



Foi aula mesmo que você disse? A aula do currículo escolar ao currículo algorítmico

Was it really class what you said? The class from school curriculum to algorithmic curriculum

Lucas Alves SELHORST*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é fazer uma análise acerca dos deslocamentos em torno do significante aula, a partir da noção de currículo algorítmico. Com base na Análise do Discurso materialista, traçamos uma relação entre o currículo escolar e o currículo algorítmico, buscando aprofundar o entendimento acerca deste que entendemos como um novo modelo curricular, próprio dos espaços enunciativos informatizados – EEI. Desta forma, conseguimos (re)pensar (n)os sentidos de aula e seus deslocamentos quando se trata de uma aula em um EEI e, mais especificamente, no YouTube, estabelecendo, assim, um olhar crítico para a relação de imbricação que acontece entre discurso pedagógico e discurso publicitário nesse espaço, pensando nos limites daquilo que se considera como uma aula e no que permite que um vídeo do YouTube possa ser caracterizado como uma aula.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino no YouTube. Currículo Algorítmico.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the shifts around the significant class, based on the notion of algorithmic curriculum. Based on Materialist Discourse Analysis, we draw a relationship between the school curriculum and the algorithmic curriculum, seeking to deepen the understanding of what we understand as a new curricular model, typical of computerized enunciative spaces – EEI. In this way, we can (re)think about the meanings of class and their displacements when it comes to a class in an EEI and, more specifically, on YouTube, thus establishing a critical look at the overlapping relationship that happens between pedagogical discourse and advertising discourse in this space, thinking about the limits of what is considered a class and what allows a YouTube video to be characterized as a class.

Keywords: Discourse Analysis. Teaching on YouTube. Algorithmic Curriculum.

Artigo recebido em: 16.12.2023

Artigo aprovado em: 06.08.2024

* Doutorando em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL - Unisul).
lucasselh@hotmail.com

1 Introdução

O título deste trabalho é “Foi aula mesmo que você disse?”, parafraseando o título do texto “Foi propaganda mesmo que você disse?” de Michel Pêcheux (2012), que é um dos textos que utilizamos aqui como base da nossa análise. Articulamos esse texto de Pêcheux a outros, inclusive aqueles que tratam do currículo escolar, para pensar na relação entre o discurso pedagógico e o discurso publicitário que se dá nesse espaço, considerando o funcionamento dos algoritmos.

Devemos esclarecer que embora possa parecer que estamos fazendo um julgamento moral das aulas do YouTube ao colocar essa questão, como se elas fossem menos “aulas” por estarem no YouTube, fora dos templos tradicionais do aparelho educacional, não é isso que fazemos, pois não é isso que fazemos na Análise do Discurso – AD, a teoria na qual nos filiamos (em vez disso, pensamos nos processos discursivos e na produção de sentidos para além da transparência imposta pela ideologia), e também por que não deve haver interesse, ao nosso ver, por parte de qualquer professor da escola, em lutar por esse significante **aula**, ou de reivindicá-lo unicamente para um espaço escolar. Dizemos isso, inclusive, porque na própria educação, a noção de aula já é muito controversa, e não falta quem diga que a educação deveria se valer de outras práticas que não **aulas** para efetivar os processos de ensino e de aprendizagem.

Um exemplo muito ilustrativo disso é essa frase do professor José Pacheco, conhecido como fundador da Escola da Ponte: “se eu dou aula e eles não aprendem, eles não aprendem porque eu dou aula” (Pacheco, 2015, n. p.). Quer dizer, a partir dessa concepção, teríamos que parar de dar aulas e fazer outras coisas que envolvessem os alunos de outra forma.

Então, **aula**, a partir dessa perspectiva, pode ser associada à prática bancária, usando o termo freireano, pela qual o professor transfere conhecimentos aos alunos (Freire, 2011, 2013); isso está muito presente na nossa prática e nas nossas enunciações: os professores dão aulas; os alunos assistem às aulas. A cena enunciativa da sala de

aula materializa essa prática: o professor ocupa uma espécie de palco, enquanto os alunos compõem a plateia.

