



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ANA MICHELE DA SILVA CAVALCANTI DE MENEZES

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS
POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FORTALEZA – CEARÁ

2020

ANA MICHELE DA SILVA CAVALCANTI DE MENEZES

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Abniza Pontes de Barros Leal

FORTALEZA – CEARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Menezes, Ana Michele da Silva Cavalcanti de.
Mecanismos de textualização em textos
injuntivos produzidos por alunos da educação de
jovens e adultos [recurso eletrônico] / Ana
Michele da Silva Cavalcanti de Menezes. - 2020.
178 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em
Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza,
2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Abniza Pontes de
Barros Leal.

1. Educação de Jovens e Adultos. Produção
textual. Gêneros receita e manual de instrução. .
I. Título.

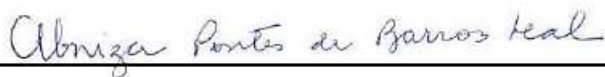
ANA MCHELE DA SILVA CAVALCANTI DE MENEZES

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

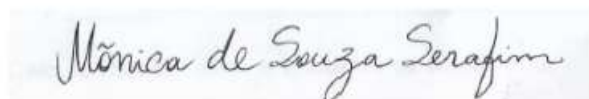
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovado em: 18 de maio de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Abniza Pontes de Barros Leal (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Para minha avó, Zita, parceira de uma vida
inteira e minha maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me conceder o merecimento de poder sonhar.

À espiritualidade amiga, por sempre me auxiliar e amparar.

À minha avó, Zita, por me conduzir sempre no caminho do bem.

À minha filha, Valentina, por me apresentar o amor incondicional, além de me fortalecer em todos os sentidos.

Aos meus pais Rosa e João Batista, que, na medida do possível, estiveram sempre presentes.

À minha orientadora, professora Abniza Pontes de Barros Leal, pelos grandes ensinamentos e, principalmente, pelo carinho, paciência e dedicação a este trabalho.

Aos meus companheiros da inesquecível turma 5, pela convivência harmônica, amizade e união. Aprendemos, sorrimos, festejamos, choramos. Por fim, vencemos.

Ao professor Valdinar Custódio Filho, pela generosidade e disponibilidade para me ajudar.

À professora Mônica Serafim, pelas importantes contribuições e direcionamentos.

Aos professores do Profletras, pela imensurável contribuição para minha vida acadêmica e profissional.

Ao diretor da Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente, Adriano Silva, por disponibilizar o espaço para o desenvolvimento deste trabalho, além de me apoiar em todo o percurso com sensibilidade e empatia.

À minha coordenadora da EJA, Kelvia Katianne, pela parceria desde o início, pelas conversas edificantes e pelo carinho destinado à minha filha.

Aos meus colegas da EJA, por me cederem aulas e horários de planejamento, em virtude da oscilação da frequência do turno noturno.

À minha amiga, Nete Câmara, por cuidar da minha família nas minhas necessárias ausências.

Aos meus amigos do Grupo Espírita Paulo e Estevão, por todo o auxílio nos momentos mais difíceis e por todas as vibrações positivas.

Aos meus alunos da EJA IV A, em 2019, pela confiança neste trabalho e por tantas manifestações de carinho.

À Capes pela oportunidade de cursar um mestrado de qualidade.

Aos meus alunos de todas as modalidades e segmentos, por me darem a oportunidade de, a cada dia, tentar ser um ser humano melhor.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa na modalidade Educação de Jovens e Adultos ainda hoje encontra ressonância na ideia de que, a rigor, as ações pedagógicas são voltadas eminentemente para o processo de alfabetização. Essa visão simplista do processo, muitas vezes, distancia educadores da possibilidade de considerar que os sujeitos que chegam a essa modalidade de ensino trazem consigo saberes construídos. O presente trabalho foi delineado a partir da escuta e diagnóstico prévio acerca dos anseios desses sujeitos em relação à leitura e à escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação cujo objetivo é aplicar uma proposta de intervenção, por meio de oficinas compostas por um conjunto de atividades pedagógicas, baseadas na sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), voltadas para a produção dos gêneros textuais receita e manual de instrução. Esta pesquisa se ampara na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, visto que a significação e a importância do ambiente escolar para esses sujeitos estão diretamente ligadas à vinculação que eles fazem dos conteúdos absorvidos na escola com o êxito em suas práticas sociais, principalmente no âmbito profissional. Além disso, assume os métodos de análise de texto propostos por Bronckart (1999), sobretudo no tocante aos mecanismos de textualização do nível intermediário do folhado textual, que têm como base a noção de gênero discursivo de Bakhtin (2003) e as contribuições de Adam (2019) acerca do discurso procedural e do estudo dos gêneros de incitação à ação. O resultado da análise mostrou que o trabalho com gêneros textuais presentes nas práticas sociais desses sujeitos, além de motivá-los para a escrita, vincula os conhecimentos escolares às suas pretensões individuais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Produção textual. Gêneros receita e manual de instrução.

ABSTRACT

The Portuguese Language teaching for Youth and Adult Education modality still finds resonance in the idea that, strictly speaking, pedagogical actions are eminently geared towards on the literacy process. This simplistic point of view about the process many times put educators away from the possibility of considering that the subjects who receive this type of teaching bring built knowledges. The present study was guided by the listening and previous diagnosis on the expectations of those individuals related to reading and writing. It is an action-research which objective is to apply an intervention proposal, by using workshops composed for a set of pedagogical activities, based on didactic sequences by Dolz and Schneuwly (2004), focused on the production of textual genres Recipes and Instruction manuals. This research is supported by the Sociodiscursive Interaction approach since the meaningful and importance of the school environment for those individuals are directly connect to the links they find with the absorbed contentes in school with the success in their social practices, especially in the professional scope. In addition, assumes the text analysis methods proposed by Bronckart (1999), mainly to the intermediate textualization mechanisms of layers text, which are based on Bakhtin's (2003) notion of discursive genre and the contributions by Adam (2019) on procedural discourse and the study of the genres of incitement to action. The result of the analysis showed that working with textual genres presents the social practices of these individuals, in addition to encourage them to write, links school knowledge to their individual pretensions.

Keywords: Youth and Adult Education. Text production. Recipes and instruction manual textual genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004)	35
Figura 2 –	Sequência didática adaptada à intervenção	35
Figura 3 –	Roda de conversa / oficina 1	47
Figura 4 –	Aula de leitura / gênero receita	49
Figura 5 –	Roda de conversa / oficina 8	52
Figura 6 –	Reprodução da PR1/A8 (ANEXO F)	58
Figura 7 –	Reprodução da PR1/A6 (ANEXO E)	60
Figura 8 –	Reprodução da PR1/A18 (ANEXO I)	62
Figura 9 –	Reprodução da PR1/A9 (ANEXO G)	63
Figura 10 –	Reprodução da PR1/A4 (ANEXO D)	64
Figura 11 –	Reprodução da PR2/A8 (ANEXO M)	66
Figura 12 –	Reprodução da PR2/A6 (ANEXO L)	67
Figura 13 –	Reprodução da PR2/A4 (ANEXO K)	69
Figura 14 –	Reprodução da PM1/A9 (ANEXO U)	71
Figura 15 –	Reprodução da PM1/A8 (ANEXO T)	72
Figura 16 –	Reprodução da PM1/A17 (ANEXO V)	73
Figura 17 –	Reprodução da PM1/A6 (ANEXO S)	74
Figura 18 –	Reprodução da PM1/A3 (ANEXO Q)	75
Figura 19 –	Reprodução da PM1/A18 (ANEXO W)	76
Figura 20 –	Reprodução da PM2/A3 (ANEXO X)	77
Figura 21 –	Reprodução da PM2/A4 (ANEXO Y)	78
Figura 22 –	Reprodução da PM2/A8 (ANEXO AA)	80
Figura 23 –	Reprodução da PM2/A18 (ANEXO AD)	81
Figura 24 –	Reprodução da RTR/A18 (ANEXO AK)	83
Figura 25 –	Reprodução da RTR/A17 (ANEXO AJ)	84
Figura 26 –	Reprodução da RTM/A17 (ANEXO AO).....	85
Figura 27 –	Reprodução da RTM/A4 (ANEXO AM)	86
Figura 28 –	Reprodução da RTM/A8 (ANEXO AO)	87
Figura 29 –	Reprodução da RTM/A6 (ANEXO AN)	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação e sequência das atividades	42
Quadro 2 – Constituição do <i>corpus</i>	43
Quadro 3 – Categorias de análise	44
Quadro 4 – Síntese do 1º ciclo da SD / Gênero textual receita	50
Quadro 5 – Síntese do 2º ciclo da SD / Gênero textual manual de instrução...	55
Quadro 6 – Síntese da PR1 / categoria conexão	61
Quadro 7 – Síntese da PR2 / categoria conexão	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M1	Atividade de leitura 1 do gênero manual de instrução
M2	Atividade de leitura 2 do gênero manual de instrução
M3	Atividade de leitura 3 do gênero manual de instrução
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PM1	Produção inicial do gênero manual de instrução
PM2	Produção final do gênero manual de instrução
PR1	Produção inicial do gênero receita
PR2	Produção final do gênero receita
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
R1	Atividade de leitura1 do gênero receita
R2	Atividade de leitura 2 do gênero receita
R3	Atividade de leitura 2 do gênero receita
RTM	Reavaliação textual do gênero manual de instrução
RTR	Reavaliação textual do gênero receita
SD	Sequência didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	A Educação de Jovens e Adultos	21
2.2	Leitura e escrita no contexto da EJA	24
2.3	A escrita no âmbito escolar	28
2.4	Gêneros textuais	31
2.5	Texto injuntivo	32
2.6	Sequência didática	34
2.7	Os mecanismos de textualização à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.....	36
3	QUADRO METODOLÓGICO	38
3.1	Motivação inicial	38
3.2	Descrição do ambiente de pesquisa	39
3.3	Caracterização dos participantes	40
3.4	Classificação da pesquisa	41
3.5	Procedimentos de constituição do <i>corpus</i> e categorias de análise	41
3.6	Descrição da sequência de ações	44
3.6.1	Fase exploratória	44
3.6.2	Fase de intervenção	46
3.6.2.1	<i>Estudo do gênero textual receita</i>	46
3.6.2.2	<i>Estudo do gênero textual manual de instrução</i>	51
3.6.2.3	<i>Etapa de reavaliação textual</i>	56
3.7	Procedimentos de análise dos dados	56
4	ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1	Análise do gênero textual receita	57
4.1.1	Produção escrita inicial (PR1)	57
4.1.2	Produção escrita final (PR2)	65
4.2	Análise do gênero textual manual de instrução	70
4.2.1	Produção escrita inicial (PM1)	70
4.2.2	Produção escrita final (PM2)	77
4.3	Análise da etapa de reavaliação textual	82

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO EJA (FASE EXPLORATÓRIA).....	96
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R1).....	97
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R3).....	99
	APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA DO MANUAL DE INSTRUÇÃO (M1).....	101
	APÊNDICE E - ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÕES (M2).....	104
	APÊNDICE F – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA (RTR).....	105
	APÊNDICE G – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO (RTM).....	106
	APENDICE H – MANUAL PEDAGÓGICO	107
	ANEXO A – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R2).....	132
	ANEXO B – ATIVIDADE DE LEITURA GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÕES (M3).....	133
	ANEXO C – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A3.....	135
	ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A4.....	136
	ANEXO E – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A6.....	137
	ANEXO F – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A8.....	138
	ANEXO G – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A9.....	139
	ANEXO H – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A17.....	140

ANEXO I – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO	
RECEITA - PR1/A18.....	141
ANEXO J – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A3...	142
ANEXO K – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A4..	143
ANEXO L – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A6..	144
ANEXO M – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A8..	145
ANEXO N – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A9..	146
ANEXO O – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A17	147
ANEXO P – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A18.	148
ANEXO Q – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A3.....	149
ANEXO R – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A4.....	150
ANEXO S – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A6.....	151
ANEXO T – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A8.....	152
ANEXO U – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A9.....	153
ANEXO V – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A17.....	154
ANEXO W – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO - PM1 /A18.....	155
ANEXO X – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO – PM2 /A3.....	156
ANEXO Y – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO – PM2 /A4.....	157
ANEXO Z – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO – PM2 /A6.....	158
ANEXO AA – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO – PM2 /A8.....	159
ANEXO AB – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE	
INSTRUÇÃO – PM2 /A9.....	160

ANEXO AC – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2 /A17.....	161
ANEXO AD – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2 /A18.....	162
ANEXO AE – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA – RTR/A3.....	163
ANEXO AF – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA – RTR/A4.....	164
ANEXO AG – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A6.....	165
ANEXO AH – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A8.....	166
ANEXO AI – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A9.....	167
ANEXO AJ – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A17.....	168
ANEXO AK – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A18.....	169
ANEXO AL – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A3.....	170
ANEXO AM – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A4.....	171
ANEXO AN – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A6.....	172
ANEXO AO – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A8.....	173
ANEXO AP – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A17.....	174
ANEXO AQ – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A18.....	175
ANEXO AR – TERMO DE ANUÊNCIA.....	176
ANEXO AS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	177

ANEXO AT – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS.....	178
--	------------

1 INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, impulsionadas pelas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e, mais recentemente, pela implantação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a leitura e a escrita estão sendo, cada vez mais, cobradas como habilidades necessárias e complementares à ação social do aluno em situações comunicativas cotidianas. Contudo, a leitura e a escrita, comumente, continuam a ser abordadas como práticas independentes e não articuladas.

Reconhece-se que, a partir dessas práticas sociais, há um saber construído, uma vez que são atribuídos sentidos à participação ativa dos indivíduos em sociedade. O trabalho de investigação sobre esses saberes confere ao ato de ensinar um sentido diferenciado, que possibilita um olhar mais voltado para contribuições que o indivíduo já traz para o processo dessas aprendizagens, permitindo que o domínio da escrita seja integralizado através de práticas pedagógicas específicas, estas caracterizadas pelo uso efetivo da escrita nas práticas sociais.

Para este trabalho, em consonância com Teberosky (2001, p. 9), ler e escrever são atos associados às situações e atividades que têm uma função e um sentido reconhecidos pelo sujeito, e que são validados pela comunidade à qual ele pertence, o que nos leva a refletir sobre as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula e direcionar o planejamento para a possibilidade de traçar estratégias que, além de potencializarem as capacidades cognitivas dos alunos, possam motivá-los a produzir textos com os quais se identifiquem de alguma forma, tornando esse processo mais relevante. Cabe ao professor, no contexto escolar, mediar essa relação com a leitura e a escrita, a fim de que se tornem mais significativas.

Abordar a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é compreender um universo que não se restringe ao âmbito escolar. O indivíduo que chega a essa modalidade de ensino não traz consigo apenas o acúmulo de déficits ao longo de um percurso escolar interrompido; ele traz uma bagagem social oriunda de uma história de vida que permaneceu em curso, a partir da qual também foram produzidos conhecimentos. Portanto, o simples fato de não ter angariado os conhecimentos escolares na “idade certa” não o posiciona na condição de sujeito incapaz de elaborar e reelaborar conhecimentos. Pelo contrário, “a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla do que o ‘ensino’, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 11), ideia

também defendida por Paulo Freire, que, por meio de suas teorias alicerçadas em um modelo de educação humano, popular e emancipador, passou a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA (PAULA, OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Além de identificarmos algumas lacunas no processo de leitura e construção da escrita nessa modalidade de ensino, que acabam muitas vezes criando uma espécie de abismo para esses aprendentes, percebemos a importância de uma intervenção direta, de forma mais marcante, de conteúdos relacionados ao contexto social desses sujeitos. E, a partir disso, vislumbramos a oportunidade de se estabelecer um elo de aproximação entre esse conhecimento de mundo e as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita na escola, a fim de mitigar as inseguranças e a baixa autoestima desses alunos.

Portanto, a partir de uma abordagem social/interacional dos processos de leitura e escrita, na qual “o ato de redigir é concebido em função de uma audiência (um provável leitor para o texto), ou de um propósito comunicativo” (VIEIRA, 2005, p. 71), e amparados pela concepção de linguagem oriunda dos estudos de Bakhtin (1997), nosso objetivo é investigar os mecanismos de textualização em textos injuntivos produzidos pela modalidade de ensino EJA e responder ao seguinte questionamento: em que aspectos o uso de textos presentes no cotidiano das práticas sociais do âmbito profissional de alunos da EJA, cuja sequência tipológica é de fácil reconhecimento, favorece a compreensão e influencia no planejamento da escrita?

Partindo disso, assumimos como norte metodológico descrever as ações que os alunos utilizam para reconhecer gêneros textuais, cuja proposta comunicativa se define pela injunção, especialmente das áreas profissionais nas quais expressiva parte do alunado atua ou pretende atuar; observamos as estratégias de leitura em situações de uso social da língua, sobretudo no que se refere à intencionalidade do texto, e analisamos as etapas de produção de textos injuntivos.

Para isso, partimos das respostas de um questionário de sondagem, na fase exploratória desta pesquisa, que apontaram os gêneros receita culinária e manual de instrução como textos dos quais eles mais precisavam ter domínio de escrita. Tomamos, então, como suporte esses gêneros textuais de cunho instrucional de ampla circulação no meio social e profissional desses indivíduos, a fim de incentivar o aluno a ser protagonista do seu método de leitura e construção da escrita, por meio de uma organização textual que lhe permita

contemplar diferentes aspectos dentro de um plano de texto, contribuindo, assim, para o fortalecimento da sua autonomia.

Trata-se de uma pesquisa-ação, cuja metodologia permite aos participantes refletir sobre a sua prática de forma crítica, algo que não observamos nessa modalidade de ensino, visto que os desafios e limitações são muitos, tanto para os alunos quanto para os professores.

Para esse fim, conduzimos as ações interventivas a partir da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) de Bronckart (1999), considerando para a análise as seguintes categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal, que compõem o nível intermediário do folhado textual proposto por este teórico.

Dessa forma, analisamos os mecanismos de textualização nas produções textuais de exemplares desses gêneros, nos quais o discurso procedural é predominante. As ações interventivas seguiram os pressupostos da sequência didática (doravante SD), proposta por Schneuwly; Dolz (2004), adaptada para fins da nossa análise e foram divididas em oficinas com duração total de 28 horas-aula.

Nesse percurso, consideramos o papel do professor como um mediador capaz de potencializar as capacidades desses sujeitos (que, na maioria dos casos, passaram por rupturas no processo de aprendizagem de algumas práticas linguísticas e textuais), e de desenvolver atividades compatíveis a partir de diagnósticos prévios.

Dentro dessa perspectiva de estudo, Matos (2003), ao elaborar uma sequência didática a partir do gênero receita para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, partiu do uso de produtos cultivados nas propriedades dos participantes e concluiu que, além de essa prática ser uma forma de instigar o interesse dos alunos, visto que esse gênero faz parte do cotidiano e da realidade em que estão inseridos, permite o desenvolvimento de diversas atividades de leitura e de produção textual.

Nossa pesquisa parte também da escolha por gêneros presentes nas atividades cotidianas dos participantes, porém, pelas características da modalidade de ensino em estudo, optamos pelo recorte do âmbito profissional, baseado nas necessidades de leitura e na possibilidade de praticar a escrita em uma perspectiva diferente.

Ainda sob esse olhar, Santos (2017) destaca a importância da tipologia injuntiva, visto que constituímos uma sociedade em que frequentemente nos deparamos com instruções para nortear o nosso cotidiano, entretanto essa tipologia ainda é pouco privilegiada nos livros didáticos do Ensino Básico. Sobre isso, em relação à nossa pesquisa, temos o desafio de atuar sem o direcionamento de um material didático específico, cabendo aos professores

desenvolver seu material didático que contemple as necessidades e anseios dos alunos, para que o processo de aprendizagem seja significativo. Diante disso, as atividades propostas na etapa de intervenção desta pesquisa também foram organizadas em forma de caderno pedagógico com a pretensão de auxiliar as ações pedagógicas propostas por professores da EJA.

Igualmente encontramos, em Rosa (2016), uma reflexão acerca das propostas de produção escrita de gêneros discursivos de caráter instrucional em livros didáticos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, séries equivalentes ao segmento IV da EJA analisado em nossa pesquisa, a fim de verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de escrita desses gêneros no contexto escolar. A autora, em uma de suas conclusões, revela que a concepção de injunção em textos instrucionais que apresentam regras de como fazer algo, como um manual de instrução ou uma receita culinária, é apresentada no livro didático como enunciados incitadores à ação, que vêm representados por um verbo no imperativo, o que coloca em destaque os gêneros textuais escolhidos para a pesquisa que ora abraçamos, uma vez que pretendemos ampliar a discussão e a importância desses gêneros nas práticas pedagógicas da EJA.

Nossa pesquisa, no entanto, parte do pressuposto de que não se trata apenas de uma identificação com o gênero ou de sua recorrência nos livros didáticos, visto que, em nosso ambiente de pesquisa, sequer há disponibilização de livros didáticos para os alunos da EJA, mas de uma necessidade real de dominar, de alguma forma, estruturas textuais presentes no cotidiano, sobretudo em seus ambientes profissionais. Nossa maior motivação foi ouvir dos alunos o que realmente é significativo para eles, sobretudo quando trabalhamos a modalidade EJA, marcada pela busca profissional.

No que concerne à nossa perspectiva de que o processo de intervenção por meio de oficinas de leitura e escrita seja uma forma eficaz de minimizar as dificuldades e facilitar o processo de aprendizagem, encontramos apoio também em Silva (2018), ao analisar como os gêneros textuais estão inseridos no processo de ensino da leitura e da escrita em uma turma da EJA. O autor/a pontua os conflitos encontrados na tentativa de aproximação entre a prática docente e as teorias do letramento, e ressalta o interesse na promoção de um diálogo entre aspectos sociais e funcionais dos textos, embora esse diálogo ainda seja muito tênue. No desenvolvimento deste trabalho, buscamos promover esta aproximação entre teoria e prática de forma interacional e funcional, considerando todas as particularidades da modalidade de ensino escolhida e as necessidades reais apontadas por esses sujeitos.

Esta pesquisa se justifica ainda pelas lacunas que percebemos em relação ao ensino de Língua Portuguesa na modalidade EJA, visto que é muito direcionado a atividades que encerram sua funcionalidade na vigência das aulas, não alcançam lugares sociais reais e não coincidem com as necessidades verbalizadas pelos alunos. Além disso, o uso de uma tipologia textual mais recorrente no cotidiano dos alunos, mesmo não sendo tão privilegiada em materiais didáticos direcionados a esse nível escolar, no caso da EJA, permite um envolvimento maior dos participantes nas atividades propostas. Dar ouvidos a essas carências é visitar nossas práticas e, sobretudo, ter a oportunidade de reavaliá-las, com a consciência de que podemos tornar o ensino mais significativo, funcional, que atenda aos anseios desses sujeitos.

Este trabalho está dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. Na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que dá suporte a esta pesquisa, contemplando um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e as propostas de ensino da língua nessa modalidade. Em seguida, discorremos sobre alguns aspectos, como concepção de leitura e escrita, focando na escrita no contexto escolar; gêneros textuais; texto injuntivo e sequência didática. Fechamos essa seção apresentando os mecanismos de textualização propostos por Bronckart (1999) à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

Na seção 3, apresentamos o quadro metodológico no qual relatamos a motivação inicial, a descrição do ambiente de pesquisa, a caracterização dos participantes e a classificação desta pesquisa. Concluímos esta seção com os procedimentos de constituição do *corpus* e as categorias de análise, seguidos da descrição detalhada de todas as ações propostas nos dois ciclos de aplicação da SD com os gêneros receita e manual de instrução, respectivamente.

Na seção 4, expomos a análise dos dados coletados nas produções iniciais e finais de cada gênero em estudo, seguidos da análise da etapa de reavaliação textual.

Por fim, na seção 5, apresentamos as considerações finais, com reflexões acerca do processo de intervenção e seus possíveis desdobramentos em novas propostas de ações pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que norteiam a elaboração da proposta de intervenção realizada nesta pesquisa.

Iniciamos com um breve panorama acerca da EJA, seguido de reflexão sobre propostas de ensino da língua nesse contexto e da pouca ressonância em um cenário sociopolítico e educacional que não privilegia os sujeitos oriundos dessa modalidade de ensino. Posteriormente, apresentamos a concepção sociocognitivo-interacional de leitura e escrita no contexto escolar, seguida de reflexões sobre gêneros textuais e, mais especificamente, sobre os gêneros receita e manual de instrução, textos de natureza injuntiva.

Finalmente, buscamos na literatura apoio acerca dos gêneros textuais e da sequência tipológica injuntiva para a condução das atividades de intervenção sobre o ensino da escrita em conformidade com as sequências didáticas desses gêneros, bem como acerca dos pressupostos da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo para definir os mecanismos de textualização que são considerados em nossa análise.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como um sistema de grandes desafios educativos que envolve problemas resultantes de vários aspectos de desigualdade social, econômica, política e cultural. Tem seu esboço no contexto brasileiro desde o período colonial, por meio do trabalho dos jesuítas de catequização, com o fito de educar a elite colonizadora.

Conforme Romão e Gadotti (2007, *apud* PAULA; OLIVEIRA 2011, p. 16), a Constituição outorgada em 1824 previa uma “educação primária e gratuita para todos os cidadãos” (art. 179), mas esse objetivo não foi alcançado na prática, pois as províncias teriam que arcar com praticamente todo o ensino inicial, o que levou o Brasil a alcançar cerca de 85% de índice de analfabetismo. “Por volta de 1870, com a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas 'escolas noturnas', é que se encontram iniciativas no campo da educação de jovens e adultos” (GUIDELLI, 1996, *apud* SALES, 2008, p. 25).

No período republicano, o descaso do poder público na definição de uma política pública estruturada por meio da rede de ensino regular, conforme acontecia com outros níveis de escolarização, fica mais evidente, e as campanhas nesse sentido buscavam sempre apoio

das diferentes instâncias da sociedade civil. De acordo com Scortegagna; Oliveira (2006), as primeiras iniciativas desse período tinham como único propósito instrumentalizar a população com os fundamentos da leitura e da escrita, pois o processo de alfabetização de adultos era considerado apenas como aquisição de um sistema de código alfabético.

“A educação de adultos inicia-se realmente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, e institucionaliza-se legalmente a garantia de oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros” (EUGÊNIO, 2014, p. 26). Com a Constituição de 1934, período em que foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), houve um avanço em relação à organização da EJA. Entretanto, aponta-se um maior avanço a partir do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em 1958, que teve como destaque a participação de Paulo Freire, cujas práticas se voltavam para a reflexão acerca das relações entre a valorização das condições da vida popular e educação das coletividades de jovens e adultos iletrados ou pouco escolarizados, conforme Beisiegel (2010).

