

O ENSINO DOS MODOS DE ORGANIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE ORGANIZATION MODES TEACHING IN THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE

Marcela Martins de Melo Fraguas¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
marcelammelo@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-9678-2235>

Recebido em 15 mar. 2021

Aceito em 20 maio 2021

Resumo: Este artigo analisa o tratamento dado aos modos de organização na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Parte-se do entendimento de que os gêneros textuais são heterogêneos, a aprendizagem dos diferentes modos que os constituem pode favorecer o ensino sistematizado e contínuo, no que concerne ao texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, na análise, foram observadas as habilidades distribuídas no quadro geral da Base Nacional, que se destinam aos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar se estas enfatizavam o conhecimento acerca dos modos de organização. As análises que integram este estudo pautaram-se, principalmente, pelas teorias sobre a organização discursiva de Charaudeau (2016), de Marcuschi (2008) e de Oliveira (2004; 2007). Na sequência, possíveis encaminhamentos ao ensino de Língua Portuguesa e de gêneros textuais, com foco na aprendizagem dos modos de organização, foram apresentados. A elaboração das atividades estruturou-se em torno de dois textos: o conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, no qual destacaram-se os modos narrativo e argumentativo, e uma receita de brigadeiro, retirada do site *TudoGostoso*, com ênfase na aprendizagem dos modos injuntivo, descritivo e argumentativo. A metodologia empregada neste estudo tem caráter interventivo, dada a proposição de atividades. Entretanto, destaca-se, ainda, a análise documental (ANDRÉ; LÜDKE, 2014), haja vista o olhar voltado à análise de um documento normativo.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Modos de organização. Gêneros textuais. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This article analyzes the treatment given to the modes of organization in the Common National Curricular Base (BRASIL, 2017). Based on the understanding that textual genres are heterogeneous, learning that the different modes which constitute them can favor systematic and continuous teaching, in what concerns the text as a Portuguese Language teaching unit. For that, observed the skills distributed in the general framework of the National Base, which are intended for the final years of Elementary Education, in order to check if they are emphasized knowledge about the modes of organization. The analyzes that are part of this study were guided by the considerations of the theories about the discursive organization of Charaudeau (2016), Marcuschi (2008) and Oliveira (2004; 2007). In the sequence, possible referrals to the teaching of Portuguese language and textual genres, with a focus on learning the ways of organization were presented. The elaboration of the activities were structured around two texts: the short story *Appeal*, by Dalton Trevisan, in which the narrative and argumentative modes stood out, and the brigadeiro, a recipe taken from the *TudoGostoso* site, with an emphasis on learning the injunctive, descriptive and argumentative modes. The methodology used in this study has an interventional character, given the proposal of the activities. However, document analysis is also noteworthy (ANDRÉ; LÜDKE, 2014), given the look given to the analysis of a normative document.

Keywords: Teaching portuguese language. Modes of organization. Textual genres. Common National Base Curriculum

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discorreremos sobre os modos de organização, que elaboram variados gêneros textuais, e sua implicação para o ensino de Língua Portuguesa. O entendimento de que os textos são heterogêneos, portanto formados por vários modos, pode contribuir, a nosso ver, para o ensino produtivo. Isso posto, investigamos como tal conhecimento é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – doravante BNCC – e apresentamos sugestões de atividades para os anos finais do Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem dos modos de organização.

Haja vista que, em matéria de linguagem, não se pode ensinar tudo, como expõe Geraldi (2015), acreditamos que a aprendizagem dos modos é favorável à autonomia linguística dos estudantes, já que os gêneros são inúmeros e os modos não, possibilitando, dessa forma, maior sistematização. Conhecendo as especificidades de cada modo, o esforço do aluno seria o de mobilizar tais conhecimentos na elaboração de gêneros específicos. Ao escrever uma carta de solicitação, por exemplo, dominar apenas as estratégias argumentativas poderá não ser suficiente para a construção textual. É possível que, para argumentar, o estudante precise narrar uma sequência de fatos ou descrever uma situação. Esses conhecimentos, quando bem consolidados no processo de ensino, serão empregados na produção de textos variados, exigidos pela vida em sociedade e pelo exercício da profissão, e em gêneros que não necessariamente tenham sido ou precisem ser ensinados na escola.

Nas próximas seções, apresentamos fundamentação teórica acerca dos modos de organização, com base nas considerações de Charaudeau (2016), Marcuschi (2008) e Oliveira (2004; 2007). Contudo, nossa análise da BNCC, ancora-se nas classificações de Oliveira, para quem os modos de organização são seis. Observamos, na BNCC, o tratamento dado ao ensino dos modos. Para tanto, voltamos o olhar para o quadro geral de habilidades, previstas para os anos finais do Ensino Fundamental. Por questões de espaço, neste estudo, não nos dedicaremos à análise dos quadros específicos.

