtuber ao discursivizar sobre a escrita argumentativa, exhibe ao sujeito-internauta um *design* ideal e “ostenta” o sucesso do seu produto: escrita como mercadoria, sustentada no “esteticamente correto”, em que qualquer “contextozinho” serve.

O “esteticamente correto”, tem a função de disfarçar e naturalizar os modelos prontos de redação. Neste sentido, a redação maniqueísta do Enem, por meio do *design*, impõe uma “estética correta”, a qual o sujeito deve seguir, silencia-se um trabalho com a linguagem, em que o sujeito-youtuber facilita a construção desse

design, pois a sua função é, justamente, comercializar o *design* da redação nota mil. A imitação é a regra e, no seio da lógica neoliberal, tudo faz parecer que nada foi vendido e que não se trata de mercadoria, mas, sim, garantia de sucesso.

A redação maniqueísta do Enem, sustentada no “*design* correto” estabelecido pelos critérios do Enem, reforçada pelo sujeito-youtuber, faz com que a informação se transforme em algo útil. Há uma espetacularização das redações nota mil, pois elas se tornam o ideal. O sujeito que tira nota mil no Enem é discursivizado pelas mídias jornalísticas como o exemplo a ser seguido, “estética correta” que desencadeia na ostentação da nota, apaga-se o político e a autoria é tolhida. A escrita como mercadoria, sustentada no discurso do sujeito-youtuber, aparece com a promessa de garantir o êxtase, neste caso, o alcance da nota mil. O discurso do *design* é tão persuasivo que quem o faz passa a ser coroado com uma aura de intelectual, trata-se do “epistemologicamente correto”, então, como escapar dessas artimanhas típicas da sociedade contemporânea?

Recorte 47: Vídeo super necessário, visto que muitos acham que apenas ter um modelo de redação o fará tirar uma nota excelente... Mas sabemos que na prática não é bem assim, pois o corretor espera que o texto tenha nosso próprio traço - ou seja, que o texto seja autoral, e, não, robotizado. PS: Ter um modelo de redação fixo, com conectivos corretos e com uma estrutura dissertativa pré estabelecida, pode facilitar bastante a produzir o texto :)

Observamos no recorte que o discurso do sujeito- youtuber), ao discursivizar sobre o vídeo, traz em seu comentário uma compreensão sobre autoria como um “traço próprio” daquele que produz a redação. Este discurso do “traço próprio”, de certa maneira, vai na mesma direção de sentidos do conceito de autoria defendido por Possenti (2013) – a autoria como marca de um estilo. No entanto, por sabermos que a contradição faz parte do discurso e que o sentido não existe em si, mas “é determinado pelas posições colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 77), o sujeito não consegue sustentar o discurso do “traço próprio” e acaba caindo nas armadilhas do discurso da redação maniqueísta, pois o seu discurso final sustenta o *design*, lugar de segurança e do sedimentado, como se lê em “ter um modelo de redação fixo”.

O sujeito-youtuber, assim como na *Cartilha do Participante*, direciona o final da sua fala, trazendo, de modo resumido, o que deve ter no projeto de texto. O que

nos chama a atenção é o discurso sobre a “hierarquia dos argumentos” e a definição final do que é autoria para esse sujeito:

Recorte 48: Quando fala organizar, o leitor, aqui, então, vai perceber se você organizou os argumentos mais importantes e argumentos adicionais que fica evidente no seu projeto de texto. Quando você faz isso, entendeu? O projeto de texto é aquele que mostra lá na introdução uma tese com 2 argumentos, que retoma nos 2 argumentos, um em cada desenvolvimento. Esse projeto de texto que lá na conclusão vai resolver o problema do tema com uma proposta de intervenção, e não só isso, ele demonstra, através dos argumentos, a **hierarquia dos argumentos**. (...) E **interpretar** o último requisito da competência 3, os argumentos, **ir além com o seu ponto de vista** novamente. E aí é que está a autoria do texto. É um texto que se explica por si só, resultado de um bom **projeto de texto**. (grifo nosso)

O discurso da “hierarquia dos argumentos” sustenta a visão de argumentação como técnica de persuasão. Por sua vez, para o sujeito-youtuber, a autoria significa “ir além com o seu ponto de vista”, pois, segundo ele é onde “mora” a autoria, mas, como “ir além” se o design está dado? O “ir além”, muitas vezes, indica que o sujeito ao produzir a redação, precisa trazer repertórios que não estão incluídos nos textos motivadores, disponibilizados pelo exame, o que leva à cópia pela cópia das citações filosóficas, conforme já mostramos. O sujeito-youtuber conceitua autoria como “um texto que se explica por si só”, o que não indicia pensar autoria a partir do “fio discursivo” que o sujeito-autor produz em seu texto, mas, é um discurso que está atrelado à questão gramatical e textual, não chega nem mesmo à historicidade defendida por Possenti (2013). É preciso, então, questionarmos o modo como a escrita, a argumentação e a autoria são concebidas no digital, assim como o que é o autor na nossa perspectiva:

O falante é material empírico bruto, e enquanto enunciador é sujeito dividido em suas várias posições no texto. O autor, ao contrário, é diferença (originalidade) sem ser divisão (individualidade). O autor, então, enquanto tal, apaga o sujeito produzindo uma unidade que resulta de uma relação de determinação do sujeito pelo seu discurso. Desse modo vê-se a ação do discurso sobre o sujeito. Portanto, é na relação entre discurso e sujeito que podemos apreender o jogo entre a liberdade (do sujeito) e a responsabilidade (do autor). (ORLANDI, 2012, p. 82).

A relação do sujeito com o que ele diz (o seu discurso) não pode ser abordada

de maneira mecanicista e automática, como faz o sujeito-youtuber, mas, refletindo a partir das condições de produção da leitura e da escrita. Orlandi (2012) argumenta que para a AD não interessa discutir as marcas que atestam a inscrição do sujeito no texto que produz, mas, o fato de existirem diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações, indicadoras, por sua vez, das diferentes funções enunciativo-discursivas. Deste modo, “o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 103), assim, não basta apenas “falar”, “dizer” ou “enunciar” para ser autor, mas, para que o sujeito se coloque como autor, de acordo com Orlandi, é preciso que ele estabeleça uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo que remeta à sua interioridade – o sujeito constrói uma identidade como autor, aprende, então, a assumir o papel de autor e tudo o que isso implica, o que, no caso da redação do Enem não acontece.

Para passar da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor é preciso engajamento que, por sua vez, indica responsabilidade pelo dizer. Trata-se de um dizer que consegue trazer a unidade do texto, a “clareza” argumentada pelo sujeito-youtuber, posto que, segundo Orlandi (2012), o autor tem que lidar com dois mecanismos que são de duas ordens: mecanismo do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor; mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor. É pelo funcionamento da ideologia que o sujeito-autor tem a ilusão de se considerar como fonte do que diz (PÊCHEUX, 2014b). Mas, como fazer isso quando o sujeito-youtuber ao tratar de autoria instala o design?

O sujeito é autor na medida em que o que ele produz é passível de interpretação, o que não significa na perspectiva da AD atribuição de um único sentido, pois as palavras mudam de sentido conforme a posição que ocupam aqueles que as interpretam e as colocam em discurso. A posição de autor dá ao sujeito a possibilidade de organizar o seu intradiscorso, por meio do “arquivo” (PÊCHEUX, 2014b) e do interdiscorso, a seleção de recortes que organizarão o seu dizer. No entanto, conforme temos mostrado, a escola, e também o digital, nas condições de produção do Enem, “sufocam” a assunção da autoria e, quando o assunto é escrita, autoria e argumentação é preciso, antes de tudo, refletir se o direito à argumentação está garantido ao sujeito.

O primeiro ponto importante quando tratamos sobre o trabalho com a argumentação no espaço escolar e no digital é refletir se o sujeito tem o direito a praticá-la (PACÍFICO, 2016). Isso indica que não buscamos, em primeira instância, analisar os mecanismos linguísticos usados para construir um argumento, muito menos, refletir sobre a argumentação como um modo de persuasão, lógica, técnica, conforme podemos encontrar na retórica de Aristóteles (2005). Neste trabalho, interessa-nos que o sujeito se sinta autorizado a praticar a argumentação, independentemente, se haverá ou não uma boa estratégia de persuasão.

Isto significa que a defesa é pelo direito à prática da argumentação, não a textos que simulem ensinar sobre argumentação, pois, segundo Pacífico (2016) tais textos circulam na escola, principalmente na produção de textos dissertativo-argumentativos, ao que acrescentamos que essa “simulação” também ocorre no digital, sustentada pelo discurso do sujeito-youtuber que, por sua vez, embasa o seu dizer nos critérios do Enem produzindo o design ideal.

Para que o sujeito-aluno consiga argumentar, conforme estamos defendendo, é preciso que ele tenha acesso aos múltiplos sentidos e que esteja autorizado a produzir os seus discursos e sentidos. No entanto, o que observamos nos recortes do sujeito-youtuber é que ele propaga, justamente, a fôrma, levando o sujeito-internauta a utilizá-la impedindo, assim, a autoria.

Ao tratarmos de autoria somos levados a falar, também, sobre a escrita, e, ressaltamos que, para a Análise do Discurso (AD), a incompletude da linguagem é algo que faz parte do processo da escrita. Diante disso, o sujeito-autor tem uma tarefa complexa, pois precisa tentar controlar o(s) sentido(s). Para Orlandi (1996), a dispersão de um texto é controlada por meio do princípio de autoria, pois é quando o sujeito-autor procura controlar o sentido do texto, os pontos de fuga, a incoerência, o que é possível linguisticamente.

Segundo Tfouni (2001), quando o sujeito volta ao texto e vai “amarrando” as partes do texto por meio de mecanismos de coesão, dos conectivos interfrásticos, levando em consideração o outro (empírico/leitor) e o Outro (lalangue), isto é, considerando o aspecto dialógico da linguagem (o leitor, a ideologia, o interdiscurso) também há a assunção da autoria. Como podemos notar, o sentido é construído junto com o texto e em cada atividade de leitura, de acordo com o momento sócio-histórico-ideológico o(s) sentido(s) sempre pode(m) vir a ser outro(s).

É importante que o sujeito-autor consiga posicionar-se ao mesmo tempo

como autor e leitor do seu texto, considerando, além dele próprio, o outro (leitor) possível do seu texto, já que “o autor de um determinado texto é capturado por uma formação ideológica que se materializa em uma formação discursiva” (PACÍFICO, 2012, p. 81), que nem sempre é a mesma dos sujeitos- leitores que terão acesso a tal texto. Os sentidos interpretados pelos sujeitos-leitores podem ser outros, pois as palavras podem mudar de sentidos de acordo com a formação ideológica de cada sujeito-leitor.

Podemos observar que as posições autor/leitor não se reduzem à dimensão da língua (ou do “estilo”, conforme defende Possenti), mas englobam a dimensão histórica, o interdiscurso e a ideologia. Autor/leitor estão no movimento da linguagem e sua incompletude, em que a significação é sempre construída junto com o texto, sabendo “que “as bordas” da significação transbordam e se mesclam com outras regiões de sentido” (PACÍFICO, 2012, p. 84), sendo assim:

(...) Para argumentar, então, entendemos que o sujeito tem de ter acesso ao interdiscurso, “ao todo complexo com dominante das formações discursivas” para poder identificar- se com determinados sentidos, para inscrever-se em uma ou em várias formações discursivas e, sendo assim, exercer seu direito de argumentação. Percorrer o interdiscurso significa estar em contato com os sentidos já produzidos sobre determinado assunto, mas não simplesmente em contato, é preciso que o sujeito realize gestos de interpretação. Em outras palavras, para argumentar é preciso, antes, interpretar, pois se não houver interpretação, como poderá o sujeito disputar os sentidos? (PACÍFICO, 2016, p. 197).

Conforme Orlandi (1996, p.75) o “lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)”, deste modo, cada leitor tem uma história de leitura, o que torna impossível escrever sem considerar a alteridade constitutiva de toda produção de sentido.

Filiados à Análise do Discurso, é importante lembrarmos que consideramos o sujeito como discurso (PÊCHEUX, 2014b), um sujeito social, heterogêneo e cindido. Segundo Orlandi (1996), ao refletirmos sobre o conceito de sujeito discursivo, colocamos a ele as formações sociais, imaginárias, ideológicas e discursivas que o determinam, é um sujeito constituído por múltiplas vozes. Neste sentido, compreendemos o sujeito a partir de uma posição de sujeito-autor, isto é, não se trata do sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso e isso se dá no jogo das chamadas formações imaginárias.

As formações imaginárias presidem todo discurso e referem-se à imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz do seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto discursivo. Assim como também a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto discursivo (PÊCHEUX, 2014b). Com as formações imaginárias, temos a possibilidade da “antecipação” que, segundo Orlandi (2001, p.16) “é a capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta”. Nesta direção, o que conta é a projeção da posição social no discurso em que também faz parte da prática discursiva as “relações de sentidos”, que têm relação com outros dizeres e, portanto, todo discurso é aberto em suas relações de sentido e o modo como a condição de produção se estabelece por meio das “relações de força”, ou seja, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa (ORLANDI, 1996).

O modo como o Enem estabelece os seus critérios avaliativos servem única e exclusivamente para esta prova. O sujeito-youtuber, então, inserido na lógica neoliberal da formação social contemporânea, em que tudo precisa ser útil, propaga os critérios levando ao sujeito-internauta o design ideal, pronto, em que cabe a esse sujeito “vestir” o modelo – é a escrita como mercadoria. O projeto de texto é o modelo e o modelo é o que faz com que o texto se “explique por si só”.

As formas com que o mercado faz funcionar o digital, investido pela ótica do “acesso”, do “compartilhamento”, produzem efeitos nas relações e modos de produção. A contemporaneidade é estruturada pela ideologia e propaga o discurso de que a máquina é o motor da história e das formações sociais, assim, “tal idealismo apaga que o motor da história é a luta de classes e não a máquina” (SOBRINHO, 2020). Assim, o sujeito-internauta é levado a acreditar que está no digital a sua possibilidade de formação e conhecimento, quando, na verdade, o que encontra é meramente informação e capacitação – reprodução do sentidos.

No caso da redação do Enem, importa para o Estado que o sujeito simule a argumentação, pois sabemos o risco que é um sujeito que sabe sobre a língua e a utiliza levando em consideração a sua opacidade, a ideologia e a sua interpelação, então, por saber, esse sujeito não repete, nem consome os modelos prontos, mas, ousa-se colocar na trama discursiva, posicionar-se como autor, duvidar da transparência dos sentidos, questionar, ocupar a posição do “mau-sujeito”, pois não se contenta com o “semanticamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2014b). No entanto,

sabemos que isso tudo é um risco porque o sujeito pode não “agradar” o corretor do Enem, este representa o exame e está lá para punir os que ousarem desobedecer.

No vídeo “Uma redação e um bolo ao mesmo tempo!”, do mesmo canal *Poxa Lulu*, o sujeito-youtuber, a nosso ver, atinge o ápice da representação de como a redação do Enem é abordada no Youtube.