De acordo com Romão e Gadotti (2007, *apud* PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 16), o analfabetismo passou a ser visto, no período de 1946 a 1958, como algo mais crítico, o que deu a EJA o cunho assistencialista, que vemos persistir ainda hoje, desencadeando um processo de campanhas de erradicação intensa, pois se converteu em causa primária do subdesenvolvimento do país.

No início deste período, destaca-se a Campanha de Educação de Adultos, de 1947, conduzida por Lourenço Filho, que, embora tenha sido um projeto que extrapolava a ideia inicial de um processo simples de alfabetização, oportunizando uma educação de base para todos, deixava entender o sujeito analfabeto como incapaz, com limitações para exercer seus direitos enquanto cidadão, segundo Saviani (2007).

Mais adiante, surgem duas expressivas tendências para a Educação de Adultos: uma, compreendida como uma educação libertadora idealizada por Paulo Freire, no final dos anos 1950; outra entendida como educação profissional que tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar aqueles desprovidos de condições sociais satisfatórias, para não irem de encontro aos bons costumes (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006). Na perspectiva de Freire (2002, p. 72), a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, o que denota sua sensibilidade no que diz respeito à significação da aprendizagem.

Em relação à EJA, é inegável a importância de Paulo Freire. Seu modelo de alfabetização implantado em Angicos em 1963, no Rio Grande do Norte, mesmo reprimido

pelo Golpe Militar de 1964, reverberou e foi reaplicado por todo o país. Para o autor, a educação parte da conscientização por parte do aluno, principalmente, no tocante aos segmentos menos favorecidos da população.

Na década de 1970, destacam-se algumas ações, como a implantação do ensino supletivo em 1971, cujo propósito era ampliar a oferta de ensino a baixo custo, a fim de contemplar as exigências do mercado de trabalho em relação ao nível de escolarização; a criação da Lei de Diretrizes e bases (LDB) em 1971, quando a educação passa a ser um direito de todos e a EJA conquista seu espaço na legislação brasileira; e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1973.

Após a promulgação da Constituição de 1988, quando as discussões e regulações relativas à EJA no Brasil tornaram-se mais efetivas, aspectos como a necessidade de isonomia da EJA em relação às demais etapas de formação da educação básica voltam ao eixo de discussão, com a Conferência Nacional da Educação Básica, ocorrida em 2008.

Mais recentemente, com a criação da BNCC, a referência à EJA aparece nas versões iniciais deste documento, porém é retirada da versão final. Especialistas responsáveis apontam essa supressão como forma de não rotular essa modalidade e classificá-la como parte integrante do ensino regular, direcionando suas particularidades aos aspectos próprios de currículo, o que divide opiniões devido à importância e urgência de direcionamentos específicos para esse público.

No Ceará, de acordo com Pereira; Brito (2011), mesmo com todos os avanços legais, ainda falta consonância entre o que se prega e o que se faz efetivamente. A modalidade EJA ainda hoje é negligenciada no que se refere ao direito a uma educação de qualidade. Sobre isso, as autoras destacam a falta de investimentos na qualificação de professores, assim como a ausência de uma adequação da proposta curricular à diversidade sociocultural desses sujeitos, pois não há como se distanciar da perspectiva compensatória e assistencialista que marca essa modalidade de ensino de forma tão cruel se não existirem propostas que sejam reais, coerentes e adequadas a esse público.

Nessa seção, fizemos algumas considerações sobre a trajetória da EJA no contexto brasileiro e entendemos que predomina a visão reducionista de que o aluno da EJA não tem condição de alcançar lugares sociais mais privilegiados, o que retrata a falta de compromisso social perante o outro, característica de uma sociedade injusta e pouco sensível a este público. Como objetivamos, nesta pesquisa, propor ações pedagógicas que minimizem a desmotivação dos alunos e sejam mais significativas à proficiência em leitura e escrita, sentimos a

necessidade de discutir um pouco as propostas de ensino da língua no contexto da EJA, tema da próxima seção, com o objetivo também de organizar as atividades de estudo dos gêneros receita culinária e manual de instrução, na fase de intervenção deste trabalho.

2.2 Leitura e escrita no contexto da EJA

Os sujeitos que chegam à modalidade EJA, em sua maioria, relacionam o acesso a práticas de letramento no âmbito escolar a possíveis desdobramentos dessas ações, as quais possam favorecê-los em seus ambientes profissionais. É notável o quanto essas pessoas se sentem desprivilegiadas por não terem domínio de competências e habilidades em leitura e escrita. Baseado em nossa experiência e escuta ativa com os estudantes, sabemos da carga de déficits, como fragilidade no processo de alfabetização, dificuldade em assimilar conteúdos, leitura situada no plano da decodificação, escrita comprometida por falta de prática, dentre outras dificuldades que acompanham esses sujeitos. Dessa forma, a escola, enquanto lugar social mais legitimado para desenvolver essas habilidades, tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem.

Trabalhos como o de Mollica; Leal (2009) apontam para um preconceito muito marcado, no que diz respeito aos déficits de alunos da EJA em Língua Portuguesa, perpetuando valores equivocados que são disseminados por sucessões de quadros docentes nas instituições de ensino. As autoras destacam o quanto o imaginário coletivo é capaz de influenciar negativamente no desenvolvimento do trabalho exercido na EJA pelos professores, o que inevitavelmente atinge o desempenho dos alunos. As autoras defendem que não é uma questão de “dom” ou “aptidão”, mas de buscar oferecer um trabalho direcionado às necessidades reais desses indivíduos.

Ainda nesse viés, Kleiman (2012) discute o significado de ensino da língua materna no contexto da EJA. Para tentar dirimir essa questão – tão presente em nossas salas de aula –, a autora propõe o trabalho com projetos de letramento, pautada no seguinte aspecto:

uma organização didática centrada nas práticas sociais de uso da língua escrita, que propicia a criação de situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação de grupos sociais marginalizados e que demonstram a imbricação entre usos da linguagem e mudança social (KLEIMAN, 2012, p. 23).

Esse posicionamento não se configura como algo inédito, que nunca foi trabalhado no contexto da EJA, mas, principalmente, como uma reflexão sobre a inserção de novos valores, delineados a partir dos objetivos que se pretende alcançar. A palavra *projeto*,

no cenário atual da educação, sobretudo na educação pública, parece validar de alguma forma o trabalho desenvolvido pelo professor, uma vez que lhe confere um respaldo para tomar decisões, não só amparado pela sugestão dos documentos oficiais que regem a educação, como também pela relevância para o papel social de educador.

Nessa perspectiva, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) tenta, por meio de projetos de pesquisa-ação, investigar, na prática, ações que podem trazer melhorias para o desenvolvimento do trabalho proposto em sala de aula. Além disso, o curso propicia a redução da distância entre a academia e o *chão da escola*, onde efetivamente o professor valida os conhecimentos por meio da sua prática pedagógica diária.

De acordo com Oliveira; Tinoco; Santos (2014, p. 13), o trabalho com projetos é fundado na concepção de uma escola aberta, em que o formato engessado padroniza o processo de aprendizagem e distribui de forma desigual o conhecimento adquirido a partir dele. Essa prática educativa traz, na sua essência, a interação entre a vida real e o ambiente escolar, assim como a integração entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, considerando a impossibilidade de dissociá-los. Dessa forma, esse conjunto de ações, pensadas estrategicamente, contribui para a autonomia, liberdade e redimensionamento das escolhas do indivíduo.

Entretanto, ao tentar inserir uma proposta de trabalho a partir da construção e execução de projetos ou intervenções pedagógicas específicas, deparamo-nos com algumas barreiras, porquanto se trata de ações que requerem planejamentos bem direcionados, assim como a participação e a integração dos profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento. Apesar de esse tipo de trabalho traduzir uma necessidade dos discentes, muitos educadores ainda se fecham em seus conteúdos preestabelecidos na grade curricular vigente e se amparam em discursos que, muitas vezes, exteriorizam aspectos como desinteresse, acomodação e falta de comprometimento.

É importante ressaltar, devido a inúmeras interpretações equivocadas no ambiente escolar, que trabalhar com propostas de intervenção direcionadas à leitura e à escrita na EJA não é atribuir uma “nova roupagem” a conteúdos divididos previamente por bimestres, a fim de contemplar os duzentos dias letivos e concluir o livro didático (quando disponível) escolhido para dar suporte e que, na maioria das vezes, se converte no único recurso utilizado nas aulas. Esse tipo de trabalho implica ter a possibilidade de ressignificar informações que, por vezes, se distanciam tanto da realidade dos discentes que se transformam em algo extremamente desagradável e inútil, sob o ponto de vista deles. O recorte temporal também

nos convida a revisitar a forma como nós professores tivemos acesso ao conhecimento e que tipo de reflexão podemos fazer a respeito, visto que reproduzimos muito a forma como aprendemos, validando a prática do ensino fragmentado em conteúdos engessados.

Os tempos mudaram, e as demandas nos instigam a oferecer mais enquanto educadores, convocando-nos a sair do discurso para a prática e entender que é preciso mobilizar ações relevantes para que possamos alcançar os reais objetivos de uma educação democrática.

Em vista disso, consideramos pertinente e relevante o trabalho de leitura e produção textual por meio de situações comunicativas autênticas, pois dessa forma podemos oportunizar um ensino de língua portuguesa no qual haja uma identificação entre indivíduo e contexto social.

Por vezes, o que aproxima os sujeitos da leitura e da escrita é a tentativa de construir um repertório cultural, que se relaciona com o processo formativo individual e leva à compreensão de que existem necessidades específicas que dizem respeito ao desenvolvimento dessas habilidades. Na modalidade EJA, percebemos que a valoração atribuída ao processo de formação escolar está muito ligada à possibilidade de êxito obtido no mercado de trabalho, espaço social no qual os conhecimentos escolares são mais requisitados, chegando, inclusive, a serem decisivos para a manutenção de determinadas funções. Nesse contexto, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para atender às necessidades reais desses sujeitos.

De acordo com Koch; Elias (2017), o conceito de leitura é decorrente da concepção de sujeito, língua, texto e de sentido que se adote. Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos a concepção sociocognitivo-interacional de língua, uma vez que intencionamos privilegiar o processo de interação entre os sujeitos e seus conhecimentos. Nessa concepção, o texto é um lugar de interação de sujeitos sociais, pois, nesse âmbito, eles “se constroem e são construídos” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10), estabelecendo uma relação dialógica, ou seja, “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 346). Ainda sobre texto, consideramos as seguintes ideias:

O texto deve ser a unidade linguística básica do trabalho escolar, funcionando como suporte para atividades verdadeiras de leitura e escrita. Um texto é uma unidade de linguagem em uso, que não se define por seu tamanho, mas pela adequação à situação comunicativa que o gerou (VIEIRA, 2005, p. 48).

No ato da leitura, na perspectiva bakhtiniana, a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, o que direciona a análise desse processo para uma interação entre três elementos fundamentais: o texto, quem enuncia e quem recebe. Dessa forma, espera-se que o leitor coloque os seus conhecimentos em processo de interação com a construção de sentido do texto, para que sejam alcançados os objetivos de leitura. Durante esse processo, são acionados diversos valores do grupo do qual fazem parte, pois “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 21).

Considerar os conhecimentos prévios dos leitores nos permite contemplar aspectos que não podem ser desconsiderados, sobretudo quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, como as práticas sociais que envolvem leitura inseridas não só em significados culturais, mas nas relações de poder acionadas nessas ações. Ainda hoje, nessa modalidade de ensino, vemos a alfabetização como a prática mais privilegiada, uma vez que é legitimada pelo espaço social escolar. Entretanto, ao se direcionar o olhar para uma ideia de letramento único, distancia-se dos anseios individuais dos sujeitos.

A rigor, quando pensamos em sujeitos que não foram alfabetizados na idade “certa”, estabelecida pela classificação do ensino em séries regulares, recusamos outros saberes construídos paralelamente. No entanto, todos esses sujeitos estão fazendo uso da língua em suas atividades cotidianas, embora muitos não tenham alcançado a proficiência necessária para atuar em situações comunicativas mais complexas. Por este viés, assumimos, amparados em Koch e Elias (2017), que a prática de leitura requer a utilização de diferentes conhecimentos, vinculados às práticas sociais mais necessárias à vida em sociedade.

Em nossas aulas de Língua Portuguesa na EJA, deparamo-nos com salas bastante heterogêneas, em relação aos níveis de aprendizagem de leitura e de escrita, o que, de certa forma, amplia a nossa busca constante em formatar ações pedagógicas que contemplem todos os alunos de determinada turma, sem nos distanciar dos objetivos que pretendemos alcançar, pois “trata-se de um contínuo em que os saberes dependem da experiência de vida, da faixa etária e dos interesses imediatos das pessoas” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 35). Contudo, tanto as práticas de leitura quanto as de escrita se tornam ainda mais difíceis de serem realizadas, pois, conforme pontua Vieira,

os textos lidos nas aulas de linguagem não costumam ser autênticos, nem completos. São adaptações feitas para abordar a ortografia ou a gramática e que, para reunir

elementos formais ou gramaticais da lição que está sendo dada, atropelam o sentido, criando as maiores incoerências (VIEIRA, 2005, p. 48).

Além disso, não observamos práticas de escrita com um real foco na interação, nas quais os estudantes acionam conhecimentos prévios e, principalmente, utilizam estratégias variadas, visto que, de acordo com Koch e Elias (2018), o sentido da escrita resulta dessa interação. Desse modo, a escrita se constitui a partir da junção de vários fatores, incluindo a escolha de um gênero textual para suprir as necessidades da promoção de uma comunicação eficaz.

Considerando-se que leitura e escrita como atividades escolares não podem ser consideradas isoladamente, que ensinar a ler é também ensinar a escrever, é importante ressaltar que os alunos que estão na modalidade EJA, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de desenvolver tais habilidades para leitura e escrita dentro do padrão progressivo estabelecido pela cronologia do ensino regular. Essa quebra na linearidade que não se espera do processo de aprendizagem compromete, sobremaneira, a proficiência na formação de leitor e escritor desses sujeitos. Consequentemente, assim como destaca Kleiman (2007), é preciso que a escola rompa com a concepção tradicional de que o ensino dessas habilidades e competências é individual, isolado e assuma o letramento como objetivo de ensino no qual predomine o conceito de leitura como uma atividade que considera as experiências e os conhecimentos prévios de quem lê.

Vimos que a leitura e a escrita são práticas que, no planejamento de ações pedagógicas, não podem ser dissociadas, fortalecendo a necessidade de, ao pensar em atividades que as envolvam, associá-las de forma que se favoreça a proficiência. Nossa pesquisa tem como ponto de análise a produção escrita, porém traz, em sua etapa de intervenção, a leitura como uma ferramenta para o ensino dos gêneros receita e manual de instrução. A seguir, falaremos um pouco sobre a escrita no contexto escolar e as diretrizes teóricas que assumimos para os fins deste trabalho.

2.3 A escrita no contexto escolar

Sabemos que a habilidade da escrita é uma das mais antigas que a humanidade reconhece e, a partir dela, os povos atribuíram diversos usos particularizados, intencionalmente, para suprir suas necessidades. Ou seja, a escrita não se limita ao uso de símbolos e regras de um sistema linguístico preestabelecido, pois requer uma construção de sentido envolvida em um processo de intencionalidade do sujeito nas práticas sociais em que

está inserido. Portanto, é imprescindível que existam motivações reais para a escrita, próximas das conveniências específicas de cada situação de comunicação, conforme observamos em Kleiman:

Na perspectiva social da escrita [...], uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Vale lembrar que esta perspectiva social da escrita é um processo que requer a mobilização de vários conhecimentos – linguísticos, sociais e cognitivos – que se alinham entre si. A concepção de escrita tem essência sociocultural marcante e deveria estar consolidada, na escola, como prática social. Entretanto, no contexto escolar, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que se distanciam desses pressupostos, limitando o processo de escrita somente a aspectos tipológicos. Sobre isso, pontua Antunes:

escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009, p. 209).

Observamos que, ainda hoje, os métodos utilizados para as práticas pedagógicas de escrita no âmbito escolar são voltados à produção de forma artificial no sentido de contemplar especificamente os objetivos de uma escrita sem uma função social, quando, na verdade, “o texto é feito aqui e agora para ser lido noutro tempo e espaço, por outros leitores que não compartilharam da situação comunicativa que gerou o texto” (VIEIRA, 2005, p. 56).

Além disso, outras dificuldades surgem no que se refere ao ensino da língua escrita, visto que se enfatiza o esse ensino enquanto código descontextualizado, baseado em convenções da gramática normativa, o que reduz o ato de redigir a uma atividade mecânica de reprodução de paradigmas.

Como argumentamos acima, a complexidade da ação de escrever envolve uma série de conhecimentos que não podem ser descartados, como afirma Vieira (2005, p. 17): “a escrita de um texto atualiza diferentes conhecimentos e práticas, envolvendo aspectos cognitivos, comunicativos e linguísticos (estes vistos em diferentes níveis – da organização das ideias no texto, à escolha de suas estruturas e palavras).”

No contexto da EJA, além desses conhecimentos, devemos considerar que a motivação é fator primordial para que metas do trabalho com a escrita sejam alcançadas de forma exitosa. Para isso, a autonomia e a liberdade do professor na escolha de textos mais relacionados às práticas sociais do universo destes indivíduos são ações que assumem papel importante para o direcionamento das atividades de escrita a serem propostas. No âmbito da escrita, “o indivíduo é intrinsecamente motivado quando se percebe capaz de se envolver e de completar uma tarefa específica, assim como ter algum controle sobre ela” (VIEIRA, 2005, p. 73). No nosso entender, é preciso propor tarefas em que a escrita seja uma ferramenta de compreensão, por meio da qual os sujeitos possam buscar seus objetivos sociais.

Em síntese, a busca pela proficiência na língua escrita está atrelada a diferentes aspectos que não se limitam aos lexicais, sintáticos e semânticos. Quando propiciamos que o aluno compreenda a tarefa e consiga mobilizar aspectos cognitivos, interacionais e discursivos de forma a favorecer a sua aprendizagem, conferimos a ele uma autonomia que vai se consolidando à medida que as experiências alcançadas vão sendo exitosas em diferentes propostas de produção. Esse processo refina suas estratégias metacognitivas, por meio do reconhecimento de estruturas que o permitem selecionar habilidades necessárias para chegar ao objetivo pretendido.

Além disso, a escrita, em situações comunicativas autênticas, não pode se limitar a comandos desprovidos de contextualização, pois “não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto)” (VIEIRA, 2005, p. 81).

Para esta pesquisa, adotamos a concepção de que a escrita, conforme Koch e Elias (2009), é uma manifestação interacional (dialógica) da língua na qual são ativados conhecimentos e mobilizadas diferentes estratégias para atingir um objetivo. A linguagem, vista por esse ponto de vista como forma de interação, ampara-se no propósito de contribuir para o aluno desenvolver competência em práticas que envolvam leitura, escrita e oralidade. O trabalho com a língua em uma perspectiva sociointeracionista possibilita ao sujeito refletir acerca da sua escrita e das situações com as quais interage no cotidiano.

Ainda nessa perspectiva aqui defendida, Marcuschi (2010, p. 33) caracteriza a visão sociointeracionista e destaca, ainda, que dentro dessa concepção há uma preocupação com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Dessa forma, refletir sobre a escrita no contexto escolar e, em especial na EJA, é pensar também nos gêneros textuais com os quais os alunos têm contato.

2.4 Gêneros textuais

As relações construídas por meio da interação entre os sujeitos na sociedade na qual estão inseridos envolvem atos comunicativos que, por sua vez, permitem estruturar os textos veiculados com fins específicos. “Sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação” (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Nesta pesquisa, consideramos a proposição bastante conhecida de Bakhtin: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 277). Para o desenvolvimento de ações pedagógicas que contemplam leitura e escrita, consideramos o gênero como um instrumento, em conformidade com Schneuwly; Dolz (2004), pois, além de mediar a atividade, confere-lhe uma forma e, conseqüentemente, materializa-a:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Para cada lugar social, temos um conjunto de possibilidades de escolha de gêneros, visto que, no processo de elaboração da ação discursiva, é preciso considerar alguns padrões estruturais, mesmo com a possibilidade de flexibilização dessas estruturas, que orientam em direção ao objetivo da comunicação.

O trabalho com gêneros de textos caracteriza-se como um evento de letramento ideológico no momento e que os alunos passam a discutir como escrever um determinado gênero em determinada situação comunicativa, recorrendo às formas variadas de escrever, constituindo-se, então, no uso de suas práticas de letramento, práticas estas que envolvem aprendizagem (LEURQUIN; BEZERRA; SOARES, 2011, p. 74).

Considerando os gêneros textuais como ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem da língua e dos aspectos discursivos que a compõem, é importante

traçar um percurso de ensino a fim de alcançar os objetivos de nossas práticas pedagógicas voltadas para leitura e escrita.

Para esta pesquisa, foram selecionados os gêneros textuais receita e manual de instrução, cuja sequência tipológica predominante é a injuntiva, a qual detalhamos a seguir.

2.5 Texto injuntivo

Segundo Antunes (2009), os programas de ensino de línguas que são comprometidos com o desenvolvimento comunicativo dos alunos têm como eixo o texto, materializado no âmbito das práticas sociais e discursivas, por meio de diferentes gêneros textuais que apresentam um caráter heterogêneo devido à possibilidade de trazer em sua composição diferentes sequências tipológicas. Sobre essas sequências, consideramos a seguinte explicação:

As sequências, por seu turno, são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. São tipos que perpassam os diferentes gêneros. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos pragmáticos, contextuais e ideológicos (WACHOWICZ, 2012, p. 52).

Para Adam (1992), as sequências são modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto dispõem, protótipos que se concretizam em tipos linguísticos. Para o autor, em seus estudos iniciais, os gêneros de base injuntiva pertencem à denominação de gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional, por serem lineares e organizados numa sequência cronológica que orienta o leitor à execução de um dado processo, configurado pela presença marcada ou não dos verbos no imperativo e pelo aspecto dialógico, uma vez que pressupõe uma interação essencial entre emissor, texto e receptor.

Em estudos mais recentes, Adam (2019) abandona a hipótese da injunção como sequência e insiste “na importância da descrição em seus planos de texto: listagem dos ingredientes das receitas, ou elementos dispersos das instruções de montagem; descrição das ações para ações futuras a serem realizadas” (p. 253). O autor categoriza os gêneros receita e manual de instrução como gêneros procedurais “destinados a facilitar e a guiar a realização de uma tarefa ou macroação do sujeito que a deseja ou que é responsável por fazê-la” (p. 255). Destaca ainda, como característica, a acentuada presença de predicados de ação, configuradas

por meio dos tempos verbais infinitivo, imperativo, futuro ou presente, articulados por organizadores e advérbios temporais.

Para Schneuwly; Dolz (2004), os gêneros situados no âmbito da instrução e prescrição, além de descreverem ações, promovem a regulação mútua de comportamentos. Os autores incluem os gêneros textuais em que predomina a injunção na ordem do “descrever ações” ou “instruir/prescrever ações”.

De acordo com Köche; Marinello; Boff (2016, p. 8), “a tipologia textual injuntiva caracteriza-se por guiar os indivíduos para a execução de uma atividade específica e/ou estabelecer normas para direcionar as práticas sociais”. Por ser uma tipologia muito frequente no cotidiano das práticas sociais dos alunos, é comum uma rápida identificação com a estrutura e suas particularidades. Contudo, no ensino, a abordagem dessa tipologia ainda é pouco privilegiada nos materiais didáticos, ou considerada, muitas vezes, como algo mais simples ou de pouca relevância.

Os textos injuntivos são o arcabouço dos gêneros cujos enunciados têm como objetivo principal instruir atividades do cotidiano profissional dos sujeitos participantes desta pesquisa, o que é ratificado pelas ideias de Rosa:

A escolha da sequência injuntiva por parte do produtor textual para compor o gênero, do ponto de vista discursivo, está ligada a um objetivo geral de “fazer agir” o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. Nesse sentido, constatamos que o funcionamento de um texto planejado predominantemente pela sequência injuntiva passa por um processo social pelo qual a linguagem é usada por um produtor em função de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa. (ROSA, 2003, p. 21)

Em relação às regularidades linguísticas comuns, os textos de incitação à ação, segundo Adam (2019), oscilam entre um domínio procedural e um domínio de conselho, apesar de serem práticas sociodiscursivas distintas. Para o autor, esses textos “não comportam somente encadeamentos de proposições de ação, mas também de proposições descritivas de estado” (p. 275).

Portanto, por meio das atividades sociointerativas com a linguagem, esses sujeitos vão interpretando, respondendo e produzindo textos injuntivos com os quais se deparam nos seus ambientes de trabalho. A importância do trabalho com textos injuntivos, nos quais o discurso procedural é predominante, sobretudo na modalidade EJA, reside na motivação de fazer com que essas interações deixem de ser intuitivas e passem a ser conscientes e, assim,

contribuir para fortalecimento da autonomia desses sujeitos, enquanto cidadãos de uma sociedade letrada.

Para esta pesquisa, a fim de sistematizarmos a sequência de nossas ações interventivas com gêneros textuais, cuja tipologia injuntiva é predominante, optamos por aplicar a metodologia da sequência didática, conforme explicaremos na seção seguinte.

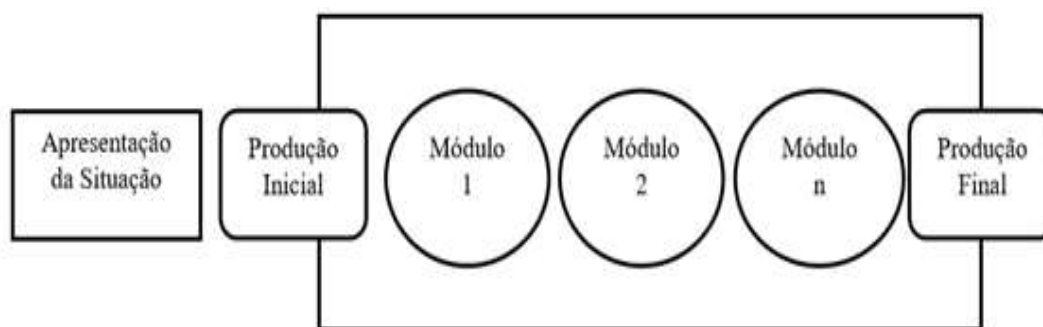
2.6 Sequência didática

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória, faz-se necessário escolher um aporte teórico que alicerce as ações pedagógicas propostas. O modelo de trabalho com sequência didática, desenvolvida pelo grupo de Genebra, está relacionado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita por meio de um trabalho com gêneros textuais de forma sistematizada.

A fim de didatizar a sequência de ações propostas para a nossa intervenção, optamos por trabalhar a sequência didática, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), pois entendemos que se trata de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito conforme conceituam os autores, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno.

