

As práticas contemporâneas de linguagem e o professor de língua portuguesa: uma leitura narratológica da BNCC*

Current language practice and the teacher of portuguese: a narratologic reading the BNCC

114

Sonia MERITH-CLARAS (UNICENTRO/MACKENZIE)
soniaclame@gmail.com

Recebido em: 14 de jan. de 2021.
Aceito em: 25 de ago. de 2021.

*O texto em pauta é parte do estudo realizado durante o estágio de pós-doutorado junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a supervisão de Diana Luz Pessoa de Barros.

Agradeço à UNICENTRO pelo afastamento concedido para a realização da pesquisa.

MERITH-CLARAS, Sonia. As práticas contemporâneas de linguagem e o professor de língua portuguesa: uma leitura narratológica da BNCC. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2206, p. 114-129, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32206.

Resumo: A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai colocar em evidência o quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação colaboraram para o desenvolvimento de novas práticas de linguagem. As transformações acerca do uso da linguagem, nesse contexto tão midiático, melhor se refletem na organização do componente curricular Língua Portuguesa, objeto de estudo neste trabalho. Para melhor compreender a organização do Componente, bem como traçar o perfil, ou ainda, a imagem do professor de língua portuguesa pressuposto na Base, realizamos um estudo que envolve a narratividade da enunciação. Isto é, respaldados pela Semiótica Discursiva, de linha francesa, ao longo deste texto detalhamos como o processo persuasivo se estabelece entre enunciador-destinador e enunciatário-destinatário, evidenciando quais os valores em jogo, bem como os percursos figurativos e temáticos que recobrem a proposta. São as escolhas do enunciador-destinador, articuladas ao longo do Componente, que vão constituir a imagem de um professor (o *páthos* do enunciatário) mais reconhecido pelo seu saber no trato com as *linguagens* que pelo domínio e conhecimento da linguagem verbal.

Palavras-chave: Narratividade. Práticas Contemporâneas de Linguagem. BNCC. *Páthos*.

Abstract: The publication of the Brazilian Common Curriculum (BNCC) enhances digital technology of information and communication for the development of new language practices. Transformation in language use within the media context will improve if it involves practices within the organization of the Curricular Component Portuguese Language, the aim of current analysis. The narration of the enunciation will be developed so that the Component's organization may be better understood and its profile delimited. Based on the French Discursive Semiotics, the text details the manner persuasive process establishes itself between the enunciator-writer and anunciatee-reader, featuring values implied and figurative and thematic routes involved. The choices by the enunciator-writer, articulated throughout the component, that will provide the picture of teachers (the enunciator's pathos) acknowledged for their knowledge in dealing with languages rather than by their grasp and understanding of verbal language.

Keywords: Narration. Contemporary practices of Language. BNCC. *Pathos*.

Introdução

Ao definir a retórica, Aristóteles (2011, p. 45) destaca que há três tipos de persuasão supridos pela palavra: o primeiro deles depende do caráter pessoal do orador; o segundo diz respeito a levar o auditório a uma certa disposição de espírito; enquanto o terceiro depende “do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar”. Segundo o estagirita, a persuasão está diretamente relacionada ao que é dito pelo orador, e não por aquilo que “as pessoas pensam acerca de seu caráter antes que ele inicie o seu discurso”. O que é dito pelo orador precisa envolver, ou ainda, despertar as paixões, as emoções nos ouvintes, haja vista, destaca Aristóteles (2011, p. 121), que “a arte retórica tem por objetivo um julgamento, existindo para afetar a tomada de decisões [...]”. Para suscitar a confiança do auditório, portanto, é muito importante que “o orador se mostre em uma adequada disposição de espírito, leve a crer que a experimenta em relação aos ouvintes e, reciprocamente, os encontre em uma disposição idêntica em relação a ele próprio”.

É a partir da *Retórica* de Aristóteles, ou melhor, de uma releitura do que propunha o estagirita, que os estudos enunciativos¹ vão desenvolver os conceitos de *éthos* e *páthos*, quer seja, imagens pressupostas do enunciador e do enunciatário no discurso.