Recorte 49: Fala “poxinhas”, beleza? Eu estou muito feliz, muito animada em está gravando o vídeo de hoje porque eu sempre falo para você que **redação é igual receita de bolo. É só seguir o passo a passo.** Mas eu sei que você duvida e por isso no vídeo de hoje eu resolvi **dar uma de louca.** E realmente eu vou fazer um bolo e te mostrar ao mesmo tempo como fazer uma redação. Beleza? Se você duvida, fica comigo até o final e se você não me conhece, o meu nome é Ana Luíza. Aqui nesse canal você encontra esse e muitos outros vídeos de redação. **Apesar de parecer uma loucura o que eu estou fazendo, eu sei que você vai gostar,** por isso é superimportante. **Deixe o seu like pra me incentivar. Inclusive se você quiser mais receitas igual a esse vídeo, “fazendo redação”, comenta aqui embaixo e comenta muito pra valorizar o meu trabalho,** beleza? Vamos lá então! Pronto, poxinha, agora bora colocar a mão na massa. Então vamos fazer o bolo e vamos saber quais são os passos a passos que você deve seguir para fazer uma redação completa. **Modelo nota 1000, hein? Isso aqui é nota 1000!** (grifo nosso)



Figura 9: Print do vídeo *Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo*, canal *Poxa Lulu*



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_u7IPJtjv0. Acesso em: 11 mar. 2023.

No recorte, o sujeito-youtuber enfatiza a redação do Enem como uma receita de bolo e, literalmente, ao mesmo tempo que faz um bolo (de laranja) discursiviza o “passo a passo” da redação nota mil. O que interpretamos é que o sujeito-youtuber joga o jogo da rede eletrônica, no sentido de produzir um conteúdo que conversa com outros que circulam nas redes, seja pelo fato de ser um vídeo inusitado, colorido, chamativo; seja pelo fato do lúdico (intensificado na vulgarização do conhecimento científico) constituir a trama do vídeo.

Além disso, observamos um furo no discurso do sujeito-youtuber quando discursiviza “Inclusive se você quiser mais receitas igual a esse vídeo, “fazendo redação””, aqui, trata-se de receitas de bolo ou receitas de redação? Ou os dois? Ao levarmos em consideração que a formação discursiva é a projeção na linguagem, a partir de uma conjuntura, determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 1996), observa-se que esse modo de ensinar a escrita-argumentativa pode ser bem aceito pelo sujeito-internauta, justamente porque ressoa sentidos de criatividade. No entanto, o conteúdo está sem segundo plano, pois a performance do bolo exerce a função principal em garantir a legitimidade dos modelos prontos de redação. O sujeito-youtuber, então, capacita o sujeito internauta para escrita-molde.

Recorte 49: A receita do bolo e, vamos falar, vai ser de laranja para a galera da minha receita, porque eu sou especialista nesse bolo. **É tão difícil de fazer que eu tive que fazer uma própria receita. Eu sou especialista nessa receita.** Bom, gente, eu tenho aqui a minha tese, a tese dividida em dois argumentos e você vai ver eu coloquei dois **ovos**. Cada ovo aqui é um argumento da minha tese. Beleza, tranquilo, né? Eu tenho o **fermento**, o fermento é o despejo dos meus parâmetros de desenvolvimento. Aqui você fica gigante, mas a gente vai chegar lá. Eu também tenho **manteiga**, que vai ser o tema, a manteiga. É um problema sério, né, gente? Derrete, é gordurosa. E o tema do Enem sempre será um problema. Eu tenho **suco de laranja**, que é apenas uma ou duas laranjas espremidas, belê? Duas laranjas que eu utilizei para a receita e um pouquinho de **leite** que vai ser a minha contextualização do tema, beleza, do repertório. (grifo nosso)

O sujeito-youtuber representa as partes estruturais da redação do Enem por meio de analogias: manteiga: é o tema da redação; farinha e o açúcar são os repertórios socioculturais; ovos: tese; laranja: tópico frasal e proposta de intervenção; leite: contextualização dos argumentos; fermento: os desfechos dos parágrafos. Essas analogias criam redes parafrásticas que sustentam uma formação discursiva e imaginária sobre o escrever e o argumentar. Assim, para que o “bolo” (redação) fique bom, é preciso seguir o passo a passo da receita.

Além disso, o sujeito discursiviza ser especialista nas receitas (de bolo e redação), o mesmo discurso é utilizado no canal *Luma e Ponto*. Trata-se da comercialização da escrita, em que o efeito de novidade circula no discurso do sujeito-youtuber como uma artimanha para conquistar seguidores e, quem sabe, consumidores dos cursos online. É a tecnologia como condição dos processos de subjetivação (DIAS, 2018), então, muito mais que um suporte, o Youtube cria discursos e afetos e essa identificação ocorre a partir de uma infinidade de modos automatizados. O sujeito de dados – tanto o sujeito-youtuber, quanto o sujeito-interlocutor (o internauta) – na trama do digital, com um clique, é possível consumir um modo de fazer redação que produz notas altas no exame do Enem, é o simbólico que, na relação do político, produz e determina sentidos, em que todos são levados a um único modo de produção de texto.

Recorte 50: Porque pra fazer a introdução, eu acredito que **com base em todas as redações nota 1000 que eu leio, você tem que começar com o repertório.** Por isso que eu

estou colocando primeiro o açúcar. **Peneira, por que você tem que contextualizar o repertório?** Tá bom, meu querido? Você tem que explicar por que você está usando esse repertório para esse tema, para esse problema, para esse, esse seu ponto de vista. Então, depois que eu peneirei o açúcar, eu vou pegar manteiga, que é o tema. Eu tenho que reapresentar o tema. Ou seja, se eu tiver escolhido um filme, vou apresentar esse filme e dizer **“Fora da ficção, esse problema acontece de tal maneira”**. E aqui é o nosso tema, né, manteiga. Problema, gente, tema do Enem sempre vai ser um problema. Eu coloquei aqui mais ou menos duas colheres de manteiga. Beleza, também. Por último, vou apresentar a minha tese e o que eu falo pra você, **sempre apresente uma tese de forma explícita em dois argumentos. Por isso que eu coloquei dois ovos, beleza**. Vamos colocar tese um, tese dois. A sua tese, essa organização da introdução, demonstra o seu projeto de texto. **Procure fazer nessa ordem, que é a ordem que as redações notam 1000 seguem, belezinha?** Agora eu vou bater esse bolo, né? Bom, **poxinha. Já bati, já fiz a minha introdução, assim como a geração nota 1000.** (grifo nosso)

Estrutura linear autoritária, frases prontas, maneiras de argumentar pré-estabelecidas, o sujeito-youtuber segue discursivizando a redação como um bolo. Não há escapatória, se o sujeito deseja a nota mil, o que ele tem que fazer é seguir a ordem. Trata-se, segundo o sujeito-youtuber, da “geração nota mil, isto é, para que o sujeito faça parte dessa “geração”, é preciso que ele se renda ao modelo, em que a permissão de outras possibilidades do dizer é algo desautorizado. No Youtube, o que demanda mais é velocidade do que consistência, é o “mostrar” e o “fazer”, mais do que a reflexão, assim, o discurso do sujeito-youtuber se embasa mais na percepção do que na produção de conhecimento, não há respaldo teórico. Na rede eletrônica, o sujeito-internauta não ocupa a posição de estudante, alguém que busca aprender a escrever e a argumentar, mas, sim, a de sujeito-consumidor, em que não é preciso refletir ou trabalhar a escrita, mas, apenas, reproduzi-la por meio da receita de bolo.

Recorte 51: Beleza. Agora eu já bati bem esse desenvolvimento, mas acabou o desenvolvimento, você não precisa fazer mais nada? Claro que não. A gente tem um desfecho aqui que você cresce, que você mostra ao corretor a autoria do seu texto e eu escolhi pra isso o **fermento**. (...) **É aqui que você vai mostrar a sua autoria. Você fica gigante.** Você demonstra que o seu texto não é expositivo, é dissertativo-argumentativo. Então vou mexer à mão mesmo.

Bem bão, bem mexido. Pra quê? Pra que não solve o bolo, né? Então esse desfecho você tem que investir em críticas. **Você pode fazer uma breve conclusão como desfecho, você pode fazer uma reflexão e você pode fazer uma crítica, sendo esse terceiro preferido dos corretores.** Então, invista em críticas. (...) Então é só isso por enquanto. (grifo nosso)

Mais uma vez o conceito de autoria é vulgarizado. O sujeito-youtuber não explicita o que vem a ser autoria, porém, afirma que é isso que deixa o texto “gigante”. Mas, como fazer isso? A nosso ver, o sujeito-youtuber, por meio da sua exposição pragmática sobre a escrita e a argumentação, justamente não diz como praticar a autoria no texto porque, talvez, nem ele mesmo saiba o significado deste conceito ou, porque a autoria é algo que não se ensina, não há um modelo, a autoria é algo que se pratica, em que:

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da Função-Autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo”. (GALLO, 1992, p. 95).

Se a autoria é uma questão do modo como o sujeito se coloca em seu texto, entendemos que os modelos prontos de redação divulgados/comercializados pelo sujeito-youtuber impedem que o sujeito-internauta ocupe essa posição discursiva, isto é, que exerça, por meio dos gestos de leitura, a assunção da autoria em seus escritos, isso porque os modelos limitam isso tudo. Há apenas um modo de autoria – o da receita. O que está em jogo é o direito ou não à argumentação, ou seja, trata-se de uma discussão que não deve ser reduzida ao alcance de um texto que garanta nota alta no exame do Enem, mas, sim, em um ensino que garanta a formação (e não a capacitação) para a escrita-argumentativa e autoral.

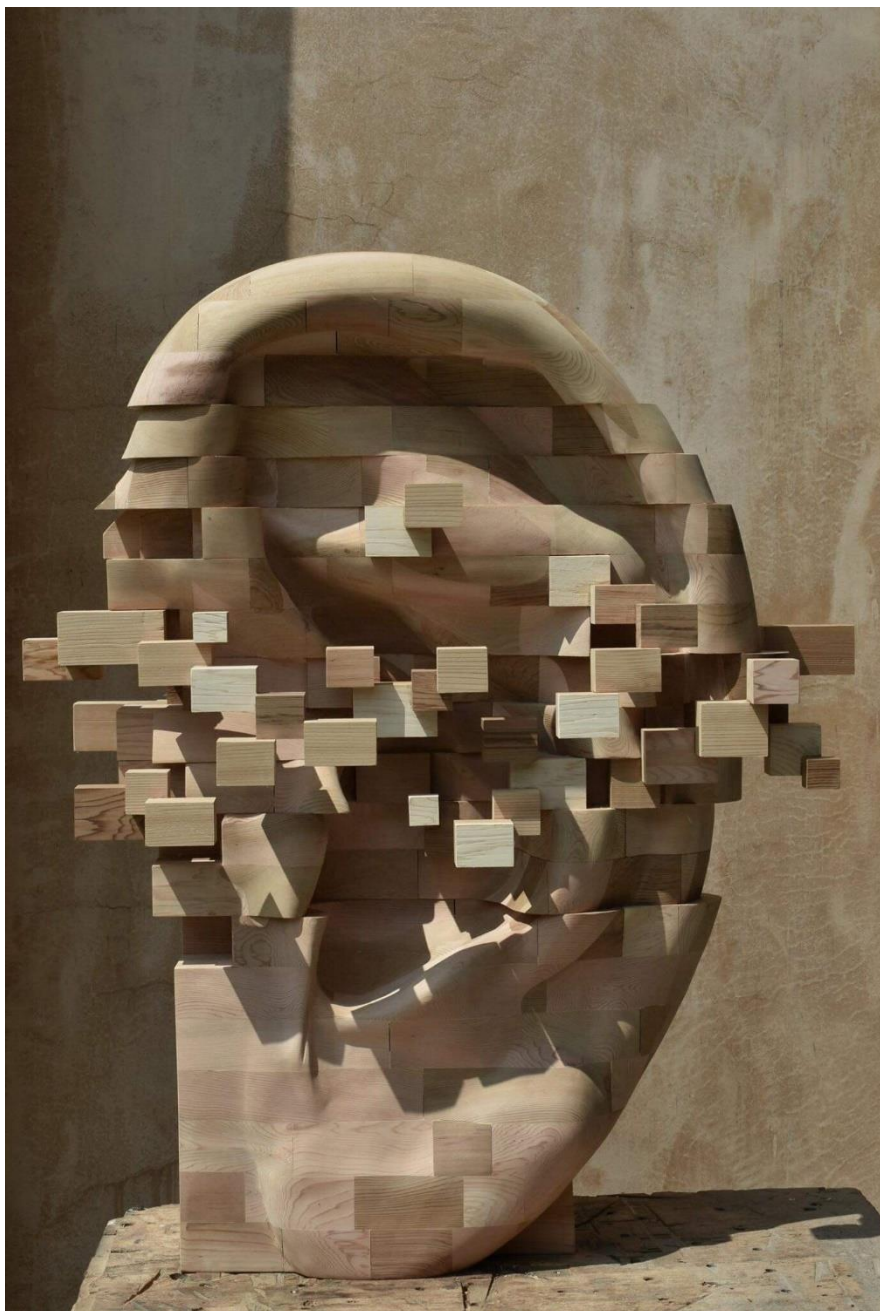
Recorte 52: Mas vamos passar agora pra **forma**. Vamos passar agora **pra forma** e beleza. Bom, galera, agora você deve estar se perguntando, mas a redação se baseia somente em introdução e desenvolvimento? Claro que não! A gente vai fazer a nossa conclusão que vai se basear no início aqui. Então coloque **o forno ou o bolo no forno, na fôrma** e depois a nossa calda, o nosso enfeite. Eu vou explicar daqui a pouquinho. Então vamos lá. A gente já tá com um problema

bem-criado e bem debatido aqui que é o nosso bolo, né? O nosso tema tá debatido, vou passar para a **fôrma, para a fôrma**, que é o nosso tópico frasal conclusivo. Esse tópico frasal você deve começar com o conectivo conclusivo, “portanto”, meio que acabou o bolo e, o resto da conclusão você vai saber depois quando eu for fazer o enfeite do bolo, a calda. (grifo nosso).

É espantoso observar a recorrência do termo – fôrma – no discurso do sujeito-youtuber. O que nos remete pensar no conceito de fôrma-leitor formulado por Pacífico (2002), conceito esse que já discutimos anteriormente. A fôrma-leitor que, determinada pela ideologia dominante em cada formação social, faz com que o processo de significação do sujeito e a sua possibilidade de interpretação fiquem limitados – preso à paráfrase, silenciando outros modos de dizer (múltiplos sentidos), foi formulado a partir da pesquisa de doutorado da autora (idem) em que ela analisa a argumentação de sujeitos-universitários. A pesquisadora chegou à constatação de que muitos sujeitos-universitários (o que pressupõe alto grau de letramento) não conseguem ocupar a posição de autores, pois, ficam presos aos modos parafrásticos do dizer, então, isso nos leva a questionar: será que isso é ocasionado devido ao modo como a escola – e o digital – trabalham a escrita-argumentativa? Acreditamos que sim, pois, ao longo desta pesquisa, as nossas análises demonstram o quanto a valorização do modelo pronto de redação – *design* ideal – é legitimado e autorizado. Porém, a diferença entre escola e o digital está em transformar a escrita em mercadoria, como faz o sujeito-youtuber.

Recorte 53: É a nossa proposta de intervenção, é o nosso plano de solução, porque o bolo quase queimou, eu criei um problema, aqui, né, na redação, o bolo quase queimou e como na conclusão eu preciso fazer uma solução, eu fiz uma caldazinha mais caseira para enfeitar e para dar mais gosto de bolo de laranja, inclusive você pode até fazer um bolo comum e fazer essa calda bem simples que ele já vai virar um bolo de laranja bem gostoso. Pronto, galera, só jogar aqui, **fiz uma cagada**, mas você vai empurrando, vai confeccionando, ele vai secar e vai ficar bem gostoso, tá, **fiz uma piscina**, mas, beleza. (...) E esse é o bolo final, galera, **a gente queimou um pouquinho o lado, é bom que você tenha atenção com o seu bolo**, mas, a intenção é o que vale e o bolo está muito fofo, só de cortar dá para ver. (grifo nosso).