De acordo com os autores, a estrutura básica de uma sequência é composta por uma etapa de apresentação da situação de estudo, na qual é feita a descrição detalhada da atividade que será realizada pelos alunos. Em seguida é feita uma produção inicial com o intuito de avaliar os conhecimentos prévios acerca do gênero em estudo e poder delinear as atividades seguintes. Após esse momento, são trabalhados módulos com o propósito de verificar os aspectos estruturais, discursivos e estilísticos que compõem esse gênero. Ao final, é requisitada uma nova produção a fim de verificar os avanços efetivos, visto que os alunos terão a oportunidade de aplicar os ensinamentos consolidados nos módulos. A sistematização da SD proposta pelos autores pode ser mais bem compreendida no quadro a seguir:

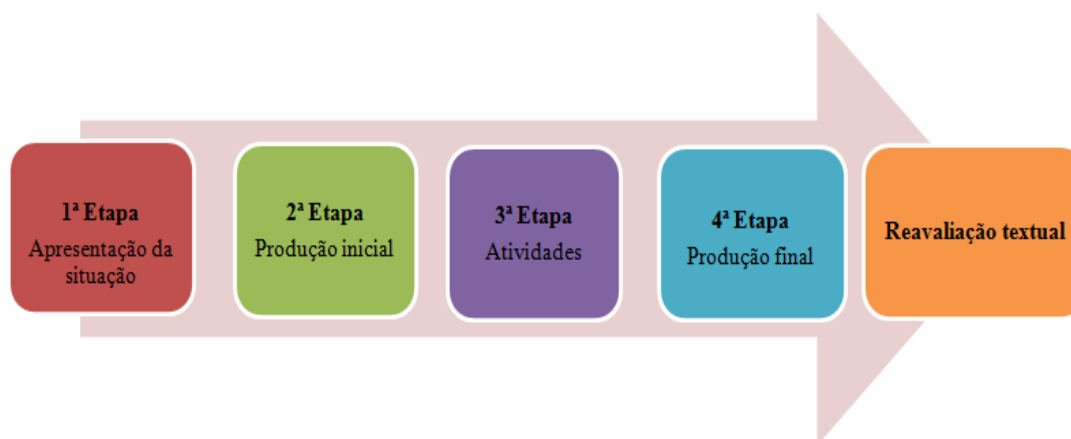
Figura 1 – Sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004)



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83)

Entretanto, como nosso objetivo principal é investigar as categorias de análise *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*, que compõem o nível intermediário do folhado textual proposto em Bronckart (1999, p. 13), adaptamos o esquema da SD proposta por Schneuwly; Dolz (2004) à nossa intervenção em relação, principalmente, às nomenclaturas e acrescentamos uma etapa de reavaliação textual com o intuito de, ao final, verificar a consolidação das estruturas dos gêneros em outra perspectiva de produção. Para isso, sistematizamos de acordo com o quadro a seguir:

Figura 2 – Sequência didática adaptada à intervenção



Fonte: elaborado pela autora

Para dar o suporte necessário à efetivação dos ciclos de SD que nos propomos a desenvolver e estabelecermos nossas categorias de análise, buscamos amparo na noção de

mecanismos de textualização defendida nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo que detalhamos a seguir.

2.7 Os mecanismos de textualização à luz do Interacionismo Sociodiscursivo

Coordenado por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores de diferentes disciplinas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria instituída a partir de 1980 por um grupo de pesquisa denominado Grupo de Genebra. O ISD, em consonância com os estudos de Bakhtin, concebe a linguagem como atividade de comunicação, cujo foco são as interações sociais. Além disso, considera o texto como formas de realizações empíricas diversas.

Essa abordagem teórico-metodológica, escolhida para delinear as bases das análises textuais desta pesquisa, propõe o trabalho com gêneros textuais, uma vez que favorece o desenvolvimento de competências de linguagem no processo de produção textual. A proposta do método é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como propriedades das condutas humanas, de acordo com Bronckart (1999).

Além disso, essa abordagem propicia que as unidades e as estruturas próprias dos tipos de textos/discursos sejam detectadas e quantificadas, a fim de que seja possível a construção de modelos que orientem a estrutura e o funcionamento dos diferentes e diversos textos/discursos (STRIQUER, 2014).

Bronckart (1999) concebe a arquitetura interna do texto como um folhado constituído por três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O autor considera ainda a existência de uma hierarquia nessa organização textual: a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo; os mecanismos de textualização, ao nível intermediário, e os mecanismos enunciativos, por serem menos dependentes da linearidade do texto, estariam no nível mais superficial.

Para esta pesquisa consideramos os mecanismos que funcionam no nível intermediário, responsáveis por criarem séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Ademais, estão “fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto.” (BRONCKART, 1999, p. 122)

É nesse espaço que definimos, em consonância com a distinção dos três mecanismos de textualização do nível intermediário do folhado textual proposto por Bronckart (1999), as categorias de análise desta pesquisa: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Vejamos a caracterização de cada um desses mecanismos, conforme o autor:

- a) Conexão: “contribuem para marcar as articulações da progressão temática, são realizados por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre as fases da sequência.” (p. 122);
- b) Coesão nominal: introduzem o tema, asseguram as retomadas e substituições no desenvolvimento do texto. São realizados por meio de anáforas. (p. 124)
- c) Coesão verbal: “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados por tempos verbais” (p. 126).

No processo de transição entre os discursos, aspecto verificado na conexão, observamos que os gêneros textuais receita e manual de instrução “não comportam somente encadeamentos de proposições de ação, mas também de proposições descritivas de estado” (ADAM, 2019, p. 275), o que nos conduziu à observância em nossa análise dos organizadores temporais que direcionam à indicação de progressão e/ou à duração de cada operação proposta no texto.

De acordo com esses critérios preestabelecidos para cada mecanismo, conduziremos a análise dos dados desta pesquisa, observando como esses recursos são utilizados pelos participantes na elaboração dos gêneros propostos.

Sendo assim, aqui concluímos a fundamentação teórica deste trabalho. Esperamos que a dimensão da nossa proposta tenha sido compreendida a partir dessa leitura e que o nosso intuito de promover uma ação pedagógica que promova o interesse e engajamento de alunos da EJA em atividades de produção textual tenha ficado claro. Para isso, na próxima seção, apresentamos o quadro metodológico de pesquisa, incluindo: 1) motivação inicial; descrição do ambiente de pesquisa; 2) caracterização da turma; 3) classificação da pesquisa; 4) procedimentos de constituição do *corpus* e categorias de análise e, por fim, a descrição da sequência de ações propostas para cada gênero em estudo.

3 QUADRO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o quadro metodológico desta pesquisa. A princípio, falamos um pouco sobre a motivação inicial para o trabalho com participantes da EJA e a descrição do ambiente de pesquisa. Posteriormente, apresentamos os aspectos metodológicos da constituição do *corpus* e da intervenção, seguidos do detalhamento das ações.

3.1 Motivação inicial

Ao longo de dez anos de atuação em sala de aula, ministrando aulas de Língua Portuguesa na modalidade EJA, não só percebemos como também sentimos algumas necessidades desses sujeitos na busca de alguma forma de sentido aos conteúdos que lhes são apresentados na vigência de um ano letivo. Embora as ações pedagógicas sejam planejadas de modo a minimizar o desconforto em relação às dificuldades no processo de aprendizagem, nem sempre conseguimos lograr êxito em relação aos objetivos de cada ação. No tocante à leitura e à escrita, constantemente nos deparamos com lacunas oriundas de um processo de alfabetização frágil, marcado, muitas vezes, por um processo de aprovação compulsória que contempla apenas as necessidades de um sistema de educação mascarado por resultados incoerentes o qual desconsidera a aprendizagem real, que deveria ser prioridade.

Consideramos, além dessas observações, informações colhidas por meio de momentos de escuta desses alunos, que veem no professor não apenas um repassador de conteúdos, mas um amigo, capaz de compreender suas reais necessidades e, principalmente, suas dificuldades. Partindo dessa escuta, direcionamos nosso olhar para a importância e funcionalidade da leitura e da escrita na vida desses sujeitos. Desses momentos, concluímos que esses processos estão presentes de forma mais marcada no âmbito profissional, e que a busca por um melhor desempenho nessas habilidades está diretamente ligada à compreensão de textos que circulam em seus ambientes de trabalho, assim como à possibilidade de produzi-los com mais segurança.

Somado a isso, ao longo do ano letivo, os alunos são submetidos a avaliações de proficiência em escrita nas quais se deparam com propostas de textos completamente desarticuladas de qualquer prática social identificada por eles, o que dificulta ainda mais a produção, interferindo diretamente nos resultados finais e fortalecendo a desmotivação.

Sendo assim, para sistematizar e verificar essas informações, decidimos elaborar um questionário (APÊNDICE A, p. 136) ao final do ano letivo de 2018 com os alunos da EJA, segmento III, que seriam participantes desta pesquisa no ano seguinte, a fim de validar essas hipóteses. Diante das informações coletadas nesse questionário, percebemos que as escutas em conversas informais validavam o fato de que a leitura e a escrita fazem parte das habilidades sobre as quais eles gostariam de ter mais domínio, para um melhor desempenho no âmbito profissional. A partir disso, planejamos a nossa intervenção, considerando dois gêneros textuais que apareceram com mais regularidade nas respostas do questionário: receita e manual de instrução, pois o intuito maior deste projeto, além da expectativa de motivar e encorajar os alunos a ler e escrever com mais segurança, é buscar métodos que possam concorrer para o domínio de novas habilidades. Na verdade, o que queremos é validar ações significativas de aprendizagem que reafirmem o nosso compromisso de permitir a eles se integrarem verdadeiramente às realidades em que estão inseridos.

3.2 Descrição do ambiente de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente¹, no bairro Lagoa Redonda, no conjunto Curió, em Fortaleza/CE. A escola possui 1.227 alunos, distribuídos em Educação Infantil e Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino, e EJA no turno noturno. Atualmente, a escola conta com 300 alunos matriculados na EJA, do segmento II ao IV, número bastante considerável para o turno e, principalmente, para a modalidade de ensino.

É importante destacar que, em 2011, a escola passou por um momento crítico, desencadeado por conflitos entre duas alunas da EJA que culminou em um assassinato dentro da escola, no horário de aula. Após esse triste episódio, a escola ficou marcada de forma negativa, chegando a perder uma quantidade significativa de alunos, sobretudo no turno da noite, por conta do medo que se instalou na comunidade.

Os números de matrícula, hoje, mostram que a comunidade, ao longo dos anos, mais especificamente em 2013, com a mudança do núcleo gestor da escola, foi retomando a credibilidade na instituição, principalmente motivada pelo empenho da gestão escolar e pelo corpo docente, que não mede esforços e trabalha intensamente para que a escola, dentro de suas limitações, seja referência na região.

¹ A escola permitiu a realização da pesquisa e a reorganização das aulas para atender aos objetivos propostos, conforme documento apresentado (ANEXO AR).

A carga horária da modalidade EJA é dividida por área de conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. A área de linguagens reúne três componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira e arte, ministrados por um único professor. Uma das maiores fragilidades da EJA na rede municipal é não haver uma grade curricular específica, tampouco livro didático, ficando a cargo do professor desenvolver seu planejamento da forma que considerar mais adequada, o que limita bastante o desenvolvimento de algumas atividades por falta deste recurso.

As aulas de Língua Portuguesa, geralmente, são ministradas por meio de textos impressos (quando há o recurso da xerox) ou por livros antigos que pertencem ao acervo da biblioteca. No ano letivo de 2020, não contamos mais com esse acervo por falta de espaço físico para acomodá-lo, pois a biblioteca passou a ser mais uma sala de aula, aumentando as dificuldades para as práticas de leitura.

3.3 Caracterização dos participantes

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes alunos da modalidade EJA, segmento IV, equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental regular. Trata-se de uma turma de adultos, com 40 alunos efetivamente matriculados, porém apenas 20 frequentam. O grupo é constituído por três estratos: alunos da escola espaço da pesquisa que se alfabetizaram na modalidade EJA; alunos egressos de outras escolas; e alunos que retomaram os estudos depois de alguns anos de afastamento. A maioria dos alunos é moradora do bairro, entretanto, por conta da jornada de trabalho, costumam chegar muito cansados e desmotivados à escola, o que compromete as aulas algumas vezes e, conseqüentemente, o rendimento.

A maioria da turma é formada por mulheres, boa parte composta por trabalhadoras domésticas, cuja rotina de trabalho muitas vezes se estende até o turno da noite, acarretando ausências ao longo dos bimestres. Os homens têm atuação profissional mais voltada para a área da construção civil, atuando como mestres de obra, serventes etc. A faixa etária desses alunos varia entre 30 a 50 anos.

Como dito, anteriormente, estes participantes haviam respondido ao diagnóstico em 2018, quando cursavam o segmento III, ocasião em que manifestaram interesse em leitura e produção dos gêneros manual de instrução e receita. Essa motivação, segundo eles, partiu da presença desses gêneros em suas práticas sociais do âmbito profissional.

A turma, apesar de esforçada, apresenta muita dificuldade em leitura e escrita, o que nos motivou a planejar uma intervenção que pudesse minimizar esses déficits.

Dos 20 alunos que frequentam o turno da noite no segmento IV da EJA, contamos com a participação de 11, que participam regularmente das aulas. Vale ressaltar que, apesar de ser um número pequeno, para a modalidade e turno é bem significativo, visto que a evasão no 2º semestre, período de realização de nossa pesquisa, costuma ser muito grande, assim como a oscilação na frequência diária.

3.4 Classificação da pesquisa

A intervenção foi desenvolvida em forma de pesquisa-ação, pois, em consonância com Tripp (2005, p. 445), este método apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Ademais, esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas (THIOLLENT, 2011). O autor destaca ainda que essa metodologia proporciona uma autonomia aos sujeitos do problema para que possam contribuir para a efetivação de ações solucionadoras e para a geração de conhecimentos que levem a uma nova significação de suas práticas. Dessa forma, objetivamos, por meio desta pesquisa, tornar a prática da escrita escolar significativa para esses sujeitos, contemplando suas necessidades e seus objetivos de vida.

De acordo com o tratamento dos dados, a pesquisa se constitui também como de natureza descritivo-qualitativa, visto que fizemos uso da descrição ao avaliar as ações assumidas na intervenção, para propor novas ações sempre que necessário ao longo do processo.

3.5 Procedimentos de constituição do *corpus* e categorias de análise

Partindo do conceito de *corpus* como “um conjunto de textos escritos ou falados numa língua, disponível para análise” (TRASK, 2004, p. 68) e considerando o processo de intervenção proposto nesta pesquisa, categorizamos nosso *corpus* de acordo com a

participação nas atividades de cada gênero propostas na intervenção, a fim de organizar nossa análise de forma mais didática.

No quadro a seguir, na primeira coluna, temos a identificação dos gêneros que foram trabalhados (receita e manual de instrução); na segunda coluna, temos a produção inicial do gênero receita (PR1) e a produção inicial do gênero manual de instruções (PM1); na coluna seguinte, apresentamos as atividades de leitura da intervenção, que foram utilizadas de forma sequenciada nas oficinas da 3ª etapa nos dois ciclos de aplicação da SD, nomeadas da seguinte forma: R1, R2 e R3 para o gênero receita e M1, M2 e M3 para o gênero manual de instrução; na última coluna temos a produção final do gênero receita (PR2) e a produção inicial do gênero manual de instruções (PM2).

Quadro 1 – Identificação e sequência das atividades

GÊNERO TEXTUAL	PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL	ATIVIDADES DE LEITURA (INTERVENÇÃO)	PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL
Receita	PR1	R1 / R2 / R3	PR2
Manual de instrução	PM1	M1 / M2 / M3	PM2

Fonte: elaborado pela autora

Nomeadas as atividades e produções, buscamos identificar os alunos que participaram de todas as etapas nas duas aplicações da SD. Conforme mencionamos antes, tivemos 11 alunos frequentando o período de intervenção, entretanto apenas 7 participaram efetivamente de todas as atividades propostas nos dois ciclos da SD, composto por produção inicial, três atividades de leitura e produção final. Dessa forma, para efeito de análise desta pesquisa, a fim de validar nossa proposta de observar possíveis evoluções no processo de escrita dos gêneros em estudo após a etapa de intervenção, nosso *corpus* está constituído de 28 produções, sendo 14 produções iniciais e 14 produções finais de cada gênero proposto, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 – Constituição do *corpus*

GÊNERO	PRODUÇÕES INICIAIS PR1 / PM1	PRODUÇÕES FINAIS PR2 / PM2
Receita	7	7
Manual de instrução	7	7
TOTAL	14	14
<i>Corpus</i> da pesquisa	28	

Fonte: elaborado pela autora

Para balizar as análises textuais desta pesquisa, escolhemos a abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, pois, conforme fundamentamos anteriormente, além de propor o trabalho com gêneros textuais, favorece o desenvolvimento de competências de linguagem no processo de produção textual, escopo deste trabalho. Para isso, nossa análise contemplou a arquitetura textual no que diz respeito ao nível intermediário do folhado textual proposto em Bronckart (1999, p. 13). Dessa forma, analisamos os mecanismos de textualização dos gêneros injuntivos receita e manual de instrução, nos quais o discurso procedural é predominante, considerando as seguintes categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal, que serão analisadas conforme os pressupostos de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) adaptada para fins da nossa análise.

Nesse sentido, organizamos os critérios que consideramos para a análise de cada categoria. Para a conexão, observamos o plano geral do texto, ou seja, como o participante mobilizou os recursos para organizar o seu texto, considerando as fases da sequência e seus elementos composicionais, distribuídos em segmentos. Ainda para esta categoria, analisamos a transição do discurso descritivo para o discurso procedural, que acontece na passagem entre os segmentos. Para a categoria coesão nominal, analisamos as retomadas e os elementos de referência mobilizados para estabelecer um elo entre os segmentos do texto. Já para a coesão verbal, foi analisada a organização temporal das ações por meio do uso estruturas verbais específicas que favorecem a intencionalidade do texto. Sintetizamos cada categoria e os critérios analisados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Categorias de análise

Conexão	Coesão nominal	Coesão verbal
• Fases da sequência; • Organizadores textuais no plano geral do texto (planificação); • Transição entre os discursos descritivo / procedural.	• Anáforas • Referências	• Organização temporal das ações; • Tempo verbal – valor de simultaneidade.

Fonte: adaptação de BRONCKART (1999).

Optamos por fazer dois ciclos da SD para que pudéssemos contemplar todas as etapas propostas nos dois gêneros textuais em estudo. Para análise dos dados, foram consideradas as produções iniciais e finais dos alunos que participaram sem ausências em todas as etapas apresentadas nesta pesquisa, visto que só assim podemos interpretar com melhor precisão as mudanças promovidas por meio da nossa proposta de intervenção.

3.6 Descrição da sequência de ações

Para delinear a nossa pesquisa, distribuímos as ações em três momentos: fase exploratória, proposta por Gil (2002), intervenção e análise dos dados da intervenção.

3.6.1 Fase exploratória

Cientes de que o mercado de trabalho é um dos incentivos principais que conduzem os alunos da EJA à sala de aula, mesmo em uma modalidade de ensino tão comprometida e fragilizada por uma série de fatores como falta de investimento em recursos necessários para desenvolver ações pedagógicas mais efetivas, redução de carga horária no período noturno e escassez de políticas públicas específicas, idealizamos nossa investigação sobre a necessidade da leitura e da escrita para inserção em espaços profissionais.

Nesta fase, desenvolvida em uma carga-horária de 2h/a, além do diagnóstico, a fim de identificarmos as expectativas dos alunos e suas principais dificuldades em relação à

leitura e à escrita, fizemos um momento de conversa sobre o projeto e seus objetivos, também com o fito de estabelecer uma parceria de trabalho, baseada no respeito e no comprometimento real entre as partes envolvidas.

Com o intuito de coletar informações que nos orientassem, aplicamos, nesta fase, um questionário de sondagem a fim de (i) conhecer as atividades profissionais exercidas; (ii) identificar as expectativas dos alunos e suas principais dificuldades em relação à leitura e à escrita; (iii) identificar gêneros textuais de maior interesse de estudo; (iv) e, assim, desenvolver um trabalho pedagógico significativo e direcionado às reais necessidades desses alunos em situações comunicativas autênticas que envolvem práticas sociais do seu cotidiano.

O questionário foi aplicado em dezembro de 2018 com alunos da modalidade EJA, segmento III, que seriam promovidos para o segmento IV em 2019, os quais seriam, então, nossos participantes na pesquisa.

O resultado da sondagem nos mostrou que, apesar das diferenças de idade e motivos diversos que levam um aluno a chegar à EJA, existem hiatos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que convergem para um ponto de intersecção único, consolidado a partir dos obstáculos encontrados no âmbito profissional. Dentre as profissões mais desenvolvidas por eles, destacaram-se as seguintes: mecânico, segurança, auxiliar de construção, cabeleireiro(a), vendedor(a) e auxiliar de serviços domésticos. Dos gêneros textuais citados nas respostas do questionário como mais presentes no cotidiano profissional dos alunos e cuja estrutura eles precisam dominar, destacaram-se os textos injuntivos, receita e manual de instrução, cujo discurso predominante é o procedural.

Na fase exploratória, além da aplicação e avaliação do questionário de sondagem, apresentamos e explicamos para os participantes os seguintes passos metodológicos que comporiam nosso trabalho:

- a) esclarecimento sobre a importância da pesquisa;
- b) esclarecimento sobre os dados contidos no termo de participação voluntária na pesquisa (ANEXO AT, p. 134);
- c) produção inicial dos gêneros receita e manual de instrução;
- d) realização de oficinas de leitura de textos para que os participantes desenvolvam habilidades de reconhecimento dos gêneros trabalhados;
- e) realização de intervenção por meio de aulas expositivas sobre aspectos estruturais dos gêneros a partir das produções iniciais;

- f) produção final dos gêneros receita e manual de instrução;
- g) produção dos gêneros em forma de reavaliação textual.

3.6.2 Fase de intervenção

A partir das necessidades, observadas na fase exploratória, a pesquisa-ação, em sua fase de intervenção, foi desenvolvida por meio de oficinas nas quais contemplamos o ensino de leitura e escrita dos gêneros textuais receita e manual de instrução, cuja proposta comunicativa se define pelo caráter instrutivo do discurso procedural e que estão presentes nas variadas situações sociocomunicativas de âmbito profissional, conforme indicado nos questionários iniciais pelos participantes.

No processo de intervenção, a carga-horária de desenvolvimento das oficinas foi de 28 horas-aula (14 horas para cada gênero em estudo), com aplicação em aulas geminadas de 1 hora cada, uma vez por semana, nos meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2019, distribuídas nas quatro etapas da SD para cada gênero. Ao final dos ciclos da SD e fora da carga-horária concernente à intervenção, realizamos uma etapa, a qual nomeamos etapa de reavaliação textual, como uma forma de estímulo a produções futuras, conforme detalhamos a seguir.

3.6.2.1 Estudo do gênero textual receita

Este estudo, primeiro ciclo da SD, se constitui de quatro etapas compostas por sete oficinas, distribuídas da seguinte forma: 1ª etapa (1 oficina), 2ª etapa (1 oficina), 3ª etapa (4 oficinas), 4ª etapa (1 oficina), conforme especificamos a seguir.

1ª etapa

- OFICINA 1 (2 h/a) – Contato inicial com o gênero receita

Objetivo: observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.

Cada aluno trouxe para esta etapa textos do gênero receita do seu cotidiano para que pudéssemos compartilhar em um momento de leitura. Os textos situavam-se em suportes variados, como embalagens de alimentos não perecíveis, caixas de bolo, páginas de revistas, receita profissional de orientação para funcionários de restaurante, páginas de livros de receitas, entre outros.

Dispusemos esses textos de modo que todos pudessem manuseá-los, lê-los e identificar seus aspectos estruturais. Em seguida, fizemos um momento de conversa no qual cada um falou sobre sua experiência com esse gênero e identificou quais características estruturais dos textos facilitaram sua identificação imediata. Foi um momento de escuta e troca de experiências muito interessante, pois tivemos a oportunidade de ouvir depoimentos acerca da presença do gênero textual receita no cotidiano de cada um e perceber que existe uma identificação com o gênero, devido ao seu uso em práticas sociais, sobretudo no âmbito profissional dos participantes.

Figura 3 – Roda de conversa / oficina 1



Fonte: Registro da intervenção

2ª etapa

- OFICINA 2 (2 h/a) - Produção textual inicial do gênero receita (PR1)

Objetivo: analisar o processo de produção do gênero receita utilizado pelos participantes.

Solicitamos a produção escrita de uma receita, baseada apenas no contato inicial com o gênero no espaço da pesquisa, em que cada participante elaborou seu texto de acordo também com conhecimentos anteriores. A escolha da temática foi feita de acordo com o interesse de cada participante e a instrução de produção foi transmitida oralmente, dada a experiência anterior da primeira etapa em que os alunos tiveram contato com o gênero.

Nesta etapa, 11 alunos produziram o gênero. Os textos foram recolhidos para serem analisados posteriormente, uma vez que, para fins de análise, apenas seriam

consideradas as produções daqueles que participassem de todas as etapas do processo de intervenção.

3ª Etapa

Esta etapa corresponde à aplicação de atividades de leitura na SD, constituída das oficinas 3, 4, 5 e 6.

- OFICINA 3 (2 h/a) – Atividade de leitura do gênero receita (R1) (APÊNDICE B, p. 137)

Objetivo: identificar aspectos estruturais do gênero receita e a função das classes gramaticais numeral, adjetivo e verbo, por meio de uma situação comunicativa presente em práticas sociais de âmbito profissional.

Para esta atividade, utilizamos material estruturado que remete a uma situação comunicativa do âmbito profissional no qual o gênero em estudo pode ser veiculado. Esta atividade tinha como propósito identificar dificuldades em relação às classes gramaticais em estudo, por meio da explanação em receitas caseiras e receitas profissionais, em que pudemos mostrar a importância dos numerais² para cada propósito comunicativo do gênero; dos adjetivos para atribuir características aos ingredientes e qualificar modos de preparo; e dos verbos como elementos organizadores dos comandos de ação no texto.

- OFICINA 4 (2 h/a) – Atividade de leitura do gênero receita (R2) (ANEXO A, p. 88)

Objetivo: observar a contribuição dos elementos não verbais que compõem o gênero receita.

Iniciamos com a leitura comentada do texto “Dona Benta – receita de carinho”. Em seguida, os alunos foram estimulados a fazer uma associação entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto a fim de verificar se esses elementos favoreciam a compreensão da estrutura do texto. A seguir, detalhamos aspectos estruturais de planificação do gênero, a partir da identificação e características de suas partes: título, ingredientes, modo de preparo, tempo.

- OFICINA 5 (2 h/a) – Atividade de leitura (R3) (APÊNDICE C, p. 139)

Objetivo: identificar elementos de coesão verbal no texto.