Neste estudo interessa-nos, portanto, o conceito de *páthos*, a imagem que o enunciador formula sobre seu auditório, ou melhor, a imagem do professor de língua portuguesa pressuposta na Base Nacional Comum Curricular – anos finais do Ensino Fundamental. O *páthos*,

¹ MAINGUENEAU, (2001); DUCROT, (1987).

conforme destaca Fiorin (2008), não é a imagem da disposição real do auditório, mas sim, um papel temático composto de uma rede complexa de relações, que envolvem dimensões cognitivas (da ordem do saber e do crer), patêmicas e perceptivas. “Cícero diz que o orador precisa saber o que pensam (*cogitent*), sentem (*sentiant*), opinam (*opinentur*), esperam (*expectent*) aqueles a quem se deseja persuadir” (p. 154-155).

Para ancorar nossa análise, recorreremos à Semiótica Discursiva, de linha francesa. Partindo do pressuposto de que todo discurso tem um viés argumentativo, nosso estudo se dedicará a percorrer o componente curricular Língua Portuguesa na perspectiva narratológica da enunciação, elencando os valores em jogo entre enunciador-destinador e enunciatário-destinatário, bem como as escolhas enunciativas que envolvem os percursos figurativos e temáticos. Isso porque, o estudo do *páthos* requer que se busque por recorrências em qualquer elemento do texto ou discurso:

na modalização, na seleção de temas, na norma linguística escolhida, na reiteração de traços semânticos, nas projeções da enunciação no enunciado, na mancha da página, nas fontes usadas, etc. Em outras palavras, as marcas da presença do enunciatário não se encontram no enunciado (o dito), mas na enunciação enunciada, isto é, nas marcas deixadas pela enunciação no enunciado (o dizer). (FIORIN, 2008, p. 158).

A narratividade da enunciação, a sintaxe e a semântica discursiva

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. (FIORIN, 2006, p. 75)

Na cena enunciativa, há um *eu* que fala com um *tu*, actantes da enunciação – aquele que fala e aquele com quem se fala – autor e leitor implícitos, ou ainda, enunciador e enunciatário. Segundo Greimas e Courtés (2013, p. 171):

Denominar-se-á **enunciador** o destinador implícito da enunciação (ou da “comunicação”), distinguindo-o assim do narrador – como o “eu”, por exemplo – que é um actante obtido pelo procedimento de debreagem, e instalado explicitamente no discurso. Paralelamente, o **enunciatário** corresponderá ao destinatário implícito da enunciação, diferenciando-se, portanto, do narratário (por exemplo: “o leitor compreenderá que...”), reconhecível como tal no interior do enunciado. (Grifo do autor).

Desta forma, o termo *sujeito da enunciação* vai recobrir as duas posições actanciais, do enunciador e enunciatário, não devendo ser compreendido apenas como sinônimo de enunciador. Por essa razão, ao assumir o papel de coenunciador, “a imagem do enunciatário constitui umas das coerções discursivas a que obedece o enunciador [...]” (FIORIN, 2008, p. 153). Ao serem concretizadas nos textos, as posições actanciais passam a revelar, portanto, os atores da enunciação.

Do ponto de vista da produção do discurso, pode-se distinguir o sujeito da enunciação, que é um actante implícito logicamente pressuposto pelo enunciado, do **ator da enunciação**: neste último caso, o ator será, digamos, “Baudelaire”, enquanto se define pela totalidade de seus discursos. (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 45, grifo do autor).

Ao falar do *eu* do enunciador concretizado no texto, Fiorin (2008, p. 139) reitera que o “enunciador é sempre um *eu*, mas, no texto *Memórias póstumas de Brás Cubas*, esse *eu* é concretizado no ator Machado de Assis”. Não é o Machado de Assis enquanto pessoa real, de carne e osso, mas “uma imagem produzida do Machado pelo texto”. Assim como no exemplo de Greimas e Courtés (2013), Baudelaire enquanto ator da enunciação é uma imagem reconstruída pela totalidade de seus discursos, isto é, um *éthos*.

Nesse prisma, o enunciatário também é tomado como sujeito produtor do discurso, “por ser a ‘leitura’ um ato de linguagem (um ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito” (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 71). Ou seja, o enunciatário não é mero destinatário da comunicação, mas aquele que avalia, rejeita, compartilha e constrói (BARROS, 2012). Justamente por isso, o enunciatário também deixa perceber sua imagem no discurso – um *páthos*.