No final, o bolo (de laranja) não sai exatamente como era esperado pelo sujeito-youtuber – “piscina”, “queimou um pouquinho do lado” – formulações que nos levam a sentidos de que a receita, o modelo pronto de redação pode até garantir boas notas no Enem, mas não é garantia de que isso realmente funcione, muito menos, que o sujeito alcançará, de fato, a nota mil. Compreendemos que todo o esforço do sujeito-youtuber colocado na confecção do bolo, talvez, fosse mais proveitoso se o conteúdo abordado tivesse compromisso com a formação do sujeito-internauta, mas, para isso, é preciso responsabilidade com o saber científico e, sobretudo, não se deixar cair nas armadilhas do capitalismo neoliberal. Isso porque, enquanto o sujeito-youtuber recusar a conceber a argumentação como um Direito Humano (PACÍFICO, 2016), capaz de contribuir para a transformação social, a escrita-argumentativa continuará reduzida a uma receita de bolo e, mais, a uma mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE”

Som do vento, (Han Hsu-Tung, 2019)

“(…) No dia de hoje
vejo nossa estrada para trás,
olho o caminho andado:
andei muito, corri demais.
Passei do ponto daquela espécie de paz.”
(Poema Paisagens, Elisa Lucinda).

“A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais”
(Música Alucinação, Belchior)

A leitura, a escrita, a argumentação e a autoria são conceitos caros para a Análise de Discurso. No entanto, o efeito retroativo dos critérios da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, colocam em funcionamento um modo muito específico de conceber o que é escrever e argumentar. Isso pode ser visto no caso de uma redação que no ano de 2016³⁰ recebeu a nota máxima, mas, tinha partes idênticas de uma redação que havia tirado nota mil em 2015, e um texto feito por um professor do site *Descomplica*.

O caso noticiado nos leva a compreender que o modo como são trabalhadas a leitura, a escrita, a argumentação e a autoria na instituição escolar, e fora dela, voltadas para as provas externas, como é o caso do Enem, sedimenta uma prática que induz à produção de redações do tipo maniqueístas, isto é, sustentada na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), no sentido de molde e “receita”, cujo silenciamento do político está, justamente, na divulgação, principalmente, pelo meio digital, de um *design* a ser copiado como modelo, assim, por trabalhar em prol apenas da paráfrase e do discurso autoritário, indicia-se, pois, a posição discursiva do “bom sujeito” (PÊCHEUX, 2015), aquele que repete os sentidos da ideologia dominante.

Isso difere da redação inquieta, em que a função-leitor (PACÍFICO, 2002) sustenta a autoria e a argumentação, permitindo o movimento do sujeito no texto, estabelecendo uma relação sócio-histórica, posição discursiva do “mau sujeito” (PÊCHEUX, 2015), capaz de duvidar da transparência da linguagem, na qual os argumentos são historicizados.

O digital, como um campo de questões, leva-nos a refletir sobre o sujeito-leitor da formação social contemporânea, isto é, “um sujeito cujo olhar está “inclinado” na tela. Mais que submetido a essa textualidade, ele está submerso nela, absorto” (DIAS, 2020, p. 170). Trata-se, segundo Dias, de um sujeito-leitor que encontra seus materiais de leitura por meio de uma pesquisa automatizada, por exemplo, a do Google, a do Youtube, que tem como resultado uma textualização seriada em links, o que traz implicações para a leitura, que “passa por um processo de automatização que traz em si gestos de interpretação, de quem desenvolveu um algoritmo de busca,

³⁰ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/08/12/plagio-ou-inspiracao-vale-tudo-na-redacao-do-enem.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.

da memória de quem busca, de uma injunção à interpretação que leva o sujeito a clicar nos resultados x ou y (...)" (DIAS, idem, p. 171).

O Youtube materializado no ciberespaço, por meio da hipertextualidade, organizado em perfis de canais e playlists, possibilita uma cultura do compartilhamento (BURGEES; GREEN, 2009), que transforma o modo de circulação de discursos, promovendo as mais variadas formas de interação, em que qualquer um pode produzir conteúdo, inclusive, os que são voltados para o ensino.

A perspectiva do sujeito-youtuber é investida pela ideologia neoliberal, em que a escrita passa a ser mercadoria, valor de uso e valor de troca, trazendo em cena um novo modo de divulgar a questão da autoria. Trata-se de um sujeito representado como suposto intelectual midiaticado, espetacularização de uma figura destinada à conquista de “seguidores” e, no caso desta pesquisa, consumidores dos cursos online, fragmenta o saber e enfraquece o papel social da escola e da profissão docente, pois “há um deslizamento dos sentidos de mercado para os sentidos de democracia” (ZOPPI FANTANA, 2017, p. 241).

Este deslizamento, argumentado pela autora, leva-nos a analisar dois discursos que sustentam a redação maniqueísta: o discurso do “segredo” da escrita e o da “competência”. O primeiro, enaltece o ensino online que, por sua vez, desmoraliza o professor e a instituição escolar, pois é possível alcançar a nota mil na redação do Enem sem grandes esforços, para isso, basta comprar a “fórmula mágica” – mercantilização da escrita.

O segundo, silencia as relações desiguais de poder instauradas na formação social, ao trazer à tona o discurso do empreendedorismo e de um projeto educativo por competências, relação que se estabelece no viés da capacitação e da informação (ORLANDI, 2017), então, diante disso, discorrer sobre a opacidade do termo “competência” e as suas artimanhas ideológicas, observando os seus efeitos de sentidos é algo imprescindível quando se busca um projeto educativo que vai contra essa lógica.

A partir de Rios (2010) e Zabala e Arnau (2010), observamos que os autores procuram defender, cada um a seu modo, a “pedagogia das competências”, como a solução da educação do século XXI, todavia, acabam por “cair” na própria teia (formação) discursiva, a qual criticam: a escola conteudista – o discurso não “sai do lugar”. O ensino por competências pressupõe o desenvolvimento de habilidades e instaura uma política educacional sustentada no discurso do mérito, assim, as provas

externas passam a ocupar o centro das atenções das escolas, devido ao seu caráter compensatório. Isso faz com que os macetes/técnicas/receitas sejam cada vez mais buscados pelos sujeitos-escolares, o que não deixa de ser “uma moeda trocada por outra”, isto é, a escola tradicional que implica a memorização/acumulação de conteúdos passa a tecnificação/acumulação das “receitas”.

O conceito de competência apresentado por Zabala e Arnau (2010) vai na mesma direção de sentidos da *Matriz de Referência do Enem* e, também, da *Base Nacional Comum Curricular*. Trata-se da competência que visa à informação, sustentado pelo discurso da falta ou do excesso, em que o sujeito contemporâneo deve obedecer à e se preparar para enfrentar a lógica neoliberal. É um saber que não se historiciza, apenas capacita – em que o sujeito precisa ser eficiente para o mercado.

Isso traz implicações para a profissionalidade docente, em que a ideologia da competência compreende o bom professor como aquele que consegue levar os estudantes a alcançarem notas altas nas provas externas, sem questionar as condições de produção que as envolvem. Neste sentido, a capacitação está ligada ao manejo da tecnologia, pois é por meio dela que se mensura um ensino de qualidade. Nesta ótica, o bom professor não deve ser apenas produtivo, mas, proativo, isto é, coloca-se a profissão docente no mesmo patamar da lógica empresarial, em que o professor se torna um empreendedor de conteúdos e a sua meta são as estatísticas das provas externas. Esse cenário contribui para que o discurso do notório saber ganhe cada vez mais espaço, ou seja, não se tem um compromisso com a formação acadêmica, pois qualquer indivíduo passa a poder ocupar a posição discursiva de professor.

O trabalho docente e a autonomia do professor ficam fragilizados com a propagação cada vez mais intensa dos cursos online dentro das escolas. A formação continuada do professor – que deveria ser um direito – passa a ser substituída por cursos que capacitam³¹ o professor para a sustentação da lógica neoliberal de educação. É aí que o Youtube passa a ser discursivizado como uma ferramenta pedagógica. Isso leva ao descrédito das pesquisas do campo de humanas, fruto da

³¹ Compreendemos que esses cursos apenas capacitam os sujeitos-professores para a lógica da pedagogia das competências, mas, ilusoriamente, são lidos como formação, a partir de um discurso persuasivo que silencia o político (as condições de produção), o que dificulta o estranhamento dos sentidos e a resistência por parte dos sujeitos-professores. É como se o sujeito-professor estivesse “condenado” a enxergar a sua profissão e a sua prática apenas de uma maneira só.

descrença do saber científico e da falta valorização da profissão docente, o que não contribui para a afirmação social (NOVOA, 2017) da profissionalidade docente. Neste sentido, defendemos que somente pela formação (ORLANDI, 2017) é possível desconstruir e resistir à lógica do treinamento (capacitação).

Ao analisarmos a materialidade discursiva dos vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa, comprovamos que os critérios de avaliação da redação do Enem, discursivizados na plataforma digital do Youtube, publicizados na voz do sujeito-youtuber, conforme o que é propagado lá, contribui para a manutenção dos “esqueletos” da redação, em que a argumentação não é garantida como direito (PACÍFICO, 2016), pois é instituído um único modo de autoria, estipulado nos “macetes” e “passo a passo” que simulam a argumentação – materializado na receita de bolo.

No caso do canal *Luma e Ponto* – a “fada da redação” – a mercantilização da escrita ganha seu status máximo. Sustenta-se no canal a ideia de que a escrita é técnica, orientada por meio dos “segredos” da boa escrita, “segredos” esses que são revelados em prol do suposto método “LP”, capaz de levar o sujeito a alcançar 900+ na redação. Para isso, o sujeito-youtuber desqualifica a escola, o cursinho, o saber científico, o Google, a fim de validar o seu método. Além disso, o ideário da velocidade é um efeito do digital que ganha importância – escrever, a partir do método – não exige perda de tempo, como faz, muitas vezes, a escola e o cursinho. Trata-se de um modo de conceber a escrita por um viés utilitarista, sem compromisso teórico, “banhado” por sentidos ilusórios de “novidade”.

No canal *Débora Aladim*, há no discurso do sujeito-youtuber um desejo de que a sua “fórmula de redação” sirva para os sujeitos-internautas, então, na ilusão dos esquecimentos de Pêcheux (2014b), o sujeito imagina que o seu discurso “nasce” nele e de que o conteúdo que produz na plataforma é “original”. Esse efeito de “originalidade” nos permitiu observar que o sujeito-internauta, consumidor dos conteúdos da plataforma, produz discursos, por meio dos comentários no canal, que naturalizam ainda mais o prestígio social que o sujeito-youtuber passa a ocupar na formação social. O sujeito-youtuber torna-se um tipo de celebridade e sua voz passa a ter autoridade, o que traz implicações para escola quando se silenciam as condições de produção dessa instituição em comparação com as do digital. O modo como funciona a dinâmica da plataforma do Youtube, faz com que a resistência diante do discurso produzido pelo sujeito-youtuber seja difícil de ser realizada.

Além disso, não há uma reflexão crítica sobre as condições de produção da redação do Enem pelo sujeito-youtuber e, muito menos, um trabalho com o arquivo (PÊCHEUX, 2010), trata-se de uma perspectiva que trabalha a informação pela via da capacitação, cujo foco é a busca pela escrita e argumentação “veloz, “bonitinha”, aquela que cita frases de filósofos no texto, diminutivo que marca a vulgarização do conhecimento. Essa vulgarização pode ser vista em relação ao modo como o sujeito-youtuber discursiviza sobre a aplicação de conectivos (articuladores textuais) em produções textuais, divulgados por esse sujeito de modo meramente pragmático, desconsiderando, inclusive, todo investimento de décadas de pesquisa no campo da Linguística Textual que aborda essa questão.

Outra constatação é o discurso que o sujeito-youtuber faz sobre o projeto de intervenção exigido pelo Enem, neste caso, o respeito aos Direitos Humanos que significa, exclusivamente, não defender a morte de alguém ou um grupo de pessoas, algo que é considerado como uma “viadagem”, expressão do sujeito (canal *Débora Aladim*) ao referir-se ao detalhamento da proposta de intervenção exigida pelo exame, o que indicia a contradição do sujeito-youtuber que fere os direitos humanos ao tratar o “respeito” a esse tema.

No caso do canal Poxa *Lulu*, o sujeito-internauta consumidor dos conteúdos deste canal possui nomeação – pertence ao grupo dos “Poxinhas”, discurso poderoso em capturar o sujeito em direção de um efeito de sentido de pertencimento – tática do mercado. No vídeo, é discutida a questão da autoria no qual o sujeito-youtuber, inserido na formação discursiva da *Cartilha do Participante do Enem*, compreende a autoria como a capacidade do autor em produzir um projeto de texto, cuja estrutura é fixa, trata-se de uma perspectiva reducionista, que leva em consideração apenas a questão gramatical e textual e, por isso mesmo, a autoria é definida, pelo sujeito-youtuber, como “um texto que diz por ele mesmo”, o que não significa um trabalho com autoria na perspectiva da Análise de Discurso, a qual defendemos, mas, um texto que cumpre as partes que já estão pré-determinadas, trata-se de um ideal de *design*, sustentado em um imaginário de “estética correta”, quando, na verdade, por não ter compromisso com o conhecimento e a formação, é colocada em discurso a redação maniqueísta, isto é, “faça assim” – receita do bolo – e a sua redação será considerada autoral pelo Enem.

Isso inclusive leva o sujeito-youtuber a produzir um vídeo em que compara a receita de um bolo de laranja com a redação do Enem. Em nenhum momento o sujeito,

de fato, ensina redação, pois apenas simula a produção de texto a partir de um *design* – a escrita “receita”. Isso não contribui para a formação do sujeito-internauta em relação ao trabalho com a escrita-argumentativa e, muitos menos, em garantir o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016), na verdade, serve para cristalizar ainda mais os modelos de redação. No final do vídeo, o sujeito-youtuber discursiviza de que o bolo (de laranja) não saiu como esperado³², então, faz um alerta ao sujeito-internauta “é bom que você tenha cuidado com o seu bolo”, em que a falha, na perspectiva discursiva, é constitutiva da linguagem, mas, no caso do sujeito-youtuber, observa-se que não há uma responsabilização pelo dizer, afinal, nem mesmo ele consegue garantir a eficácia do que promete.

Vale, então, ressaltar mais uma vez o modo como compreendermos o trabalho com a argumentação na escola. Partimos dos estudos de Pacífico (2002; 2012; 2016) em que, para argumentar é importante que o sujeito tenha acesso ao arquivo e interprete-o (considerando a opacidade do texto e que os sentidos são construídos sócio-histórico e ideologicamente). A interpretação leva à autoria que é condição necessária para que o texto argumentativo seja construído. O sujeito para ocupar a posição de autor precisa se responsabilizar pelo seu dizer trabalhando na tensão paráfrase e polissemia, produzindo um texto com efeito de começo, meio e fim. Neste sentido, o sujeito precisa ser autor e leitor do seu texto, então, deve-se considerar as formações imaginárias em um trabalho de escrita que envolve o interdiscurso e o intradiscurso.