² Trabalhamos, por meio de exemplos, a forma como os ingredientes são apresentados em receitas caseiras (xícaras, colheres, unidades etc.) e nas receitas profissionais (kg, g, ml, l etc.). Dessa forma, os participantes puderam identificar o uso dos numerais e dos substantivos em dada seção do gênero.

Nesta atividade, apagamos os verbos da seção modo de preparo do texto “Torta de sardinha”, para que os alunos pudessem inferir, por meio da construção de uma sequência de ações coerentes, quais palavras completariam o texto de forma adequada. Trabalhamos o uso das formas verbais de infinitivo e imperativo, considerando a intencionalidade do texto e o nível de envolvimento com o interlocutor.

- OFICINA 6 (2 h/a) – Aula de leitura

Objetivo: identificar ausências de elementos estruturais (planificação), de elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais (PR1) de alguns participantes.

A aula foi conduzida pela pesquisadora por meio de apresentação de slides com as produções iniciais dos participantes: A6 (ANEXO E, p. 93) , A8 (ANEXO F, p. 94) e A17 (ANEXO H, p. 96), seguida de discussão acerca da estrutura, elementos de planificação e coesão textual do gênero receita. Nesta atividade, os participantes tiveram a oportunidade de ver alguns dos textos³ produzidos na PR1 e identificar, no modo de planificação, presenças, ausências e inadequações de elementos caracterizadores do gênero, assim como compreender a transição do discurso descritivo para o discurso procedural, que acontece de uma seção para a outra no texto. Foram trabalhados também os processos de coesão nominal e verbal e os elementos que utilizamos para garantir a progressão textual e contemplar os dois processos.

Figura 4 – Aula de leitura / gênero receita



Fonte: Registro da intervenção

³ Os textos foram exibidos sem a identificação dos participantes.

4ª etapa

- OFICINA 7 (2 h/a) – Produção textual final do gênero receita (PR2)

Objetivo: analisar os avanços na produção do gênero receita pelos alunos após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.

Solicitamos a produção escrita de uma receita e repetimos os mesmos procedimentos metodológicos assumidos na produção inicial. Com o propósito de sistematizar este primeiro ciclo, sintetizamos as etapas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Síntese do 1º ciclo da SD / Gênero textual receita (continua)

ETAPA	Nº DA OFICINA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1ª	1 (2 h/a)	Contato inicial com o gênero receita	Observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.
2ª	2 (2 h/a)	Produção textual inicial do gênero receita (PR1)	Analisar o processo de produção do gênero receita utilizado pelos participantes.
3ª	3 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero receita (R1) (APÊNDICE B)	Identificar aspectos estruturais do gênero receita e a função das classes gramaticais numeral, adjetivo e verbo, por meio de uma situação comunicativa presente em práticas sociais de âmbito profissional.
	4 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero receita (R2) (ANEXO 1)	Observar a contribuição dos elementos não verbais que compõem o gênero receita.
	5 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero receita (R3) (APÊNDICE C)	Identificar elementos de coesão verbal no texto.
	6 (2 h/a)	Aula de leitura	Identificar ausências de elementos estruturais (planificação), de elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais (PR1) de alguns participantes.
			Analisar os avanços na produção

(conclusão)

4 ^a	7 (2 h/a)	Produção textual final do gênero receita (PR2)	do gênero receita pelos alunos após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.
----------------	-----------	--	--

Fonte: elaborado pela autora

3.6.2.2 Estudo do gênero textual manual de instrução

Este estudo, segundo ciclo da SD, segue o mesmo padrão estabelecido para o estudo do gênero receita. Assim, constitui-se de 3 etapas compostas por 7 oficinas, distribuídas da seguinte forma: 1^a etapa (1 oficina), 2^a etapa (1 oficina), 3^a etapa (4 oficinas), 4^a etapa (1 oficina), conforme detalhamos a seguir.

1^a etapa

- OFICINA 8 (2 h/a) – reconhecimento do gênero textual manual de instrução

Objetivo: observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.

Cada aluno trouxe para esta etapa textos do gênero manual de instrução do seu cotidiano para que pudéssemos compartilhar em um momento de leitura. Trabalhamos com manuais de itens variados, como eletrodomésticos, aparelhos celulares, produtos infantis, produtos de beleza, câmeras etc.

Dispusemos esses textos de modo que todos pudessem manuseá-los, lê-los e identificar seus aspectos estruturais. Em seguida, fizemos um momento de conversa no qual cada um falou sobre sua experiência com esse gênero e identificou quais características estruturais dos textos facilitaram sua identificação. Foi um momento de escuta e troca de experiências marcado pela presença de depoimentos acerca da necessidade de compreender os comandos desses textos, para ter êxito na utilização de um produto ou na realização de algum procedimento específico. Nesta etapa, também tivemos a oportunidade de entender como esse gênero está presente das práticas sociais de âmbito profissional dos participantes.

Figura 5 - Roda de conversa / oficina 8



Fonte: Registro da intervenção

2ª etapa

- OFICINA 9 (2 h/a) – Produção textual inicial do gênero manual de instrução (PM1)

Objetivo: analisar as etapas de produção do gênero manual de instrução utilizadas pelos alunos.

Solicitamos a produção escrita de um manual de instrução sem orientação da pesquisadora. Nesta atividade, percebemos um pouco de dificuldade na produção do texto, devido, provavelmente, ao grau de complexidade maior em relação ao gênero anterior. Novamente, a escolha da temática foi feita de acordo com o interesse de cada participante, considerando os pressupostos teóricos para esta pesquisa, e a instrução de produção foi transmitida oralmente, dada a experiência anterior da primeira etapa que os alunos tiveram com o gênero.

3ª etapa

Esta etapa corresponde à etapa atividades de leitura na SD, constituída das oficinas 10, 11, 12 e 13.

- OFICINA 10 (2h/a) – Atividade de leitura do gênero manual de instruções (M1) (APÊNDICE D, p. 141)

Objetivo: identificar aspectos estruturais do gênero manual de instrução e os recursos utilizados para sistematizar a sequência de ações propostas no texto.

Nesta atividade, utilizamos o texto *Manual de instruções Walita* associado a uma situação comunicativa de âmbito profissional na qual o gênero em estudo pode ser veiculado. A partir disso, foi trabalhada a intencionalidade do autor, considerando os aspectos sugestivos e coercitivos desse gênero. Também foram observados o uso da linguagem verbal e não verbal e sua relevância para a compreensão dos comandos do texto e, conseqüentemente, para obtenção do êxito na operação proposta no manual.

- OFICINA 11 (2 h/a) - Atividade de leitura do gênero manual de instrução (M2) (APÊNDICE E, p. 144)

Objetivo: textualizar ações a partir da interpretação de elementos não verbais de um texto instrucional.

Utilizamos material estruturado com texto adaptado, contextualizando com uma situação comunicativa de âmbito profissional na qual o gênero em estudo é veiculado. Para esta atividade, apagamos as orientações do texto original para que o aluno inferisse as ações a serem realizadas a partir da combinação com os elementos não verbais do texto. Além disso, também solicitamos a criação de um título.

- OFICINA 12 (2 h/a) - Atividade de leitura do gênero manual de instruções (M3) (ANEXO B, p. 89)

Objetivo: identificar elementos estruturais (planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal em manuais de instruções distintos.

Para esta atividade, utilizamos a seção regras do jogo, contida no manual do jogo UNO® e um texto de orientação para montagem de mesas de sinuca, a fim de que os alunos observassem formas de planificação distintas em dois textos com discurso procedural predominante. Percebemos uma identificação maior em relação ao segundo texto, por se tratar de algo mais prático e mais presente no cotidiano dos participantes.

- OFICINA 13 (2 h/a) – Aula expositiva

Objetivo: identificar ausências de elementos estruturais (planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais (PM1) de alguns participantes.

Iniciamos com a apresentação de slides com as produções iniciais dos participantes: A8 (ANEXO T, p. 108), A9 (ANEXO U, p. 109) e A17 (ANEXO V, p. 110), seguida de discussão acerca da estrutura, elementos de planificação e coesão textual do gênero manual de instrução. Nesta atividade, os participantes tiveram a oportunidade de ver alguns textos⁴ produzidos na PM1 e identificar presenças, ausências e inadequações no modo de planificação. Além disso, explanamos sobre coesão nominal e verbal a partir dessa amostra.

4ª etapa

- OFICINA 14 (2h/a) – Produção textual final do gênero manual de instrução (PM2)

Objetivo: analisar os avanços na produção do gênero manual de instruções pelos participantes após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.

Solicitamos a produção escrita de um manual de instrução de um produto escolhido por cada participante e repetimos os mesmos procedimentos metodológicos assumidos na produção inicial.

Para concluir, logo abaixo, apresentamos a síntese do segundo ciclo da SD:

⁴ Os textos foram exibidos sem a identificação dos participantes.

Quadro 5 – Síntese do 2º ciclo da SD / Gênero textual manual de instrução

ETAPA	Nº DA OFICINA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1ª	8 (2 h/a)	Reconhecimento do gênero textual manual de instrução	Observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.
2ª	9 (2 h/a)	Produção textual inicial do gênero manual de instrução (PM1)	Analisar as etapas de produção do gênero manual de instrução utilizadas pelos alunos.
	10 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero manual de instruções (M1) (APÊNDICE D)	Identificar aspectos estruturais do gênero manual de instrução e os recursos utilizados para sistematizar a sequência de ações propostas no texto.
	11 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero manual de instrução (M2) (APÊNDICE E)	Textualizar ações a partir da interpretação de elementos não verbais de um texto instrucional.
			Identificar elementos estruturais
3ª	12 (2 h/a)	Atividade de leitura do gênero manual de instruções (M3) (ANEXO B)	(planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal em manuais de instruções distintos.
	13 (2 h/a)	Aula expositiva	Identificar ausências de elementos estruturais (planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais (PM1) de alguns participantes.
4ª	14 (2 h/a)	Produção textual final do gênero manual de instruções (PM2)	Analisar os avanços na produção do gênero manual de instruções pelos participantes após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora

3.6.2.3 Etapa de reavaliação textual

Esta etapa encontra-se em uma carga horária fora da intervenção, pois se constitui como acréscimo ao desenvolvimento do processo de pesquisa. As atividades desenvolvidas ocorreram após o encerramento dos dois ciclos da SD.

- REAVALIAÇÃO TEXTUAL (2h/a) - Produção escrita dos gêneros receita e manual de instrução

Objetivo: desenvolver a autonomia desses sujeitos e, dessa forma, analisar a produção dos gêneros estudados em outra perspectiva, permitindo uma resignificação das práticas de escrita desse grupo em situações comunicativas diversas.

Inserimos esta etapa para que pudéssemos verificar se as estruturas dos gêneros em estudo seriam contempladas em uma situação de reavaliação textual. Para isso, recriamos duas situações comunicativas nas quais os participantes precisariam produzir o gênero receita (APÊNDICE F, p. 145) e o gênero manual de instrução (APÊNDICE G, p. 146) em outra perspectiva. A intenção dessa etapa foi analisar se as estruturas textuais desses gêneros foram consolidadas de forma que os alunos pudessem produzi-los com mais facilidade e confiança em contextos diversos. Nesta atividade, foi possível observar o empenho dos participantes e a vontade de produzir os textos, algo que, no início do ano letivo, ocorria mediante muita insatisfação, marcado por incessantes falas de dificuldade e falta de identificação.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa seguiu a seguinte ordem: análise da produção inicial e da produção final dos dois gêneros; análise comparativa das duas produções e análise da atividade de reavaliação textual, em função das seguintes categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Nossa análise será apresentada a partir das categorias e da organização do *corpus*. Os participantes da pesquisa serão identificados pela letra A seguida de numeração equivalente à sequência criada para as atividades da intervenção. Ex: PR1/A3.⁵

⁵ Produção textual inicial do gênero receita / Aluno 03.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos, considerando a abordagem do ISD e os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, propostos por Bronckart (1999), ou seja, elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras que amparam esta pesquisa.

4.1 Análise do gênero textual receita

4.1.1 Produção escrita inicial (PR1)

Na análise da PR1, em relação à conexão, identificamos a ausência de alguns elementos da planificação, ou seja, de organizadores textuais no plano geral do texto que são fundamentais para a estrutura do gênero. O esperado era a identificação, de forma organizada, das seguintes seções: título, ingredientes, modo de preparo e tempo. Embora tenhamos identificado um esboço dessas seções, elas são contempladas de forma desorganizada, o que compromete a leitura e a compreensão e, consequentemente, a intencionalidade do texto, conforme podemos observar na PR1/A8⁶:

⁶ Optamos pelas linhas pautadas, mesmo não sendo o formato mais adequado para o gênero, por solicitação dos participantes.

Como podemos perceber, o segmento tempo de preparo apareceu diluído nos comandos, o que mais uma vez denota alteração na planificação do texto.

Quanto à organização discursiva, espera-se, para um gênero de incitação à ação (ADAM, 2019), que haja a transição entre o discurso descritivo do primeiro segmento (ingredientes) para o procedural dos segmentos seguintes (modo de preparo e tempo); entretanto, identificamos, neste primeiro momento de produção, que há uma sobreposição do discurso procedural. No texto em análise (Figura 6), por exemplo, esse fato também é observado:

Ex3: *“Para fazer uma galinha a cabidela você precisa de uma galinha grande...”*

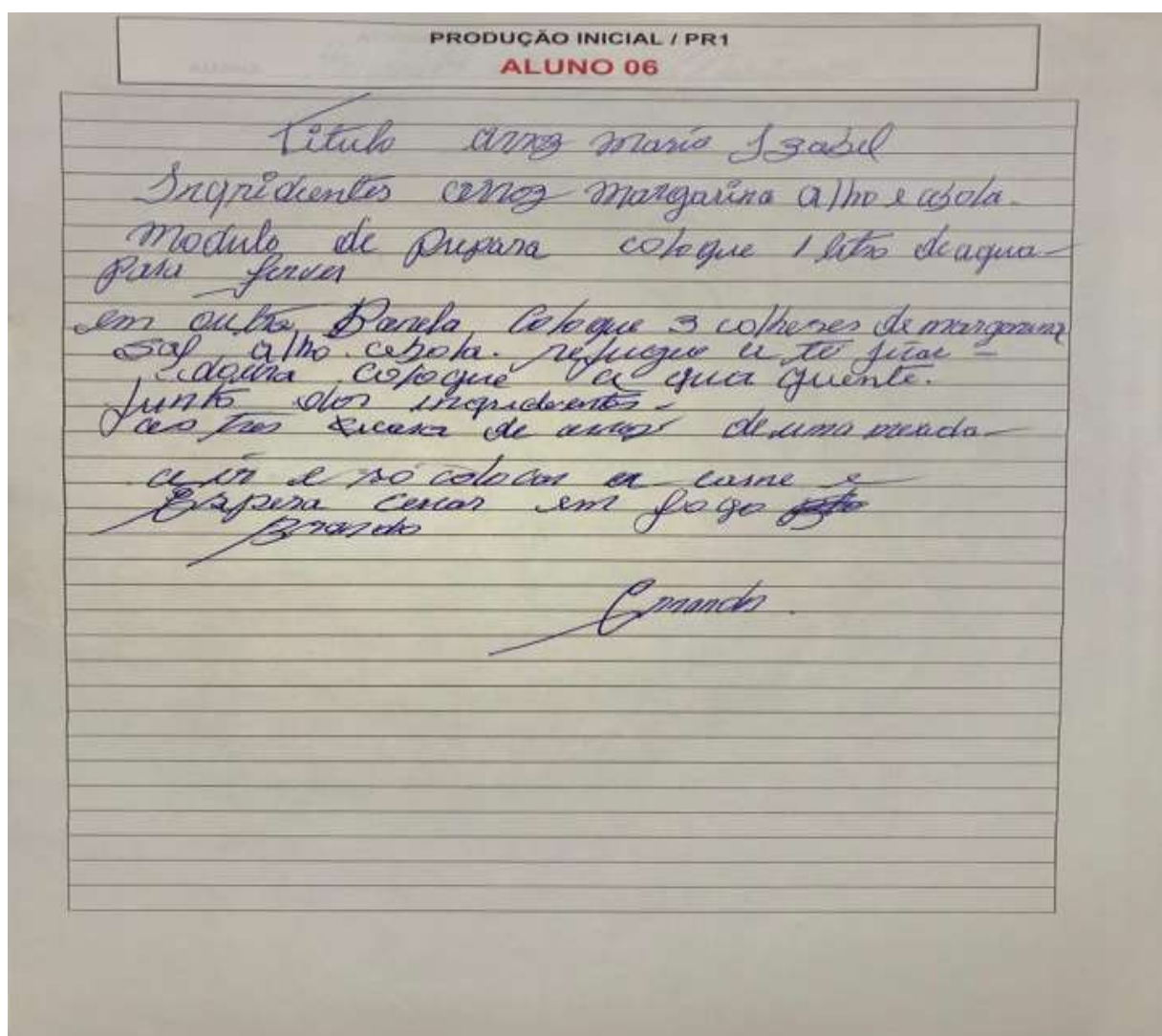
Ainda em relação à análise da PR1, verificamos ocorrências na planificação, no tocante à organização dos segmentos no texto do participante A6 (Figura 7, apresentada a seguir), o qual não segue o padrão estrutural comum ao gênero, embora sejam identificados dois segmentos (ingredientes e modo de preparo).

Além disso, no texto (Figura 7), percebemos falhas na estrutura interna do segmento ingredientes, pois faltam as quantidades específicas (Ex4) para que o comando que vem no segmento seguinte seja executado de forma correta, ou seja, procedimentos especificamente linguísticos inerentes a esse tipo de sequencialização, pois, de acordo com o nosso suporte teórico, o objetivo desse tipo de texto está centrado no agente produtor que visa o “fazer agir”. Além disso, a estrutura do texto é composta por dois segmentos próprios do gênero (ingredientes e modo de preparo) e um segmento não usual (assinatura).

Ex4: *“Ingredientes arroz margarina alho cebola”*

Ex5: *“Modulo de preparo coloque 1 litro de água para ferver”*

Figura 7 – Reprodução da PR1/A6 (ANEXO E)



Fonte: elaborada pela autora

Em síntese, verificamos, nesta categoria, nas produções em análise, uma organização regular em relação aos organizadores no plano geral do texto, porém identificamos uma instabilidade no que se refere à organização discursiva. Dessa forma, organizamos o resumo da análise da PR1, considerando as produções em que há presença dos elementos que contemplam essa categoria de análise as quais, posteriormente, foram trabalhadas nas atividades de intervenção, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Síntese da PR1 / categoria conexão

Participantes	Planificação	Transição entre os discursos
A3	sim	sim
A4	sim	sim
A6	não	não
A8	não	não
A9	sim	sim
A17	não	sim
A18	sim	sim

Fonte: elaborada pela autora

Quanto à coesão nominal, era esperado que os textos apresentassem elementos de referenciação que estabelecessem a ligação entre os segmentos. Nas produções analisadas, observamos uma articulação estabelecida por meio de retomadas dos elementos do segmento ingredientes (Ex 6) ou por termos que remetem a uma ação anterior, agora inseridos em outra organização discursiva (Ex 7).

Ex 6: “misture a pimenta do reino e o que sobrou do vinho...” (Figura 7)

Ex 7: “Despeje a massa na forma.” (Figura 8)

Figura 8 – Reprodução da PR1/A18 (ANEXO AI)

PRODUÇÃO INICIAL / PR1
ALUNO 18

Bolo de mandioca com coco

Ingredientes

1kg de mandioca crua e descascada
 200g de coco ralado fresco
 600ml de leite de coco
 250g de margarina
 4 ovos
 500g de açúcar
 1 colher de (sopa) de fermento em pó
 Manteiga para untar a forma
 Farinha de trigo para polvilhar a forma

Modo de preparo

1. Lave a mandioca bem fina e esprema em uma peneira de prato. Misture a farinha obtida com outros ingredientes em uma tigela. Não precisa leite. Passe manteiga em toda superfície de uma forma e polvilhe farinha de trigo. Despeje a massa na forma. Leve ao forno por 60 minutos, mais ou menos a 200°C.

Tempo de preparo

60 minutos.

Fonte: elaborada pela autora

Observamos, também, a recorrência de recursos coesivos nominais, porém ainda identificamos ausências de retomadas de elementos do segmento ingredientes no segmento modo de preparo ou reprodução direta da lista de ingredientes de forma sequenciada (Ex 8, Figura 9) e pouco articulada ao discurso procedural, assim como a presença de elementos que não foram citados, mas aparecem nos procedimentos (Ex 9, Figura 7), o que denota uma fragilidade nessa categoria de análise neste primeiro momento de escrita

Ex 8: “Bata do liquidificador ovos e manteiga açúcar e leite e o trigo”

Ex 9: “A ir é só colocar a carne e esperar...”

Figura 9 - Reprodução da PR1/A9 (ANEXO G)

PRODUÇÃO INICIAL / PR1
ALUNO 09

Bolo Fofo

ingredientes

- 1 colher de manteiga
- 3 ovos
- 2 xícaras de açúcar
- 2 xícaras e meio de trigo com fermento.
- 1 copo de leite.

modo de preparo

Bata do liquidificador ovos e manteiga. Açúcar e leite e o trigo.

ponha a manteiga na forma e ponha o trigo.

Tempo

aquecida 180c leva 45 minutos no forno.

Fonte: elaborada pela autora

Para a coesão verbal, espera-se que o texto apresente uma organização temporal das ações, representada neste gênero pelo uso do infinitivo, que confere ao texto, em consonância com Adam (2019), uma genericidade devido ao apagamento do sujeito agente, ou pelo uso do imperativo, no qual o leitor é convocado a ser sujeito-agente da ação verbal.

Nas produções em análise, é recorrente o uso do imperativo, porém identificamos uma ocorrência do uso do infinitivo (PR1/A3, ANEXO C) e uma ocorrência das duas formas em um mesmo texto (Ex 10, Figura 7).

Ex10: “coloque água quente junto dos ingredientes [...] é só colocar a carne e esperar cecar”.

No mesmo texto, identificamos ainda para esta categoria o uso de advérbios e/ou locuções, como: “*depois*”, “*em seguida*”, que garantem a progressão e a temporalidade das ações.

Na produção inicial da receita, o participante A4 também se vale dos mesmos recursos para a coesão verbal, conforme podemos ver em:

Ex 11: “bata bem depois aos poucos acrescente a farinha de trigo em seguida unte uma forma e leve ao fogo.” (Figura 10)

Figura 10 – Reprodução da PR1/A4 (ANEXO D)

PRODUÇÃO INICIAL / PR1
ALUNO 04

Bolo de laranja

ingredientes

3 xícaras de leite
1 xícara de óleo
1 1/2 xícaras de farinha de trigo sem fermento
2 laranjas raladas
2 xícaras de açúcar
2 ovos
1 colher de margarina

modo de preparo

Em um liquidificador coloque as laranjas, os ovos, leite, óleo, o açúcar e a margarina bata bem depois aos poucos acrescente a farinha de trigo em seguida unte uma forma e leve ao fogo

tempo de preparo

15 minutos no fogo preaquecido a 120° graus

Fonte: elaborada pela autora

Embora os elementos que contemplam essa categoria apareçam nos textos em análise, identificamos uma limitação dos processos a uma ou duas orações, além das excessivas repetições dos mesmos advérbios a fim de sequenciar essas ações.

Na análise da PR1, fizemos alguns registros do que foi observado quanto aos critérios estabelecidos para cada categoria de análise desta pesquisa, de acordo com os pressupostos teóricos adotados. Na próxima seção, fazemos a análise da escrita final do

gênero receita (PR2), ocasião em que também comparamos alguns dos aspectos mais significativos após a fase da intervenção.

4.1.2 Produção escrita final (PR2)

A análise da produção escrita final (PR2) nos mostrou um avanço significativo em relação à planificação, uma vez que os organizadores do plano geral do texto apresentam-se, agora, de forma mais recorrente. Os participantes demonstraram maior domínio da estrutura do gênero e domínio da escrita, embora não fosse essa a nossa preocupação.

Vale destacar que a transição entre os discursos descritivo e procedural, neste segundo momento, se dá de forma mais clara e objetiva, com poucas inadequações. Os textos são notavelmente mais bem estruturados.

Na comparação direta com o primeiro momento (Figura 6, PR1/A8, p. 55) e (Figura 7, PR1/A6, p. 57), é possível identificarmos esses progressos na forma como os participantes planejam os textos e organizam os discursos.

Esta percepção se comprova na análise dos textos finais desses participantes A8 (Figura 11) e A6 (Figura 12), em que os segmentos apresentam-se de forma definida, com quantidades estabelecidas e há a transição clara entre os discursos descritivo e procedural, conforme mostramos a seguir:

Figura 11 – Reprodução da PR2/A8 (ANEXO M)

PRODUÇÃO FINAL / PR2
ALUNO 08

Galinha à cabidela

Ingredientes

Uma Galinha Grande
um copo de 150 ml de vinho
uma xícara de 100 ml de azeite
2 cebola picada
2 pimentões picados
2 pimenta de cheiro
3 dentes de alho amarrados
1 copo de 100 ml de vinagre
cheiro verde a gosto
1 copo de 150 ml de sangue fresco
sal a gosto

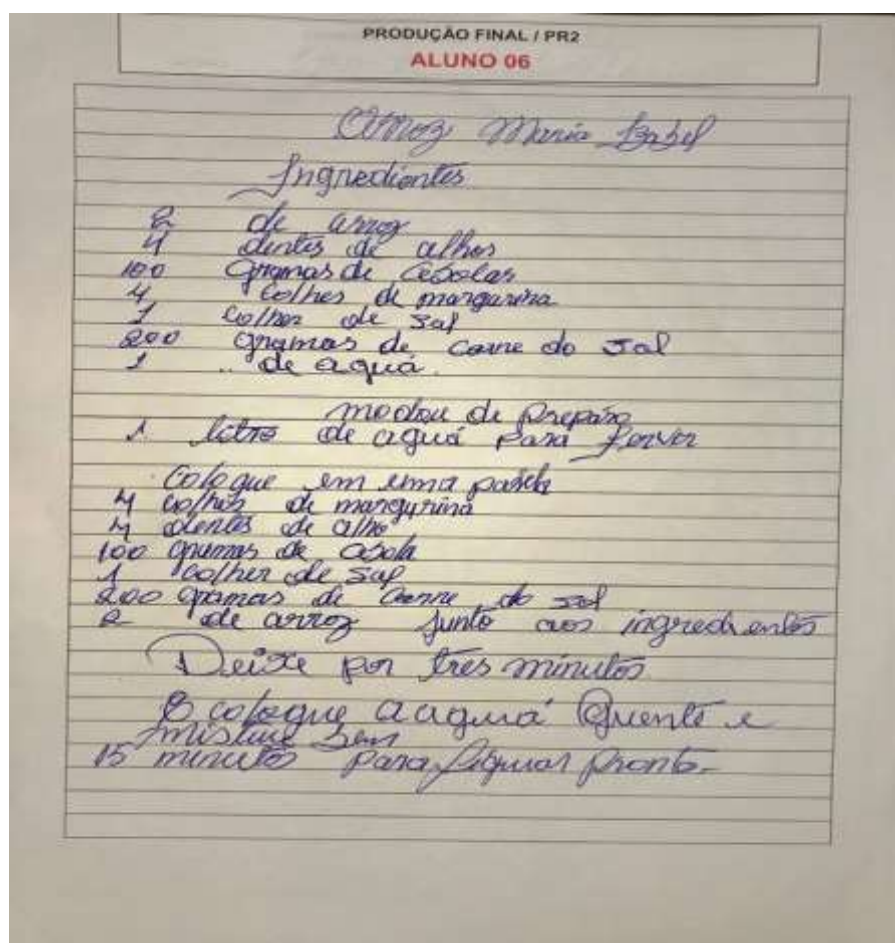
modo de preparo

Corte a galinha lave com vinagre e metade do vinho corte as cebolas e o cheiro verde misture os pimentões os pimentões e o que sobrou do vinho e o sangue coloque em uma panela de pressão grande

Tempo de cozimento
coloque em fogo médio por duas horas e meia eorta pronta

Fonte: elaborada pela autora

Figura 12 – Reprodução da PR2/A6 (ANEXO L)



Fonte: elaborada pela autora

Neste segundo momento de produção, percebemos que os conteúdos trabalhados nas atividades de leitura (R1, R2 e R3), na fase da intervenção, foram válidos e fundamentais para o desenvolvimento da escrita dos participantes no que se refere, principalmente, à planificação. Nas primeiras produções, com base em conhecimentos prévios do gênero, percebemos uma falta de preparação para o momento da escrita, pois, como já mencionamos, anteriormente, o hábito da escrita não é algo presente no percurso de aprendizagem dos sujeitos nessa modalidade de ensino.