Barros (2012) sugere que a relação entre enunciador e enunciatário seja compreendida a partir da organização sintática narrativa da enunciação, isto é, a enunciação “concebida como um ‘espetáculo’ que se organiza narrativamente” (2012, p. 27). Retomando o conceito de sujeito da enunciação, a autora discorre sobre os papéis narrativos de enunciador e destinador. Segundo ela, há o sujeito dito pragmático (enunciador), aquele que cria o texto/discurso, no qual revela valores, crenças e aspirações; e o destinador, aquele que instala no discurso o destinatário. Enunciador e enunciatário assumem, portanto, as funções sintáticas de enunciador-destinador e enunciatário-destinatário dentro do processo de manipulação.

Conforme Barros (2012, p. 29), no contexto semiótico “os sujeitos participam de dois tipos de relações”, isto é: “entre sujeito e objeto, relação que simula a do homem com o mundo, sobre o qual age; entre sujeitos, relação que simula as de comunicação e interação entre homens”. É nesse último viés que se insere a perspectiva narratológica da enunciação, entendendo que toda comunicação/interação entre os homens é também uma forma de manipulação. É quando, por meio de estratégias e procedimentos diversos, o enunciador-destinador irá persuadir, manipular seu enunciatário-destinatário. Uma persuasão que só obterá êxito se uma relação de confiança entre ambos for estabelecida, haja vista que o destinatário precisa *crer*, para depois realizar um *fazer*. O *crer* do destinatário, de acordo com Barros (1995, p. 89), diz respeito ao fazer interpretativo, que “é caracterizado como um fazer cognitivo que consiste em modalizar um enunciado pelo parecer e pelo ser e em estabelecer a correlação entre os dois planos, da manifestação e da imanência.” *Ser* e *parecer* são modalidades veridictórias, e dizem respeito à imanência e à manifestação, respectivamente, enquanto o *crer* refere-se às modalidades epistêmicas. Ou ainda, o parecer/não parecer é chamado de manifestação, enquanto o esquema do ser/não ser, de imanência (GREIMAS; COURTÉS, 2013).

Sob tal enfoque, os enunciados modalizados veridictoriamente podem ser ditos como verdadeiros, parece e é; falsos, não parece e não é; mentirosos, parece mas não é; ou secretos, não parece mas é. A interpretação realizada pelo destinatário, por meio de seu fazer interpretativo (modalidades epistêmicas), consistirá em modalizar o fazer persuasivo do destinador. Nesse sentido, o *fazer* do destinatário está relacionado à sua competência modal, que precisa ser alterada pelo destinador a fim de *querer* e/ou *dever*, *saber* ou *poder*. É dessa alteração modal que vão resultar os tipos de manipulação, como a sedução e a tentação, quando o destinatário é levado a um querer-fazer; e a provocação e a intimidação, quando o destinatário é persuadido a um dever-fazer (BARROS, 2002).

Nessa relação persuasiva de interação, é importante reconhecer que “os sujeitos envolvidos não são lugares vazios, e sim casas cheias: de valores, de projetos, de aspirações, de desejos, de modos diferentes de ver o mundo” (BARROS, 2012, p. 28). Em razão disso, as estratégias de manipulação oscilam de acordo com a época, o público, a sociedade, e o contexto de produção do discurso. Nesse sentido, variam as escolhas do enunciador acerca da cobertura figurativa e temática do discurso.

Estudados no contexto da semântica discursiva, os temas, determinados sócio-historicamente, são conteúdos abstratos, constituídos de traços semânticos, enquanto as figuras que recobrem os percursos temáticos são constituídas de traços, isto é, de revestimentos sensoriais. Tanto os temas quanto as figuras são formas de trazer “para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, assegurando assim o caráter ideológico desses discursos” (BARROS, 2012, p. 46). A semântica discursiva é, portanto, o campo das determinações ideológicas, uma vez que são os elementos semânticos utilizados que revelam que o discurso pertence a uma dada época, ou ainda, uma forma de ver o mundo, destaca Fiorin (2003).

Enfim, a partir das modalizações que estão subjacentes à organização da BNCC, isto é, o *dever-fazer* do professor que pressupõe um *dever-saber/dever-fazer* do aluno, que passamos a estudar os valores em jogo, bem como as escolhas temáticas e figurativas do enunciador-destinador da BNCC, ou melhor, do componente curricular Língua Portuguesa.

As manipulações na BNCC: os valores e o fazer crer do enunciador-destinador

Por ser um documento que institui *competências* (definidas por Área de Conhecimento e por Componente Curricular) e *habilidades* (elencadas nos Componentes Curriculares a partir de Objetos de Conhecimentos), a BNCC é um documento da ordem do *dever-fazer* do professor. Isto é, uma proposta que diz respeito ao saber, aos conhecimentos que deverão fazer parte dos currículos escolares.