Com isso, fica fácil entender porque uma plataforma como o YouTube comporta tão bem isso que entendemos como aula. Sem preocupação com os comportamentos “indesejados” e sem a necessidade de pedir silêncio ou atenção, os professores gravam suas aulas e os alunos assistem quando quiserem. É a concretização de um determinado ideal de aula que já estava dado na escola: a aula sem aluno. Nesse sentido, nada mais aula que uma aula do YouTube.

Devemos considerar, no entanto, que apesar de todo controle que há sobre os alunos na escola, no ambiente escolar há uma possibilidade maior de se produzir falhas nesse funcionamento e, inclusive, podemos perceber um processo de democratização em diversas escolas. Como afirmamos

A participação dos estudantes é um ponto importante que marca as diferentes condições de produção dos espaços e afeta substancialmente os processos de interlocução possíveis nesses espaços: alguém falando sozinho para uma câmera é diferente de alguém em uma sala de aula falando com mais algumas dezenas de pessoas. Ou seja, no YouTube há um professor que antes de publicar seu vídeo, fala apenas para si mesmo, para um “espelho”. Além disso, esse professor pode assistir sua fala, editar, cortar, acrescentar diversos elementos visuais. Nada disso é possível em uma sala de aula; na sala de aula há um professor que precisa fazer sua aula com os estudantes, administrar o tempo de uma aula que não pode ser “editada”, ao mesmo tempo que precisa mediar conflitos, esclarecer dúvidas, instigar a participação dos estudantes, avaliar, perceber as diferentes formas de aprender, as diferentes demandas e os diferentes interesses e geri-los em um mesmo espaço/tempo que é limitado (Selhorst, 2023, p. 43).

Devemos ainda considerar que no espaço do YouTube, fora da escola, os professores perdem a legitimação dada pela instituição escolar e precisam “validar” seus discursos, isto é, suas aulas, de outra forma. Sem a audiência garantida, precisam se valer de outro critério para que esses discursos circulem. Se tratando de um espaço enunciativo informatizado – EEI, é da “mídiatização” que estamos falando (Gallo;

Silveira, 2017)¹. Desta forma, é preciso fazer aquilo que na escola não fazem: propaganda.

É neste sentido que pensamos que pode haver deslocamentos em torno do significante **aula**, já que nos EEI o discurso pedagógico passa a se imbricar a discursos comerciais, do marketing, da publicidade². Esse processo de imbricação está relacionado a forma como a materialidade técnica (Pequeno, 2019) desses espaços produz uma normatização sobre os discursos ali produzidos. Assim, consideramos, a partir de Gallo (2012), que estamos trabalhando com uma nova forma discursiva, chamada por ela de Discurso de Escritorialidade³.

A partir dessas considerações, tendo como base a Análise do Discurso, nosso objetivo é analisar os deslocamentos em torno do que se entende por **aula**, a partir da tentativa de aprofundar a noção de “currículo algorítmico”. Na próxima seção, discutimos o que é um currículo em sua relação com as aulas escolares, para posteriormente fazermos um paralelo com as aulas do YouTube e sua relação com os algoritmos.

2 O que se ensina em uma aula?

Consideramos que para pensar o que acontece em uma aula, deve-se indispensavelmente pensar nas forças que atuam sobre ela. Por isso, temos

¹ Gallo e Silveira (2017) explicam os espaços enunciativos informatizados como espaços nos quais sentidos e sujeitos são produzidos com uma base material digital, ou seja, a partir dos dispositivos digitais e seus algoritmos. Já a mediação, as autoras explicam que é a forma como os discursos se “validam” nesses espaços, o que se dá pela quantidade de interações (curtidas, comentários, visualizações etc.). Então, a **mediação** “equivale” ao que representa a **legitimação** para os Discursos de Escrita, ou seja, à “validação” dada pela normatização institucional.

² Pensamos a noção de imbricação a partir de Adorno (2015), considerando que essa relação além de se dar em diferentes níveis, se dá também em um contato dissimétrico e contraditório.

³ Também a partir de Gallo (2012) podemos diferenciar o Discurso de Escritorialidade dos Discursos de Escrita, ligados às instituições de poder, aos aparelhos de estado (Althusser, 1996), enquanto os Discursos de Oralidade seriam próprios dos sujeitos ordinários, sempre provisórios e nunca legitimados. No Discurso de Escritorialidade, segundo a autora, essas margens já não assim tão bem definidas.

considerado como imprescindível olhar para o currículo, que é o documento que determina o que deve ser ensinado e aprendido na escola.