A argumentação precisa ser reconhecida como um Direito Humano (quando o sujeito se sente no direito de tomar a palavra e de disputar os sentidos – discurso polêmico), em que o foco principal é em “como poder argumentar”, dentro e fora da escola, como uma prática social. Para que o direito à argumentação seja reconhecido pelo Enem, é preciso que o exame explicita os critérios de avaliação com referencial teórico e considere a produção de texto para além das questões apenas linguísticas, mas, que leve em consideração, também, as relações de poder que envolvem a escrita e a argumentação.

Diante dessas considerações, defendemos que no digital, há a formação discursiva e imaginária de que o ensino de redação, em especial voltada para as

³² O sujeito-youtuber diz que o bolo virou uma “piscina” e “queimou um pouquinho do lado”.

condições de produção do Enem, ocorre com mais rapidez, eficiência e qualidade, o que condiz com a lógica da pedagogia das competências que se apoia na capacitação, o que provoca um ensino que leva o sujeito a uma escrita pautada na paráfrase (e não na possibilidade da polissemia) porque não há um compromisso com a autoria, condição para que o sujeito (produtor de textos), em uma visão discursiva, ocupe a posição de autor e, muito menos, com uma formação que leve em consideração o direito à argumentação (PACÍFICO, 2016) e a reconheça como uma prática social de linguagem.

O modo como a redação é ensinada, no Youtube, leva a escrita a ganhar um caráter de mercadoria, compreendida como valor de uso e valor de troca, e a argumentação passa a ser vista como um modo específico de raciocínio que leva a sua simulação em uma escrita pautada na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), o que é materializado nos cursos online que utilizam do discurso do “segredo” e da “técnica” na “captura do olhar” (BUCCI, 2020) do sujeito-internauta a fim de levá-lo a acreditar de que poderá alcançar a nota máxima no Enem, desde que se aproprie (no sentido de aquisição de uma mercadoria) das dicas, macetes e passo a passo ensinados nesses cursos, materializados em um *design* ideal.

O sujeito-youtuber, em específico o que produz vídeos sobre conteúdos escolares, no caso desta pesquisa sobre a escrita-argumentativa do Enem, é reconhecido como o facilitador do acesso a esses saberes, tornando-se, muitas vezes, um novo tipo de celebridade, o que provoca uma formação discursiva e imaginária de que estudar no Youtube é mais proveitoso e divertido em relação à escola, silenciando as diferenças das condições de produção da escola e do digital, diferenças essas que implicam o modo como o trabalho do sujeito-professor é reconhecido – um burocrático do saber – frente ao trabalho do sujeito-youtuber – um voluntário que, supostamente, democratiza o acesso ao saber.

Assim, o digital, o Youtube – site de compartilhamento de conteúdo – funciona para que os seus canais produzam (fabriquem) sentidos valorizados pelo mercado: a quantidade e o acúmulo de vídeos, em que a plataforma explora o trabalho do sujeito-youtuber e do sujeito-internauta, visto que ambos são importantes para que o site seja abastecido de conteúdos e atinja números expressivos de acesso, cujo lucro ultrapassa a questão monetária – o acúmulo de dinheiro – pois implica algo ainda mais valioso: o site passa a ter acesso, por meio da lógica algorítmica, aos dados cadastrais

dos sujeitos e, também, aos “rastros” digitais que foram deixados, o que implica uma relação de poder.

Portanto, o nosso desejo, neste momento, é que este trabalho incomode todos os sujeitos-educadores que estão comprometidos com o conhecimento e a formação e alerte sobre a influência do digital na produção de uma formação discursiva sobre o que é a escrita-argumentativa que impede o direito à argumentação e, também, que o sujeito ocupe a posição de autor, sustentado em discurso em que “o novo já nasce velho” e, conforme cantou Gal: “é preciso estar atento e forte”!

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, P, L., KYLLNEN, P, C.; ROBERTS, R, D. **Learning and individual differences**. Washington, DC: American Psychological Association, 1992.
- ALMEIDA, J, F. **Epistemologia da errância**: erro, hiância e ciência em discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- AZEVEDO, I, C, M. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P, R; PIRIS, E, L. **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Editora Parábola, 1999.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Editora Parábola, 2013.
- BARBOSA, M, C, B; DI RENZO, A, M. Enem: Opacidade do/no discurso de democratização do acesso ao ensino superior, **Revista Ecos**, vol.18, Ano XII, nº 01, 2015.
- BARRETO, A, A. As palavras voam, a escrita permanece: a aventura do hipertexto. **Datagramazero**: Revista de Ciência da Informação, v. 05, n. 05, 2007.
- BERNADO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 2017-09-26.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRETON, P. **História da informática**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- BURGESS, J; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital**. São Paulo: Aleph, 2009.
- CANGUILHEM, G. “**Le cerveau et la pensée**”, conferência na Sorbonne. Paris: Editions du Mouvement Universel de la responsabilité scientifique, s.d.
- CARROLL, J, B. **Human cognitive abilities**: A survey of factoranalytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F; CASTELLI JR, R. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CUNHA, M, I. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M, I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 19-34.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2014.

DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Estudos Linguísticos**, v. 44, p. 972-980, 2015.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. Análise do discurso digital: um campo de questões. **Caderno de Estudos do Discurso e do Corpo**, v. 10, p. 8-20, 2016.

DIAS, C. Considerações sobre o texto pelo digital. *In*: PFEIFFER, C; DIAS, J, P; NOGUEIRA, L. (Orgs). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

DIAS, C. Corpo-sujeito-máquina-escritura. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica**: sentidos em movimento São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 23-36.

DIAS, C. O discurso sobre a língua na materialidade digital. **Revista Interfaces**, v. 2, p. 38-46, 2011.

DIAS, C. Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. **Rasal - Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos**, v. 2, p. 55-74, 2019.

DUCROT, O. **La preuve et le dire**, Paris: Mame, 1973.

DUNKER, C; TEZZA, C; FUKS, J; TIBURI, M; SAFATLE, V. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre/São Paulo, 2017.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, C. **Poemas da reoração e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

FARIA, D, O; YADO, H, M. O político discursivizado em sites de buscas e blogs. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica: sentidos em movimento** São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 101, 114.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, J, H, C. **Ciberespaço: modelos, tecnologias, aplicações e perspectivas da vida artificial à busca por uma humanidade autosustentável**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

FERRAREZI, F; BASTOS, G, G; SANTOS, J, C, F. Blogs e museus eletrônicos: um estudo discursivo. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica: sentidos em movimento** São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 61-80.

FERREIRA, E, B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem do progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C, J; SILVA, M, R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor?. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KO-FREITAG, R, M,. A competência I na prova da redação do Enem. *In*: SILVA, L, R; KO-FREITAG, R, M. (Orgs). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

GADET, F. Trapacear a língua. *In*: CONEIN, B; COURTINE; J-J; GADET, F; MARANDIN, J-M. (Orgs). **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

GALLI, F, C, S. A escrita (em cena) no espaço digital da internet. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica: sentidos em movimento** São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 31-46.

GIANCHINI, L, C. **O velho discurso do novo:** (re) significação em torno da noção de língua no ENEM. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. UFFS, Chapeco, 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, N, L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, C, A. Variação linguística em livros didáticos de português para o EM. In: ZILLES, A, M, S; FARACO, C, A. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2019, p. 225-248.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M, J. (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 67-77.

HALL, S, A Identidade em Questão. In: HALL, S, A. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 07-21.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer.** São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KOCH, I, V. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAMPOGLIA, F; MOREIRA, V, L; SILVA, J, R, B. Materialidade discursiva verbal e não verbal no Youtube: processos de significação em rede. In: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica:** sentidos em movimento São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 115-132.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEANDRO, M, L, C, R. **Autoria e resistência em Carolina Maria de Jesus.** Dissertação de mestrado em Educação. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2019.

LEME, N. **Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico:** vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. Dissertação de mestrado em Educação. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2013.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, L, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONDES, M, I; LEITE, V, F, A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios da atualidade. *In:* FLORES, M, A. (Org). **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores:** contributos internacionais. Grupo Almeida, 2004, p. 153-170.

MASSI, F. **A redação (além) do Enem.** Londrina: Eduel, 2020.

MELLUCI, A. **O jogo do Eu.** Rio Grande do Sul: Edit Unisinos, 2004.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MITTMANN, S. O. O professor e as redes do dizível no ciberespaço. **Linguagem,** v. 2, 2008.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NOVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In:* NOVOA A. (Org) **Profissão Professor.** Porto: Porto Edt, 1999, p. 13-34.

ORLANDI, E, P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2001.

ORLANDI, E, P. **A linguagem e o seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

ORLANDI, E, P. Conhecimento e informação na vida social contemporânea. *In:* ORLANDI, E, P. **Eu tu ele:** discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E, P. Da argumentação na análise de discurso. *In:* BIZIAK, J, S; PEREIRA, F; RESENDE-SOARES, S, M. (Orgs). **Rede de afetos.** Campinas, SP: Ponte Editores, 2021.

ORLANDI, E, P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E, P. Formação e capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In:* FERREIRA, L, E; ORLANDI, E, P. (Orgs). **Discurso sobre a inclusão.** Niterói: Intetexto, 2014.

ORLANDI, E, P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PACÍFICO, S, M, R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba, Appris, 2012.

PACÍFICO, S, M, R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado em Ciências. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.

PACÍFICO, S, M, R. **Leituras em discurso**: a literatura infantil na sala de aula. Ribeirão Preto – SP: Alfabeta, 2010.

PACÍFICO, S, M, R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E, L; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Orgs). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Gráfico Editor, 2016.

PACÍFICO, S, M, R. Sujeito, argumentação e autoria: um percurso tecido sobre a produção de sentidos no contexto escolar. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P, R; PIRIS, E, L. **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PARO, V, H. **O capital para educadores**: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PASSARELI, L, M, G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PATTI, A, R; GIORGENON, D. O sujeito e suas redes de dizer no online. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica**: sentidos em movimento São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 81-100.

PAVEAU, M-A. **Linguagem e moral**: uma ética das virtudes discursivas. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

PAYER, P, M, O. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, v.11, p. 09-25, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (Org). **Gestos de leitura**: da História no Discurso. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PERELMANN, CH E OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratato de argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PFEIFFER, C, R, C. **Que autor é este?** Dissertação de mestrado em Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

PIRIS, E, L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P, R; PIRIS, E, L. (Orgs). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PLANTIN, C. Situation des études d'argumentation: de délégitimations em réinventions. *In*: PLANTIN, C. **L'argumentation auhourd'hui**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro, Record, 2013.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, T, A. **A construção permanente de competência**. *In*: ROVAL, E. (Org.). Competência e competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. **Escrita e Autoria**: entre histórias, memórias e descobertas. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

ROMÃO, L, M, S; MARCUSSI, E. A discursividade em uma comunidade na rede eletrônica: um modo de falar do MST. **Revista Letra Magma**, n. 35, 2011.

ROMÃO, L, M, S; GALLO, S, L. Corpo e(m) discurso na rede. *In*: ROMÃO, L, M, S; GALLI, F, C, S. **Rede eletrônica**: sentidos em movimento São Paulo: Pedro & João, 2011, p. 13-22.

ROMÃO, L, M, S; GASPAR, N, R. (Orgs). **Discurso midiático**: sentidos de memória e arquivo. São Carlos: Pedro & João, 2008.

ROMÃO, L, M, S; PACÍFICO, S, M, R. **Efeitos de leitura**: sujeitos e sentidos em movimento. Ribeirão Preto – SP: Alfabeta, 2010.

ROMÃO, L, M; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

ROMÃO, L, M, S. Na teia eletrônica, fragmentos da memória. *IN*: MORELLO, R. (Org). **Giros na Cidade**: materialidades do espaço. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 2014.

ROMÃO, L, M, S. No país das maravilhas: uma metáfora sobre o dizer na rede. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 02, n. 03, p. 01-12, 2005.

ROMÃO, L, M, S. Nós, desconhecidos, na grande rede. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 05, n. 01, p. 71-91, 2004.

SACRISTÁN, G. Consciência e Ação sobre a Prática como libertação Profissional dos professores. *In*: NOVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1999, p. 63- 92.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, M, A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 803-821, 3 nov. 2021.

SILVA, L, R; FREITAG, R, M. (Org). **Linguagem, interação e sociedade**: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, M, R, L. O labirinto Youtube: o site em que os vídeos florescem e as veredas se bifurcam. **Universitas: Arquitetura e Comunicação Social**, v. 9, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2012.

SOUZA, J, C, R. **Escrita e autoria**: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor. São Paulo: SESI-SP, 2012.

TCHAKHOTIN, S. **Le violet des foules**. Paris, 1939.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.- (Coleção questões da nossa época; v.15).

TOMMASI, L De et al (Org.) **O Branco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge University Press, 1958.

TURCI, VALÉRIA FERNANDES ; PACIFICO, S. M. R. . Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso. **Revista Iluminart**, v. 18, p. 66-82, 2020. UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Trad. Rita Brossard. 2014.

VELASCO, D, B. **Narrativas de histórias do Brasil no ENEM**: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. Tese de Doutorado em Educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

VERLI, P. Algumas reflexões sobre discursividade, gramática e sintaxe. *In*: INDURSKY, F; FERREIRA, M, C, L. (Orgs). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos, Claraluz, 2005.

VICENTINI, M, P. **A redação do ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNICAMP, Campinas, SP, 2015.

VIDON, L, N. O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, jul-dez. 2019

ZOPPI-FONTANA, M, G. Objetos culturais, startups, autoria, autoria-fetichismo versus autoria-experimentação. *In*: FLORES, G, G, B; GALLO, S, M, L; LAGAZZI, S; NECKEL, N, R, M; PFEIFFER, C, C; ZOPPI-FONTANA, M, G. (Orgs). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

WIGGINS; G; MCTIGHE, J. **Planejamento para compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. São Paulo: Penso, 2019.

YOUNG, Michael, F, D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Transcrição do vídeo “7 segredos da redação do Enem que nunca te contaram”, canal *Luma e Ponto*

Você vai fazer o ENEM, mas tem muita dúvida sobre como é a redação dessa prova? Ou não faz a mínima ideia de como seja? Nesse vídeo, você vai saber os segredos sobre a redação do ENEM que ninguém te conta. Eu sou a Luma e eu sou responsável por levar milhares de pessoas do absoluto zero ao 900+ em qualquer tema e agora chegou a sua vez. Eu sou formada em Letras, sou mestre em Linguística, criadora do método LP e mais conhecida como a fada da redação. Se você vai fazer o Enem, você já vai deixar um like aqui embaixo porque o que eu vou fazer com você é exatamente o que eu fiz com esse meu aluno aqui. Ele falou o seguinte: “Luma, meu Deus, eu estou tão feliz, comecei a fazer redação do zero, fiz minha quinta redação da vida e tirei 960 utilizando o seu método”. E isso só aconteceu porque, porque eu contei pra ele os segredos sobre a redação do Enem. Ele me mandou essa mensagem no meu Instagram, inclusive se você não me segue lá é @lumaeponto e aí já me manda uma mensagem lá: “Oi, vim do seu canal do Youtube”.

Eu separei 7 segredos que eu considero os mais importantes. Então, se hoje você não tem certeza do que tá fazendo na redação, se hoje você se sente meio perdido, meio perdida, esse vídeo é pra você.