Apontamos, por fim, possíveis encaminhamentos para a sala de aula, em que as atividades de produção de texto não tenham como objetivo a reprodução de um

gênero estudado, mas a aprendizagem de seus modos de organização. Escolhemos o conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, em que se verificam os modos narrativo e argumentativo, e uma receita de brigadeiro retirada do site *TudoGostoso*, com destaque aos modos injuntivo, descritivo e argumentativo.

Também por questões de espaço, não apresentaremos atividades que envolvam todos os modos. Por fim, ressaltamos que as sequências são prototípicas, logo devem ser adaptadas a cada contexto escolar. A metodologia empregada neste estudo, considerando a elaboração de atividades, tem caráter interventivo. Para a análise da BNCC, adotaremos os pressupostos da análise documental, conforme André e Lüdke (2014).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Charaudeau (2016) discorre acerca do ato de linguagem, utilizando-se da metáfora da encenação, na qual explicita a organização da cena comunicativa. O estudioso apresenta as razões pelas quais o processo de comunicação vai além da transmissão de uma mensagem. Como, no teatro, são escolhidos os cenários, a luz, o som, entre outros; o locutor, ao falar ou escrever, “utiliza componentes dos dispositivos da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir no seu interlocutor” (CHARAUDEAU, 2016, p. 68). Os envolvidos no ato de linguagem estão ligados pelo contrato de comunicação; pelos modos de organização do discurso; pelos princípios de organização da matéria linguística, que dependem da finalidade do sujeito comunicante; pela língua, material verbal estruturado em categorias linguísticas; e pelo texto, resultado das escolhas das categorias de língua e dos modos de organização do discurso, tendo em vista as restrições impostas pela situação.

Charaudeau expõe que as categorias da língua podem se ordenar em função das intenções discursivas em quatro modos: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. Cada um deles possui uma “função base”, o que se pretende com o discurso, e uma organização do “mundo referencial” ou “princípio de organização”, possível através das lógicas de construção e de uma organização da “encenação”. Na perspectiva do estudioso, o ato discursivo é estratégico, configurado a partir das escolhas do locutor, que são não aleatórias, uma vez que consideram (com maior ou

menor grau de consciência) a situação, as categorias da língua que, ordenadas em modos de organização, se configuram em um texto. Sobre gênero textual, afirma que se trata de uma manifestação material, com o fim de atender ao propósito comunicativo:

texto é a *manifestação material* (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor. Ora, como as finalidades das Situações de comunicação e dos Projetos de fala são compiláveis, os Textos que lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em *Gêneros Textuais*. (CHARAUDEAU, 2016, p. 77, grifos do autor)

Gêneros textuais e modos de organização do discurso não devem, pois, se confundir. Os gêneros estão a serviço das necessidades enunciativas orais e escritas dos locutores e podem resultar “de um ou de vários modos de organização de discurso e do emprego de várias categorias da língua” (CHARAUDEAU, 2016, p. 68). Dessa forma, mostram-se sempre heterogêneos, já que resultam da combinação de vários modos, com tendência mais marcada para um ou para outro.

As contribuições de Charaudeau acerca da organização da cena discursiva serviram de base para a elaboração da teoria de modos de organização do texto de Oliveira (2004; 2007), bastante voltada ao ensino de Língua Portuguesa:

se o aluno, no Ensino Fundamental e no Médio, for levado a dominar as técnicas de cada um dos modos, terá apenas, no exercício da profissão, de adaptar o conhecimento adquirido às peculiaridades dos gêneros próprios desta, o que vai requerer mais (ou menos) treinamento especializado, dependendo do grau de complexidade de cada gênero. É como aprender a tocar um instrumento quando se conhece a teoria musical. Os gêneros estão para os instrumentos, assim como os modos estão para a teoria. (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

Os modos de organização por Oliveira são seis: descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo, enunciativo e injuntivo. A organização apresentada por esse estudioso engloba a categorização de Charaudeau (2016) e, ainda, os tipos de texto contabilizados por Marcuschi (2008): descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e injuntivo. A opção pelo termo modos de organização “do texto” em vez de “do discurso” é justificada por Oliveira pelo entendimento de que se trata de “uma classificação predominantemente intratextual” (OLIVEIRA, 2004, p. 188).

Os pesquisadores destacam que, embora distintos, tipo e gênero são complementares, uma vez que os gêneros são em geral “tipologicamente

heterogêneos” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). A fim de estabelecer essa diferença, Oliveira expõe dois critérios para categorizar tipo e um critério para gênero. Em relação às tipologias, sustenta que o primeiro critério é referente à estrutura do texto e o outro é situacional, “que o associe com a situação comunicativa em que é produzido e interpretado, dentro de um ramo da atividade humana: jornalístico, empresarial, didático, literário etc.” (OLIVEIRA, 2004, p. 184). Os gêneros são fruto de um terceiro critério, “que trata o texto como um produto cultural, e que podemos considerar como um detalhamento do segundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 184).