No caso do componente Língua Portuguesa, as habilidades são definidas a partir dos eixos de integração: *leitura/escuta, oralidade, produção* – escrita e multissemiótica – e *análise linguística/semiótica*. Esses eixos também contemplam os campos de atuação: *artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático* e *atuação na vida pública*, no intuito de pensar um currículo, ou ainda, uma aprendizagem contextualizada à vida social dos educandos. É o desenvolvimento das habilidades, contudo, que garantirá ao aluno uma formação que atinja as competências, gerais e específicas, estabelecidas na BNCC.

Em razão das funções sintáticas que assumem no quadro narratológico da enunciação, há de um lado o *especialista da área*, no papel de enunciador-destinador, e do outro o *professor da área*, no papel

de enunciatário-destinatário. Uma interação/manipulação entre aquele a quem coube sistematizar o Componente, e por isso estabelecer o que deve ser abordado no ensino da Língua Portuguesa, e aquele a quem caberá, na prática escolar, percorrer o trajeto pré-estabelecido na BNCC.

Justamente por se tratar de uma interação entre especialistas da área², o discurso do enunciador-destinador fundamenta-se em perspectivas teóricas e definições que ora são mais detalhadas, e ora são tidas como de conhecimento comum. Ao escolher entre quais definições, discussões aprofundar, o enunciador vai revelando uma Base Comum que transita entre o “velho”, aquilo que ele crê já ser de conhecimento de seu enunciatário, e o “novo”, aquilo que julga ser necessário fazer-saber. Entram no bojo do já conhecido, porque já disseminado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), e em pesquisas da área, o que se compreende por “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (BRASIL, 2018, p. 67). Da mesma forma, numa relação de intertextualidade com os PCN, se reafirma a concepção de linguagem, uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, e a centralidade do texto como objeto de ensino, como forma de garantir um ensino contextualizado:

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 67).

Por outro lado, as discussões que envolvem as práticas contemporâneas de linguagem, resultantes do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), “sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual” (BRASIL, 2018, p. 67), são apresentadas como o “novo” no documento:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 67)

² OBSERVAÇÃO: Essa discussão acerca do papel temático do enunciador/enunciatário, enquanto especialistas da área, só faz sentido se tomarmos o componente curricular Língua Portuguesa como recorte analítico, e não a BNCC como um todo.

É justamente sobre esse “novo” que o enunciador vai tratar na Introdução do componente Língua Portuguesa. Isto é, um fazer-criar sobre a necessidade de incorporar no currículo as práticas contemporâneas de linguagem, como forma de ampliar os letramentos dos estudantes, garantindo “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68). É desse fazer-criar que emerge o valor que circula entre destinador e destinatário, uma formação mais “satisfatória” e “completa” do aluno, oriunda desses novos letramentos.

Em defesa da inserção dos novos e dos multiletramentos, e também da cultura digital na escola, duas situações são arroladas pelo destinador. A primeira delas diz respeito ao fato de que grande parte das crianças e jovens, que hoje estão na escola, exercerá profissões ainda inexistentes, deparando-se com dificuldades, “problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (BRASIL, 2018, p. 69). Por vezes, é o trabalho com um gênero dito “menor”, no sentido de ser mais ou menos valorizado no trabalho na escola, que fará com que o aluno aprenda a lidar e /ou dominar modos de significação diferentes, “o que a análise ou a produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar” (BRASIL, 2018, p. 69). O destinador enfatiza, ainda, que a escola precisa possibilitar ao aluno não apenas ser um usuário da língua/linguagens, mas ser um *designer*, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade”. Parte do que se compreende, isto é, do “sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (BRASIL, 2018, p. 70).

A segunda situação discutida, em prol da inserção das novas práticas de linguagem, refere-se ao fato de que as crianças, adolescentes e jovens/estudantes, apesar de familiarizados com os letramentos da cultura digital, não sabem lidar com as “dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *web*” (BRASIL, 2018, p. 68). Nesse prisma, caberá ao professor, por exemplo, ensinar os alunos a reconhecer os discursos de ódio, entender a diferença entre liberdade de expressão e

ataque a direitos, ou seja, interagir e debater ideias nesse novo contexto digital. A ênfase em torno da familiarização, mas que não resulta no uso adequado das novas práticas de linguagem, faz-crer ao destinatário que ele, além de familiarizado com os novos letramentos, no sentido de dominar as novas ferramentas de edição e produção, também conhece as dimensões éticas, estéticas e políticas que envolvem os gêneros e práticas que circulam na *web*.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para o uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 69).