Paraíso (2023) diz que não há escola sem currículo, pois o currículo é o coração da escola. A autora explica que esse documento pode ser entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar e que reflete a sociedade que se deseja construir, por isso, para ela, o currículo é sempre “**um território disputado**. Não há consenso em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados, de que sujeito se quer produzir ou formar e nem sobre quais elementos das culturas é preciso preservar e valorizar” (Paraíso, 2023, p. 7, grifo da autora).

Rocha (2022) diz que embora seja comum se separar o **como** ensinar (a didática), do **onde** e **quando** ensinar (a escola) e do **que** ensinar (o currículo), essa separação esconde as complicações do currículo, pois o **como**, o **onde** e o **quando**, fazem parte do **que** se ensina. Ou seja, é necessário tomar o currículo a partir de uma perspectiva ampliada que o considere não apenas como uma lista de assuntos, mas também considerar, aquilo que na Análise do Discurso chamamos de condições de produção, ou seja, as condições que “são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto [...]” (Leandro Ferreira, 2001, p. 13).

Como explica Orlandi (2013), as condições de produção implicam em considerar o dizer com a sua exterioridade: o sujeito e a situação, isto é, a memória, as circunstâncias de enunciação, ou seja, o contexto imediato, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico. A autora também explica que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de **sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz**, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. **Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi**. Desse modo,

as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2013, p. 30, grifos nossos).

Neste sentido, podemos lembrar, como explica Rocha (2022), aquilo que se chama de currículo oculto, ou seja, um currículo invisível, não escrito, não oficial, de saberes e práticas que não estão escritas oficialmente em nenhum lugar, mas que vão se perpetuando na escola. Ou seja, podemos pensar o currículo escolar não apenas como aquilo que está prescrito, mas também aquilo que não está, mas se repete no ambiente escolar.

Em uma análise da área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, Moreira e Fernandes (2020, p. 67-78) corroboram essa posição que considera o currículo em uma perspectiva ampliada, ou seja, enquanto algo que inclui “desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais, técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula, bem como a ideia de circulação de conhecimento”

No texto “Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos”, Pfeiffer e Grigoletto (2018) mostram funcionamento de disputas que mencionamos, bem como o funcionamento ideológico do currículo. Isto é, enquanto alguns sentidos são tomados como transparentes, outros são apagados:

Apagamento e transparência que funcionam tão consistentemente na evidência da necessidade de uma base comum e, ao mesmo tempo, na necessidade da flexibilização curricular em nome do indivíduo, sustentados em um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 14).

Assim, entre o que é dito e o que não é dito, entre o que é imposto pelo texto dos documentos e o que é imposto pelas práticas escolares, podemos considerar, a partir de Malachen (2022), que as políticas educacionais referentes ao currículo expressam os embates travados no âmbito do Estado e nos seus desdobramentos.

No entanto, quando analisamos as aulas que acontecem nos espaços enunciativos informatizados, percebemos que há uma mudança na determinação do que se ensina, considerando o funcionamento da midiaticização e a imbricação do discurso pedagógico com o discurso publicitário, o que nos levou a refletir acerca do currículo que é próprio destes espaços. Na próxima seção, buscamos explicar e aprofundar essa questão.

3 O que se ensina em uma aula do YouTube?

Para fazer essa discussão e tentar responder a pergunta que fazemos nesse subtítulo, podemos lembrar de quando Pêcheux (2012) explica as bases da história política da propaganda e cita a via americana pela qual o produtor independente torna-se comerciante e capitalista. Com isso, podemos fazer um paralelo com o que acontece atualmente com os professores que dão aulas no YouTube e em outras redes, e não somente com os professores, mas com todas as profissões que estão precisando se publicizar para existir, ou se render a determinadas plataformas, nisso que comumente tem sido chamado de “uberização” do trabalho, do sujeito empreendedor e empresário de si mesmo.