Assim como Charaudeau (2016) e Marcuschi (2008), Oliveira enfatiza que os gêneros têm modos dominantes, porém são heterogêneos: “um editorial, por exemplo, enquadra-se no tipo jornalístico e apresenta geralmente predomínio da estrutura argumentativa. Já encontramos, no entanto, editoriais com predomínio da descrição” (OLIVEIRA, 2004, p. 184). O entendimento acerca da heterogeneidade dos textos é, como afirmamos, importante ao ensino, visto que estudar apenas o modo dominante de cada gênero pode não favorecer o estudo aprofundado. O enfoque ao ensino dos modos, no entanto, não é dado pela BNCC (BRASIL, 2017) conforme abordaremos na próxima seção, por meio da análise do documento.

André e Lüdke (2014) esclarecem que a análise documental é uma técnica exploratória, em que se busca identificar informações a partir do levantamento de hipóteses. Neste estudo, partimos do pressuposto de que o conhecimento dos modos de organização pode favorecer o ensino sistematizado de Língua Portuguesa no tocante à abordagem dos gêneros textuais. Assim, a investigação do componente de Língua Portuguesa, dedicado aos anos finais do Ensino Fundamental, teve por objetivo verificar o tratamento dado ao ensino dos modos na BNCC. Optamos por essa metodologia, tendo em vista que se trata da verificação de um documento normativo e oficial.

Ao discorrerem sobre os pressupostos da análise documental, as autoras enfatizam, entre outros aspectos, a construção das categorias de análise. Estabelecemos, pois, as seguintes categorias para esta investigação: habilidades e modos de organização. Para tanto, consideramos os seis modos de organização destacados por Oliveira (2004), por entendermos que se trata de uma categorização de maior abrangência.

Procedemos a verificação das habilidades descritas no quadro geral e, a seguir, a seleção das habilidades em que se observou, explicitamente ou de forma subentendida, a referência a um modo de organização.

ANÁLISE DA BASE COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento normativo, que define o conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais a que os estudantes devem ter direito a cada etapa de escolaridade. Em 2017, homologou-se a versão final para a etapa do Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. A partir de então, teve início sua implementação, pela elaboração de novos currículos.

O documento define que, ao final da Educação Básica, espera-se que o discente tenha autonomia no uso da língua, verificada em sua desenvoltura nas seguintes práticas: leitura, produção de textos, oralidade/escuta e análise linguística/semiótica. Entre as práticas de linguagem, distribuem-se os objetos de conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos. O componente de Língua Portuguesa prevê que os estudantes tenham contato, ao longo de sua trajetória escolar, com variados gêneros textuais, relacionados a diferentes campos de atuação.

O texto como objeto central de aprendizagem não foi uma inovação da Base Nacional. Na década de 80, a publicação de *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi (2011)¹, representou, entre outros, marco importante para que professores de Língua Portuguesa começassem a planejar suas aulas, considerando a aprendizagem do texto como unidade do ensino. Haja vista que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor), falar em aprendizagem do texto implica o contato com os gêneros textuais.

A abordagem do texto em práticas efetivas de uso da língua também foi reforçada em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa ocasião, atentava-se para a relevância do ensino dos aspectos enunciativos do texto, a fim de que, ao final do processo de escolarização, o educando construísse

¹ Originalmente publicado em 1984.

os conhecimentos linguísticos e discursivos necessários para participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Tal objetivo de ensino também pode-se evidenciar na Base Nacional.

Em uma análise da primeira versão da BNCC, Geraldi (2015) destaca o excesso de gêneros a serem abordados entre os anos de escolaridade, como um entrave ao ensino produtivo. Conforme o estudioso, “em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão de que tudo deve ser aprendido na escola” (GERALDI, 2015, p. 389). Ainda que se espere autonomia do estudante nas práticas de linguagem, não se trata de um processo que se encerra na sala de aula. Para ele, os gêneros surgem das demandas comunicativas da vida em sociedade, por isso, a passagem pela escola não é condição indispensável para que o ser humano tenha contato com o gênero textual, uma vez que isso acontecerá, certamente, em algum momento de sua vida. Há, de fato, gêneros que são mais abordados no ambiente escolar, o que não significa que não estejam disponíveis aos leitores em outros espaços:

Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa área profissional. Podemos ler com tranquilidade um texto de filosofia da física, mas dificilmente trabalhando em ciências humanas escreveremos textos de física! Nem por isso deixamos de ser letrados. (GERALDI, 2015, p. 389-390)