Por fim, na esteira dos novos/multiletramentos, emerge a defesa do enunciador-destinador de outro fazer-crer, o respeito e a consideração da diversidade cultural no contexto escolar. Faz-se necessário, então, “contemplar o cânone, o marginal, o culto, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.” (BRASIL, 2018, p. 70). Tidas como patrimônio cultural e linguístico, ganham ênfase as línguas faladas no país – indígenas, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, de imigração, além do português e de suas variedades. É na escola, então, o lugar do trato e do respeito às particularidades linguísticas, como a da comunidade surda, do preconceito linguístico, e de valorização de línguas ameaçadas de extinção, “pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura” (BRASIL, 2018, p. 70).

Em suma, nesse primeiro recorte de estudo, o discurso do enunciador prioriza tanto um fazer-saber (sobre o novo, as mudanças que envolvem o uso da linguagem na sociedade) quanto um fazer-crer (sobre a emergência do ensino da língua portuguesa se ajustar a essas transformações nas quais os alunos estão inseridos).

As práticas contemporâneas de linguagem e a estrutura da BNCC

Num diálogo com a parte introdutória do componente Língua Portuguesa, o restante da estrutura – organização dos eixos e campos de atuação – mantém o viés acerca da abordagem das práticas contemporâneas de linguagem. Nesse sentido, delimitadas no interior

dos eixos e de acordo com os campos de atuação, várias competências e habilidades vão tratar exclusivamente da inserção dos novos e dos multiletramentos no ensino, conforme descrevemos a seguir.

A título de exemplificação, ganha destaque no *eixo da leitura* a ampliação do conceito de leitura, defendida como um “sentido mais amplo”, uma vez que se refere não apenas a textos escritos, incluindo-se as “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 72). É o incorporar do texto multissemiótico, ao lado do texto oral e escrito como objeto de ensino de Língua Portuguesa, que fará emergir habilidades que envolvem a mescla de linguagem na construção dos textos, como a descrita a seguir:

- Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da *web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p. 72).

Ou seja, ao tratar das *condições de produção e circulação dos gêneros*, é possível observar a presença de conceitos/figuras acerca dos novos letramentos, tais como, hipertexto, hiperídia, a *web* como ambiente de circulação e produção de novos gêneros, bem como a transmutação e reconfiguração de gêneros.

Nessa mesma linha, algumas habilidades sobre os *efeitos de sentido*, no eixo da leitura, tratam exclusivamente de recursos que não são os da linguagem verbal, oral ou escrita. Assim, sobre a escolha e seleção das imagens, a proposta é observar “(enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste)” incluindo a sequenciação “(disposição e transição, movimentos de câmera, remix)” e a “performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.)” (BRASIL, 2018, p. 73). Ou ainda, “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros” (BRASIL, 2018, p. 73).

Situação semelhante pode ser observada no *eixo produção de textos*. Ao agregar a perspectiva do texto, enquanto multissemiótico, as *estratégias de escrita e reescrita* passam a envolver *softwares* de edição, de imagem e áudio, como observado nas habilidades seguintes:

- desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
- Utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 78).

Essas escolhas não se limitam apenas às habilidades descritas na apresentação dos eixos, elas também estão presentes nas habilidades definidas a partir dos objetos de conhecimento, como é o caso da descrita a seguir, indicada no campo jornalístico-midiático, do 6º ao 9º ano, para tratar da *textualização*:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 143)

Quer seja, é um processo de escrita que envolve não apenas o verbal, mas que prioriza outras linguagens, como a imagem, que pode ser estática ou em movimento, e os artefatos sonoros, por exemplo. Desta forma, ao mesmo tempo que trabalha com correções de concordância, pontuação, ortografia, o aluno precisa aprender a editar, manipular arquivos, imagens, sons etc.