Em outra parte do texto, Pêcheux (2012) fala de quando tentamos lutar com armas dos nossos adversários e de como, de certa forma, passamos a lutar a luta dos nossos adversários, perguntando-se se na política seria possível separar o que é a própria luta e aquilo pelo que se luta. Diz ele:

Foi então a vez dos burgueses europeus, às voltas com o avanço do movimento operário, de colocar-se a sonhar diante dessa eficácia: se toda essa maquinaria político-ideológica funciona tão bem para os nossos adversários, por que não funcionaria igualmente a serviço dos nossos próprios objetivos? (Pêcheux, 2012, p. 84).

Pensando nas aulas do YouTube, poderíamos questionar: se determinada rede e determinado formato faz circular tão bem toda sorte de conteúdos, por que não faria também uma aula? E, em seguida: quais as consequências disso?

Em outro momento, o autor diz que “nesse processo, a ‘política do performativo’ parece ter representado um papel decisivo; quando dizer equivale a fazer, a política tende a se tornar uma atividade imaginária que se parece ao sonho acordado” (Pêcheux, 2012, p. 89). Ou seja, se na política (e não “só” nela), dizer equivale a fazer, ou, se já se faz política, por exemplo, naquilo que se diz na propaganda política, na forma como se luta pelos espaços de poder, podemos traçar um paralelo com os professores que fazem a publicidade de suas aulas. Quer dizer, podemos falar em deslocamentos em torno do que chamamos de aula, não pela presença-ausência dos alunos, mas por essa prática de propaganda que segue a lógica de todo e qualquer produto midiático para se “validar”.

Poderíamos também questionar, então, se a aula se torna um produto midiático para o qual há uma propaganda, ou se a propaganda passa a ocupar o espaço da aula e a ditar aquilo que se ensina. Se podemos afirmar, a partir de Pêcheux (2012) e com base em Austin (1990), que dizer é fazer, no caso das aulas percebemos em nossas pesquisas⁴ sobre ensino de línguas no YouTube que há, com esses dizeres, uma certa polemização da língua que se ensina, sobretudo em contraponto às instituições de ensino, se amparando em um suposto falante nativo, e isso se dá no funcionamento de mercantilização dessa língua.

Quando os professores polemizam em suas propagandas, por exemplo, ao dizer “não diga x” ou “fale como um nativo”, porque esse tipo de propaganda resulta em visualizações, eles estão também já ensinando muitas coisas, como: que a língua pode ser falada de maneira certa ou de maneira errada; que ao falar uma língua devemos copiar os falantes nativos (e então poderíamos questionar: quais?); que a escola ensina o que não deve ser dito (já que sempre partem de expressões comuns nas escolas, nos

⁴ Nestas pesquisas, Selhorst (2023) e Selhorst, Silveira e Gallo (2023), analisamos videoaulas selecionadas a partir de algumas regularidades, como a presença dos enunciados “não diga x” e “fale como um nativo” (sendo que x representa frases comuns, inclusive em livros didáticos e aulas de línguas, como, em língua inglesa, “how are you?”, “I’m fine” e “sorry”).

livros didáticos etc.); e que os falantes não-nativos, aqueles que aprendem uma segunda língua na escola, falam uma língua diferente daqueles que são nativos.

Esses pré-construídos que determinam a propaganda da capa, acabam determinando também a aula (e acabam por fazer parte da aula), já que circulando propaganda e produto juntos, eles precisam manter uma certa coerência. Assim, fica difícil saber onde exatamente termina o propósito comercial da videoaula e onde começa o propósito pedagógico.

Podemos dizer ainda que há um propósito comercial que determina o pedagógico. Foi a partir disso que propomos a noção de **currículo algorítmico**⁵, que representa um novo modelo curricular cuja determinação do que se ensina está mais relacionada a um funcionamento algorítmico, de circulação e midiatização, do que institucional, de legitimação, amparado no discurso pedagógico.

Ao falar em currículo algorítmico, no entanto, não estamos supondo que o algoritmo está funcionando sozinho, ou que está ditando regras que são cegamente cumpridas pelos professores-youtubers. Pensamos que se trata de um processo complexo no qual sujeito(s) e algoritmo(s) se determinam mutuamente. O que ressaltamos ao designar assim é uma modificação desse funcionamento “curricular”, na mudança de um espaço para outro.