Reafirmamos, pois, que a aprendizagem dos muitos gêneros previstos pela Base Nacional e que a passagem abrupta de um gênero a outro, consequência do pouco tempo de aula de que dispõe o professor, não colaboram para o ensino contínuo e aprofundado. Geraldi expõe outra preocupação acerca do ensino de gêneros textuais, com a qual também concordamos:

Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. É ridículo exigir de alunos que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente, alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos. (GERALDI, 2015, p. 390)

Ao passo que a escolarização dos gêneros na BNCC nos parece excessiva, o mesmo não podemos afirmar em relação ao ensino dos modos de organização, que

elaboram os gêneros textuais, posto que a referência direta aos termos “modos de organização” é feita uma vez, na introdução do componente de Língua Portuguesa:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e *análise linguística/semiótica* (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os *modos de organização* e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 71, grifos nossos)

Observando o quadro geral, consideramos insuficiente o enfoque dado ao conhecimento dos modos de organização. Selecionamos as habilidades do referido quadro, em que os modos de organização aparecem, a fim de comprovarmos como as descrições acerca desse conhecimento são sumárias em comparação à menção aos diferentes gêneros de cada campo de atuação e aos elementos elencados por Bakhtin (2011) como constituintes do enunciado: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo.

Observamos, ainda, que, diferente do que foi exposto na introdução do componente de Língua Portuguesa, os modos de organização aparecem em habilidades de outras práticas, não só nas de análise linguística, como nas seguintes habilidades de oralidade do campo jornalístico-midiático:

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou *argumentos* relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) *Apresentar argumentos e contra-argumentos* coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (BRASIL, 2017, p.145, grifos nossos)

As habilidades acima tangenciam o funcionamento da organização argumentativa, sem, contudo, aprofundar-se sobre o tema. A descrição da habilidade EF69LP14 sugere a mobilização de outros conhecimentos, como a formulação de perguntas e a pesquisa. A habilidade EF69LP15 se reporta mais precisamente ao modo argumentativo, porém limita a aprendizagem à apresentação de argumentos e de contra-argumentos. Acerca do modo de organização argumentativo, Charaudeau (2016) destaca que:

Trata-se de apresentar as noções de base, que são destinadas a fazer compreender como funciona a *mecânica do discurso argumentativo*; ou seja, não um tipo de texto, mas os *componentes e procedimentos* de um modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer *texto* em particular. (CHARAUDEAU, 2016, p. 203, grifos do autor)

Não se trata apenas de ensinar a forma de um texto, mas toda a organização de um discurso argumentativo, cujo sucesso ou não dependerá de alguns fatores, como expusemos na fundamentação teórica deste estudo. De forma geral, nas habilidades do quadro geral, os elementos que se referem ao modo argumentativo, ainda que insuficientes, se sobrepõem aos outros modos. Isso se evidencia não só pelos gêneros de dominância argumentativa, como também pelo incentivo ao exercício do posicionamento crítico, verificado na relação com gêneros de outras dominâncias, como, por exemplo, elaborar textos opinativos sobre textos literários lidos, entre outros.

Na habilidade abaixo, da prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático, verificamos três dominâncias: ordem do relatar, do narrar e do argumentar:

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do *relatar*, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), *da ordem do argumentar*, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: *apresentação e contextualização do entrevistado* e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (BRASIL, 2017, p. 146, grifos nossos)

O relatar, segundo os teóricos que embasam este estudo, não foi destacado como um modo dominante, razão pela qual o consideraremos como um gênero de dominância da narrativa. Há, no entanto, autores, como Dolz e Schneuwly (2004), que, em sua proposta de agrupamento de gêneros, destacam o relatar como um modo autônomo em relação ao narrar. Não aprofundaremos tal discussão, visto não ser, neste momento, o objetivo deste artigo.

Acerca da habilidade analisada, enfatizamos, além da especificidade do relatar, já comentada, o foco no modo argumentativo e nos modos enunciativo e expositivo, não explícitos no documento. Os gêneros jornalísticos constituem, conforme a habilidade, o domínio do relatar, os textos opinativos e as entrevistas, o domínio do argumentar. Sobre as entrevistas, as habilidades direcionam-se para a

operacionalização dos modos enunciativo e expositivo, subentendidos pelo trecho “apresentação e contextualização do entrevistado”. Tais conhecimentos, contudo, figuram como do modo argumentativo.