Essa perspectiva assumida na BNCC sobre uma postura de trabalho que envolve os novos e os multiletramentos e a cultura digital, em defesa da inserção das práticas contemporâneas de

linguagem, fará com que o discurso do componente Língua Portuguesa tenha uma predominância de figuras desse contexto da mescla, do híbrido, do midiático. Dentre essas, destacam-se: várias mídias e semioses; diferentes linguagens e semioses; materialidades das outras semioses; semioses/modalidades; hipertextualidade; hipermídia; textos multissemióticos e multimidiáticos; produção escrita e multissemiótica; relato multimidiático; análise linguística e semiótica; textos artísticos multissemióticos; conhecimento metalinguístico e semiótico; diferentes sistemas semióticos etc. Entram nesse escopo de escolhas acerca da linguagem/figuras, a sugestão de gêneros que também estão relacionados às práticas contemporâneas de linguagem: *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, *fanfics*, *e-zines*, *playlists*, *vlogs*, *meme*, *political remix*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthroug*, *machinima*, *trailer honesto* etc.

Os percursos figurativos não apenas dão concretude ao documento, garantindo uma coerência entre as partes da proposta, como também trazem à tona a cultura, as ideologias, o modo de se pensar e compreender uma época. São escolhas enunciativas que marcam uma ruptura importante acerca do que deverá ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, ressignificando o objeto de trabalho do Componente. Não se trata, então, da inclusão de gravadores, celulares, aplicativos, recursos da internet como materiais didáticos nas aulas de língua materna, ou da indicação de novos gêneros a serem abordados, mas sim, de uma nova forma de aprender e ensinar a linguagem.

Nesse mesmo prisma, os percursos figurativos selecionados vão recobrir, ou ainda, ditar quais temas circulam nessa sociedade em transformação, tais como: limite entre liberdade de expressão e ataque a direitos; discurso de ódio/intolerantes; viralização de conteúdos e publicações; a fronteira entre o público e o privado; exposição excessiva nas redes sociais; interações dentro de bolhas; a opinião em detrimento do fato; a emergência do trato com o outro, o diferente, a diversidade etc. Esses temas, que fazem parte do conhecimento/saber desenvolvido na Base (tema abstrato principal), também revelam os conflitos, a forma de agir e pensar das pessoas, isto é, o retrato da cultura, de uma sociedade que agora lida com outras questões, que não são as mesmas de algumas décadas atrás.

Em síntese, as escolhas dos temas e dos percursos figurativos, que integram as escolhas enunciativas que envolvem as práticas contemporâneas de linguagem e os novos e os multiletramentos, vão

indicando a constituição de uma nova sociedade e de um novo jeito de se pensar o ensino da Língua Portuguesa. Pelos novos saberes incorporados, constitui-se pela BNCC um novo perfil de professor de língua materna.

O páthos do enunciatário: a imagem pressuposta do professor de língua portuguesa

Um professor *moderno, atualizado*, ou ainda, *competente* (nos termos semióticos) no uso de diferentes linguagens, essa é a imagem que podemos recobrar do enunciatário pressuposto no Componente em estudo.

Esse *páthos* vai deslocar o professor de um saber-fazer que priorizava o letramento da letra, da linguagem verbal, para um saber-fazer que envolve todas as linguagens disponíveis no cotidiano dos alunos, ou seja, as novas práticas de linguagens. Um professor que transita entre áreas, que conhece também os conteúdos de Artes e de Educação Física – sabe sobre a dança, a música, as encenações – e que domina os recursos tecnológicos que possibilitam a mescla de linguagens, a configuração do híbrido. Um professor que atua, portanto, de modo interdisciplinar.

Não é mais possível, então, reconhecer o professor de Língua Portuguesa como outrora pressuposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quando os conhecimentos sobre a língua, ou ainda, grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos e sociolinguísticos tinham primazia no trabalho docente.

Numa outra visada, a BNCC pressupõe um professor que, além desses saberes, que envolvem o letramento da letra, é *competente* para incorporar o semiótico, a mescla de linguagens e os recursos tecnológicos necessários para esse trabalho, como dito anteriormente. Assim, não mais um *professor de língua portuguesa*, mas um *professor de linguagens*, que implica em, tomando o texto multissemótico como objeto de trabalho, ser capaz de: – ensinar o aluno a reconhecer, a partir de imagens estáticas, os efeitos de sentido que perpassam a escolha/uso de enquadramento, plano/ângulo/lado/vetor, figura/fundo, profundidade e foco, cor, brilho, contraste e intensidade; – reconhecer e diferenciar, nas imagens dinâmicas e performances, os efeitos de sentido conseguidos a partir de características que envolvem montagem, ritmo,

tipo de movimento, duração e distribuição no espaço; – trabalhar com performances que envolvem movimentos do corpo, gestos, ocupação de espaço cênico e elementos sonoros; – observar uma sequenciação, que envolve a disposição e transição, os movimentos de câmera, o remix; – perceber, nas imagens em movimento, a sincronia com outras linguagens, de complementariedade e interferência, como a inserção de músicas, observando nesse uso o ritmo, o andamento, a melodia, a harmonia, o timbre, os instrumentos, as pausas, a intensidade e o sampleamento etc.