O que você precisa saber antes de tudo é que o seu maior inimigo é o ruído. O que é o ruído? O ruído é tudo que não é necessário pra fazer uma boa redação e que a escola, o cursinho e mesmo os conteúdos aqui no Google te ensinam. O que mais há é ruído, coisas que não são avaliadas para prova, mentiras e o que realmente importa, segredos reais da redação, você não sabe. E não é culpa sua. Quem é responsável por abrir esses segredos para você é justamente quem tá te guiando nesse processo. Acontece que até agora você só teve pessoas te guiando sem contar isso pra você, mas isso acaba hoje. Você vai colocar aqui nos comentários "Adeus ruído" se você está disposto ou disposta a focar apenas no que é essencial pra te levar ao 900+ e assim sobra tempo pra você dormir bem, fazer um exercício físico, curtir a companhia da sua família, porque quem disse que vestibulando não tem vida estava errado ou pelo menos não conhecia o método LP.

Agora que você já colocou aqui nos comentários a gente vai fazer um combinado. Você vai marcar um ponto para cada segredo que você não sabia. Então

se eu falar o segredo número 1 é tal, se você não sabia é um ponto, tá? Preparado? Pega alguma coisa para você anotar aí.

Primeiro segredo. Clichê não é critério. Se você já escutou que tal coisa é clichê, que você não pode fazer uma redação clichê, que você não pode usar um repertório clichê, que você não pode usar um argumento clichê, que você não pode fazer uma conclusão clichê, tô te contando os bastidores da correção do Enem. Clichê não é critério. A redação do Enem tem inúmeros critérios, é realmente uma lista bem grande, detalhada de coisas que o corretor olha na sua redação, mas clichê não é uma delas. Não é esperado de você que você diga algo que não seja clichê. Clichê, de acordo com o Google, tô pesquisando aqui agora, é uma ideia muito batida, é uma fórmula muito repetida de falar ou escrever um chavão. No Enem, simplesmente isso não é avaliado porque a tua redação não é corrigida em comparação às outras redações e nem ao que tá no mundo. Então, você não precisa se preocupar se a ideia que você está colocando é algo que já foi dito muitas vezes ou não, porque isso não é avaliado. Pelo contrário, muitas vezes existem coisas óbvias sobre aquele tema que precisam ser ditas. Você já ouviu a frase "O óbvio também precisa ser dito"? Pois é, vale muito para a redação.

Segredo de número 2. Você não precisa se destacar na multidão. Se você já escutou em algum lugar até hoje que você precisa fazer uma redação que se destaque, que o corretor corrige muitas redações daquele dia e que ele precisa de uma surpresa, isso também não corresponde à realidade. O corretor no Enem, ele corrige com uma grade de correção todas as redações. É uma lista de critérios que vale para todas elas, então meio que não importa se a tua redação está se destacando ou não na multidão, você até pode querer isso, mas eu preciso que você saiba que não é necessário. Pelo contrário, muitas vezes com o objetivo de se destacar, você acaba colocando a sua energia em tornar o seu texto diferente, sendo que não é isso que está sendo olhado, mas tem outros itens que estão sendo olhados. Por exemplo, vamos fazer a conclusão da redação. A redação do Enem pede uma proposta de intervenção, então não é só você falar lá na teoria, você tem que dizer algo que poderia pelo menos atenuar, amenizar o problema. E aí você ouviu que precisa se destacar na multidão. Então o que você faz? Você quer criar uma proposta de intervenção diferente, você quer criar uma ação que o corretor não tenha visto ainda. Acontece que, como que a proposta de intervenção é corrigida? Com base em cinco elementos. Se você coloca uma ação é 40 pontos, um agente é 40 pontos, um

modo é 40 pontos, um detalhamento é 40 pontos, um efeito é 40 pontos e acabou. Então, não tá sendo olhado se você tá se destacando, mas tá sendo olhado se tem cinco elementos. Então, coloque a sua energia e entregar o que o corretor realmente tá procurando na sua redação pra dar a nota.

Segredo de número três. Não é necessário provas o que você diz. Você já escutou mil vezes as pessoas falando "você tem que provar o que você diz na redação" ou "de onde você tirou essa informação?" Acontece que a argumentação da redação do Enem não é avaliada dessa forma. Essa argumentação que prova o que diz é uma argumentação jornalística, uma argumentação típica de um jornalista. O jornalista ele vai, ele faz pesquisa, ele entrevista fontes, ele consegue conferir tudo antes de escrever. Mas, o Enem é uma outra situação, não é uma situação parecida com a de um jornalista que tem toda a consulta do mundo às suas mãos. O Enem é uma prova sem consulta. E lá não é essa estratégia argumentativa que é esperada de você. Não existe nenhum critério de correção em nenhuma das cinco competências que vai perguntar. Ele comprovou o que ele diz? Por outro lado, existe outra estratégia argumentativa que é esperado, não é simplesmente você não comprovar e também não fazer nada, você precisa entregar essa estratégia que é desejada que se chama -desdobramento - e eu ensino isso com detalhes numa coisa chamado "workshop da argumentação", se você quer se matricular, eu vou deixar o link aqui embaixo para você. O desdobramento nada mais é do que explicar as ideias. Então o Enem não espera que você comprove, mas ele espera que você explique, especialmente na competência 3, então nada precisa ser provado, mas tudo precisa ser explicado detalhadamente, é assim que o Enem entende como uma argumentação consistente.

Voltei! Um novo dia, uma nova roupa. Perdi o restante da gravação daquele vídeo, porque eu tô com uma câmera nova, ainda tô aprendendo a usá-lá. Então eu vou continuar de onde eu parei.

A gente vai falar agora sobre o segredo de número 4. Caligrafia não vale nota. Se você já ficou com medo de usar letra de forma e ser prejudicado no Enem, saiba que isso não vai te prejudicar. Caligrafia não vale nota. Então tanto faz se a sua letra é de forma, se a sua letra é manuscrita, se é uma mistura, como é o caso da minha, a letra "b" eu faço letra de forma minúscula em vez de fazer letra de mão, tanto faz, isso não é avaliado, o tamanho da letra também não é avaliado, quanto ela é bonita ou não, também não é avaliado. Se já foi prejudicada alguma vez na sua escola ou no seu cursinho por conta da sua letra, se sim, coloca aqui nos comentários pra eu saber,

mas você pode ficar com o coração em paz sabendo que no Enem isso não é avaliado. Luma, e se a letra for ilegível? Gente, para ser bem sincera, pro o Enem considerar uma letra ilegível, ele precisa ser um texto em que o corretor não consegue identificar nenhuma palavra, basicamente, sei lá, um desenho que nem parece uma letra. Mas se a sua letra é feia, você pode ficar tranquilo, que não é isso que o corretor está olhando. Claro que é muito mais agradável corrigir uma redação com uma boa letra, em que você não precise se esforçar para entender. Mas isso não é um critério, então não é algo que você tenha que colocar energia, tá?

Segredo de número 5. Muitas redações Nota 1000 usam os mesmos argumentos. Existem argumentos que são muito estratégicos e vão funcionar em qualquer tema e quem tira nota 1000 sabe disso e usa isso ao seu favor para alcançar essa nota. Acontece que a maioria das pessoas não faz a mínima ideia e fica tentando criar argumentos novos para o tema. Eu descobri isso, gente, depois do Enem 2017, quando saíram as redações Nota 1000 daquele ano e de sete redações Nota 1000 que o G1 publicou, três usavam os mesmos dois argumentos, que eram omissão governamental e preconceito da sociedade. Então esses são dois argumentos que encaixaram muito bem para o tema. A formação educacional de surdos no Brasil, que foi o tema do Enem daquele ano e que também serviriam para vários outros temas. Inclusive foi com base nessa descoberta que eu criei o método LP e passei a ajudar milhares de pessoas a tirar de 900+ sem depender do tema. A grande descoberta, espinha dorsal do método, são os argumentos que servem para todos os temas.

Segredo de número 6. Você pode usar apenas um repertório em toda a sua redação. O que é repertório, Luma? É conhecimento de outras áreas do saber. Então, quando você cita um filme, uma série, um livro, um filósofo, um dado estatístico, uma lei, isso é repertório. Acontece que, o que pouca gente sabe, é que a competência dois que avalia repertório, ela vai avaliar apenas o melhor repertório da sua redação. Então, digamos que você tenha três repertórios, dois foram usados de forma mediana, se um deles for usado de forma excelente, ou seja, cumpriu os três critérios de repertório do Enem: legitimidade, pertinência e uso produtivo, você vai tirar nota máxima na competência 2. Então, se você utilizar um único repertório de forma impecável na sua redação inteira, você já tirou a nota máxima nela, Mas, aqui no método LP a gente utiliza três repertórios, por quê? Tem dois motivos. O primeiro que ele nos ajuda a argumentar, então, por isso a gente coloca repertório na introdução, um no desenvolvimento um e um no desenvolvimento dois. E o segundo motivo é que

a gente quer três chances de tirar a nota máxima na competência 2, imagina se você põe um repertório só e, por acaso você comete algum erro, não usa ele direito, você vai perder nota, mas, a verdade é que apenas o melhor é avaliado.

Segredo de número 7. O que você coloca na tese da sua redação é perigoso. Muita gente acha que o sucesso de uma redação depende do que ela fala sobre o tema, mas a verdade é que textos argumentativos, como é o caso do Enem e de qualquer outro, tudo gira em torno da tese. Então, o que é que é a tese? A tese é uma frase afirmativa que determina o seu posicionamento, geralmente ela vem no final do primeiro parágrafo, no método LP, ela sempre é uma frase tipo essa “nesse sentido, emerge um grave problema em virtude de”, aí você vai por o argumento 1 “e de” argumento 2. A gente tem um padrão muito definido de tese aqui dentro, pra quê? pra não errar. Acontece que o que você coloca na tese, você precisa obrigatoriamente desenvolver depois, então, se você coloca na tese “é preciso avaliar as consequências do problema”, o leitor vai procurar isso no seu desenvolvimento, se você coloca na tese “é preciso pensar caminhos para resolver esse problema”, o leitor vai procurar isso. Então o que você coloca na tese precisa ser bancado depois, você precisa tomar muito cuidado com o que você escreve na tese. Se você escreve na tese que vai falar sobre o legado histórico e lacuna educacional, você precisa fazer isso, inclusive, nessa mesma ordem. Então, não escreva muita coisa na sua tese, nem nada que esteja desalinhado com o que você vai dizer no desenvolvimento.

Agora comenta aqui quantos pontos você fez: de zero a sete pontos. Cada segredo que você já sabia, cada segredo que não sabia ainda, contam um ponto. “Luma, muita coisa do que você falou eu não fazia ideia, mas eu não sei muito bem como aplicar tudo isso, eu tou agora é curioso pra eu saber como eu faço uma redação 900+ a partir desses segredos que você me contou”. Eu imaginei, por isso eu quero te apresentar o método LP. O método LP é minha plataforma em que eu vou te levar do zero ao 900+ em quarenta minutos sobre qualquer tema sem ter que se sacrificar, porque eu acredito que o 900+ não precisa de sacrifício você não precisa abrir mão da sua vida pessoal, do seu lazer, do seu sono, da sua saúde, do tempo de qualidade com as pessoas que você ama e nem de estudar as outras matérias do Enem pra ir bem na redação, basta que a gente elimine o ruído e você foque no que é essencial pra alcançar o 900+. Eu vou deixar o link do método LP aqui embaixo e a gente se encontra lá dentro. Basicamente, o que faz com que a gente consiga tirar 900+ sem ter que se sacrificar é esse mantra aqui: “Foco no que você tem controle e ponto”, está

escrito na minha pulseira, é isso aqui que faz com que a gente consiga estudar a redação, tirar 900+ e, mesmo assim, sobrar tempo para fazer outras coisas da nossa vida. Seguinte, existem muitos outros segredos sobre o Enem que fazem parte do que é essencial para você tirar 900+ e 99% dos vestibulandos desconhecem, talvez esse seja o seu caso, então eu posso fazer uma parte dois desse vídeo, se você quiser, contando outros segredos dos bastidores do Enem que ninguém faz a mínima ideia, por exemplo, você pode usar a primeira pessoa do plural, se sabia disso? Eu posso falar sobre isso na parte dois, coloca aqui nos comentários se você quer e já se inscreva no canal para não perder, um beijo e até mais.

Apêndice B: Transcrição do vídeo “Como fazer uma redação mais rápido”, canal *Luma e Ponto*

Como fazer redação mais rápido? Se você leva duas, três, quatro, cinco, seis horas, às vezes três dias pra fazer uma redação, esse vídeo é pra você. Eu sou a Luma, sou formada em letras, mestre em linguística, criadora do mestre LP e mais conhecida como a fada da redação, por levar milhares de pessoas do absoluto zero ao novecentos mais quarenta minutos sobre qualquer tema, eu sei que parece bom demais para ser verdade, “meu Deus quarenta minutos Luma fazendo uma redação”, sim, não é à toa que me chamam de “fada da redação” enquanto você está vendo esse vídeo aqui eu estou me recuperando duma cirurgia, eu gravei antes pra que você não possa ficar sem vídeo até o Enem e eu estou muito empolgada pra responder essa pergunta porque essa é uma das maiores dúvidas que eu recebo como fazer redação mais rápido. E aí eu vou te dar algumas dicas agora pra você encurtar o seu tempo de redação.

A primeira delas é, você precisa seguir um passo a passo fixo. Enquanto você fizer redação de forma aleatória, você vai demorar. Por quê? Porque o nosso cérebro ele leva um tempo não só fazendo o que precisa ser feito, mas pensando o que precisa ser feito. Se você encurta esse processo e já diz, agora você faz tal coisa, agora tal coisa, agora tal coisa. Você acelera. Qual que é esse passo a passo dentro do método LP a gente tem ele muito claro. É pegar proposta de redação, aplicar a lupa VCRC, montar o projeto de texto. O projeto de texto já tem uma ordem, argumentos, repertório, argumentação, proposta de intervenção, estratégia de abertura, problematização, tese e fechamento. Então perceba, não é que eu faço agora? Não é olhar pra redação e pensar o que que eu faço agora? Eu já sei o que eu tenho que fazer na ordem certa e isso me dá velocidade.

Você imagina se um atleta que vai, sei lá, pra Olimpíada uma ginasta? Ela chegasse lá e pensava assim agora? Será que o cambalhota, uma estrelinha, um carpado, não, ela já tem a ordem certa das coisas que ela tem que fazer. Então, se hoje você não tem, talvez você demore por causa disso. Ou seja, o que que eu quero dizer com tudo isso? O maior inimigo do seu tempo, da redação, é a falta de clareza. Maior de todos, se você não tem clareza do passo a passo, você vai demorar. Mas tem gente que mesmo tendo um passo a passo claro, demora. Então, nesse caso, o maior inimigo ainda é a falta de, é a falta de competência. Por exemplo, eu Luma não

tenho habilidade em ginástica artística. Se uma ginasta me passar o passo a passo dela, não significa que eu vou conseguir fazer muito menos fazer rapidamente porque eu não tenho aquela habilidade. Então além de clareza você precisa de habilidade. E como é que eu desenvolvo habilidade? Habilidade de ler a proposta de redação rapidamente. Habilidade de fazer o projeto de texto rapidamente. Habilidade de fazer o rascunho rapidamente. Habilidade de passar a limpo rapidamente. Eu preciso treinar aquela habilidade e estudar sobre aquela habilidade. Então eu preciso primeiro de tudo ver aula, assista a aula sobre como ler a proposta de redação, como fazer projeto de texto tudo isso bonitinho dentro do método LP que é a minha plataforma de redação completíssima. Então você já pode entrar lá e fazer. E depois você precisa treinar. E aqui eu quero te dar uma dica que é fazer uma coisa que eu vou inventar um nome agora treino recortado. Pensa assim comigo. Eu sou um uma jogadora de futebol. Eu posso treinar jogando um jogo inteiro e eu posso treinar chute a gol. Então no treino é natural que os atletas eles façam o mesmo movimento repetidas vezes apenas aquele movimentinho pra ganhar habilidade e velocidade. Então você pode por exemplo treinar só ler a proposta de redação.