As habilidades subsequentes evidenciam, mais uma vez, o foco no desenvolvimento da habilidade de argumentar:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, *como a ordenação dos eventos*, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do *relato*, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e *argumentativos*, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de *recursos persuasivos em textos argumentativos diversos* (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as *estratégias de persuasão* e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (BRASIL, 2017, p. 145, grifos nossos)

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos *argumentativos*, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos *tipos de argumento* e à forma de composição de *textos argumentativos*, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (BRASIL, 2017, p. 145, grifos nossos)

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam *argumentação*, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2017, p. 145, grifos nossos).

Chama-nos atenção a ausência de referência ao modo narrativo, cuja característica podemos depreender do trecho “como a ordenação dos eventos”. No campo de atuação da vida pública, também na prática de análise linguística/semiótica, observamos habilidades que se direcionam para os modos enunciativo e injuntivo, contudo, novamente, não há referência explícita a tais modos:

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “*Não se deve fumar* em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “*A vida tem que valer a pena.*”; Possibilidade: “*É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis*”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) *acerca do que enuncia*. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves. (BRASIL, 2017, p. 149, grifos nossos)

No mesmo campo de atuação, para a prática de oralidade, mencionam-se elementos da organização da cena expositiva, sem a devida explicação de que se trata de um modo de organização discursivo:

(EF69LP38) *Organizar* os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos para linguísticos e cinésicos e proceder à *exposição* oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2017, p. 153)

Na habilidade EF69LP40, destacamos a heterogeneidade dos gêneros, ainda que tal aspecto não seja enfatizado pelo documento: “Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – *abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição [...]*” (BRASIL, 2017, p. 155, grifos nossos). O trecho em questão apresenta gêneros textuais de dominância expositiva, porém percebemos características do modo enunciativo, tais como: “*abertura/saudação*” e “*introdução ao tema*”. O mesmo se evidencia na habilidade EF69LP42:

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., *exposição*, contendo definições, *descrições*, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, *ordenação temporal* ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e *reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica*, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (BRASIL, 2017, p. 155, grifos nossos).

Os objetos de conhecimento a que se refere a habilidade são os gêneros de divulgação científica, de dominância expositiva. Entretanto, verificamos a referência, bastante sumária, aos modos descritivo e narrativo, quando se menciona “*ordenação temporal*”, tangenciando-se uma possível heterogeneidade dos gêneros. Na

sequência, a habilidade EF69LP43 sugere a mobilização de conhecimentos do modo enunciativo, que também não é mencionado explicitamente no documento:

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de *introdução de outras vozes no texto* – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por *introduzir no texto aposição do autor e dos outros autores citados* (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. (BRASIL, 2017, p. 155, grifos nossos).

Por fim, elementos que elaboram textos de dominância narrativa aparecem na prática de leitura do campo artístico literário:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os *recursos coesivos que constroem a passagem do tempo* e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a *caracterização dos cenários e dos personagens* e os *efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais*, dos tipos de discurso, dos *verbos de enunciação* e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando *o enredo e o foco narrativo* e percebendo como se *estrutura a narrativa nos diferentes gêneros* e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da *caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto)*, do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p. 159, grifos nossos).

No quadro geral, só se aborda de forma um pouco mais aprofundada elementos da organização narrativa neste campo de atuação e na prática de leitura, o que nos parece uma desorganização da Base acerca da distribuição das habilidades e dos conhecimentos entre as práticas de linguagem. No que se refere, principalmente, ao ensino dos modos, ainda que tenham sido mencionados como conhecimentos de análise linguística, estes aparecem em outras práticas, de leitura e de oralidade, como verificamos nesta análise. Estranhamente, nas práticas de produção de texto, em que deveriam sobressair, não se destacam. Ao passo que há um predomínio do modo argumentativo, os modos descritivo e injuntivo praticamente não aparecem entre as habilidades, o que traduz que não há equilíbrio entre os conhecimentos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DO MODOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVO

A organização composicional do conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, assemelha-se à de uma carta pessoal. Não raro, os estudantes, em tarefas de produção, imitam a composição dos gêneros apresentados em sala de aula, sem necessariamente refletirem acerca do emprego da linguagem que os envolve.

O texto de Trevisan, embora configure um conto, tem marcas linguísticas que fazem lembrar uma carta pessoal, com destaque ao emprego do vocativo, “Senhora”, por exemplo. Seu modo de organização dominante é o narrativo, evidenciado pela sequência de fatos, presença de narrador, de personagens, entre outros. Podemos, também, destacar traços do modo argumentativo, já no título, uma vez que apelar é uma estratégia argumentativa, em que se evidencia a persuasão, a tentativa de convencer o outro a não só aceitar seus argumentos, como também a mudar de posição.

Na sequência, apresentaremos o texto de Trevisan e os possíveis encaminhamentos ao ensino. Não direcionamos as sugestões a um ano escolar específico, dado o entendimento de que as atividades devem ser adaptadas pelo professor em seu planejamento, a cada contexto de ensino e a cada ano escolar, considerando os níveis adequados de complexidade.