Durante as atividades de leitura, pudemos vivenciar as dificuldades desses sujeitos; aspectos como alfabetização frágil e falta de incentivo à leitura e à escrita ficaram muito claros. Dessa forma, para nós, é mais do que significativo esses pequenos avanços, já que buscamos criar uma cultura de escrita em nossas aulas de Língua Portuguesa e despertar de alguma forma um interesse por essa prática, principalmente, porque sabíamos da sua importância para o desempenho em ações do cotidiano.

Ao fim da análise dessa categoria, novamente optamos pelo resumo quantitativo, a fim de verificar a presença dos elementos previstos na planificação e organização discursiva do gênero na produção escrita final.

Quadro 7 – Síntese da PR2 / categoria conexão

Participantes	Planificação	Transição entre os discursos
A3	sim	sim
A4	sim	sim
A6	sim	sim
A8	sim	sim
A9	sim	sim
A17	não	sim
A18	sim	sim

Fonte: elaborada pela autora

Acerca da coesão nominal, nesta etapa final, identificamos um cuidado maior dos participantes em retomar apenas elementos que foram mencionados nos segmentos anteriores, assim como recuperar referentes por meio de resultado de ações anteriores, conforme demonstramos:

Ex12: “ *corte a galinha, lave com o vinagre e a metade do vinho [...] misture as pimentas os pimentões e o que sobrou do vinho. ” (Figura 11)*

Ex13: “*1. Bata no liquidificador a cenoura, os ovos e o óleo. 2. Depois coloque tudo e uma batedeira e adicione o açúcar e a farinha. ” (Figura 13)*

Em relação à coesão verbal, responsável por estruturar os processos, sobretudo da seção modo de preparo, os textos apresentaram a presença do modo imperativo predominante como modo organizador, delegando ao leitor a função de agente da ação verbal.

Ex14: *1. Bata no liquidificador a cenoura, os ovos e o óleo. 2. Depois coloque tudo e uma batedeira e adicione o açúcar e a farinha. 3. Por ultimo coloque o fermento. 4. Asse no forno por 40 minutos a 120 graus. ”(Figura 13)*

Também podemos identificar o uso de advérbios e/ou locuções como elementos de progressão textual (Fig 13), assim como o uso da numeração como recurso de sequencialização dos comandos de ações, conforme os exemplos abaixo:

Ex15: “Depois coloque tudo na batedeira...”

Ex16: “por último coloque o fermento”

Figura 13 – Reprodução da PR2/A4 (ANEXO K)

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 04	
Ingredientes	
3	Ovos
3	Cenouras médias picadas
1/2	Xicaras (chá) de óleo
2	Xicaras (chá) de açúcar
3	Xicaras (chá) de farinha de trigo
1	
Modo de preparo	
1	Bata no liquidificador as cenouras, os ovos e o óleo.
2	Depois coloque tudo na batedeira e adicione o açúcar e o fermento
3	por último coloque o fermento
4	asse no forno por 40 minutos a 120 graus

Fonte: elaborada pela autora

Para esta etapa final de escrita, já se esperava um avanço significativo em virtude da realização de leituras e aulas expositivas nas oficinas. Este aspecto se confirmou na análise das categorias conexão, coesão nominal e coesão verbal. É importante, ainda, ressaltar que o intuito da nossa intervenção foi trazer os alunos da EJA para o universo da escrita, que, nesta modalidade, é, na maioria das vezes, deixado em segundo plano ou tratado de forma pouco expressiva. Desse modo, não nos detivemos em momento algum em analisar aspectos ortográficos ou de alguma ordem que extrapole as categorias de análise desta pesquisa.

4.2 Análise do gênero textual manual de instrução

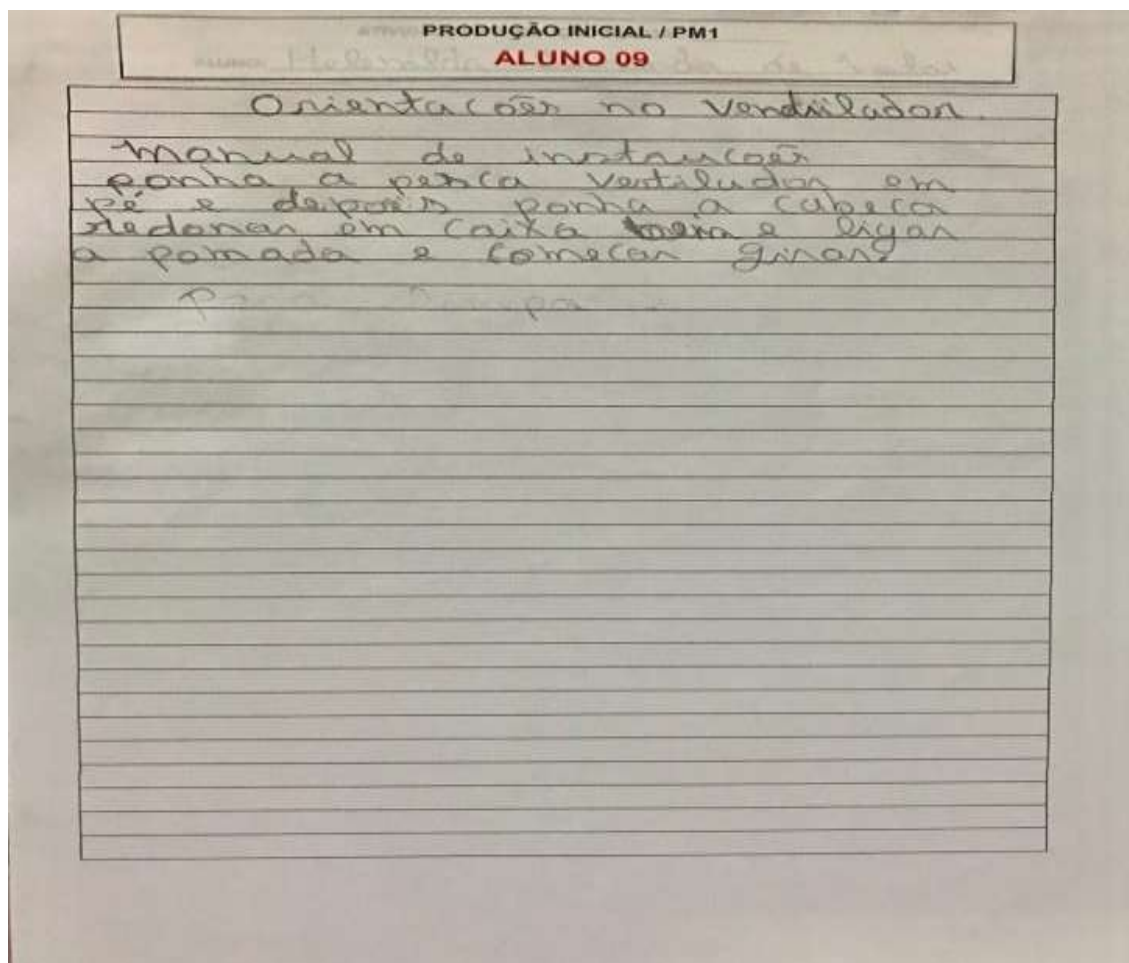
4.2.1 Produção escrita inicial (PM1)

A análise da PM1, primeiramente, nos permitiu observar que, embora estivéssemos trabalhando a mesma tipologia textual, o manual de instrução apresenta-se como um texto cujo nível de complexidade é maior. Mesmo com a identificação imediata do gênero e com a possibilidade de produzi-lo minimamente, percebemos que houve um pouco de dificuldade para articular as ideias, comparado ao gênero anterior. O manual de instrução não tem uma estrutura única, ou seja, o plano geral do texto pode assumir formas extremamente variáveis, conforme explicita nosso aporte teórico. No entanto, para cumprir o objetivo do texto em dada situação comunicativa é preciso que haja uma certa linearidade na planificação desse gênero.

Para a análise da categoria conexão, analisamos o aspecto da planificação, considerando os organizadores textuais utilizados para compor o texto, tais como classes gramaticais e segmentos de frases. No aspecto discursivo, observamos a combinação entre os discursos e de que forma estes foram mobilizados pelos participantes em cada momento da produção textual.

Na análise das produções, observamos que, dentre os organizadores textuais selecionados, estão a enumeração seguida de sequência de ações. Porém, só encontramos esse padrão de articulação em duas produções: PM1/A3 (ANEXO Q, p. 105) e PM1/A4 (ANEXO R, p. 106). Nas demais, a planificação é feita a partir da disposição de comandos de forma pouco organizada, conforme o exemplo abaixo (Figura 14), no qual toda a orientação é disposta em um único período, o que, sem dúvida, compromete o objetivo e o entendimento do propósito informacional do texto.

Figura 14 – Reprodução da PM1/A9 (ANEXO U)



Fonte: elaborada pela autora

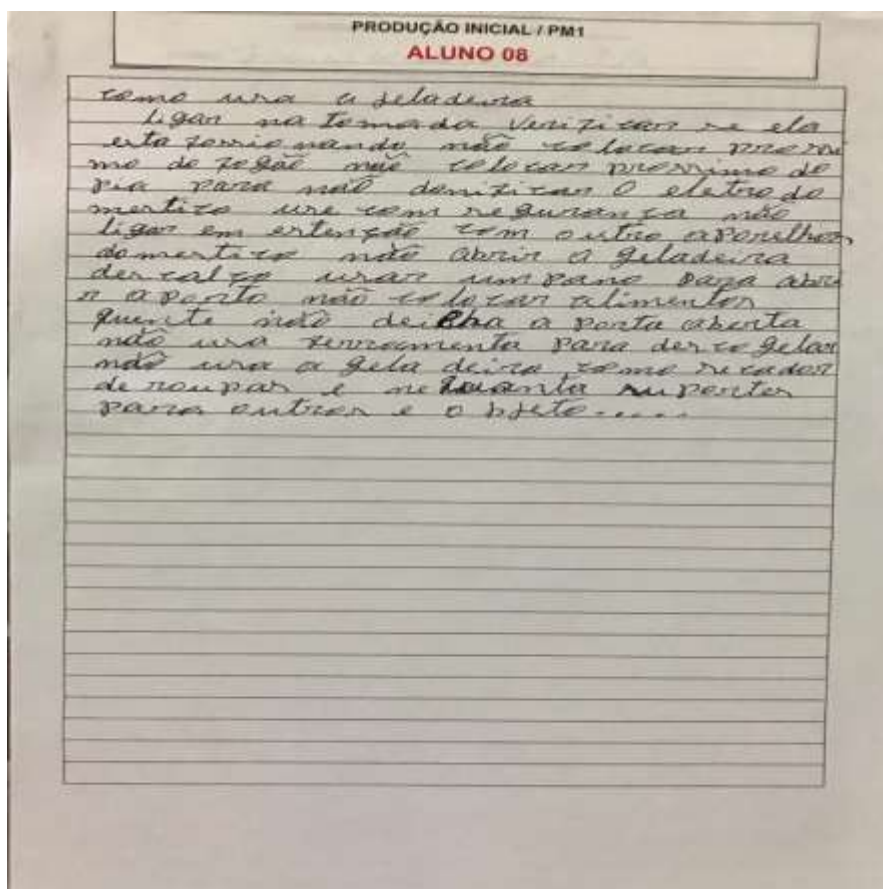
Ainda na categoria conexão, identificamos a presença de advérbio, configurando uma articulação frasal única como forma de progressão textual, conforme exemplificamos a seguir:

Ex17: “depois ponha a cabeça redonda em caixa bem”. (Figura 14)

Em outra produção (Figura 15), a seguir, temos uma planificação organizada por meio de uma sequência de comandos de ação, entretanto são ações expressas de forma invertida marcadas pela presença reiterada de advérbio de negação:

Ex 18: “não colocar alimentos quentes não deicha a porta aberta não usa ferramenta para descongelar”. (Figura 15)

Figura 15 – Reprodução da PM1/A8 (ANEXO T)



Fonte: elaborada pela autora

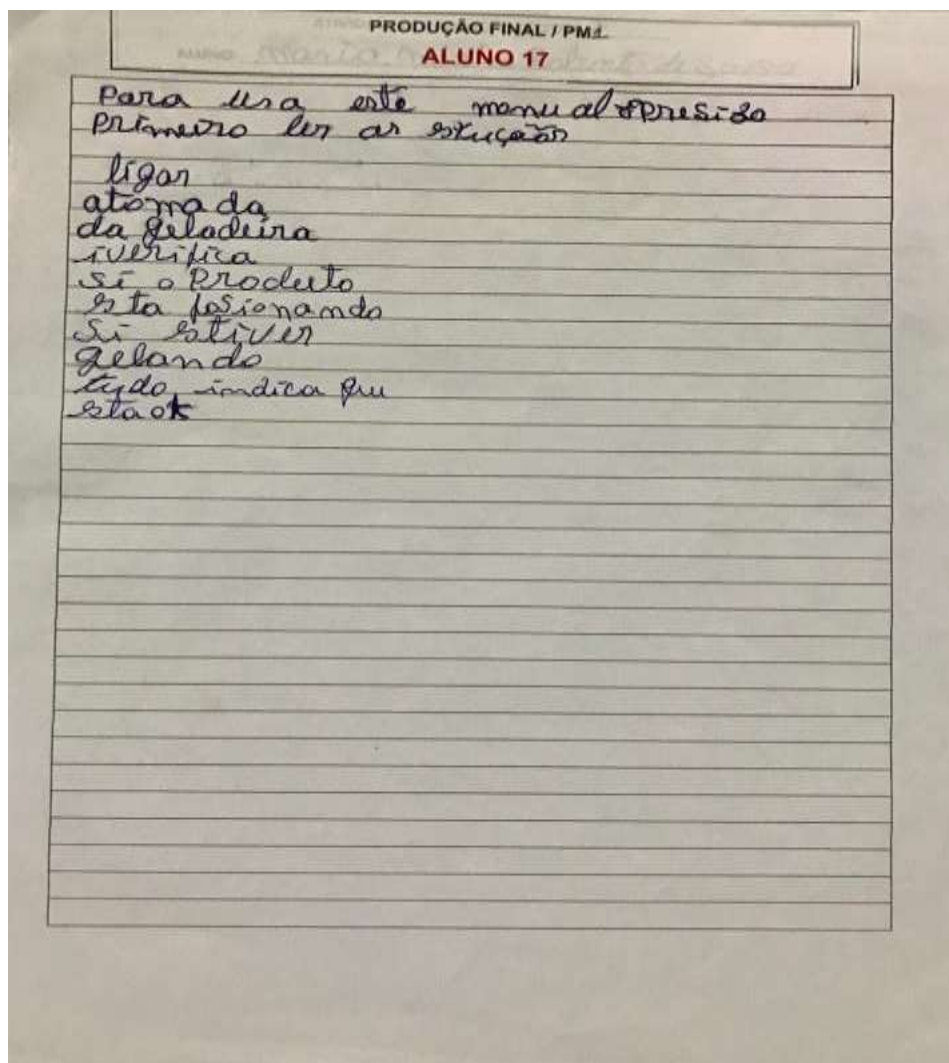
No que se refere ao tipo de discurso constitutivo, os textos analisados estão organizados por meio de discurso procedural, o que já era esperado, uma vez que é predominante nesse gênero. Conforme Schneuwly; Dolz (2004), os gêneros situados no âmbito da instrução e prescrição, além de descreverem ações, promovem a regulação mútua de comportamentos.

Em relação à coesão nominal, nos textos analisados, não encontramos ocorrências de identificação prévia dos elementos que irão compor posteriormente os comandos de ação, como partes específicas de objetos, entre outros. O participante A8 (Figura 15, já apresentada), por exemplo, delega ao leitor o conhecimento prévio desses itens e, em alguns momentos, sua funcionalidade.

Em alguns casos, como o exemplo abaixo (Fig. 16), não há identificação do objeto a qual se refere o manual, sendo este apresentado posteriormente:

Ex19: “ligar tomada da geladeira”.

Figura 16 – Reprodução da PM1/A17 (ANEXO V)



Fonte: elaborada pela autora

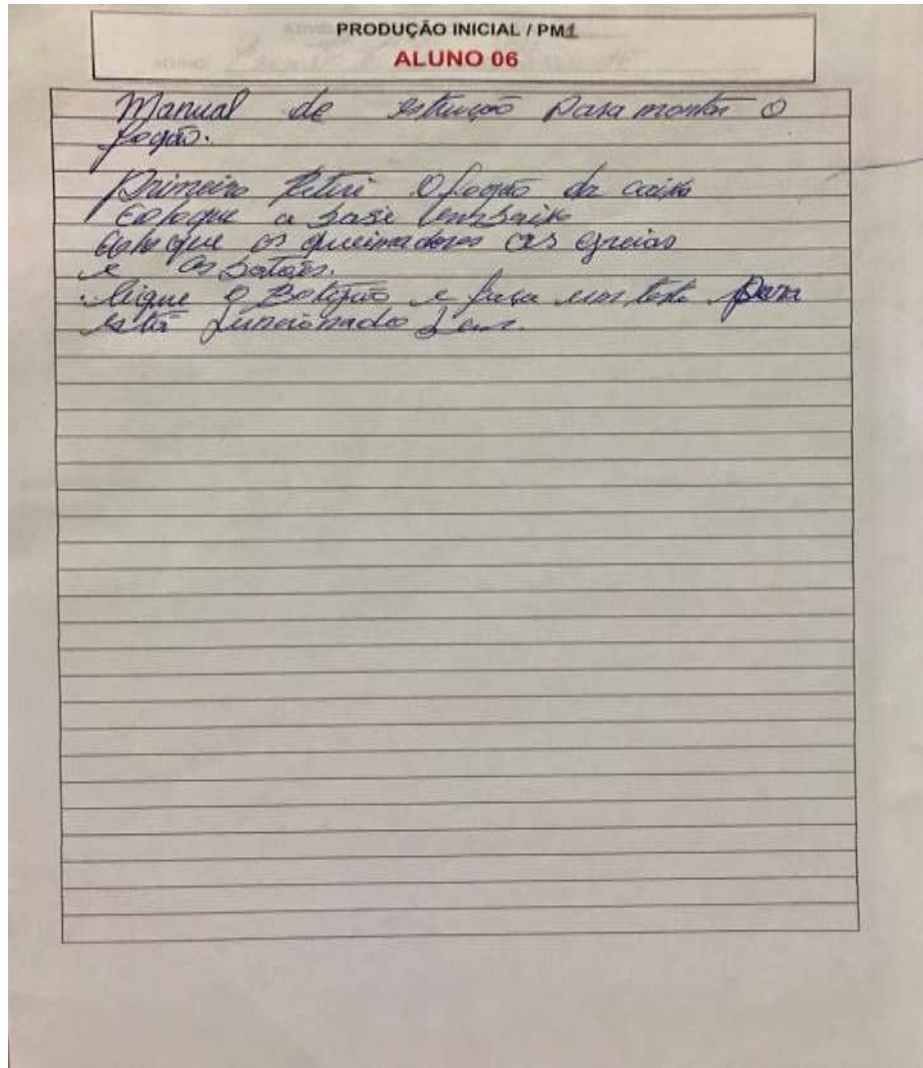
No texto em análise (Figura 16), o objeto que corresponde ao manual de instrução, no caso, uma geladeira, é apresentado ao leitor somente após a sugestão do primeiro comando de ação. Já a construção iniciada pela conjunção “se” atenua o “valor ilocutório injuntivo” (ADAM, 2012, p. 269), como verificamos no exemplo a seguir:

Ex20: “*si estiver gelando tudo indica que está ok*”. (Figura 16)

Em outra produção (Figura 17), no que se refere à coesão nominal, observamos novamente a referência às partes que compõem o todo (os objetos, no caso) apresentadas como algo que o leitor consegue inferir, embora elas precisassem ser apresentadas antecipadamente aos comandos de ação. Vejamos:

Ex21: “retire o fogão da caixa / Coloque a base embaixo / Coloque os queimadores e greias e os botões”. (Figura 17)

Figura 17 – Reprodução da PM1/A6 (ANEXO S)

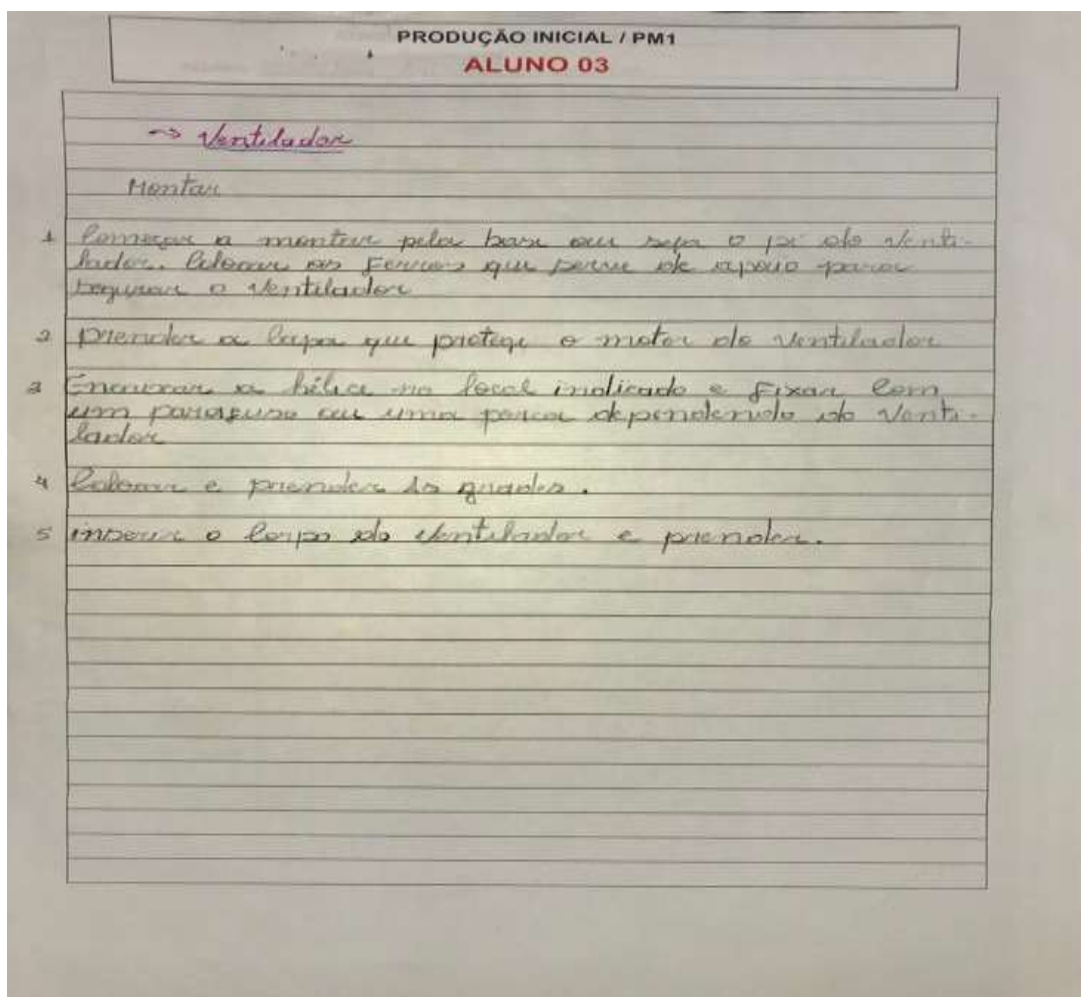


Fonte: elaborada pela autora

No tocante à coesão verbal, observamos o apagamento do sujeito agente, por meio da predominância do uso do infinitivo em PM1/A3 (Figura 18) e PM1/A8 (Figura 15).

Ex22: “Começar / Prender / Encaixar / Colocar / Inserir” (Figura 18)

Figura 18 – Reprodução da PM1/A3 (ANEXO Q)



Fonte: elaborada pela autora

Em PM1/A3 (Figura 18), percebemos certa organização caracterizada pelo uso do numeral para sequenciar as ações, já em PM1/A8 (Figura 15) o uso do infinitivo aparece tanto na forma afirmativa, indicando as ações a serem executadas, quanto na forma negativa indicando as ações que não deverão ser executadas, ambas dispostas de forma desorganizada e mais distante da estrutura esperada para o gênero textual, conforme observamos no exemplo a seguir:

Ex23: “Ligar na tomada / verificar se ela está fissionando / não colocar próximo do fogão. [...] ligar em estenção com outros aparelhos domésticos / não abrir a geladeira descalço / usar um pano para abrir a porta / não colocar alimentos quente / não deixar a porta aberta / não usa ferramenta para descongelar / não usa a geladeira como secador de roupas.” (Figura 15)

A desorganização do mecanismo de coesão verbal compromete a produção do gênero, visto que, em consonância com Bronckart (1999), são eles que asseguram a

organização temporal e/ou hierárquica dos processos, estes essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Nos demais textos, a coesão verbal é mantida pelo uso do imperativo afirmativo, critério de escolha que confere ao leitor a condição de sujeito agente e, conseqüentemente, um nível de envolvimento maior com o texto, conforme podemos constatar em um dos textos exemplificado a seguir.