Eu estava vendo aqui a última de redação que eu li que tá aqui, a última não, né? Mas uma delas que tá aqui no meu olha isso, eu levei três minutos lendo, três minutos lendo a proposta de redação, quatro minutos preenchendo o checklist, minutos fazendo o projeto de texto, porque eu fiz isso aqui ao vivo e aí demora mais tempo, mas assim, o que que eu quero dizer com isso? Você pode treinar só determinados pedaços do seu processo.

Mas agora vem a dica que é a chave de ouro, tá? Vem a dica que a vem a chave que é a dica de ouro. Acho que eu quis dizer isso. Eu achava que é a dica de ouro. Anota isso aí. Além de eu ter clareza e habilidade, eu preciso de diagnóstico. Então clareza, saber o passo a passo, habilidade, saber fazer cada uma daquelas mini partes de forma excelente. Mas por último eu preciso de diagnóstico. Assim como um médico só pode medicar. Um paciente depois de diagnosticar, você só pode fazer redação mais rápido depois de você entender onde é que você está errando. Onde é que está demorando. Então a partir de agora toda a redação que você for fazer precisa ser cronometrada. Precisa. Cronometre tudo e não cronometre só o tempo total, mas o tempo em cada etapa. Então, por exemplo, levei dez minutos lendo a proposta, levei vinte fazendo projeto de texto, levei trinta fazendo redação e mais trinta passando a limpo. Beleza começa a entender onde foi que você errou. Eu vou inclusive deixar

aqui embaixo o tempo ideal de cada etapa. E essa tem que ser sua meta é ler a proposta em tantos minutos, fazer de texto, em tantos minutos eu vou botar uma sugestão aqui embaixo pra você na descrição desse vídeo, você vai mirar nisso.

Se hoje você não leva esse tempo, tudo bem, mas a gente precisa chegar lá, por quê boa redação não é apenas uma redação que tira noventa e mais, mas é uma redação feita em pouco tempo, porque pouco tempo de redação me gera mais tempo pra eu poder fazer as questões. não adianta de nada eu tirar mil na redação se eu não fizer as questões a minha média vai lá embaixo que eu não vou entrar em curso nenhum. E aí o que vai acontecer com você é isso aqui ó. Deus abençoe uma mulher eu acabei de fazer uma redação em meia hora essa pessoa levava duas horas e trinta e cinco em três semanas aliás essa pessoa levava duas horas e passou pros trinta e cinco minutos em três semanas. Não passei de uma hora e meia pra cinquenta minutos não, né? Vinte e nove minutos, quarenta e dois minutos. Que mais? De uma hora e meia pra cinquenta minutos, quarenta e seis minutos, trinta e cinco minutos. Isso aqui, meu amor, é método LP. Então, começa a seguir o que eu ensino aqui, aplica, que você vai ver um negócio assim acelerar muito.

E a última dica que eu tenho pra dar é, tenha bons materiais de consulta. Se na hora da redação eu vou pro Google pesquisar

Apêndice C – Transcrição do vídeo “Como fazer uma redação do Enem”, canal *Débora Aladim*

Hã, oi, gente, tudo bem com vocês? Hoje eu tou fazendo mais um vídeo improvisado, maseu espero que ele seja útil, porque hoje eu tava fazendo, é, uma redação para a escola, e aí eu percebi que, aí, teria um ótimo vídeo. Por quê? Porque nesse ano aí que eu comecei a fazer redações, eu desenvolvi uma boa, é umas boas técnicas de fazer redação, que eu pensei em compartilhar com vocês hoje, então, assim, primeiramente, eu gostaria de lembrá-los que essas são coisas que dão certo pra mim, então às vezes podem não dar certo pra você e nem por isso você deve se desesperar e chorar e enlouquer. Porque isso não é uma forma mágica de como fazer redação, é o que eu uso e que dá certo para mim, então espero que funcione para você.

É... primeira coisa que a gente tem entender, é o que que a redação quer de você, o que que a sua redator, o que que é a pessoa que corrige a sua redação vai olhar na sua redação, vai procurar e vai avaliar. Essas são as chamadas 5 competências da redação, é elas estão aqui nesse papel que eu vou colar. Eu posso... Procura no Google que você vai encontrar as competências da redação.

A primeira, são 5. A primeira delas é demonstrar domínio da norma culta da língua escrita, ou seja, não cometer erros ortográficos, os erros ortográficos que você cometer vão ser destacados aqui dessa primeira competência. Então assim, cuidado com a acentuação, crase ...e lembrando que, é, também não é legal você ficar repetindo uma mesma palavra muitas vezes. Então, por exemplo, você tá falando sobre natureza, você fala “as árvores são derrubadas e as árvores também sei lá o quê, sei lá o quê”, você fica repetindo a palavra. Não é legal, é bom você usar algum sinônimo. A língua é muito extensa. Você pode encontrar muitos sinônimos de uma mesma palavra, então tente não repetir palavras. Além disso, é se você não souber escrever alguma palavra, tentou tocar ela por outra. Pra você não correr o risco de acabar cometendo erros bobinhos só porque você não sabia, escreve a palavra e perder nessa área aqui que é importante. Então, a primeira coisa é domínio da língua da norma culta. Aqui entra tanto se você cometer ortográfico; tanto se vocês fazer um texto muito, é... Qual que é a palavra? Coloquial, entendeu? Então, não é pra ser escrever como se eu tivesse fazendo uma tese de mestrado é, é pra você escrever formalmente, não é para usar termos,

colocar e tudo mais tal pra fazer um texto bom, entendeu? Então tá.

A segunda competência é “compreender a proposta de redação”, ou seja, não fugir do tema, tá, não falar de/de aborto quando é pra você falar de publicidade infantil, é “aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo”, ou seja, é um texto dissertativo argumentativo, escreve um texto dissertativo argumentativo, não é você escrever um poema, um *hakai*, um oração, não! É um texto dissertativo argumentativo, ele tem uma estrutura específica que é para você seguir.

Além do mais é que tem uma das coisas mais importantes da redação que aplicar áreas do conhecimento, ou seja, aqui você vai colocar alguma coisa da Biologia, alguma coisa da História, alguma coisa, alguma reportagem que você leu, algum livro, algum filósofo, aí entra, por que que o corretor quer ver nessa área do conhecimento? Ele quer ver que você sabe mais do que o que o texto tá te apresentando. Então, por exemplo, publicidade infantil, que foi o temado Enem no ano passado. Ele quer que você mostre pra ele que você sabe mais do que o que o texto está falando. Ele quer que você saiba. Por exemplo, dá exemplos do problema ou fazer uma alusão histórica, ou citar alguma pessoa famosa. Tanto um filósofo, quanto um estudioso, quanto o repórter, alguma coisa assim. Então aí o que eu gosto muito de fazer, que é muito mais fácil pra mim, é fazer alusão histórica que é você citar algum período da história. É você citar alguma pesquisa, alguma coisa assim, então por, por, por exemplo, a proposta de redação, ela vai te dar textos, né? Ela vai te dar textos e esses textos geralmente tem infográficos. Eles têm dados, tem dados estatísticos aqui, tá falando uma porcentagem de crianças, tá falando de algum país, algum, falando de alguma coisa, é, o ideal é que você não pegue muitas informações do texto para mostrar autoria, para mostrar que o texto é seu e não que você está, é, reescrevendo o texto base na sua redação, mas você pode pegar uma ou outra informação. Então, o que eu gosto de fazer nos textos aí para ganhar total na segunda competência é fazer 3 coisas de outras áreas de conhecimento. A primeira é uma alusão histórica, que para mim é super fácil, porque é só você pegar alguma coisa da história que se encaixe no problema que está sendo abordado. A segunda é fazer, a, é citar algum filósofo, alguma pessoa famosa que falou alguma coisa, eu vou falar uma citação muito boa que eu uso em todas as relações mais pra frente e a outra é falar algum dado estatístico. Então você tá falando de publicidade infantil, então você fala por exemplo: “70% das

crianças que assistem propagandas tendem a comprar o produto apresentado nelas”. Não sei, legal, daí agregando valor ao seu texto. Então, assim, tenta colocar algum dado estatístico que é muito legal, ou então se descobre alguma coisa, fala de alguma área que você tenha conhecimento. Eu já falei de, no meu, nos meus textos de *Star Wars*, falo sempre de *Batman*, de história em quadrinhos, de qualquer coisa que agrega valor nisso aí, eu já consegui colocar *Batman* em redação, já consegui falar do *Homem-Aranha*, já fiz um texto que com 7 linhas descrevendo uma luta entre o *Hulk* e o *Homem-Aranha*. E eu ganhei 10 nessa competência, dá certo, eu já falei, gente, eu consegui colocar *Star Wars* no tema de poluição ambiental, dá certo, tá? Casa o que você gosta. Fala de *Minecraft*? Não tem problema não, falar *Minecraft* estimula o aprendizado das crianças, não tem problema não, coloca alguma área de conhecimento, coloca alguma coisa que você gosta, entendeu? Não tem que ser uma coisa superesperta que mostra que você é um *expert* da área das ciências, mas, não, qualquer coisa. Então aí você vai colocar alguma área do conhecimento.

A terceira competência é “selecionar, relacionar, organizar, interpretar fatos, opiniões, informações e argumentos em defesa de um ponto de vista”, ou seja, argumentação, aqui ele vai ver essa sua argumentação tá bonitinha, você tá conseguindo defender direito o problema que você está trazendo. Você tá falando bonitinho, você tá abordando o tema direito, você tá se aprofundando no tema. Se você não está deixando vago. Então aí é bom para você fazer uma boa argumentação.

O quarta, a quarta competência é “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. Isso aqui é coesão textual, no que que a coesão textual se diferencia da gramática? Porque a competência é um que a gramática vai ver se você teve erros de gramática e tudo mais. Já a competência 4 é coesão, porque se você cometer algum erro de gramática, por exemplo, você escreveu árvores sem acento, tá? É um erro de gramática, mas se a pessoa consegue entender o que você tava querendo dizer, mas agora, se eu colocar uma vírgula no lugar errado ou separar o sujeito do predicado, ou fazer alguma coisa de coesão vai compreender, é, vai comprometer o entendimento do seu texto. Então vai empobrecer a sua argumentação. Aí você perde. Então, por exemplo, se você colocar uma vírgula no lugar errado, você não perde na gramática, você perde na coesão, porque aí tá dificultando o

entendimento do que você tem a dizer. É importante ter muito cuidado com isso. Se te ajudar, tanto para saber escrever as palavras corretamente, quanto para saber fazer a coesão ao certinho, leia livros, lê também teorias, as gramáticas, as coisas para saber quando que você tem que usar a vírgula, crase, coisa que eu erro muito. Crase, diferença entre esta e essa com 2 “s” e com 1 “t”. Isso são coisas que você perde na coesão, entendeu?

E o 5, que é a outra? A última competência, que é “elaborar uma proposta de intervenção” aí, da coisa básica, né? Você não pode ferir os direitos humanos, então, pra você lembrar disso é só você pensar, “se eu fizer isso que eu estou sugerindo na minha intervenção, eu vou ser presa?” Se a resposta for não, OK, você não está ferindo os direitos humanos. Porque, por exemplo, colocar a pena de morte fere os direitos humanos. Matar pessoas fere os direitos humanos, então é uma bomba, fere os direitos humanos, entendeu? Então assim, é bem básico.

Mas, cuidado, né? Porque se tirar zero, se você feriu os direitos humanos e tirou zero na redação inteira, então você vai perder o ano inteiro até fazer um ano inteiro de cursinho, porque você mandou matar alguém na sua proposta de intervenção, fez um texto inteiro bonitinho, chegou na última, você falou, “por isso devemos jogar uma bomba nos asiáticos”. Não, entendeu? Então cuidado com isso muito bem.

Agora a gente vai começar aí no nosso texto, não é? Então, é o texto imediatamente. Ele tem 30 linhas, então se a gente fizer uma matemática básica aí, né, que tem que ter 4 parágrafos, a gente fez uma matemática básica dá 7 linhas para cada um, aproximadamente, e sobram 2, essas 2 eu sugiro que você coloque na sua intervenção, porque a intervenção ela só tira 10 se ela tiver completa, se ela tiver detalhada, então assim enfeita muito a sua intervenção, sabe?. Não tem dó não, pode enfeitar, falar, colocar spray, tinta nela pra ficar bem bonita, falando tanto de órgão, tanto de gente que tem que mobilizar. Eu vou ensinar, mas primeiro se deixe mais espaço para intervenção é importante.

Então tá, primeiro parágrafo, o que eu faço que dá muito certo? Primeiro parágrafo eu começo com uma alusão histórica, então, por exemplo, “publicidade infantil”, uma alusão histórica, é muito fácil encontrar alusão histórica, então, por exemplo, é, as crianças são é, por exemplo, a propaganda é usada para é seduzir as pessoas, desde a época do nazismo, quando Hitler usava de propagandas nacionalistas para exaltar a sua ditadura. Pronto, uma alusão histórica. Eu já estou

colocando aqui, ó, uma área do conhecimento. Olha que legal. Aí você faz alusão histórica ou alguma outra forma de alusão? E o que que é importante isso que tem que ter na sua intervenção, na sua introdução, você tem que problematizar, então você tem que falar, qual que é o problema, entendeu? Você tem que apresentar o problema é, existe a publicidade, contudo, a publicidade tem influenciado as crianças e tem sido. O problema tem que falar que essa coisa é um problema, entendeu? O problema exato?

E aí a gente já passa pelo segundo e pelo terceiro parágrafo, que são os paralelos de argumentação. Então o que que eu faço que é muito simples e ajuda muito. No primeiro parágrafo você fala de argumentação, você fala, por que que essa situação é um problema e no segundo você fala o que que impede esse problema de ser resolvido? Por quê? É, no Enem, uma coisa que eles valorizam muito é. É, é. Conectivo, conectivo. Por quê? Porque o Enem quer que o seu texto seja linear, ele quer que ele siga uma que ele flua, entendeu? Não dá pra você fazer um texto que fale sobre uma coisa, outro fala sobre outra, totalmente diferente, sem nenhum nexos. O seu texto tem que ter uma linearidade, ele tem que casar bonitinho, os parágrafos não são textos independentes, é um texto só, então os parágrafos tem que casar entre si, entendeu? Eles tem que se amar, eles têm que se beijar, eles têm que ter conectivos para ajudar as ideias em cada palavra. Fazer um texto legal, entendeu? Então olha só, por exemplo, existem muitos conectivos. Eu vou colocar aqui no *link* da descrição aquelas páginas da UOL educação, que tem um monte de conectivos. É ótimo. Imprime isso, coloca no box do seu banheiro e fica falando enquanto você toma banho, porque, por exemplo, existem conectivos de adição como “ademais, além disso”, existem conectivos de contraposição, como, exemplo “mas, contudo, entretanto”; existem conectivos de conclusão, “portanto, dessa forma, por meio disso”, entendeu? Então, existem conectivos para ser usados em todas as ocasiões. Tanto para ligar um parágrafo com outro, quanto para ligar uma frase, então você fala, por exemplo, “a publicidade influencia muitas crianças”, portanto, ela é um problema que deve ser resolvido, entendeu? Você tem que ligar uma frase, um parágrafo ao outro para o texto fazer sentido.