Apelo (Dalton Trevisan)

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiro dia, na verdade, falta não senti. Bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite, primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor vazio, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, onde o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia?

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nem um de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Sugerimos que a primeira leitura do texto seja feita em voz alta pelo professor. Na sequência, a exposição oral sobre o gênero conto, destacando o modo de

organização narrativo, e sobre o autor Dalton Trevisan (se houver recursos, o professor pode mostrar fotos ou vídeos do escritor para que os alunos o conheçam), a fim de ampliar o repertório cultural dos educandos.

Antes dessa leitura, o professor pode solicitar aos estudantes que levantem hipóteses acerca do título, de modo a confirmar ou não, em momento posterior, as previsões feitas. Outras possibilidades que podem ser adotadas como estratégias de regulação do processo de leitura pelo aluno são: a) fazer um levantamento de palavras desconhecidas do texto; b) recuperar o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto ou com o auxílio do dicionário.

Com o objetivo de que os estudantes mobilizem conhecimentos do modo de organização narrativo, recomendamos que enumerem a sequência de fatos expostos pelo narrador, desde a partida da Senhora até o pedido para que ela retorne. Em seguida, considerando que a linguagem utilizada pelo narrador personagem do conto de Dalton Trevisan assemelha-se, como dissemos, à utilizada em uma carta pessoal, os estudantes podem identificar, entre os personagens, quem são os interlocutores, o remente e o destinatário, e qual é a mensagem que o locutor quer transmitir ao interlocutor. Tendo em vista que escrever cartas pessoais é uma prática incomum atualmente, talvez, seja necessário conversar sobre esse gênero específico.

Considerando a heterogeneidade do gênero, é interessante apontarmos que, embora de dominância narrativa, o conto *Apelo* também se organiza em torno do modo argumentativo. Para o enfoque ao modo argumentativo, indicamos estas atividades: a) pelos argumentos utilizados pelo narrador pedindo que Senhora volte, fica implícito o motivo pelo qual ela foi embora. Qual foi o motivo?; b) escreva dois argumentos dados pelo narrador para justificar o desejo de que a mulher volte; c) a partir das informações do texto, apresente duas razões para Senhora ter saído de casa e justifique-as, por meio de argumentos.

Após a atividade de escrita, o professor pode estimular os alunos a lerem os argumentos produzidos e pedir que a turma observe se os argumentos lidos atendem ao que foi solicitado na proposta. Como dissemos, não estabelecemos um ano escolar específico para a realização das atividades. Consideramos, no entanto, que a temática trazida pelo texto pode suscitar um debate em sala de aula que enfatize o tratamento dado à mulher, subentendido pelos argumentos utilizados para

que ela volte. Nessa abordagem, acreditamos que a realização das atividades seja produtiva em contextos nos quais os alunos tenham maturidade para refletirem acerca das questões levantadas pela leitura.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DOS MODOS INJUSTIVO, DESCRITIVO E ARGUMENTATIVO

Na receita abaixo, enfatizam-se os modos injuntivo, nos direcionamentos do locutor ao interlocutor, descritivo, na explicitação das informações, e argumentativo, principalmente nas “informações adicionais”, em que o locutor tenta convencer o interlocutor a fazer a receita e a buscar outras receitas no site. Sugerimos que o professor inicie a aula com uma conversa informal, destacando as características dos modos injuntivo e descritivo. É importante explorar as características da injunção, com ênfase em sua finalidade discursiva.

RECEITAS

BRIGADEIRO²

PREPARO: 25 MIN

RENDIMENTO: 30 PORÇÕES

INGREDIENTES

- 1 caixa [de leite condensado](#)
- 1 colher (sopa) de margarina sem sal
- 7 colheres (sopa) de achocolatado ou 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- chocolate granulado

MODO DE PREPARO

- Em uma panela funda, acrescente o leite condensado, a margarina e o chocolate em pó.
- Cozinhe em fogo médio e mexa até que o brigadeiro comece a desgrudar da panela.
- Deixe esfriar e [faça pequenas bolas](#) com a mão passando a massa no chocolate granulado.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

- **Dica:** quer saber quando o seu **brigadeiro** chegou no ponto certo? Passe a colher no meio da panela, fazendo um caminho. Se a mistura demorar a voltar para o meio e você conseguir enxergar o fundo da panela, está pronto. Se não, continue mexendo em fogo médio.
- **Dica 2:** que tal preparar um delicioso **brigadeiro** e incrementar uma [receita de bolo](#)?

² Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/114-brigadeiro.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Você sabia que a receita de **brigadeiro** como conhecemos hoje é um pouco diferente da original? Os primeiros brigadeiros eram feitos com leite, manteiga, ovos, açúcar e chocolate. Isso mesmo! Nada de leite condensado ou achocolatado em pó.

Adora **receitas com chocolate**? Temos muitas no **TudoGostoso**, como o [brigadeirão](#), [brownie](#), [pavê simples de chocolate](#), [bolo de chocolate molhadinho](#), [bolo gelado de chocolate](#), [pavê de baunilha e chocolate](#) e diversas outras delícias!

Você conhece o chamado **brigadeiro gourmet**? Nada mais é que um brigadeiro diferenciado e que tem vários sabores diferentes! É ideal pra festas e pra quem deseja vender doces! Conheça algumas receitas incríveis de **brigadeiro gourmet** no TudoGostoso: tem [brigadeiro de leite ninho](#), [brigadeiro de Nutella](#), [brigadeiro de paçoca](#), [brigadeiro de capirinha](#)... são vários sabores incríveis pra você se inspirar!

Sabe o que também dá pra fazer com uma única lata de leite condensado? [Um delicioso pudim de leite, que é uma das receitas mais queridas do nosso site.](#)

Veja também:

[Brigadeiro cremoso para recheio: como fazer](#)

15 [receitas de brigadeiro do TudoGostoso](#)

Conforme sugestão anterior, indicamos o levantamento de palavras desconhecidas do texto e a recuperação de sentido pelo contexto ou com o auxílio do dicionário, como estratégia de desenvolvimento da competência leitora. Em seguida, recomendamos que o professor enfatize o emprego da modalidade informal e das marcas de oralidade, destacando o propósito comunicativo do gênero. É necessário observarmos, junto aos alunos, que a receita é um gênero que se organiza em partes. Tal entendimento é essencial para que se analise a organização injuntiva e a descritiva em cada parte da receita.

Esperamos que os alunos percebam que a descrição se faz presente, principalmente, na seção “ingredientes”, ao passo que a injunção se destaca em “modo de preparo”. É importante destacarmos os elementos linguísticos desses dois modos. A injunção tem como uma de suas principais características o emprego de verbos no imperativo.

Ainda que não esteja explícito, podemos perceber quem são os interlocutores envolvidos nesse processo de comunicação. Assim, vale instigar os estudantes a respeito de quem assume esses papéis. Alguns encaminhamentos possíveis para a aprendizagem dos modos em tela são: a) o locutor acredita que, pelas orientações dadas, o interlocutor será capaz de fazer o brigadeiro, caso contrário a receita não teria finalidade. Embora todas as partes sejam importantes, em qual delas o locutor se dirige mais enfaticamente ao interlocutor? Por que você acha que isso acontece?; b) observe as dicas em “informações adicionais”. Elas não são as informações mais

importantes da receita, por isso foram estruturadas nessa parte. Explique com as suas palavras o objetivo da primeira dica. Na dica 2, o locutor tenta convencer o interlocutor a fazer a receita. Qual estratégia ele usa para isso?; c) considerando o trecho abaixo, podemos perceber uma tentativa de convencer o leitor a acessar as receitas do site *TudoGostoso*. Quais são os argumentos utilizados para isso?

Adora **receitas com chocolate**? Temos muitas no **TudoGostoso**, como o [brigadeirão](#), [brownie](#), [pavê simples de chocolate](#), [bolo de chocolate molhadinho](#), [bolo gelado de chocolate](#), [pavê de baunilha e chocolate](#) e diversas outras delícias!

Você conhece o chamado **brigadeiro gourmet**? Nada mais é que um brigadeiro diferenciado e que tem vários sabores diferentes! É ideal pra festas e para quem deseja vender doces! Conheça algumas receitas incríveis de **brigadeiro gourmet** no TudoGostoso: tem [brigadeiro de leite ninho](#), [brigadeiro de Nutella](#), [brigadeiro de paçoca](#), [brigadeiro de capirinha](#)... são vários sabores incríveis pra você se inspirar!

Sabe o que também dá pra fazer com uma única lata de leite condensado? [Um delicioso pudim de leite, que é uma das receitas mais queridas do nosso site.](#)

Veja também:

[Brigadeiro cremoso para recheio: como fazer](#)
[15 receitas de brigadeiro do TudoGostoso³](#)

Por fim, sugerimos uma atividade de produção de texto em que os estudantes deverão mobilizar os conhecimentos acerca dos modos injuntivo e descritivo: os mesmos ingredientes da receita do brigadeiro servem para fazer outros docinhos, como o beijinho de coco, por exemplo. Imagine que você trabalha no site *TudoGostoso* e quer acrescentar essa informação à receita do brigadeiro. Como você faria? Considere as características dos modos injuntivo e descritivo. Você deve entregar seu texto ao professor.