Quer dizer, não que não haja já nos currículos institucionais atravessamentos de diversos discursos e disputas de poder. Sabemos que há, e, inclusive, há trabalhos, como de Pfeiffer e Grigoletto (2018), de Moreira e Fernandes (2020) e de Hashiguti, Lemes e Ângelo (2020) e Daltoé e Ferreira (2019) – esses dois últimos mais especificamente sobre o projeto Escola sem Partido – que mostram isso exemplarmente. Mas esses atravessamentos e disputas se dão em outros fundamentos que não dá midiatização, ou seja, não se resolvem com base em um cálculo sobre a circulação, sobre a midiatização, tal qual no YouTube. Em síntese, o “currículo” que recai sobre uma aula do YouTube, preponderantemente, pode ser resumido às

⁵ Selhorst (2023); Selhorst, Silveira e Gallo (2023).

perguntas: o que vai render mais visualizações? O que vai circular melhor? O que (e como) é preciso dizer para atingir o máximo possível de estudantes?

Com isso, devemos considerar que as disputadas de poder estão em qualquer currículo, no entanto, há uma mudança na forma como o poder se engendra no currículo algorítmico. Quando falamos desse modelo curricular, estamos falando daquilo que Evangelista (2023) chama de modulação de comportamento a partir da coleta de dados em massa. Como explica o autor, devemos considerar que há nessa prática atravessamentos de relações históricas de poder que se referem a assimetria norte-sul. Evangelista (2023) explica a diferença entre **modulação** e **moldagem**:

Na moldagem, as instituições trabalham sobre indivíduos, de modo a darem uma determinada forma a eles, que permitirá um encaixe que se busca perfeito entre a escola, o quartel, o trabalho e assim por diante. Na modulação, a liberdade no espaço “aberto” parecerá total, com o exercício da atividade criativa imperceptivelmente modulada de modo a que essa criação, ação ou comportamento produza o que dela se busca extrair. Para que exista a transição entre a sociedade disciplinar para a sociedade de controle, todo um conjunto de saberes, técnicas e tecnologias terão que ser desenvolvidos e/ou obsoletos com legitimidade social [o autor faz essa relação citando pensadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Yuk Hui] (Evangelista, 2023, p. 124-125).

Essa diferenciação entre modulação e moldagem pode ser produtiva para que possamos entender melhor a diferença entre o currículo escolar e o currículo algorítmico: **o que** se ensina no YouTube não está descrito em nenhum documento oficial e público ligado a qualquer instituição. Há um efeito, portanto, de que os professores têm liberdade absoluta para ensinar aquilo que quiserem nesse espaço. Porém, não é isso que percebemos. Pelo contrário, as videoaulas são tão determinadas que há um padrão que, arriscamos dizer, é mais homogêneo do que poderíamos encontrar na(s) escola(s), já que no YouTube tudo pode ser ajustado na edição, o que torna uma aula do YouTube um “produto” muito mais “pasteurizado” do que a aula de uma escola.

É com base nesse efeito de liberdade que uma plataforma como o YouTube impõe a sua própria lei sobre o que se ensina. Ou seja, não há debate público acerca desse currículo, pois diferente da escola que lida com uma limitação de tempo e, por isso, não há como se dar conta de uma totalidade, o YouTube se vale de um espaço de “liberdade”: tem todo o tempo, para todo o tipo de aula, sobre todo e qualquer tema. Mas, na verdade, na prática, não é qualquer tipo de aula sobre qualquer tema que consegue se midiaticizar no YouTube: é preciso seguir as regras não escritas do currículo algorítmico, tal como obedecer a uma determinada temporalidade; utilizar determinados enunciados (por exemplo, “não diga x” ou “fale como um nativo”); generalizar o estudante; se utilizar de um funcionamento rumoral (Silveira, 2022), negando as instituições e sugerindo que elas “escondem a verdade” ou “ensinam errado” etc. (Selhorst, 2023).