Ser um *professor de linguagens* significa, portanto, que a aula de língua portuguesa deve extrapolar os recursos da língua para incorporar outros recursos utilizados na produção de sentidos, como o uso de *softwares* de edição de áudio, texto, imagem, som etc. Por isso um professor que, no processo de escrita, por exemplo, não apenas planeja, revisa, reescreve e avalia textos, mas edita, mescla, faz cortes, acréscimos, ajustes, alterando e ordenando efeitos de uso de imagens, sons etc.

Enfim, ao defender a inserção das práticas contemporâneas de linguagem no ensino da Língua Portuguesa e a ampliação do letramento da letra para uma proposta de ensino que incorpora os novos e os multiletramentos, o enunciador vai projetando no Componente a imagem de um enunciatário coerente com a proposta. Isto é, um *páthos* também *moderno* e *atualizado* no que tange ao uso que a sociedade faz “das linguagens”.

Considerações finais

Para tentar recuperar a imagem do professor de Língua Portuguesa pressuposta na BNCC, ao longo deste estudo fizemos uma releitura do Componente sob o prisma da narratividade da enunciação, assim como também detalhamos os percursos figurativos e temáticos mais evidentes na proposta.

Mesmo sendo a BNCC um documento de caráter normativo, cujo dever-fazer se sobressai, na Introdução do Componente o enunciador-destinador procura convencer seu enunciatário-destinatário a *querer-fazer* (sobre as mudanças necessárias no trato com as linguagens e as novas tecnologias de informação e comunicação). Por outro lado, o *dever-fazer* é articulado nas *habilidades* e *competências* que deverão ser desenvolvidas ao longo do processo escolar dos alunos, definidas a partir dos *objetos de conhecimentos*.

É desse jogo de fazer-criar, assim como das escolhas temáticas e figurativas, que a BNCC constrói a imagem de um novo professor, deslocando-o de um fazer já instituído, para assumir novas práticas e novos conteúdos a serem ensinados. Quer seja, de professor de língua portuguesa a professor de linguagens, refletindo uma modernidade, uma atualização frente ao desenvolvimento no uso das linguagens. Um professor *competente* (sabe, quer, pode e deve-fazer), *moderno e atualizado* – que transita entre as áreas do conhecimento – e sabe lidar com a mescla da linguagem, com o híbrido, com o multissemiótico.

Enfim, no que tange às modalidades veridictórias, o enunciador produz um discurso que tenta evidenciar – PARECE e É – que as práticas de linguagens foram transformadas, modificadas e inovadas com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, daí o surgimento de novos gêneros, temas e saberes que até então não faziam parte do repertório da escola, e que agora carecem de atenção.

A discussão que fica para estudos futuros, no entanto, é se há coerência entre a imagem pressuposta do professor de Língua Portuguesa na BNCC e o professor “de carne e osso” que está na escola. Como dito anteriormente, para construir o seu discurso o orador precisa conhecer o seu auditório, seu estado de espírito, ou ainda, nas palavras de Fiorin (2004, p. 71), o que “os move, ou comove”. Neste caso, o *páthos* é uma imagem que o enunciador formula sobre seu auditório, e não a imagem da disposição real do auditório.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWSKI, Eric. (Eds.) **Do inteligível ao sensível**: em torno da obra de Algidras Julien Greimas. São Paulo: EDUC, 1995. p. 81-97.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões semióticas sobre a enunciação. In: FANTI, Maria da Glória Di; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.) **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 25-49.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30/03/2020.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Revisão Técnica da Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, José Luiz. O pathos do enunciatário. **Alfa.** São Paulo, 48 (2): 69-78, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido:** estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS; A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário da semiótica.** 2.ed. 2ª reimpressão. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária:** enunciação, escrito, sociedade. 2ed. Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.