Nessa atividade, propomos que o professor conduza o aluno a perceber se atingiu o objetivo da escrita e, em caso negativo, oriente a reescrita. Como nas sugestões anteriores, não estabelecemos um ano de escolaridade específico para a realização dessas atividades, uma vez que entendemos que cada sala de aula tem suas especificidades, cabendo ao professor a adaptação ao seu planejamento de ensino.

³ Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/114-brigadeiro.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise do quadro geral da BNCC, que se reporta aos anos finais do Ensino Fundamental, teve por objetivo investigar como os modos de organização do texto (OLIVEIRA, 2004) são apresentados nas habilidades previstas pelo documento normativo. Percebemos que, em comparação ao destaque dado aos gêneros, o aprendizado dos modos não é privilegiado. Haja vista que modo e gênero se complementam, entendemos que há uma lacuna no documento normativo nesse sentido.

Ainda que de forma não aprofundada, nos anos finais do Ensino Fundamental, o modo argumentativo se destaca dos outros modos, aparecendo principalmente nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. O conhecimento dos outros modos – enunciativo, narrativo, descritivo, expositivo e injuntivo – fica subentendido nas habilidades. Ainda assim, “aparecem” superficialmente e em poucos momentos. Não há espaço, por exemplo, para o descritivo e para o injuntivo, e modo narrativo só é destacado no campo artístico-literário. Tal configuração demonstra fragilidade no que concerne ao entendimento de que os gêneros são heterogêneos.

Acreditamos que o conhecimento dos modos de organização favoreça a sistematização no tocante ao ensino do gênero. Ainda que existam divergências entre pesquisadores acerca da categorização dos modos, é praticamente consenso que os gêneros são heterogêneos. Mesmo que, em diferentes teorias, um ou outro modo seja ou não considerado, estes podem ser contabilizados, o que não acontece com os gêneros textuais. Por isso, em nosso entendimento, a aprendizagem pautada somente nas características dos gêneros não favorece o ensino aprofundado e contínuo, considerando que os gêneros são inúmeros e que a escola não deveria ter a pretensão de ensinar todos. Além disso, são transitórios, emergentes das necessidades comunicativas da vida em sociedade, que se modificam com o tempo.

A percepção de maior destaque aos gêneros de dominância argumentativa é um indicador de que o foco do ensino está no modo dominante. No entanto, conforme o conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, constatamos que a argumentação também se faz presente em textos de dominância narrativa. Assim, a aprendizagem

do modo argumentativo não se deveria restringir à leitura e à elaboração de textos opinativos, por exemplo. Se o ensino é progressivo, como explicita o documento, e os conhecimentos e as habilidades de um ano escolar serão retomados com níveis de complexidade maior em outros anos, priorizar gêneros de um modo de dominância específica, não configura, como sinalizou Geraldi, ensino continuado do gênero.

Verificamos que, embora não mencione explicitamente o modo injuntivo, há gêneros destinados ao ensino dos anos iniciais, como a receita e a regra de jogo, que têm a injunção como organização dominante. Entretanto, nos anos finais, gêneros de organização injuntiva são pouco retomados, o que revela uma quebra na ideia de progressão, preconizada pela Base.

O entendimento de que os gêneros são heterogêneos é essencial ao ensino, visto que, para produzir uma resenha, um roteiro de perguntas para entrevistas, uma narrativa de ficção, uma notícia, entre outros, não bastará ao estudante dominar os recursos linguísticos apenas do modo dominante de determinado gênero. Nesse sentido, todos os modos devem figurar nas habilidades de todos os campos de atuação.

Destacamos, finalmente, que as atividades expostas neste artigo não são um “roteiro”, razão pela qual as apresentamos como sugestões, visto que “constituem apenas subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (GERALDI, 2011, p. 59)⁴. Desejamos que, adaptadas a cada contexto de ensino, possam favorecer aprendizagem significativa dos modos de organização e, ainda, incentivar a elaboração e a socialização de outros materiais didáticos por docentes da Educação Básica.

⁴ Originalmente publicado em 1984.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de Angela M. S. Corrêa, Ida Lúcia Machado e equipe. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; *et al.* (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

GERALDI, J. W. (org.). O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. Originalmente publicado em 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, H. F. de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. *In*: VALENTE, A. (org.). **Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais**. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

OLIVEIRA, H. F. de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. *In*: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.). **Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 183-193.

TREVISAN, D. Apelo. *In*: TREVISAN, D. **111 ais**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2000. p. 36.

Sobre a autora**Marcela Martins de Melo Fraguas**

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Professora substituta no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ministrando a disciplina "Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas". Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social (UERJ) e do grupo de pesquisa Cecília Meireles Educadora (FE-UFRJ).