Figura 19 – Reprodução da PM1/A18 (ANEXO W)

PRODUÇÃO INICIAL / PM1
ALUNO 18

Ventilador

1. primeiro quite o Ventilador. Coloque a grade de trás depois a elipse e parafusos e com o auxílio da chave de fenda aperte o parafuso depois coloque a grade da frente, agora ligue o Ventilador na tomada e aperte o botão ligar / desligar. depois escolha a potência do Ventilador (Alta, Média ou Média) de sua preferência. quando não estiver ninguém usando desligue o Ventilador da tomada.

Fonte: elaborada pela autora

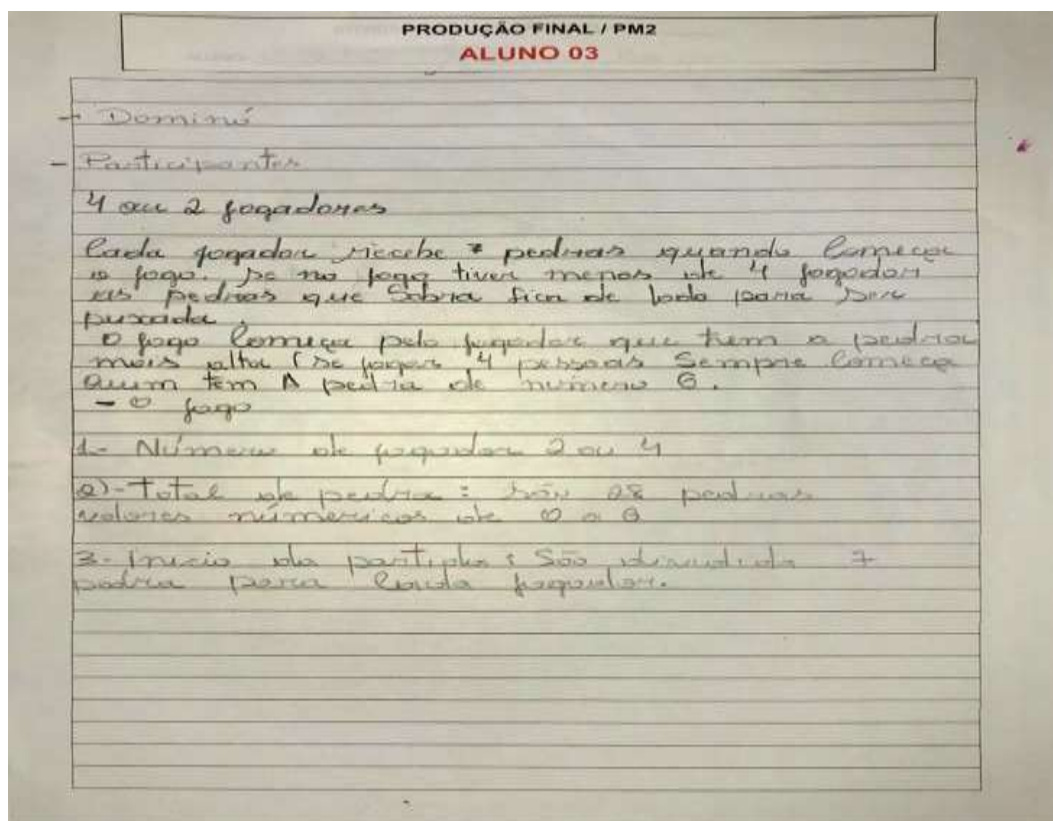
Neste primeiro momento de escrita, mesmo levando em consideração o nível de complexidade da tarefa proposta, percebemos que os alunos estavam motivados para a produção, o que de certa forma nos estimulou de maneira positiva para a etapa seguinte.

4.2.2 Produção escrita final (PM2)

A análise da PM2 nos revelou alguns avanços na categoria conexão. No que se refere ao plano geral do texto, percebemos uma maior autonomia e segurança na produção desde o início da atividade. A insegurança vista na PM1 deu lugar a uma autonomia de escrita que, para essa modalidade de ensino, é raro de se ver. Os textos agora, mesmo que curtos e limitados a um desdobramento de manual de instrução (geralmente o passo a passo), nos mostram uma familiaridade com esses textos. Podemos perceber, nesta etapa, que os participantes trouxeram suas vivências em forma de produções textuais, ou seja, de elementos do seu dia a dia, conforme sinalização inicial no questionário de sondagem.

No tocante à conexão, os organizadores textuais não mais se limitam à enumeração. Temos a presença da separação por segmento, conforme demonstramos no texto a seguir (Figura 20), no qual observamos título, seção “participantes” com orientações de como jogar; seção “o jogo”, com sequência numerada composta por diretrizes básicas do jogo.

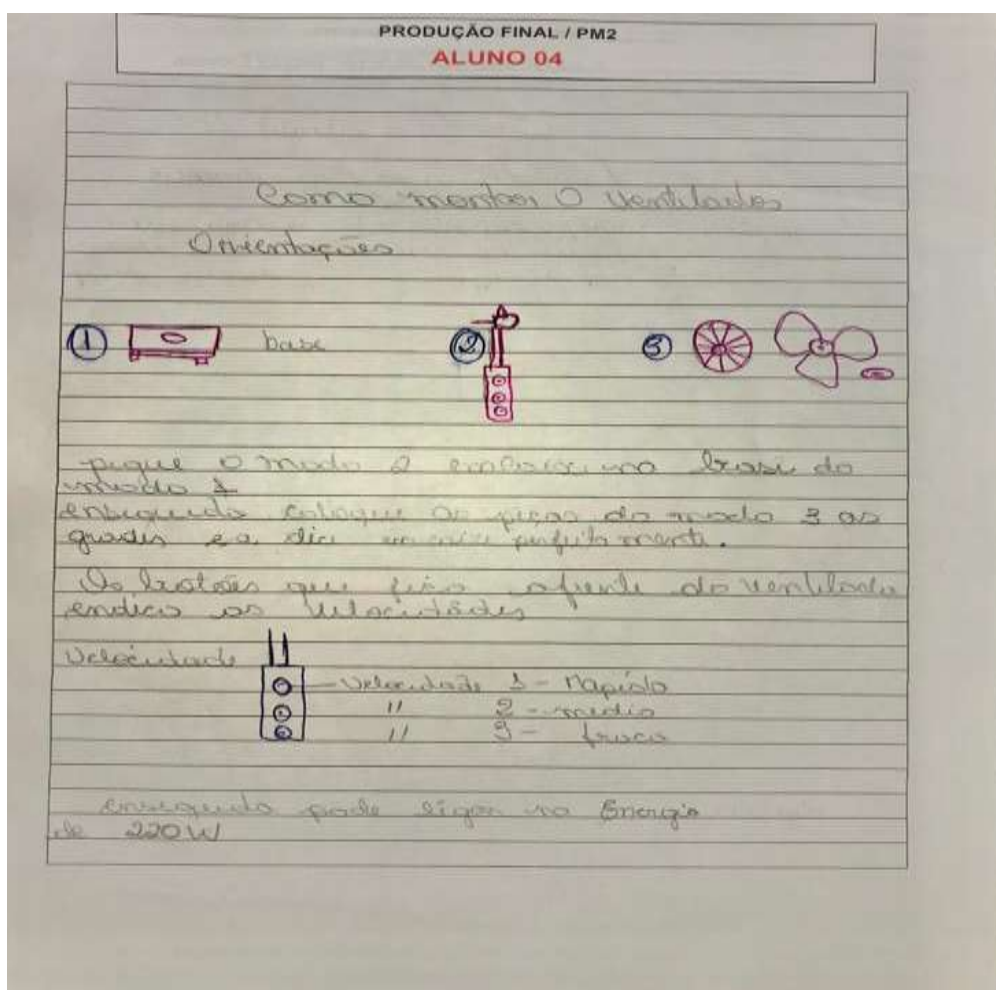
Figura 20 – Reprodução da PM2/A3 (ANEXO X)



Fonte: elaborada pela autora

Em outro texto (Figura 21), verificamos um avanço ainda maior, visto que são inseridos desenhos na seção orientações. Esse tipo de recurso complementa a realização potencial do todo, no que se refere à planificação, segundo Adam (2019), pois, em conjunto com a enumeração, é uma forma de substituição da parte verbal. Dessa forma, assume papel fundamental para o cumprimento do objetivo desse gênero textual em uma situação comunicativa específica.

Figura 21 – Reprodução da PM2/A4 (ANEXO Y)



Fonte: elaborada pela autora

As imagens enumeradas guiam-nos ao segmento seguinte, que traz os comandos de ação, associando-as entre si. Este recurso de planificação não foi utilizado na ocasião da PM1, o que denota um progresso no sentido de organização textual.

No que concerne à organização discursiva, temos nos textos analisados a predominância do discurso procedural, porém, neste momento de escrita, também identificamos a presença do discurso descritivo, ambos desempenhando seu papel nos

segmentos propostos pelo manual de instrução do participante. O participante A3, conforme vimos na Fig.20, faz a transição entre esses discursos de acordo com o propósito do segmento, o que proporciona ao leitor um melhor entendimento do manual, uma vez que envolve elementos como quantidade de jogadores, regras etc.

Ex24: “*Cada jogador recebe 7 pedras quando começa o jogo / o jogo começa pelo jogador que tem a pedra mais baixa.*” (Figura 20)

Ex25: “*Participantes: 4 ou 2 jogadores.*” (Figura 20)

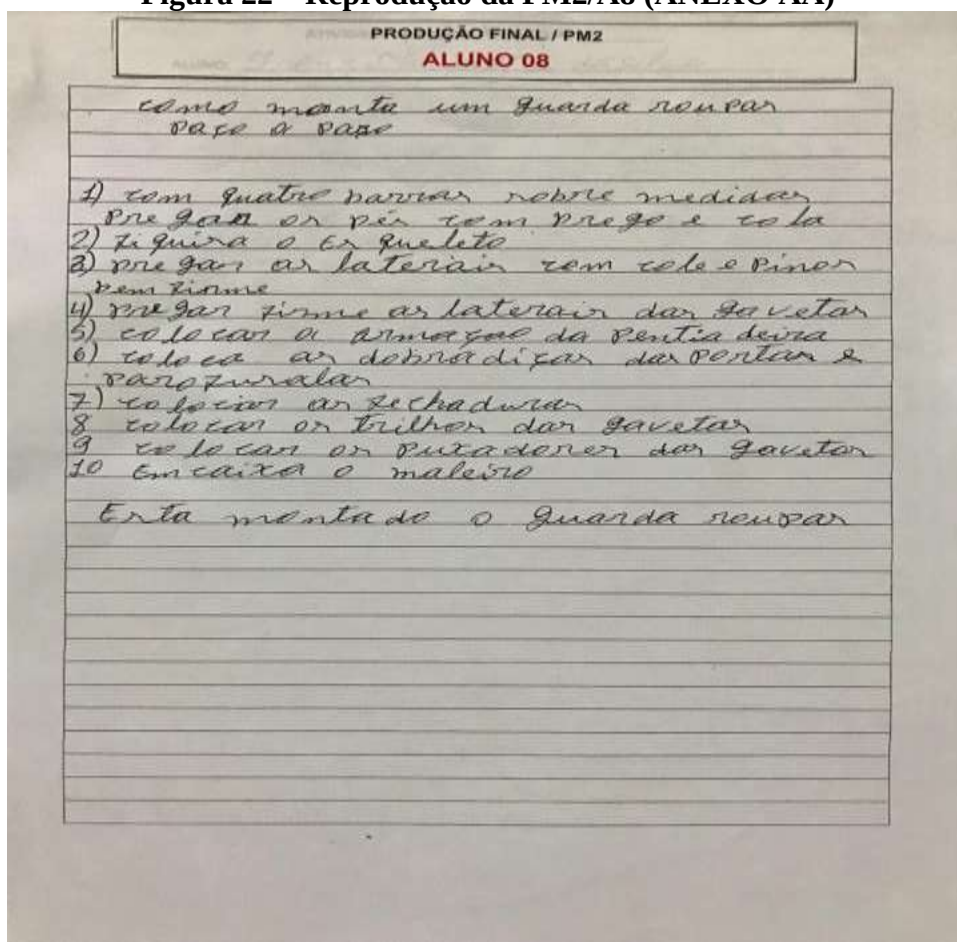
No que se refere ao mecanismo de coesão nominal, identificamos a retomada de elementos de natureza substantiva de um segmento para o outro, conforme o exemplo a seguir:

Ex 26: “*dominó*” - “*o jogo*” (Figura 20)

Observamos também que os elementos não verbais empregados na primeira seção pelo participante A4 (Figura 21) junto à respectiva enumeração são retomados na seção seguinte, a fim de compor os comandos de ações a serem executadas. Essa legenda favoreceu a composição do texto do segmento seguinte, o que conferiu ao texto uma articulação, inclusive visual, favorável. Do ponto de vista do leitor, essa estratégia torna o texto mais compreensível e didático.

Em relação à coesão verbal, a organização temporal das ações nos textos analisados se configura recorrendo ao uso do imperativo, delegando ao leitor a função de sujeito-agente (ADAM, 2019). Entretanto, em uma produção cuja evolução foi bem significativa em relação à PM1/A8, como exemplificado na Figura 15, essa organização acontece por meio do uso predominante do infinitivo, conforme demonstramos a seguir (Fig. 22). Essa escolha verbal promove um apagamento do sujeito agente, porém não compromete o objetivo do texto, apenas regula o nível de participação do leitor e estabelece um valor de simultaneidade entre as ações verbais.

Figura 22 – Reprodução da PM2/A8 (ANEXO AA)



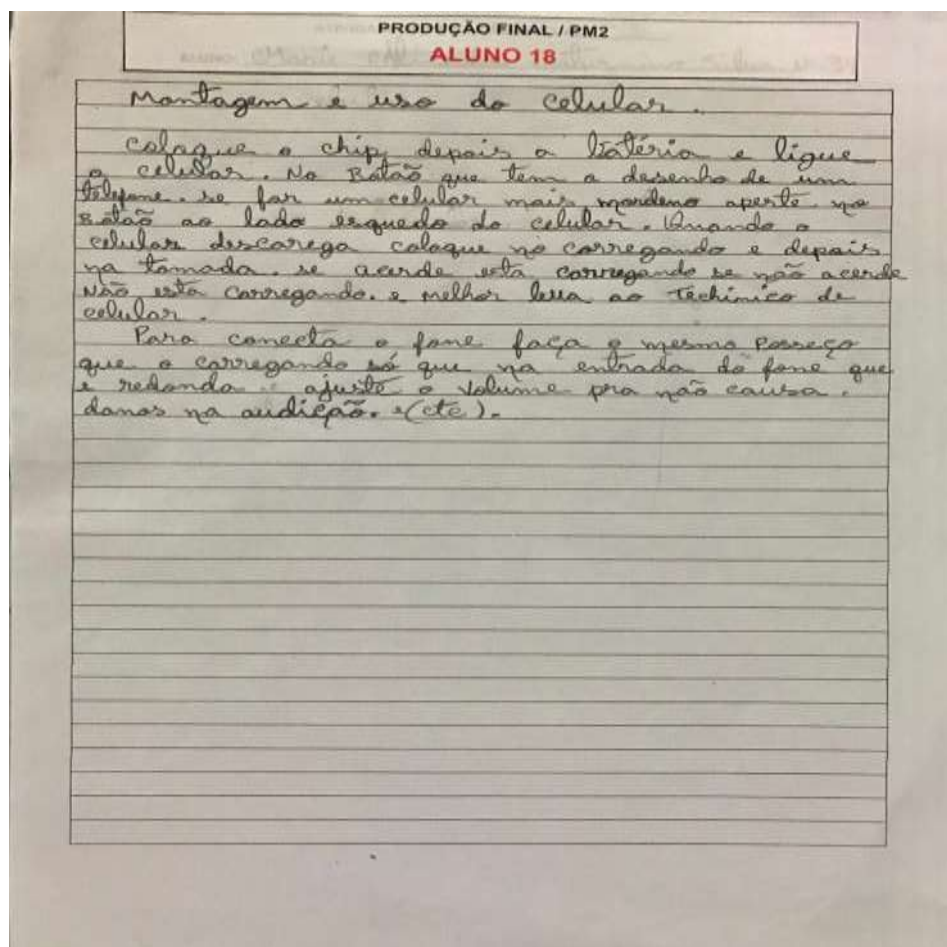
Fonte: elaborada pela autora

A análise do mecanismo de coesão verbal revelou ainda, em uma produção, PM2/A3 (Figura 20), o uso do presente do indicativo, conforme o exemplo a seguir. O emprego desse tempo verbal “confere aos processos verbalizados a que se aplica uma validade geral, independente de qualquer temporalidade particular” (BRONCKART, 1999, p. 127)

Ex27: “Cada jogador recebe 7 pedras quando começa o jogo / as pedras que sobram fica de lado para serem puxadas / o jogo começa pelo jogador que tem a pedra mais baixa / sempre começa quem tem a pedra de número 6.” (Figura 20)

O uso de advérbios também é utilizado para garantir a progressão textual dentro do plano de organização geral desses textos, o que refina um pouco a produção em relação às iniciais, fato observado no texto de PM2/A18 (Figura 23).

Figura 23 – Reprodução da PM2/A18 (ANEXO AD)



Fonte: elaborada pela autora

No exemplo da Figura 23, apesar de o participante não ter recorrido à enumeração como os demais, a progressão textual não é prejudicada, visto que os comandos estão bem organizados em relação à coesão verbal. Além disso, os advérbios conduzem o desenvolvimento da organização temporal das ações.

Ex28: “Quando o celular descarrega...” (Figura 23)

Ex29: “e depois na tomada” (Figura 23)

Na realização dos dois momentos de produção, PM1 e PM2, percebemos um grande envolvimento dos participantes. Como já dissemos anteriormente, o propósito maior de nossa pesquisa é estimular a produção escrita nessa modalidade de ensino. Neste sentido, observamos, na análise, que os avanços apresentados na produção desse gênero, cuja

complexidade poderia se tornar um empecilho, é um indicativo motivador para o planejamento de ações pedagógicas dessa natureza.

A seguir, analisamos a etapa de reavaliação textual, proposta por nós, como forma de incentivar e reafirmar nosso compromisso com a inserção da EJA no universo da escrita.

4.3 Análise da etapa de reavaliação textual (RT)

Esta etapa foi inserida na SD como uma forma de validar o nosso percurso de estudo dos gêneros receita e manual de instrução. Entendemos que o processo de reavaliação textual requer, por exemplo, que o participante transforme o conteúdo temático de um texto-base em outro texto. Entretanto, por conta do nível de complexidade para a modalidade de ensino e por se tratar de uma etapa que contribuiu como acréscimo à nossa pesquisa, optamos por solicitar dos participantes a elaboração de dois textos dos gêneros receita e manual de instrução com conteúdos temáticos distintos daqueles propostos na intervenção. O desafio dessa etapa foi manter a estrutura do gênero original em outro contexto de produção.

Para a reavaliação textual do gênero receita (RTR), sugerimos a produção de uma “Receita da felicidade”. Saímos do eixo culinário para outro conteúdo, que requer uma mobilização de repertório diferente do que eles vinham trabalhando na SD. Mesmo assim, percebemos uma fluidez na escrita e um cuidado em relação aos detalhes da planificação. Observamos que foram respeitadas as fases da sequência, com seus respectivos organizadores textuais, não comprometendo a estrutura já consolidada do gênero, conforme exemplo a seguir:

Figura 24 – Reprodução da RTR/A18 (ANEXO AK)

ESCOLA MUNICIPAL TERESINHA REGINA PARENTE
ATIVIDADE DE LINGUAGEM ALFABETIZANDO O LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO 18

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

título: Receita da Felicidade

ingredientes:

3 Xicara de Amor
4 Xicara de carinho
2 colheres de compreensão
3 colheres de serenidade
1kg de Respeito
3kg de fé

Modo de Preparo:

Adicione o Amor, carinho, a compreensão, a serenidade e o Respeito e a fé na sua vida diariamente todos os dias de amor com muito amor e carinho. assim Você vai se sentir feliz na sua vida. com um pouco de cada coisa.

Porções: um pouco todos os dias.

Fonte: elaborada pela autora

Além disso, as categorias de coesão nominal e verbal cumpriram o papel de favorecer a progressão textual, com retomadas simples entre os segmentos e predominância do uso do modo imperativo. Dos 7 participantes, apenas um não atingiu o objetivo esperado (Figura 25), visto que, no tocante à planificação, os segmentos não estão dispostos de forma adequada, embora consigamos identificá-los. Os elementos do segmento ingredientes são retomados por meio de uma articulação promovida pelo uso de advérbio “depois misture bem”, configurando o que seria o início do segmento modo de preparo.

Figura 25 – Reprodução da RTR/A17 (ANEXO AJ)

ESCOLA MUNICIPAL INDEPENDÊNCIA PEDREIRA - PANGLOSS

ATO INADE DE ESCOLA Nº 001/2017

ALUNO 17

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Receita simples
com ingredientes de
 1. Amor
 2. alegria
 3. felicidade
 4. amor
 5. calor
 6. de simpatia
 7. de carinho
 8. de paz
 9. de saúde
 10. de vida

de Paz, saúde e bem-estar
 e só colocar dentro →

Fonte: elaborada pela autora

Para a reavaliação textual do gênero manual de instrução (RTM), solicitamos a produção de um manual de “Como ser um bom aluno”. Assim como no processo de intervenção, neste gênero, os participantes apresentaram um pouco mais de dificuldade na produção. Todos os participantes cujos textos compõem o *corpus* desta pesquisa participaram dos dois momentos de reavaliação textual, exceto o participante A9 que, por motivos de saúde, não conseguiu concluir a RTM. A ausência dessa produção não acarreta nenhum tipo de prejuízo para o objetivo desta pesquisa, pois se trata de uma carga horária suplementar, embora bastante significativa do ponto de vista da aprendizagem.

Observamos, nesta fase da pesquisa, que, na produção do manual, os participantes organizaram seus textos de forma diferente. Por não se tratar de um manual de instrução com objetos específicos, muitos imprimiram sua marca. Em RTM/A17 (Figura .26), verificamos

uso da primeira pessoa, o que foge ao esperado para esse gênero, aproximando-se de um depoimento, conforme observamos no exemplo a seguir:

Ex30: “Eu estudo u ano todo e muinto raro falta somente quando tenho necessidade de não poder ir aula.” (Figura 26)

Figura 26 – Reprodução da RTM/A17 (ANEXO AP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Antônia
ATIVIDADE DE LINGUAGEM ORAL
ALUNO 17

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Título como ser um bom aluno

Eu estudo u ano todo e muinto raro falta somente quando tenho necessidade de não poder ir aula. Por motivo de falta de aula e porque tenho muito para fazer aula e por esta razão estudo e importância de ser aluno na sociedade com todo direito na escola o aluno aprende com as professoras as Prof. são boas se depende dos alunos para conseguir muito mais com eles e mais de conhecimento de uma turma.

Fonte: elaborada pela autora

Em outra produção, conforme exemplificamos a seguir, observamos o uso do pronome “você” como uma forma de aproximação e identificação com o leitor (Figura 27), que, neste contexto de produção, também pode ser um aluno.

Ex31: “Você pode ser um bom aluno, que realiza todas as tarefas e presta atenção em todas as explicações, mas se não estudar para as provas não terá como aplicar os seus conhecimentos.” (Figura 27)

Figura 27 – Reprodução da RTM/A4 (ANEXO AM)

ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL PEREIRA FARIAS
SERVIDOR: ALUNO 04

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

"Como ser um bom aluno"

1. Você pode ser um bom aluno, que realiza todas as tarefas e presta atenção em todas as explicações, mas se não estudar para as provas não tem como aplicar os seus conhecimentos.

2. Pode parecer óbvio, porém a um aluno que ele mantinha o foco, mas muitos vezes os estudantes simplesmente não sabem como fazer isso.

3. Alguns professores são muito divertidos e dão muita liberdade aos seus alunos, mas não se aproveite disso para atrapalhar a aula, pois se esgotando o tempo todo para fazer brincadeiras.

Fonte: elaborada pela autora

Embora haja discurso procedural, identificado na organização dos comandos de ações a serem executadas nas produções analisadas, em RTM/A4 (Figura 27), observamos também a presença de discurso narrativo, textualizado como forma de marcar essa interação com o leitor, conforme exemplificamos nos excertos a seguir:

Ex32: *"Alguns professores são muito divertidos e dão muita liberdade aos seus alunos mas não se aproveite disso para atrapalhar a aula."* (Figura 27)

Nas demais produções, alguns participantes se acercam mais das propostas de produção anteriores, seguindo uma planificação baseada na organização dos comandos de ações, com enumerações e procedimentos sequenciados, conforme observamos no texto RTM/A8 (Figura 28):

Figura 28 – Reprodução da RTM/A8 (ANEXO AO)

ALUNO 08

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Como ser um bom Aluno
Primeiro passo obedecer os professores
Respeitar os colegas de classe ser
coerente sempre ativo participati
vo ser esperto inteligente respeitar
Aprender o máximo possível ser uma
ótima pessoa para ter uma excelente
carreira profissional
sempre brilha e se está sempre enlumi
nado

Fonte: elaborada pela autora

Os textos retomam itens lexicais do contexto escolar, como *aluno*, *professor*, *aula* etc., garantindo a coesão entre suas partes. Para a organização temporal das ações, nos textos com caráter mais instrucional, os participantes utilizam os verbos no infinitivo (Fig 28 / Fig. 29), por meio dos quais as ações apresentam um valor de simultaneidade e são mais objetivas.

Ex33: “Respeitar os colegas de classe / ser coerente compreensivo participativo / ser esperto.” (Fig. 28)

Ex34: “Chegar na sala de aula 20 minutos antes / ser um aluno educado [...] / ficar sempre atento a aula / vir com a farda da escola para ser indentificado”. (Figura 29)

Figura 29 – Reprodução da RTM/A6 (ANEXO AN)

ESCOLA MUNICIPAL TRISTEZA FERREIRA ALVES

ATIVIDADES

ALUNO 06

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Título: Ser o bom aluno

Chegar na sala de aula 20 minutos antes de um aluno e chegar sempre que na sala de aula da 3ª noite ou 5ª dia.

Respeitar os professores e os colegas e não se gabar sempre que for, passar a ajudar o colega.

Fazer sempre a tarefa de casa e fazer as atividades corretas e não fazer a tarefa de casa para ser feito a tarefa. Não fazer a tarefa a tarefa a tarefa e sempre limpa

Fonte: elaborada pela autora

Estes usos corroboram a concepção do ISD de que o discurso sempre se destina a alguém. Ao final de nossas análises, vimos que as produções ainda são limitadas a segmentos únicos, mas percebemos um desenvolvimento positivo no que se refere ao pensar no texto como algo que precisa ser planejado para alguém, com uma finalidade e com uma mensagem clara e objetiva.