E aí, aqui, vamos começar a argumentação. Primeiro, Para que você vai falar o quê? Por que que a situação é um problema? Por que que a publicidade infantil é um problema, porque ela influencia a criança, é porque ela tira o poder dos pais

na decisão da vida dos filhos, porquesei lá o quê, sei lá o que, você vai encontrar os seus motivos. E vai fazer aí essa coisa. E no segundo parágrafo você vai falar o que que impede esse problema de ser resolvido? E esse parágrafo é importantíssimo porque aqui se vai fazer uma super coesão, porque esses problemas que você vai falar agora vão ser resolvidos na sua proposta de intervenção. Como assim? O que que impede o problema da publicidade infantil de ser resolvido no Brasil, por exemplo? Não tem uma lei específica que cuide disso, é os pais não participam direito da vida dos filhos, às vezes não tem nem noção do que está acontecendo, a escolas não promovem uma conscientização eficiente, sei lá o quê, sei lá o que. Você falou esses 3 motivos, por exemplo, na sua proposta de intervenção, você vai colocar as medidas que resolvam esses problemas que você acabou de falar. E isso aí é você conectar uma parte anterior do seu texto com agora, isso é coesão e isso é conectivo. Isso é bom, se ligar o seu texto é você fazer o seu texto fluir e isso vai te dar muito ponto na parte de coesão textual e da argumentação. Isso é muito legal, faça isso, entendeu? Então você vai falar que os problemas e tudo mais nessa parte, nesse espaço que eu fiz de argumentação, eu acho legal você falar outra coisa, outra coisa que envolva outras áreas de conhecimento. Então você falar, por exemplo, é, “estudos da, da sociedade, da medicina, do mundo, revelam que crianças têm o cérebro não totalmente desenvolvido, o que faz com que elas sejam susceptíveis a publicidade”, aí, você meteu a Biologia no meio, olha que legal. Ou então você fala, por exemplo, uma coisa, você pega alguma coisa do texto, você fala, há, “um estudo revelou que 20% das crianças são propensas a serem influenciadas pela publicidade”, legal, já é outra área do conhecimento. E aí você vai meter essa outra coisinha e vai fazer a sua argumentação.

E agora na intervenção vai ser muito mais fácil, porque você já vai ter a base do que que você precisa solucionar. Você já vai ter os problemas aqui no seu terceiro parágrafo. Então agora é só vocês solucionar o que o problema que você apresentou durante o texto inteiro. Olha como que seu texto tá tipo linear, se você já falou de um problema no primeiro parágrafo, no segundo você falou, por que isso é um problema. No terceiro você falou o que que impede esse problema de ser resolvido. E no quarto você vai resolver esse problema de uma vez por todas. Você é basicamente o novo presidente da República. Olha que legal, não é legal?, é muito legal!, então agora a gente fazer a nossa super intervenção porque, porque

eu tenho um ótimo lá aceite, que eu faço, todas as redações que eu já fiz na minha vida, eu comecei o quarto parágrafo com a seguinte frase: “Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse”. Ponto, ótimo, leva meia linha, meia linha e já faz uma linda iniciação porque, “portanto” é um conectivo, então, já tá casando, aí o seu texto já tá lindo. “Medidas são necessárias para resolvero impasse”, ou seja, a gente tem que fazer alguma coisa a respeito e, aí, você fala essa frase, nomeu caso sempre dá certo e depois já coloca a sua intervenção é “impasse”, é sinônimo de “problema” – caso você tenha alguma dúvida. Você pode colocar “problema” também, então porque é importante você não ficar repetindo palavra. Então você falar “problema”, depois, você troca por “impasse”, ou, então, entendeu você não ficar repetindo palavra, é legal você usar palavras diferentes. É, então a gente vai fazer a nossa intervenção. A intervenção tem queter, tem que ser 2 intervenções e elas tem que mobilizar setores diferentes da sociedade. Ou seja, se você falar que o governo tem que fazer alguma coisa, a outra proposta não é o governoque tem que fazer, é alguma outra coisa, pode ser a escola, a família, é... o bairro, hã..., uma parceria público-privada, uma empresa, alguma coisa assim? Então, por exemplo, no caso da publicidade infantil, “o governo deve fazer uma nova lei pra abordar a publicidade infantil, praregular as publicações que são feitas, sei lá o que, o que”. O governo fez alguma coisa. Agora, “o MEC deve instituir palestras para os pais nas escolas que mostrem a eles a importância de educar os filhos, sei lá o quê os pais”, então, você tá aí, colocando 2 setores diferentes da sociedade, e isso que o Enem quer que você faça. Entendeu?

Só que aqui, aqui entra a maior “viadagem” do Enem. Por quê? Porque o Enem ele não querque você faça uma proposta qualquer, ele quer você faça uma proposta detalhada, uma propostacuidadosa, uma proposta linda, bonita, entendeu? No caso, isso significa que você tem que fazeruma proposta super completinho, entendeu? Então não adianta você só falar “o governo, né, tem que fazer uma lei pra publicidade infantil”, não, tem que falar qual a área do governo. Então, uma coisa interessante que eu acho, é você saber Ministério, é, eu vou deixar o *link* aquina descrição também dos ministérios do Brasil. Por quê? Porque o Brasil tem tanto de Ministério. Enquanto você fala do Ministério de alguma coisa, você já tá sendo mais específico, você não está falando que o governo não tem que fazer alguma coisa. Como assim? O governo, que governo, o governo é tudo, o governo é Brasil, o governo sou eu, o governo é você, o governo é a Dilma, o governo é

todo mundo. Quem que vai fazer isso? Você tem que ser específico, então, você pode falar, por exemplo, na publicidade infantil, é, “o Ministério das comunicações deve ver as propagandas que passam na televisão”, ou então, sei lá, o “Ministério da educação deve ver as propagandas que são feitas nas escolas ou alguma coisa assim”, em alguma área específica do governo. Também interessante se fazer parceria entre áreas do governo porque, por exemplo, se eu for fazer uma lei, é importante não apenas você fazer a lei, mas garantir que ela seja aplicada. Então você fala que o governo, sei lá, que parte do governo, por exemplo, o Ministério das comunicações, em parceria com a polícia federal, deve fazer uma lei e garantir que ela seja cumprida. Então é interessante saber da polícia também, porque a polícia, é tem a polícia civil que faz coisas mais investigativas, do tipo homicídio, drogas e tudo mais. Então, se eu tiver falando de crimes, assassinatos, tudo mais, usa polícia civil. Já a polícia federal é mais abrangente, ela cuida de assuntos mais gerais e a polícia militar é o policial que está aí andando na rua, que faz a prisão tudo mais. Se eu for falar, por exemplo, sei lá, “a violência urbana é um problema, por isso tem que ter mais polícia nas ruas” é a polícia militar. Se você falasse “lá o tráfico de drogas é o problema, porque tem grandes traficantes que são impunes”, quem vai investigar essa situação é a polícia civil. É interessante saber da polícia. E coisas que tratem de crianças, eu gosto muito de falar do Conselho Tutelar, do *Estatuto da Criança e da Adolescência*, sei lá o quê, sei lá o quê. É... interessante, também, que nessa intervenção eu geralmente falo sobre educação, que o MEC tem que fazer alguma coisa, que tem que conscientizar as crianças nas escolas. Lá o quê, sei lá o quê. E para isso eu gosto de usar a última menção a outra área do conhecimento que eu uso é agora na intervenção, porque tem uma frase de um filósofo que chama Emanuel Kant que se aplica a todas, todas as propostas de intervenção. Você está falando de desmatamento na Amazônia, está falando de assassinato de crianças vietnamitas no sul da Patagônia. Se aplica a essa frase de Immanuel Kant, disse “o ser humano é aquilo que a educação faz dele”, isso não se aplica a tudo, se aplica tudo, porque você tem que falar ou, “como já disse o filósofo Immanuel Kant, “o ser humano é aquilo que a educação faz dele” dessa forma”, conectivo. “Dessa forma, o Ministério da educação deve fazer palestras educativas para os pais, ministradas por professores de saúde, falando sobre os perigos de uma alimentação não saudável”. Entendeu? Então aí você tem que fazer então, na sua intervenção você tem que falar o ônus e tem que fazer como que ele

vai fazer com que dinheiro que ele vai fazer isso? Tipo assim, eles vão fazer uma nova lei, mas quem que vai fazer? A nova lei é quem que vai decidir que a nova lei vai passar. Vai ser um plebiscito, vai ser o Congresso que vai fazer isso e agora, sei lá. O Ministério da educação deve investir na educação pública. Com que dinheiro que ele vai fazer? Isso que, como quem que vai fazer isso, vai fazer uma palestra educativa, quem que vai dar a palestra pra quem que vai ser a palestra, entendeu? Então aí você faz uma intervenção, é detalhada.

E aí no final obviamente você averigua, né, o seu texto para ver se ele está, tipo, sem errose tudo mais, você passa a limpo. E aí você entrega com fé em Jesus, no coração, que a sua redação vai ficar muito linda, maravilhosa, deliciosa. Se a sua redação fosse uma pessoa, ela seria a Megan Fox de biquíni na Praia de Copacabana. Da Croácia. Isso aí.

É, acho que terminamos, não terminamos? É, eu estava falando tão alto que agora que eu parei de falar, a minha casa ficou muito silenciosa. Então, eu acho que é isso, né? Se se você gostou, dá um meet, a é lembrando, finalmente, que isso é o que dá certo pra mim. Então se não der certo para você, não se preocupe, o mundo tem uma variedade de redações a serem feitas, você ainda vai descobrir qual é a sua redação, a sua alma gêmea do mundo da literatura, é, então, só isso. Se você gostou, deixa o meet e não esquece de inscrever no canal que aí quando saírem mais vídeos vocês vão ser notificados e tudo mais. E comenta, o que que vocês acharam. E quais técnicas de redação com vocês nas redação de vocês, porque eu também gosto muito de novas dicas, então, podem me dar dicas também que eu vou ouvi-las e segui-las e tudo mais. É não se esqueçam de recomendar o vídeo que o seu amigo que é ruim redação, ainda há esperança para você, meu querido amigo, semianalfabeto e boa sorte na redação do Enem, a gente vai conseguir, não se preocupe, gente, como os pouquinhos a gente vai lá, hã..., acho que é só isso, um beijo.

Apêndice D – Transcrição do vídeo “Autoria na redação do Enem: como melhorar na competência 3”, canal *Poxa Lulu*

Fala, coxinha, beleza? Eu sou Ana Luiza, eu vim aqui mais uma vez para ajudar vocês na redação do Enem, e por que mais uma vez? Porque aqui nesse canal já está cheio de vídeos com dicas, macetes e modelos prontos de parágrafos. Isso mesmo! Se você ainda não me conhece, você ainda não é um “Poxinha”, inscreva-se pra não perder nada, porque até o Enem, e eu sei que ele está chegando, vou postar tudo o que é necessário para vocês mandarem muito bem na redação.

Bom, gente, como prometido, eu fiz uma enquete aqui no canal. Inclusive, se você não viu, se você não participou, eu perguntei: “o que que vocês preferiam, vídeo 3 vezes por semana, manter, já que eu já postava 3 vezes por semana; 4 vezes e seguir todos os dias?” Todo mundo, a maioria votou todos os dias da semana, então, eu vou postar, fazer de tudo para postar todos os dias da semana. Então, ó, já fica ligadinho. Ativa o sininho para não perder e poxa, ajuda o meu trabalho, né? Dá um trabalhão produzir bastante conteúdo para vocês, então assistam, curtam, compartilhem com todo mundo. Nem sei se eu tô falando mais certo ou errado. E por aí vai...

Vamos ao pedido de hoje: vídeo sobre autoria, sobre a competência 3, que é muito pedido por vocês aqui nos comentários, “fale sobre a autoria”, gente, por que eu não fiz um vídeo é separado para isso até hoje, porque com a base que eu dou aqui no canal, vocês com certeza já estão encaminhados para isso, para essa autoria. Mas já que é necessário, já que vocês pediram, eu fiz. Olha só, quando, pensando em autoria, vocês tem que pensar em projeto de texto e aquilo que eu falo. Quando vocês lerem o tema da redação do Enem, começa a escrever tudo o que vem à mente. Começa a escrever as palavras-chaves do tema, entendeu? Até para criar a tese, quando vocês começam a escrever, quais são as principais causas do problema? Ou os 2 maiores motivos da existência desse problema no Brasil? Entendeu, isso quando a sua mente está fresca e você não consegue pensar em nada, você faz uma lista de coisas que te vem à mente com relação ao ao tema. E não é só o tema. Por exemplo, “a desvalorização do professor”. Não vai fazer só palavras-chaves que vem a cabeça sobre o professor, tem que fazer também sobre “a desvalorização”, se perguntar a desvalorização do professor no Brasil, e aí então fazer sobre ele no Brasil. E não adianta falar, só, é... argumentos de outros lugares, outros países. Você pode fazer, claro, vai contar na segunda competência, se você fizer uma comparação, “nos

Estados Unidos, acontecem dessa maneira. Já no Brasil, assim, assim, assado”. Mas sempre pensando no nosso país, porque, afinal, é o Exame Nacional do Ensino Médio, então é só o que eu separei aqui para você.

A gente sabe que a competência é 3 tem que selecionar, tem que relacionar, tem que organizar e interpretar fatos, opiniões. E tudo o que vem a mente com relação ao tema não é isso. E é isso que exatamente vai fazer com que você tenha um projeto de texto. É bem, é.. específico. Bem..., qual é a palavrinha chave? Bem pertinente ao seu tema, um projeto de texto claro e objetivo, que segue uma lógica e que lógica é essa? Colocando um topicozinho frasal, depois, seguir duma contextualização e a sua reflexão, aonde você vai dizer o que você pensa sobre o assunto, entendeu?

Olha só o que eu separei aqui, quando você seleciona você vai escolher a parte do seu repertório ou do repertório do texto, não só do repertório do texto. O seu repertório individual também, argumentos, fatos e opiniões relacionados ao tema e ao seu ponto de vista. E aí fica claro que temos que criar a tese em 2 argumentos. Eu sempre falo isso, porque cada argumento da tese vai ser falado em cada desenvolvimento, inclusive aqui nesse canal já tem um vídeo de teses coringas para qualquer tema. Se você ainda não assistiu, eu vou deixar ele aqui em cima para você escolher e usar em qualquer redação. Mas o argumento que você vai encaixar ali naquela tese vai depender de você, do seu ponto de vista e... do tempo é, é por isso que é tão importante, cada um tem o seu argumento individual, porque mostra o seu ponto de vista, entendeu?

Quando você vai relacionar nessa parte, você vai ter que pegar as palavras que selecionou em cima. Como eu falei, vir tudo, tudo o que veio a mente e relacionar de forma clara e objetiva novamente o seu ponto de vista. O ponto de vista nessa competência está em tudo. E por que o seu ponto de vista é como eu posso fazer isso? Poxa, Lulu, olha, aqui eu coloco no canal também muitas opções de tópico frasal para iniciar os parágrafos. Isso já induz o leitor que você está botando o seu ponto de vista. Olha só, um exemplo, “em uma primeira análise vê-se que”, aí você volta lá no argumento da tese “vê-se que o argumento um da tese é fator determinante para a persistência da problemática em questão, tendo em vista que, um breve exemplo”, quando você faz isso, você está dando a sua opinião, o seu ponto de vista, sem ao menos perceber, por isso que eu falei que o canal aqui já direciona você a isso. Logo depois, “de acordo com Martin Luther King. De acordo com o pensador tal, filósofo tal”, coloca uma situação que tem a ver, coloca um contextozinho que tem haver, ponto

de novo. E aí vem mais um conectivo “dessa forma é necessário”, “dessa maneira, percebe-se”, e aí faz a sua reflexão final a acerca do seu ponto de vista, da sua opinião, “é inaceitável que isso se permaneça na atual conjuntura do Brasil” e por aí vai. Entendeu?