Com isso, podemos fazer uma aproximação do que chamamos de currículo algorítmico com o currículo oculto, no sentido de que ambos não são currículos prescritos, mas que se dão por meio de práticas, de um lado práticas cristalizadas no bojo da instituição escolar e no outro práticas que preponderantemente são impostas pela plataforma para que o vídeo possa circular (ou circular mais). Isto é, impostas silenciosamente, repassadas de professor para professor, já que diferente da escola, no YouTube um professor pode observar a aula dos outros quando quiser e, assim, aderir ou repugnar (a)os elementos dessas aulas na sua própria.

Para deixar mais claro, podemos estabelecer uma comparação a partir de um exemplo comum quando se fala de currículo oculto nas discussões sobre educação: em nenhum lugar do currículo prescrito está dizendo que o professor precisa ensinar sobre heteronormatividade, no entanto, é muito provável que, na escola, a família seja sempre representada a partir desse critério. Um professor que fugir disso, sofrerá sanções por parte da comunidade escolar, pois ele foi contra aquilo que é uma prática, naturalizada pela ideologia dominante. Já para um professor-youtuber, não significa que ele não pode deixar de seguir as determinações que envolvem o currículo

algorítmico, pois ele possui “liberdade” para fazer o que quiser, mas provavelmente não receberá interações com a sua aula, que não ganhará visualizações, ou seja, não será assistido. E isso implica em considerar que o fato de essa aula ser assistida ou não, não passa simplesmente pela decisão de milhares ou milhões de pessoas que decidem de forma individual, ou mesmo comunitária, a partir de uma observação da manutenção ou não de práticas naturalizadas/normalizadas, mas pela sofisticação do algoritmo que age diretamente na circulação a partir de um funcionamento automatizado sofisticado.

Ou seja, nos parece, mais do que nunca, necessário olhar para a forma como nos educamos, na escola e fora dela. Nesse sentido, Miotto, Negri e Salles (2022) dizem que:

As constantes mudanças ocorridas na sociedade, o avanço da tecnologia, da ciência, o acesso à informação, a política, a economia, têm se relacionado diretamente ao contexto escolar e influenciam as concepções da escola, do professor e do aluno (Miotto; Negri; Salles, 2022, p. 3).

Concordando com os autores e olhando mais especificamente para o YouTube, podemos dizer, a partir de Silveira (2020), que sujeitos e sentidos se (re)significam nos EEI, pela midiatização e pela espetacularização dos dizeres. Aqui mesmo, neste trabalho, por vezes usamos termos como “**videoaula**” e “**professor-youtuber**”, o que marca que significantes como **aula** e **professor** vão ganhando outros sentidos e se tornando cada vez mais equívocos.

Ao mesmo tempo em que percebemos os deslizamentos e as equívocidades nos sentidos, vamos produzindo estranhamentos e, com isso, podemos questionar, como tentamos aqui, sobre o que diferencia uma aula do YouTube de uma aula de um espaço escolar, o que diferencia o currículo escolar do currículo algorítmico, ou sobre o que ainda permite que uma aula do YouTube seja reconhecida como aula, considerando o processo de imbricação no qual ela se dá, isto é, que a ela o espaço impõe e, assim,

como os sentidos de aula estão mudando e como isso também muda a forma como nos educamos.

4 Um breve efeito de fecho

Pensar o currículo algorítmico é uma tentativa de elaborar acerca de como estamos ensinando e aprendendo atualmente. Assim, acreditamos que neste trabalhamos conseguimos avançar nessa noção, colocando em relação o “velho” e conhecido currículo da escola com relação a este currículo que nasce dos EEI.

Se todo currículo, como afirmamos, é um território de disputas, o currículo algorítmico é um território cuja disputa ganha novas camadas. Como dissemos, as plataformas ao mesmo tempo que vendem uma suposta e ilimitada liberdade, determinam aquilo **o que** se ensina e **como** se ensina. Não é coincidência que determinados modelos de aulas representem uma regularidade no YouTube, por exemplo. Tão logo precisam ganhar visualizações, os professores passam a seguir as determinações que são repassadas na forma de práticas de professor para professor.