A seguir, faremos nossas considerações a partir da análise dos gêneros textuais em estudo nos dois ciclos da SD e na etapa de reavaliação textual, relacionando-as com os conceitos que embasam esta pesquisa, sobretudo no que se refere ao Interacionismo Sociodiscursivo e os mecanismos textuais do nível intermediário do folhado textual, como forma de trazer os alunos da modalidade EJA para o universo da escrita, considerado a maneira como esses textos se apresentam em suas práticas sociais, principalmente do âmbito profissional.

Ao analisarmos os resultados do processo de intervenção proposto nesta pesquisa, podemos observar que o funcionamento dos mecanismos de textualização, propostos por Bronckart (1999) como um conjunto de elementos fundamentais para a estabilização de um todo coerente, aconteceu mesmo que apresentando algumas falhas no momento de escrita final. Sabemos ainda que, segundo o autor, esses mecanismos são articulados à progressão do conteúdo temático, estabelecendo relação com os elementos que constituem esse conteúdo.

À vista disso, os textos da PR1 e PM1 mostraram-nos percursos ainda pouco definidos, porém estruturados a partir da identificação, mesmo que de forma empírica, de cadeias isotópicas que compõem esses gêneros. Em muitos momentos, sobretudo na análise da categoria coesão nominal, percebemos que os participantes, mesmo sem textualizarem da forma adequada, entendem que alguns elementos podem ser facilmente inferidos pelo leitor ou recuperados a partir do seu conhecimento prévio, o que favorece o entendimento do texto e do seu objetivo. Porém, em textos instrucionais, as informações precisam aparecer de forma clara e objetiva, para que não haja falha na comunicação, a fim de não comprometer o resultado do conjunto das ações propostas. Dessa forma, este primeiro momento foi um sinalizador das fragilidades a serem trabalhadas na etapa de intervenção.

O contato inicial com os gêneros, 1ª etapa da SD, bem como as atividades de leitura R1 (APÊNDICE B) e M1 (APÊNDICE D) permitiram aos participantes pensarem sobre esses gêneros, na forma como eles se apresentam em situações comunicativas presentes em suas práticas sociais, tendo em vista a intencionalidade, o destinatário e as relações lógicas e temporais do texto. Por estarem em consonância com o ISD, esse material estruturado trouxe a linguagem como atividade de comunicação, em uma perspectiva social, destacando a importância da linguagem com foco na interação. As etapas da intervenção proporcionaram aos alunos momentos de interação com os colegas nos quais puderam falar acerca da importância da linguagem para o nosso desenvolvimento social do ponto de vista deles. Nas oficinas, foram trabalhados os mecanismos de textualização e os alunos puderam entender um pouco sobre articulações hierárquicas, lógicas e temporais que contribuem para o processo de estruturação do conteúdo temático.

As atividades R2 (ANEXO A) e M3 (ANEXO B) mostraram participantes que conhecem essas sequências e, de certa forma, algumas particularidades sobre o modo como se configuram a serviço de um conteúdo temático dentro da linearidade do uso cotidiano oral. Como nosso foco era a escrita, direcionamos nossos esforços para o entendimento, pelos participantes, de todos os elementos que contribuem para a organização da infra-estrutura de

um texto, de acordo com Bronckart (1999). Seguimos esse mesmo paradigma na aplicação das atividades R3 (APÊNDICE C) e M2 (APÊNDICE E), agora direcionados às categorias coesão nominal e coesão verbal mais especificamente. Essas atividades proporcionaram, além de um melhor entendimento acerca desses mecanismos, o despertar de alunos com potencial para escrita. É óbvio que não podemos aqui compará-los a estudantes do ensino regular das séries equivalentes, mas, em se tratando de alunos que não produziam textos no ambiente escolar, esse passo é um avanço significativo para esta modalidade de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todo esse processo de intervenção, chegamos às produções finais PR2 e PM2 com a certeza de um percurso jamais traçado por esses sujeitos no ambiente escolar, evidência comprovada pelos depoimentos ao final das atividades. Quando pensamos no ISD para amparar esta pesquisa, sabíamos que, dentre os métodos para se estudar os processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento de textos, esse seria o mais coerente e funcional para o nosso público-alvo, visto que a significação e a importância do ambiente escolar para esses sujeitos estão diretamente ligadas à vinculação que eles fazem dos conteúdos absorvidos na escola com o êxito em suas práticas sociais, sobretudo no âmbito profissional. Dessa forma, ao sugerirmos uma reavaliação textual após o término da intervenção, o que *a priori* seria apenas uma “despedida” informal do projeto, surpreendemo-nos com um grupo mais autônomo, motivado a escrever mesmo conhecendo suas limitações, porém com a certeza de que o percurso escolar vale a pena.

Diante do desafio que é ensinar Língua Portuguesa em uma modalidade tão fragilizada e olvidada quando pensamos em políticas públicas educacionais, poder trazer uma perspectiva de ensino que não é inovadora, mas se apresenta, por vezes, inacessível a esses sujeitos, é extremamente gratificante.

Quando delineamos o processo de intervenção desta pesquisa, pensamos não só em atender um anseio de profissionais que, em seu íntimo, gostariam de minimamente poder evoluir, mas de dar visibilidade às expectativas de alunos da modalidade de ensino EJA, que em suas buscas individuais encontram na escola o suporte que necessitam para motivar seus propósitos de vida.

Ademais, consideramos nossa intervenção positiva em relação à inserção desses sujeitos no universo da escrita escolar por meio de gêneros textuais de ampla circulação em seus ambientes profissionais. Nossa escolha, pautada nos pressupostos do ISD, nos métodos de análise de texto propostos por Bronckart (1999) que têm como base a noção de gênero discursivo de Bakhtin (1997) e nas contribuições de Adam (2019) acerca do discurso procedural e do estudo dos gêneros de incitação à ação, nos permitiu analisar de maneira mais coerente as estratégias e os mecanismos textuais utilizados pelos participantes para compor suas produções.

O olhar do professor da EJA ultrapassa a visão reducionista de que ensinar Língua Portuguesa limita-se a buscar inadequações gramaticais. Somos conscientes de que houve

rupturas no processo de alfabetização, porém somos cerceados pelo conteúdo destinado ao segmento IV. Cabe a nós, educadores, buscar meios de trazer esses conteúdos de forma palatável, sem criar mais bloqueios e, além disso, considerando como uma conquista todos os progressos alcançados.

Em suma, o processo de intervenção fomentou nesses sujeitos uma motivação a mais para seguir em frente. Além disso, a etapa de reavaliação textual nos apresentou uma nova postura desses sujeitos diante dos desafios da escrita, menos subjugada aos preconceitos inerentes a essa modalidade de ensino. Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa pode suscitar outros estudos no sentido de trabalhar leitura e escrita na modalidade EJA, considerando as práticas sociais desse público.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, J. M. **Tipos de sequências textuais elementares**. Tradução de Alexânia Ripoll . Revisão de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: uma outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 10).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- EUGÊNIO, B. G. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2014. 180f. Dissertação Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf . Acesso em: 28 abr. 2020.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 09 jul. 2019
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 09 jul. 2019
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: Estratégias de Produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. In: **Caderno Seminal Digital**, ano 15, v. 11, n. 11, p. 05-24, jan/jun. 2009.

LEURQUIN, V. L. F.; BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MATOS, G. M de. **O gênero receita como instrumento para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula**. 2003. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_geni_maria_de_matos.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O interacionismo sociodiscursivo: elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 75-78, jul./dez. 2013 Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/641/377>. Acesso em: 5 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PAULA, C. R; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PEREIRA, S; BRITO, C. M. M. **Educação de Jovens e Adultos no Ceará (2001-2011): entre desafios e esperanças**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA20_ID4852_30092016201240.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

ROSA, A. L. T. **A sequência injuntiva passo a passo**. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 148 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899> . Acesso em: 5 jul. 2020.

ROSA, N. G. **Análises de propostas de escrita de gêneros instrucionais em livros didáticos do ensino fundamental II**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Letras e Artes) - Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ngrosa.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2020

SALES, S. C. F. **Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia**: programa REAJA. 2008. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2203/2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 abr. 2020

SANTOS, S. C. C. dos. **A importância do texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2017. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1817/1/Relato%CC%81rio%20Sara%20Santos%20final.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2020

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 1-15, nov. 2006. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193> . Acesso em: 28 abr. 2020.

SILVA, E. C. P. **Os gêneros textuais e o ensino da leitura e da escrita na EJA**. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2018.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos em EJA).

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 313-334, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/523/567>. Acesso em: 09 jul. 2019

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, UECE, 2005.

WACHOWICZ, T. C. **Análise lingüística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO EJA (FASE EXPLORATÓRIA)

Questionário EJA _____

Leitura e escrita no contexto profissional

1. Nome e idade *

2. Você trabalha profissionalmente? *

Marcar apenas uma oval.

☐ sim

☐ não

3. Qual a sua profissão atualmente? *

4. Em seu trabalho, você precisa ler ou escrever mais? *

5. Que tipos de textos você precisa ler no seu trabalho para desenvolver a sua função?

7. Você tem mais dificuldades para ler ou escrever textos? Por quê? *

**8. O que você considera mais importante para seu trabalho: ler bem ou escrever bem?
Por quê? ***

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R1)

Os funcionários responsáveis pela produção diária de uma confeitaria em Fortaleza/CE, especialista em bolos para eventos, foram surpreendidos com um pedido inusitado: produzir 10 bolos de espinafre para um evento de vegetarianos. Cientes de que precisavam se adequar ao mercado gastronômico e às escolhas dos clientes, eles toparam o desafio. Para contemplar o pedido, pesquisaram e testaram a seguinte receita:

1

Bolo de Espinafre

2

Ingredientes:

- 6 unidades de ovo
- 2 xícaras de Açúcar (320 gramas)
- 3 xícaras de Farinha
- 2 xícaras de espinafre cozido
- 1 xícara de leite (240 mililitros)
- 1 xícara de Óleo (240 mililitros)
- 1 colher de chá de Fermento

**3**

Modo de preparo:

1. Comece esta receita de bolo de espinafre, por bater as gemas de ovo com o açúcar, até dobrar o volume.
2. Adicione o leite, o óleo, os espinafres e bata bem.
3. Junte a farinha, o fermento em pó e misture bem. Bata as claras em neve e misture.
4. Unte uma forma, com margarina. Verta a massa do bolo e leve ao forno a 200°C por 35 minutos, ou até não sair massa no palito.

4

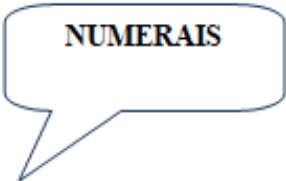
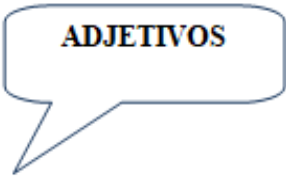
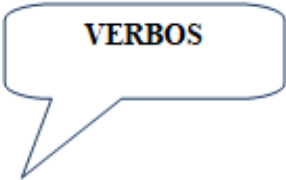
Tempo de preparo: 45 m

Dificuldade baixa

(disponível em: <https://www.tudoreceitas.com/receita-de-bolo-de-espinafre-5772.html>)

PENSANDO SOBRE O TEXTO

1. Você, certamente, já viu e/ou produziu alguma receita culinária em sua vida. Quais elementos estruturais permitem identificar esse texto como uma receita?
2. Qual recurso foi utilizado pelo autor para organizar o texto?
3. Escreva a função de cada parte do texto. Em seguida, explique por que elas estão dispostas dessa forma.
4. Algumas classes gramaticais são utilizadas de forma estratégica para que o objetivo do texto seja alcançado. Explique o objetivo do uso de cada uma delas.

**NUMERAIS****ADJETIVOS****VERBOS**

APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R3)

Já vimos que os textos instrucionais têm como objetivo ensinar, orientar, instruir. Por sua estrutura simples e de fácil reconhecimento, podemos identificar com facilidade seus elementos estruturais. A partir dos estudos sobre o gênero textual receita, considere a situação abaixo:

Suponha que você é estagiário(a) de um restaurante especializado em comida no peso e, no seu primeiro dia de treinamento, solicitaram-lhe a execução de uma torta de sardinha. A fim de apresentar um bom desempenho, você decide pesquisar a receita para que o produto final não apresente inadequações. Entretanto, não há registros de textos completos para a receita solicitada. Sendo assim, para cumprir o pedido, será necessário completar as lacunas existentes no texto de forma coerente.

Torta de Sardinha

<https://vovopalmirinha.com.br/torta-de-sardinha/>



Tempo de preparo:
40 minutos



Rendimento:
6 porções



Dificuldade:
Fácil

Ingredientes

Massa:

- 1 xícara(s) óleo
- 3 unidade(s) ovos
- 1 xícara(s) leite
- 2 xícara(s) farinha de trigo
- 1 xícara(s) amido de milho
- 100 g queijo ralado
- 1 colher de chá sal
- 1 colher de sopa fermento em pó

Recheio:

- 3 latas de sardinha ao molho de tomates
- 2 unidade(s) tomates médios sem sementes picados
- 2 unidade(s) ovos cozidos picados
- 100 grama(s) azeitona verde picada
- 1 colher(es) de sopa cheiro-verde picado

Modo de Preparo

Massa:

- _____ no liquidificador, o óleo, os ovos e o leite até que fique homogêneo.
- _____ a farinha, o amido de milho, o queijo o sal e bata por mais 2 minutos ou até misturar bem.
- _____ o fermento e bata rapidamente até obter uma mistura homogênea.
- _____ metade da massa na assadeira reservada.
- _____ o recheio sobre ela e cubra com o restante da massa.
- _____ ao forno por 35 minutos ou até que um palito, depois de espetado na massa, saia limpo.
- _____ quente ou fria.

Recheio:

- _____ as latas de sardinha e retire com cuidado as espinhas.
- _____ para uma tigela e junte o tomate, os ovos, a azeitona e o cheiro-verde.
- Reserve.

DIALOGANDO COM O TEXTO

1. Que tipo de palavras você usou para completar as lacunas? Por quê?
2. Quais classes gramaticais são mais presente na seção “ingredientes”? Por quê?

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA DO MANUAL DE INSTRUÇÃO (M1)

No período das férias, aumenta a procura por alguns eletrodomésticos nas lojas do ramo. Para prestar um serviço de excelência, os vendedores se apropriam dos manuais de instruções desses aparelhos a fim de se prepararem para dar a maior quantidade de informações necessárias aos clientes e também tirarem as dúvidas frequentes que surgem no ato da venda. Essa é uma boa forma de alavancar as vendas e garantir boas comissões!

1.



2.

Recomendações importantes - Leia atentamente esse manual antes de usar o produto Para evitar danos verifique se a voltagem indicada no aparelho é a mesma da tomada, ou seja 110V a 127V ou 220V a 240V. Não utilize aparelhos cujo cordão, plugue ou outros componentes apresentem qualquer tipo de dano. Mantenha todo aparelho elétrico fora do alcance das crianças, especialmente quando estiver em uso. Nunca deixe o aparelho ligado sem a sua supervisão Nunca coloque os dedos ou objetos no bocal. Utilize sempre o pilão. Sempre verifique a peneira antes de utilizar o aparelho. Caso você constate alguma trinca ou estrago na peneira não utilize o aparelho. Neste caso, procure um posto autorizado Walita. Escolha dos Alimentos e Sugestões • Use sempre frutas e vegetais frescos, pois são os que produzem maior quantidade de suco e com maior valor nutritivo, tais como: Abacaxi, beterraba, couve, maçã, pepino, salsa, agnã, cenoura, espinafre, melão, tomate, laranja, limão e uva, bem como folhas e talos de verduras. • Não é necessário tirar peles e cascas finas, somente as grossas como a da laranja, abacaxi, melão, etc. • Para suco de maçã, utilize as mais suculentas. O suco escurece rapidamente, para retardar esse processo adicione algumas gotas de limão na jarra antes de iniciar o processo. • Se desejar fazer suco de laranja, limão, mexerica, retire bem a casca para não amargar o suco. • Beba o suco logo após ter sido extraído pois um tempo longo de contato com o ar faz com que o suco perca parte de seu valor nutritivo e altere seu sabor. • Frutas pastosas tais como mamão, abacate, manga, caqui,	figo, não devem ser processadas na centrífuga. Neste caso utilize o liquidificador. • Para centrifugar coco, descasque-o e corte-o em pedaços pequenos. Como montar Coloque a jarra sobre a base e gire-a na direção indicada pela seta até travá-la. Coloque o coletor de bagaço sobre a jarra. Certifique-se de que tenha se encaixado perfeitamente. Encaixe a peneira no centro do coletor de bagaço.
---	---

3.



Coloque a tampa sobre a jarra e gire-a na direção indicada pela seta até travá-la.



Se desejar encaixe a bandeja no bocal.
Encaixe o pilão.
Encaixe o plugue na tomada.

Como utilizar o aparelho

Lave os ingredientes que você quer preparar e corte-os em pedaços de forma que caibam facilmente no bocal.

Ligue o aparelho pressionando o botão liga/desliga. O aparelho somente irá funcionar se a jarra e a tampa estiverem perfeitamente colocadas e travadas.

Introduza aos poucos, os pedaços cortados, pressionando-os levemente com o pilão.

Nunca coloque os dedos ou objetos no bocal.

Após o preparo do suco, desligue o aparelho e espere até a peneira



parar de girar completamente. Não encha a jarra além da indicação MAX, para evitar que o suco derrame. Caso você vá processar uma grande quantidade de suco, esvazie a jarra e o coletor de bagaço periodicamente durante o processo.

Atenção: O aparelho não deve trabalhar mais que dois minutos continuamente. Caso você não tenha terminado todo trabalho, desligue-o e aguarde por dois minutos e reinicie o processo. Não é necessário desmontar o aparelho para servir o suco.

Dicas culinárias

Com o suco de tomate prepare um delicioso Bloody Mary.

Com o suco de coco faça uma batida. Utilize o bagaço do coco para fazer cocada mole, coberturas, recheios ou enfeite para bolo.

Utilize o bagaço, como por exemplo da cenoura, beterraba, couve, espinafre entre outros para fazer sopas, cozinhando-os com algum tempero e após cozidos, liquidificando-os. Misture o bagaço da cenoura com a carne moída para fazer bolinhos.

Utilize os bagaços para preparo de patês.

4.



Algumas sugestões de sucos:
Cenoura, maçã e limão
Cenoura, abacaxi e limão
Tomate, salsa, alface e maçã
Maçã, laranja e salsa

Limpeza

Desligue o aparelho retire o plugue da tomada e espere até a peneira parar de girar completamente.

Remova as peças e lave-as somente em água corrente e com detergente neutro, utilizando a escovinha para limpar a peneira se necessário. Com o uso a peneira poderá ficar manchada devido ao processamento de cenoura e beterraba.

A base do aparelho deve ser limpa apenas com pano úmido, não use álcool, detergentes ou pólvoras.

Nunca molhe a base de sua centrífuga. Faça limpeza após cada utilização. Não coloque as peças na lava louça.



<http://www.walita.com.br>

Disponível em: <http://www.memoriavalita.com.br/vitomanu.htm>

PENSANDO SOBRE O TEXTO

1. Esse tipo de texto tem como objetivo a coerção do leitor ou apenas apresenta uma sugestão de uso? Justifique a sua resposta.

*Coerção: *substantivo feminino*
ato ou efeito de reprimir; repressão.

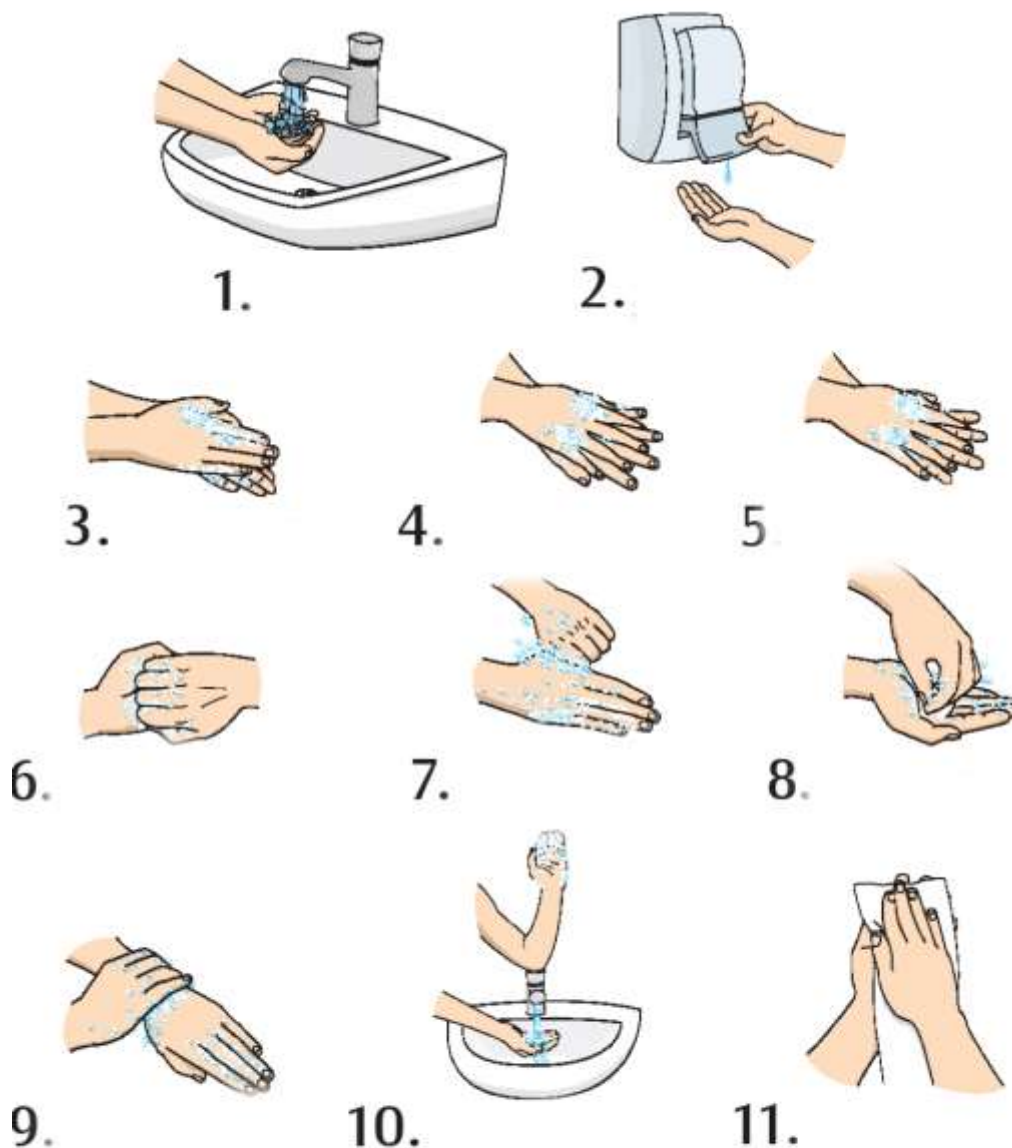
2. O não atendimento aos comandos expressos no texto pode ocasionar algum dano?

3. O texto em análise mescla linguagem verbal e não-verbal. Você considera o uso de imagens necessário para o entendimento desse tipo de texto? Por quê?

APÊNDICE E - ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÕES (M2)

Algumas campanhas são responsáveis por orientar a população sobre cuidados essenciais para a prevenção de doenças. Supondo que, no seu bairro, você seja um agente responsável por divulgar algumas dessas orientações por meio de um manual básico, escreva, de acordo com as imagens, instruções adequadas e coerentes. Crie um título para o seu manual.

TÍTULO: _____



APÊNDICE F – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA (RTR)

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a “Receita da felicidade”. Use os conhecimentos e sua criatividade!

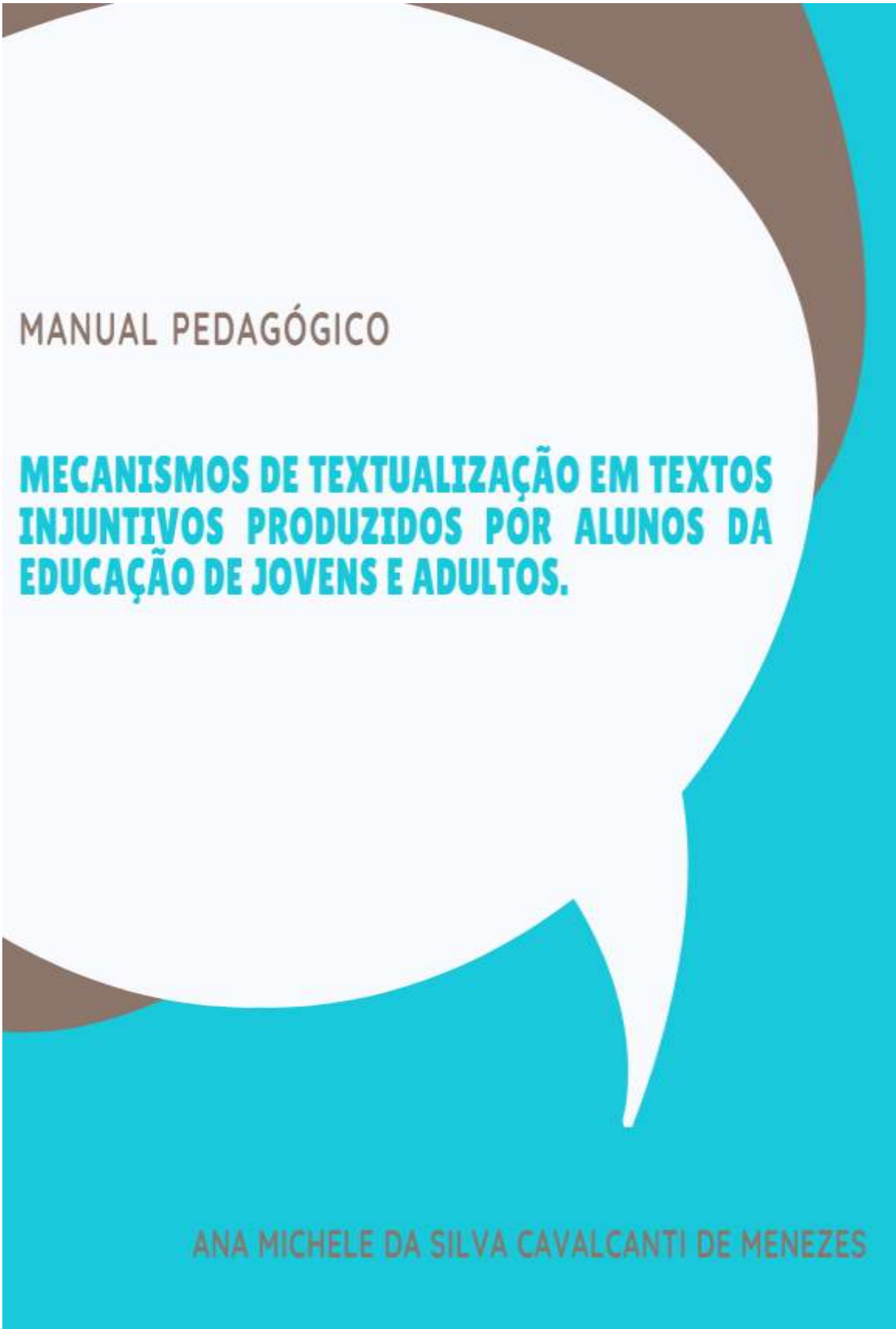
A large rectangular area with horizontal ruling lines for writing. The lines are evenly spaced and cover the majority of the page below the instruction text.