Quando fala organizar, o leitor, aqui, então, vai perceber se você organizou os argumentos mais importantes e argumentos adicionais que fica evidente no seu projeto de texto. Quando você faz isso, entendeu? O projeto de texto é aquele que mostra lá na introdução uma tese com 2 argumentos, que retoma os 2 argumentos, um em cada desenvolvimento. Esse projeto de texto que lá na conclusão vai resolver o problema do tema com uma proposta de intervenção, e não só isso, ele demonstra, através dos argumentos, a hierarquia dos argumentos. Com tópico frasal, com contextualização, depois de reflexão final, entendeu? Por isso que eu não tinha feito um vídeo ainda. Todo, tudo que eu coloco aqui no canal é muito importante para sua competência. E interpretar o último requisito da competência 3, os argumentos, ir além com o seu ponto de vista novamente. E aí é que está a autoria do texto. É um texto que se explica por si só, resultado de um bom projeto de texto.

E é isso, gente. Eu espero que esse vídeo tenha ajudado vocês porque muita gente comentou aqui sobre a autoria, sobre a competência 3, eu fiz esse vídeo para simplificar, mas podem ter certeza que, seguindo tudo o que eu tenho colocado aqui no canal, pegando cada videozinho, revisando a matéria, vocês vão mandar bem, tá bom, galera, é isso. Espero que tenham gostado. Quem gostou não esquece de curtir o vídeo, compartilhar com todo mundo. Agora vai dar licença para que vocês possam printar a tela, está bom, galera. Beijão.

Apêndice E: Transcrição do vídeo “Fazendo uma redação e um bolo ao mesmo tempo”, canal *Poxa Lulu*

Fala “poxinhas”, beleza? Eu estou muito feliz, muito animada em esta gravando o vídeo de hoje porque eu sempre falo para você que redação é igual receita de bolo. É só seguir o passo a passo. Mas eu sei que você duvida e por isso no vídeo de hoje eu resolvi dar uma de louca. E realmente eu vou fazer um bolo e te mostrar ao mesmo tempo como fazer uma redação. Beleza? Se você duvida, fica comigo até o final e se você não me conhece, o meu nome é Ana Luíza. Aqui nesse canal você encontra esse e muitos outros vídeos de redação. Apesar de parecer uma loucura o que eu estou fazendo, eu sei que você vai gostar, por isso é superimportante. Deixe o seu like pra me incentivar. Inclusive se você quiser mais receitas igual a esse vídeo, “fazendo redação”, comenta aqui embaixo e comenta muito pra valorizar o meu trabalho, beleza? Vamos lá então!

Pronto, poxinha, agora bora colocar a mão na massa. Então vamos fazer o bolo e vamos saber quais são os passos a passos que você deve seguir para fazer uma redação completa. Modelo nota 1000, hein? Isso aqui é nota 1000! Isso aqui é mocinha!

Bom, gente, vou separar os ingredientes, assim como quando eu vou fazer o bolo, eu tenho que separar os ingredientes e os argumentos do meu texto. Isso é o seu projeto de texto. Antes mesmo de iniciar sua redação, você já tem que pensando o que você precisa ter na redação, né, o que você vai usar para fazer o bolo? Então eu separei aqui um repertório sociocultural. A gente sabe que tem que ter em toda a redação. Se você não sabe o que é isso, repertório sociocultural, você usar outras áreas do conhecimento para dar bagagem ao seu texto, a sua argumentação. Um filme, um livro, um gibi. E eu utilizei pra representar aqui: farinha. Farinha que vai fazer o bolo. Eu também coloquei mais repertório porque a gente não utiliza um só na redação, né? Então eu coloquei como açúcar.

A receita do bolo e, vamos falar, vai ser de laranja para a galera da minha receita, porque eu sou especialista nesse bolo. É tão difícil de fazer que eu tive que fazer uma própria receita. Eu sou especialista nessa receita.

Bom, gente, eu tenho aqui a minha tese, a tese dividida em dois argumentos e você vai ver eu coloquei dois ovos. Cada ovo aqui é um argumento da minha tese. Beleza, tranquilo, né? Eu tenho o fermento, o fermento e o despejo dos meus parâmetros de

desenvolvimento. Aqui você fica gigante, mas a gente vai chegar lá. Eu também tenho manteiga, que vai ser o tema, a manteiga. É um problema sério, né, gente? Derrete, é gordurosa. E o tema do Enem sempre será um problema. Eu tenho suco de laranja, que é apenas uma ou duas laranjas espremidas, belê? Duas laranjas que eu utilizei para a receita e um pouquinho de leite que vai ser a minha contextualização do tema, beleza, do repertório.

Desculpa, beleza, galera, mas o meu projeto de texto precisa estar organizado. Eu preciso de um passo a passo pra fazer redação. Eu não posso simplesmente embaralhar o que eu vou usar pra fazer esse bolo. Eu não vou colocar aleatoriamente na batedeira, eu preciso organizar. Então, primeiro vamos fazer o primeiro parágrafo, que é o de introdução e introdução, o primeiro parágrafo de introdução e eu separei açúcar, que vai ser o meu repertório sociocultural. Vamos a ele? Aqui eu separei tema, é a nossa manteiga. Eu te falei tem algum problema de seca? Manteiga derretida, né? É o ovo. Os ovos, na verdade, que são a nossa tese. A tese, mais uma vez, tem que ser em dois argumentos. Eu vou bater isso agora.

Cadê a peneira? Então, tá, bom. Galera, isso aqui é a minha particularidade. Muita gente não faz, mas eu acredito muito que peneirar faz o bolo ficar fofinho, então você vai ver o bolo, vai dar certo, vai ficar muito bom. Teste aí na sua casa. A primeira coisa que eu vou fazer é peneirar o açúcar. Eu peneiro todas as farinhas, tô peneirando aqui o açúcar, que é o meu repertório sociocultural. Porque pra fazer a introdução, eu acredito que com base em todas as redações nota 1000 que eu leio, você tem que começar com o repertório. Por isso que eu estou colocando primeiro o açúcar. Peneira, por que você tem que contextualizar o repertório? Tá bom, meu querido? Você tem que explicar por que você está usando esse repertório para esse tema, para esse problema, para esse, esse seu ponto de vista. Então, depois que eu peneirei o açúcar, eu vou pegar manteiga, que é o tema. Eu tenho que rerepresentar o tema. Ou seja, se eu tiver escolhido um filme, vou apresentar esse filme e dizer “Fora da ficção, esse problema acontece de tal maneira”. E aqui é o nosso tema, né, manteiga. Problema, gente, tema do Enem sempre vai ser um problema. Eu coloquei aqui mais ou menos duas colheres de manteiga. Beleza, também. Por último, vou apresentar a minha tese e o que eu falo pra você, sempre apresente uma tese de forma explícita em dois argumentos. Por isso que eu coloquei dois ovos, beleza. Vamos colocar tese um, tese dois. A sua tese, essa organização da introdução, demonstra o seu projeto de texto. Procure fazer nessa ordem, que é a ordem que as redações notam 1000

seguem, belezinha? Agora eu vou bater esse bolo, né? Bom, coxinha. Já bati, já fiz a minha introdução, assim como a geração nota 1000.

Agora a gente tem que ir para os desenvolvimentos, né? E como que você vai fazer, de maneira aleatória? Claro que não. Você precisa seguir um projeto de texto. Então, o que é a primeira coisa que você tem que fazer no seu desenvolvimento? Um tópico frasal. É ideal que você traga no seu tópico frasal (talvez um suquinho de laranja) fazer uma rerepresentação do tema, como eu coloquei o suco de laranja como meu tópico frasal, porque amarelo, assim como a cor do ovo. Lembra da tese? Eu vou usar só a metade, porque a outra metade vai ficar pra calda no fim. Vai colocando um pouquinho de suco de laranja. Tá bom? Depois disso eu vou colocar o meu outro repertório sociocultural, porque tem que ser diferente. Então o repertório da introdução foi o açúcar, agora é a farinha. Vamos coar também. É ideal que você coe para o bolo ficar bem fofinho. Gente, eu vou duplicar aqui a receita de desenvolvimento, porque você tem que levar em consideração que as mesmas coisas que você faz para o desenvolvimento um você vai fazer para dois. Então eu só vou ensinar uma vez desenvolvimento. Mas você segue esse mesmo passo a passo. Lembrando que você tem que variar o repertório sociocultural, ou seja, se usou filme na introdução, procura usar agora, é..., música, citação filosófica, dado estatístico, Constituição que dá pra usar em muitos temas. Nossa, chacoalha mesmo! Vamos lá continuar coando, por quê? Pra ficar bem fofinho, seu bolo é a redação bem construída e bem contextualizada. Você precisa lembrar da contextualização, que é o que eu falei, o repertório não pode ser utilizado de maneira aleatória no seu texto. Você tem que trazer a pertinência dele para o tema e a produtividade. Ou seja, por que eu estou usando esse repertório para esse tema? Para esse problema? Então contextualize bastante. E por último, eu vou colocar aqui a minha contextualização, que é o que eu acabei de falar. É a forma que você vai explicar para o corretor por que você está escolhendo isso. Não vou encher de leite não, tá galera? Galera, porque não tem essa necessidade.

Beleza. Agora eu já bati bem esse desenvolvimento, mas acabou o desenvolvimento, você não precisa fazer mais nada? Claro que não. A gente tem um desfecho aqui que você cresce, que você mostra ao corretor a autoria do seu texto e eu escolhi pra isso o fermento. Pois é, eu vou tirar daqui, tá bom, eu não vou bater o fermento na batedeira não, vou tirar aqui, eu vou colocar o fermento, devagarzinho. Gente, é bem importante que você deixa o fermento pra última parte do bolo, né?

Assim como desfecho, hum... gostinho de laranja é “bão”. É aqui que você vai mostrar a sua autoria. Você fica gigante. Você demonstra que o seu texto não é expositivo, é dissertativo argumentativo. Então vou mexer a mão mesmo. Bem bão, bem mexido. Pra quê? Pra que não solhe o bolo, né? Então esse desfecho você tem que investir em críticas. Você pode fazer uma breve conclusão como desfecho, você pode fazer uma reflexão e você pode fazer uma crítica, sendo esse terceiro preferido dos corretores. Então, invista em críticas. Como eu falei galera, eu estou fazendo aqui uma receita duplicada do desenvolvimento, levando em consideração que você faz dois desenvolvimentos na redação. Beleza? Então é só isso por enquanto.

Mas vamos passar agora pra forma. Vamos passar agora pra forma e beleza. Bom, galera, agora você deve estar se perguntando, mas a redação se baseia somente em introdução e desenvolvimento? Claro que não! A gente vai fazer a nossa conclusão que vai se basear em o início aqui. Então coloque o forno ou o bolo no forno, na fôrma e depois a nossa calda, o nosso enfeite. Eu vou explicar daqui a pouquinho. Então vamos lá. A gente já tá com um problema bem criado e bem debatido aqui que é o nosso bolo, né? O nosso tema tá debatido, vou passar para a fôrma, para a fôrma, que é o nosso tópico frasal conclusivo. Esse tópico frasal você deve começar com o conectivo conclusivo, “portanto”, meio que acabou o bolo e, o resto da conclusão você vai saber depois quando eu for fazer o enfeite do bolo, a calda.

Bom, galera, agora que a gente já fez a nossa introdução e o nosso desenvolvimento ficou faltando a conclusão, né. Você sabe que na conclusão do Enem, a gente precisa criar uma proposta de solução, uma proposta de intervenção, que vai ser parte que eu vou fazer a calda, confeccionar o bolo, beleza? Bem basiquinho, lembrando que é um bolo de laranja, a minha receita caseira. Galera, o nosso tópico frasal conclusivo a gente já fez, foi a parte que a gente reuniu a massa do bolo, colocou na forma e colocou no forno. Deixei em torno de quarenta minutos, lembrando que todas as receitas, toda receita, vou deixar na descrição do vídeo se você realmente quiser fazer esse bolo, tá bom? O segundo passo da conclusão do Enem é fazer uma proposta de intervenção, essa proposta de intervenção é dividido em cinco elementos, agente, ação, modo, detalhamento, finalidade. Se você não sabe fazer isso, vou deixar um cardzinho aqui, ou aqui, explicando mais detalhadamente porque a nossa calda será vai ser a nossa proposta de intervenção, mas tem apenas dois ingredientes, então, olha, é só representação, tá, galera, preciso que você tenha consciência disso que é para ser didático, mais, não se esquecendo de que é uma

exigência da conclusão do Enem. Então, vamos lá, como eu vou fazer essa proposta de intervenção? Você vai pegar aquele restante do suco e lotar de açúcar, diabético não pode comer, lotar de açúcar mesmo e você não tem que mexer esse suco, presta atenção que eu vou te explicar direitinho, tá vendo que tá ficando bem lotado de açúcar? Por que que você tem que fazer isso? Olha, você vai mexer muito pouquinho e esse açúcar que vai fazer uma cristalização em cima do bolo e é só jogar em cima do bolo, cara, isso daqui quando seca fica uma (...) no dente. É a nossa proposta de intervenção, é o nosso plano de solução, porque o bolo quase queimou, eu criei um problema, aqui, né, na redação, o bolo quase queimou e como na conclusão eu preciso fazer uma solução, eu fiz uma caldazinha mais caseira para enfeitar e para dar mais gosto de bolo de laranja, inclusive você pode até fazer um bolo comum e fazer essa calda bem simples que ele já vai virar um bolo de laranja bem gostoso. Pronto, galera, só jogar aqui, fiz uma cagada, mas você vai empurrando, vai confeccionando, ele vai secar e vai ficar bem gostoso, tá, fiz uma piscina, mas, beleza. Agora, galera, a nossa redação não pode terminar na proposta de intervenção, né, então a gente tem que fazer um desfecho também para o último parágrafo, e qual que vai ser o desfecho dessa conclusão? Eu vou ralar a laranja para enfeitar ainda mais, fica bem bonitinho, heim. Esse vai ser o nosso desfecho. Você vai fazer o desfecho da conclusão, uma frase de fechamento, você também pode utilizar o repertório que foi utilizado anteriormente, bem brevemente, não é falar o repertório novamente e, dar aquele toque final porque você projetou o seu texto, você não criou do “além”, você tem um início, meio e fim e, assim, a gente finaliza o nosso bolo. Quem quiser, também, cortar fatias de laranja para enfeitar, uma, duas fatias, fica bonitinho, ou uma fatia corta no meio e coloca aqui, fica bonitinho. E esse é o nosso bolo, a nossa redação do Enem.

Eu espero muito que você tenha gostado, um grande beijo e obrigado por ter ficado até aqui, comenta bastante para dar engajamento no vídeo, inscreve no canal se você não é inscrito, um grande beijo e até a próxima. E esse é o bolo final, galera, a gente queimou um pouquinho o lado, é bom que você tenha atenção com o seu bolo, mas, a intenção é o que vale e o bolo está muito fofinho, só de cortar dá para ver.