Se falar de educação e de escola em si já é sempre muito desafiador e requer muita atenção, considerando que as condições de produção mudam de uma escola para outra, o que confere uma complexidade a esse que, nos termos de Althusser (1996), pensamos como um aparelho ideológico de estado (e, evidentemente, essa complexidade não é uma exclusividade da escola, mas se estende aos outros AIE, em maior ou menor medida), pensemos agora que, se a escola é esse aparelho sede do discurso pedagógico, esse discurso ao circular nos EEI passa a se imbricar a outros discursos, como o discurso publicitário, para que possa se mediatizar, ou seja, se “validar” no funcionamento algorítmico nesses espaços. Quer dizer, a complexidade da discussão aumenta ainda mais nessa relação.

É partir dos deslocamentos em torno da mediatização, que transforma a língua e a própria **aula** (significante equívoco/contraditório/controverso) em produto, que antes de mais nada precisa se vender, circular, conquistar sua audiência e, assim,

transforma o professor em um “comerciante”, e também a partir da urgência de se olhar criticamente para o **que** se ensina nos EEI, fora da escola (ou seja, como o que se ensina é diferentemente determinado nesses espaços), é que poderíamos questionar um desses professores que dão aula (ou dizem que dão aula) no YouTube: **foi aula mesmo que você disse?**

Referências

ADORNO, G. Os vlogs e a identificação paradoxal dos criadores do discurso. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 37, 2016. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/ADOOVE>

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DALTOÉ, A. S.; FERREIRA, C. M. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso–LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190105-do0519>

EVANGELISTA, R. Por uma etnografia do poder na inteligência artificial, no capitalismo de vigilância e no colonialismo digital. São Paulo: **Aurora: revista de arte, mídia e política**, v. 16, n. 47, p. 112-133, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/63042/43404>. DOI <https://doi.org/10.23925/1982-6672.2022v15i47p112-133>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, S. L. Novas fronteiras para a autoria. Porto Alegre: **Organon**, n. 53, p. 53-64, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/download/35724/23306>. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.35724>

GALLO, S. M. L.; SILVEIRA, J. da. Forma-discurso de escritorialidade: processos de normatização e legitimação. *In*: FLORES, G. G. Benedetto (*et al.*). **Análise de discurso em rede: Cultura e Mídia**, v. 3, 2017.

HASHIGUTI, S. T.; LEMES, F.; ÂNGELO, R. C. A sala de aula sob a vontade da neutralidade de sentidos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 29, n. 58, p. 119–133, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8136>. DOI

<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p119-133>

LEANDRO FERREIRA, M. C. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MALACHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2022.

MIOTTO, K.; NEGRI, L. C.; SALLES, A. Educação para além da escola: considerações sobre o ato de educar à luz de Paulo Freire. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2627>. DOI <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2627>

MOREIRA, C. B.; FERNANDES, J. V. Circulação do conhecimento e currículo escolar: o discurso na área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular no Ensino médio. In: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://labeurb.unicamp.br/site/web/img/1606237444865_Lingua_Ensino_Tecnologia_20_11.pdf.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PACHECO, J. **Aula, fato ou mito?** Passo Fundo: TEDx Talks, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cYrgbptYcho>

PARAÍSO, M. A. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PÊCHEUX, M. Foi “Propaganda” Mesmo que Você Disse? In: PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso**: Michel Pêcheux - Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PEQUENO, V. **Tecnologia e esquecimento**: uma crítica a representações universais de linguagem. 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

PFEIFFER, C. C. ; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/237561/31068>. DOI <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237561>

ROCHA, R. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2022.

SELHORST, L. A. **A língua inglesa entre a Escola e o YouTube**: apagamentos, contradições, deslocamentos. 97 f. 2023. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Palhoça, 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/36800>

SELHORST, L. A.; SILVEIRA, J. da. GALLO, S. Ensino de LE no YouTube: Um produto ou um processo? *In*: TREVIÑO, M. E. F.; MARTÍNEZ, M. S. H. (org.). **Literacidad, discurso y traducción**. Editorial Fontamara, 2023.

SILVEIRA, J. da. Hashtags e trending topics: a luta pelo(s) sentido(s) nos espaços enunciativos informatizados. **Interletras**, Grande Dourados, v. 31, n. 8, p. 1-18, 31 abr. 2020.

SILVEIRA, J. da. Os rumores da rede em sua composição audiovisual. *In*: ROMUALDO, E. C.; SANTOS, E. M. **Linguagens, mídias e tecnologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. DOI <https://doi.org/10.29327/214648.8.31-9>