APÊNDICE G – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO (RTM)

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual cujo título será “Como ser um bom aluno”.

A large rectangular area with horizontal ruling lines, intended for writing the manual 'Como ser um bom aluno'.

APENDICE H – MANUAL PEDAGÓGICO



MANUAL PEDAGÓGICO

**MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS
INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

ANA MICHELE DA SILVA CAVALCANTI DE MENEZES

APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a),

É com muita satisfação que apresento este manual por meio do qual pretendo contribuir com o planejamento de ações pedagógicas direcionadas à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Este trabalho tem como objetivo traçar possíveis caminhos para ações significativas, nas quais haja uma identificação entre indivíduo e contexto social, voltadas a esse público tão marcado por uma série de particularidades, que vão desde o aspecto social até o emocional.

Este material faz parte da proposta de intervenção da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no ano de 2019, aplicada em uma turma do segmento IV da EJA, em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE.

Minha atuação efetiva na disciplina de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino me permitiu observar a diversidade de níveis de letramento desses indivíduos. Dessa forma, as atividades propostas foram delineadas a partir da escuta e do diagnóstico prévio acerca dos anseios desses sujeitos em relação à leitura e à escrita, o que me direcionou ao trabalho com os gêneros textuais receita e manual de instrução.

Portanto, compartilhar essa experiência é algo muito gratificante e representativo. Espero que possa, além de contribuir de alguma forma com a sua prática, fomentar possíveis reflexões futuras.

Um abraço!

Ana Michele S. C. de Menezes

ÍNDICE DE

CONTEÚDO

4

6

7

8

8

8

9

11

12

13

14

15

15

15

16

19

20

21

22

23

24

25

CONHECENDO A PROPOSTA

FIQUE POR DENTRO

DE OLHO NA SEQUÊNCIA

ESTUDO DO GÊNERO RECEITA

OFICINA 1

OFICINA 2

OFICINA 3

OFICINA 4

OFICINA 5

OFICINA 6

OFICINA 7

ESTUDO DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO

OFICINA 1

OFICINA 2

OFICINA 3

OFICINA 4

OFICINA 5

OFICINA 6

OFICINA 7

REAValiação TEXTUAL

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

REFERÊNCIAS



CONHECENDO A PROPOSTA



Professor (a),

As atividades propostas neste manual foram elaboradas para atender a uma inquietação minha enquanto professora da modalidade EJA, segmento IV (equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental regular). A rigor, espera-se de um aluno que chega aos anos finais do Ensino fundamental II um nível regular de proficiência em leitura e escrita. Entretanto, deparamo-nos com uma realidade bem distante desse modelo almejado, além de carregada de fragilidades, sobretudo oriundas do processo de alfabetização.

Pensando nessa realidade que só a atuação efetiva em sala de aula é capaz de nos mostrar, desenvolvi esta proposta de intervenção com o objetivo de promover momentos de escrita nos quais os alunos pudessem identificar algo de significativo e que fosse ao encontro de suas reais motivações em dar continuidade aos estudos. Dessa forma, a partir da aplicação de um questionário, no qual busquei identificar os gêneros textuais que os alunos gostariam de ter mais domínio, cheguei aos gêneros receita e manual de instrução. Essas escolhas foram motivadas pela presença desses textos em suas práticas sociais, principalmente no âmbito profissional.

Essa proposta está pautada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos métodos de análise de texto propostos por Bronckart (1999) que têm como base a noção de gênero discursivo de Bakhtin (1997) e nas contribuições de ADAM (2019) acerca do discurso procedural e do estudo dos gêneros de incitação à ação.

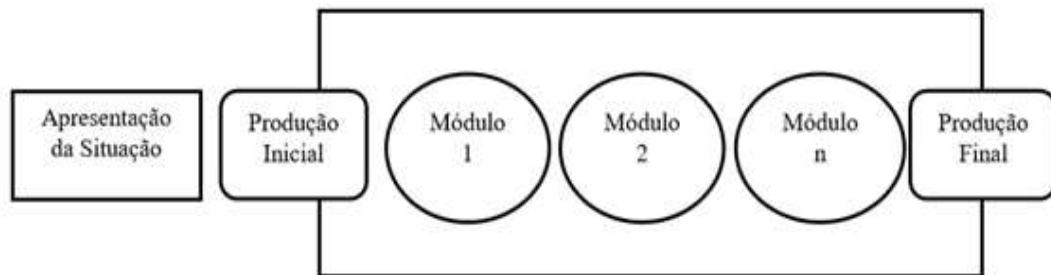
A fim de didatizar a sequência de ações propostas para a intervenção, foi considerada a sequência didática (SD), proposta por Schneuwly; Dolz (2004), visto que se trata de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, conforme conceituam os autores, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno.

Para fins de análise, essas atividades, *a priori*, têm como objetivo principal conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando os mecanismos de textualização. Para isso, foram assumidos os conceitos de Bronckart (1999) que concebe a arquitetura interna do texto como um folhado constituído por três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Com o propósito de analisar nas produções textuais os mecanismos textuais conexão, coesão nominal e coesão verbal, que compõem o nível intermediário do folhado textual proposto em Bronckart (1999), o esquema da SD proposta por Schneuwly; Dolz (2004) foi adaptado à intervenção proposta em relação às nomenclaturas e, além disso, foi acrescentada uma etapa de reavaliação textual com o intuito de, ao final, verificar a consolidação das estruturas dos gêneros em outra perspectiva de produção.

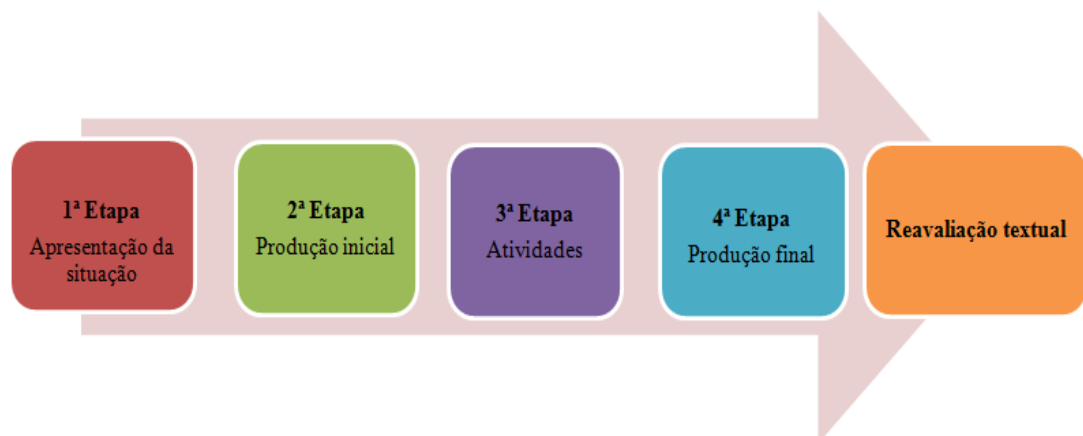
Para uma melhor compreensão, a seguir, apresentaremos a sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004) e a nossa adaptação, respectivamente:

1. Sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004)



Fonte: Schneuwly; Dolz (2004, p. 83)

2. Sequência didática adaptada à intervenção



Fonte: elaboração própria

As atividades de cada etapa estão distribuídas em oficinas, com sugestão de carga-horária de 2h/a cada, conforme apresentaremos, mais à frente, na seção “de olho na sequência”.

FIQUE POR DENTRO



Os textos injuntivos caracterizam-se por guiar os indivíduos para a execução de uma atividade específica e/ou estabelecer normas para direcionar as práticas sociais. Por ser uma tipologia muito frequente no cotidiano das práticas sociais dos alunos, é comum uma rápida identificação com a estrutura e suas particularidades. Contudo, no ensino, a abordagem dessa tipologia ainda é pouco privilegiada nos materiais didáticos, ou considerada muitas vezes, como algo mais simples ou de pouca relevância.

De acordo com Rosa (2003, p.21), “a escolha da sequência injuntiva por parte do produtor textual para compor o gênero, do ponto de vista discursivo, está ligada a um objetivo geral de “fazer agir” o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente”. Dessa forma, em um texto cuja sequência injuntiva é predominante, o produtor direciona o seu interlocutor à execução de uma tarefa ou ao conhecimento dos procedimentos necessários para executá-la.



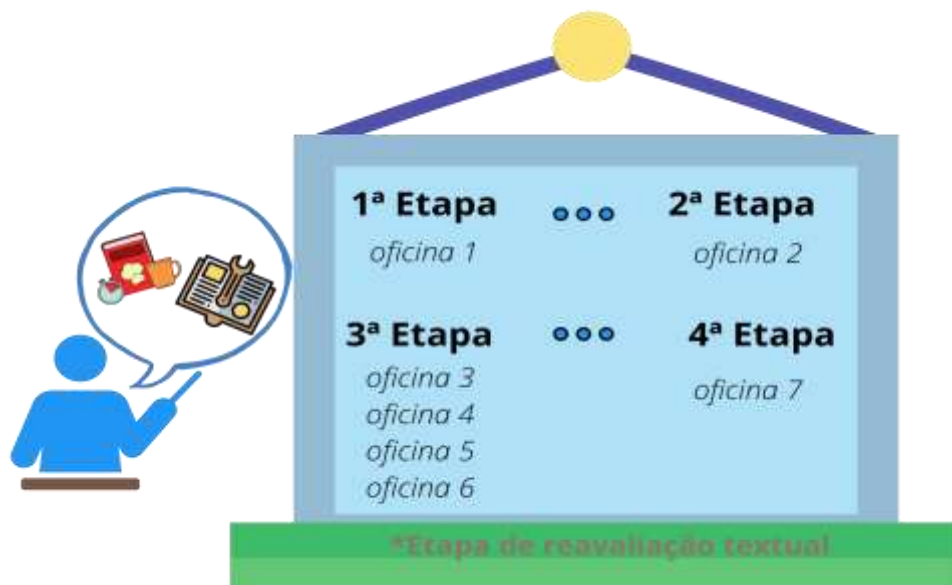
Schneuwly; Dolz (2004) agrupam os gêneros levando em consideração as capacidades de linguagem dominantes dos indivíduos. Segundo os autores, os gêneros receita e manual de instrução referem-se às instruções e prescrições e exigem a regulação mútua de comportamentos.



De olho na sequência

Caro (a) Professor (a),

É importante fazer dois ciclos da SD para que possamos contemplar todas as etapas propostas com os dois gêneros textuais em estudo. Dessa forma, cada ciclo se constitui de quatro etapas compostas, ao todo, por sete oficinas. Ao final dos dois ciclos, sugerimos a realização de uma etapa extra, a qual nomeamos etapa de reavaliação textual, como uma forma de estímulo a produções futuras, conforme detalharemos a seguir:



PARA COMEÇAR...

Na aula que antecede o início de cada ciclo da SD, solicite aos alunos que tragam textos do gênero em estudo para o compartilhamento na oficina 1. É importante que esse material esteja associado às suas práticas sociais e interesses pessoais.



Estudo do gênero textual receita



CONTATO INICIAL COM O GÊNERO RECEITA

Objetivo: observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.

Professor (a),

Para esta etapa os alunos trarão textos do gênero receita do seu cotidiano para que possam compartilhar em um momento de leitura. Disponha esses textos de modo que todos possam manuseá-los, lerem e identificarem aspectos estruturais. Em seguida, faça um momento de conversa no qual cada um fale sobre sua experiência com esse gênero e identifique quais características estruturais dos textos facilitaram sua identificação imediata. Sem dúvida, será um momento de escuta e de troca de experiências muito interessante. Além disso, será uma oportunidade de ouvir depoimentos acerca da presença do gênero textual receita no cotidiano de cada um e perceber se existe uma identificação com o gênero, devido ao seu uso em práticas sociais, sobretudo no âmbito profissional desses alunos.



PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA

Objetivo: analisar o processo de produção do gênero receita utilizado pelos alunos.

Solicite a produção escrita de uma receita, baseada no contato inicial com o gênero. A escolha da temática deverá ser feita de acordo com o interesse de cada aluno. A instrução de produção pode ser transmitida oralmente, dada a experiência anterior da primeira etapa que os alunos tiveram com o gênero. É importante dispor de uma folha pautada, padronizada para esta etapa.





ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA - 1

Objetivo: identificar aspectos estruturais do gênero receita e a função das classes gramaticais numeral, adjetivo e verbo, por meio de uma situação comunicativa presente em práticas sociais de âmbito profissional.

Os funcionários responsáveis pela produção diária de uma confeitaria em Fortaleza/CE, especialista em bolos para eventos, foram surpreendidos com um pedido inusitado: produzir 10 bolos de espinafre para um evento de vegetarianos. Cientes de que precisavam se adequar ao mercado gastronômico e às escolhas dos clientes, eles toparam o desafio. Para contemplar o pedido, pesquisaram e testaram a seguinte receita:

1

Bolo de Espinafre

2

Ingredientes:

- 6 unidades de ovo
- 2 xícaras de Açúcar (320 gramas)
- 3 xícaras de Farinha
- 2 xícaras de espinafre cozido
- 1 xícara de leite (240 mililitros)
- 1 xícara de Óleo (240 mililitros)
- 1 colher de chá de Fermento



3

Modo de preparo:

1. Comece esta receita de bolo de espinafre, por bater as gemas de ovo com o açúcar, até dobrar o volume.
2. Adicione o leite, o óleo, os espinafres e bata bem.
3. Junte a farinha, o fermento em pó e misture bem. Bata as claras em neve e misture.
4. Unte uma forma, com margarina. Verta a massa do bolo e leve ao forno a 200°C por 35 minutos, ou até não sair massa no palito.

4



Tempo de preparo: 45 m

Dificuldade baixa

(disponível em: <https://www.tudoreceitas.com/receita-de-bolo-de-espinafre-5772.html>)

Professor (a), é importante fazer a leitura com os alunos a partir da situação comunicativa proposta, seguida da observação dos segmentos numerados que compõem a estrutura do gênero.

Professor (a), as expectativas de resposta aqui apresentadas são apenas um modelo. Para a EJA, é fundamental analisarmos as respostas dos alunos de acordo com o nível da turma.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

1. Você, certamente, já viu e/ou produziu alguma receita culinária em sua vida. Quais elementos estruturais permitem identificar esse texto como uma receita?

Sugestão de resposta: espera-se que o aluno identifique os segmentos que compõem a estrutura do gênero: título, foto (opcional), ingredientes, modo de preparo, tempo de preparo/grau de dificuldade.

2. Qual recurso foi utilizado pelo autor para organizar o texto?

Sugestão de resposta: enumeração.

3. Escreva a função de cada parte do texto. Em seguida, explique por que elas estão dispostas dessa forma.

Sugestão de resposta: 1. Título: identificação; 2. Ingredientes: descrever todos os produtos alimentícios que serão utilizados; 3. Modo de preparo: explicar, de forma detalhada, como a receita será executada; 4. Tempo de preparo: indicar o tempo necessário para a execução da receita.

4. Algumas classes gramaticais são utilizadas de forma estratégica para que o objetivo do texto seja alcançado. Explique o objetivo do uso de cada uma delas.

NUMERAIS

Sugestão de resposta: enumerar os segmentos estruturais, estabelecer quantidades e indicar tempo.

ADJETIVOS

Sugestão de resposta: atribuir características aos produtos e qualificar procedimentos.

VERBOS

Sugestão de resposta: exprimir os comandos de ação, no segmento modo de preparo.

Professor (a), neste momento, é importante desenvolver os aspectos que envolvem a intencionalidade do texto, visto que essas classes gramaticais assumem outras funções em contextos distintos.



ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA - 2

Objetivo: observar a contribuição dos elementos não verbais que compõem o gênero receita.

O texto a seguir compõe a embalagem do produto farinha de trigo Dona Benta®. Solicite uma primeira leitura individual, a seguir, faça alguns questionamentos acerca da importância dos elementos não verbais para alcançarmos os objetivos do texto. Depois, faça a leitura coletiva, abordando de forma detalhada os aspectos sugeridos nas sinalizações do texto.

Professor (a), por se tratar de uma atividade oral de leitura, é possível que surjam outros questionamentos.

Nesta seção, trabalhe a diferença entre o uso de medidas domésticas e o uso de medidas profissionais.

Relacione os elementos verbais e não verbais, destacando que a junção desses componentes auxilia a compreensão dos comandos de ação propostos no texto. Aqui, também serão observados o uso de formas verbais específicas e a função dos numerais.

DICA: Sugira a pesquisa de outras receitas em diferentes suportes, a partir dessas indicações.



ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA - 3

Objetivo: identificar elementos de coesão verbal no texto.

Já vimos que os textos instrucionais têm como objetivo ensinar, orientar, instruir. Por sua estrutura simples e de fácil reconhecimento, podemos identificar com facilidade seus elementos estruturais. A partir dos estudos sobre o gênero textual receita, considere a situação abaixo:

Suponha que você é estagiário(a) de um restaurante especializado em comida no peso e, no seu primeiro dia de treinamento, solicitaram-lhe a execução de uma torta de sardinha. A fim de apresentar um bom desempenho, você decide pesquisar a receita para que o produto final não apresente inadequações. Entretanto, não há registros de textos completos para a receita solicitada. Sendo assim, para cumprir o pedido, será necessário completar as lacunas existentes no texto de forma coerente.

Torta de Sardinha

<https://vovopalminha.com.br/torta-de-sardinha/>



Tempo de preparo:
40 minutos



Rendimento:
6 porções



Dificuldade:
Fácil

Ingredientes

Massa:

- 1 xícara(s) óleo
- 3 unidade(s) ovos
- 1 xícara(s) leite
- 2 xícara(s) farinha de trigo
- 1 xícara(s) amido de milho
- 100 g queijo ralado
- 1 colher de chá sal
- 1 colher de sopa fermento em pó

Recheio:

- 3 latas de sardinha ao molho de tomates
- 2 unidade(s) tomates médios sem sementes picados
- 2 unidade(s) ovos cozidos picados
- 100 grama(s) azeitona verde picada
- 1 colher(es) de sopa cheiro-verde picado

Professor (a),

Nesta atividade, os verbos do segmento modo de preparo do texto “Torta de sardinha” foram apagados, para que os alunos possam inferir, por meio da construção de uma sequência de ações coerentes, quais palavras completam o texto de forma adequada. Trabalharemos, aqui, o uso das formas verbais: infinitivo e imperativo, considerando a intencionalidade do texto e o nível de envolvimento com o interlocutor.

Modo de Preparo

Massa:

- _____ no liquidificador, o óleo, os ovos e o leite até que fique homogêneo.
- _____ a farinha, o amido de milho, o queijo o sal e bata por mais 2 minutos ou até misturar bem.
- _____ o fermento e bata rapidamente até obter uma mistura homogênea.
- _____ metade da massa na assadeira reservada.
- _____ o recheio sobre ela e cubra com o restante da massa.
- _____ ao forno por 35 minutos ou até que um palito, depois de espetado na massa, saia limpo.
- _____ quente ou fria.

Recheio:

- _____ as latas de sardinha e retire com cuidado as espinhas.
- _____ para uma tigela e junte o tomate, os ovos, a azeitona e o cheiro-verde.
- Reserve.

DIALOGANDO COM O TEXTO

1. Que tipo de palavras você usou para completar as lacunas? Por quê?

Sugestão de resposta: verbos. A partir do conhecimento prévio sobre o gênero em estudo, identificamos no segmento “modo de preparo” as ações a serem executadas. Dessa forma, utilizamos os verbos indicativos de ações mais coerentes para cada contexto.

Professor (a), explicar sobre o uso dos tempos verbais em textos instrucionais.

2. Quais classes gramaticais são mais presente na seção “ingredientes”? Por quê?

Sugestão de resposta: substantivo e numerais, porque no segmento “ingredientes” encontramos a descrição de produtos a serem utilizados e suas respectivas quantidades.



AULA DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA

Objetivo: identificar ausências de elementos estruturais (planificação), de elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais.

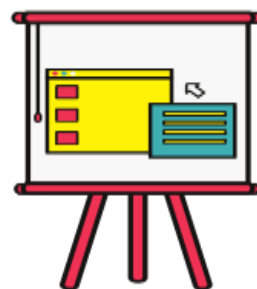
Professor (a), conduza esta aula por meio de apresentação de slides com as produções iniciais dos alunos, seguida de discussão acerca da estrutura, elementos de planificação e coesão textual do gênero receita. Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de ver alguns dos textos produzidos na oficina 2 e identificar, no modo de planificação, presenças, ausências e inadequações de elementos caracterizadores do gênero, assim como compreender a transição do discurso descritivo para o discurso procedural que acontece de um segmento para o outro no texto. Direcione a explanação, também, para os processos de coesão nominal e verbal e os elementos que utilizamos para garantir a progressão textual a fim de contemplar os dois processos.

Recursos necessários:

data show;

notebook;

pen drive ou outro dispositivo de memória para acomodar os slides.





PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL DO GÊNERO RECEITA

Objetivo: analisar os avanços na produção do gênero receita pelos alunos após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.

14

Professor (a), solicite a produção escrita de uma receita, repetindo os mesmos procedimentos metodológicos assumidos na produção inicial. Espera-se que neste momento de escrita os mecanismos de textualização já estejam mais consolidados e que alguns avanços possam ser observados.



Caro (a) professor (a), chegamos ao fim do 1º ciclo SD, espero que tenha sido uma experiência produtiva e significativa para os seus alunos da EJA. Nosso trabalho ainda não acabou! A seguir, daremos início ao 2º ciclo, com os estudos do gênero manual de instrução.

VAMOS LÁ?



Estudo do gênero textual manual de instrução



RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL MANUAL DE INSTRUÇÃO

Objetivo: observar as ações dos alunos que favorecem o reconhecimento do gênero textual.

Professor (a), os alunos trarão para esta etapa textos do gênero manual de instrução do seu cotidiano para ser compartilhado em um momento de leitura. Trabalharemos com manuais de itens variados, de acordo com o material recebido, como: eletrodomésticos, jogos, aparelhos celulares, produtos infantis, produtos de beleza, câmeras etc.

Os textos deverão ser dispostos de modo que todos possam manuseá-los, lerem e identificarem aspectos estruturais. Em seguida, faremos um momento de conversa no qual cada um tenha a oportunidade de falar sobre sua experiência com esse gênero e, também, identificar quais características estruturais dos textos facilitaram a sua identificação. Espera-se que seja um momento de escuta e troca de experiências sobre a necessidade de compreender os comandos desses textos para ter êxito na utilização de um produto ou na realização de algum procedimento específico. Nesta etapa, igualmente, teremos a oportunidade de entender como esse gênero está presente das práticas sociais de âmbito profissional dos participantes.



PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO

Objetivo: analisar as etapas de produção do gênero manual de instrução utilizadas pelos alunos.

Solicite a produção escrita de um manual de instrução sem a sua orientação. Nesta produção inicial do gênero manual de instrução, pode surgir um pouco de dificuldade devido, provavelmente, ao grau de complexidade maior em relação ao gênero anterior. Novamente, a escolha da temática deve ser feita de acordo com o interesse de cada aluno. A instrução de produção deverá ser transmitida oralmente, dada a experiência anterior da oficina 1 que os alunos tiveram com o estudo de gênero. É importante dispor de uma folha padronizada para esta etapa.





ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - 1

Objetivo: identificar aspectos estruturais do gênero manual de instrução e os recursos utilizados para sistematizar a sequência de ações propostas no texto.

16

No período das férias, aumenta a procura por alguns eletrodomésticos nas lojas do ramo. Para prestar um serviço de excelência, os vendedores se apropriam dos manuais de instruções desses aparelhos a fim de se prepararem para dar a maior quantidade de informações necessárias aos clientes e também tirarem as dúvidas frequentes que surgem no ato da venda. Essa é uma boa forma de alavancar as vendas e garantir boas comissões!

1.



Professor(a),

Faça uma leitura comentada do manual da centrífuga vito, da Walita ® com os alunos, observando os conhecimentos prévios que eles trazem sobre o gênero em estudo.

2.

Recomendações importantes - Leia atentamente esse manual antes de usar o produto Para evitar danos verifique se a voltagem indicada no aparelho é a mesma da tomada, ou seja 110V a 127V ou 220V a 240V. Não utilize aparelhos cujo cordão, plugue ou outros componentes apresentem qualquer tipo de dano. Mantenha todo aparelho elétrico fora do alcance das crianças, especialmente quando estiver em uso. Nunca deixe o aparelho ligado sem a sua supervisão Nunca coloque os dedos ou objetos no bocal. Utilize sempre o pilão. Sempre verifique a peneira antes de utilizar o aparelho. Caso você constate alguma trinca ou estrago na peneira não utilize o aparelho. Neste caso, procure um posto autorizado Walita. Escolha dos Alimentos e Sugestões • Use sempre frutas e vegetais frescos, pois são os que produzem maior quantidade de suco e com maior valor nutritivo, tais como: Abacaxi, beterraba, couve, maçã, pepino, salsa, agrião, cenoura, espinafre, melão, tomate, laranja, limão e uva, bem como folhas e talos de verduras. • Não é necessário tirar peles e cascas finas, somente as grossas como a da laranja, abacaxi, melão, etc. • Para suco de maçã, utilize as mais suculentas. O suco escurece rapidamente, para retardar esse processo adicione algumas gotas de limão na jarra antes de iniciar o processo. • Se desejar fazer suco de laranja, limão, mexerica, retire bem a casca para não amargar o suco. • Beba o suco logo após ter sido extraído pois um tempo longo de contato com o ar faz com que o suco perca parte de seu valor nutritivo e altere seu sabor. • Frutas pastosas tais como mamão, abacate, manga, caqui,	figo, não devem ser processadas na centrífuga. Neste caso utilize o liquidificador. • Para centrifugar coco, descasque-o e corte-o em pedaços pequenos. Como montar Coloque a jarra sobre a base e gire-a na direção indicada pela seta até travá-la. Coloque o coletor de bagaço sobre a jarra. Certifique-se de que tenha se encaixado perfeitamente. Encaixe a peneira no centro do coletor de bagaço.
---	---

3.



Coloque a tampa sobre a jarra e gire-a na direção indicada pela seta até travá-la.



Se desejar encaixe a bandeja no bocal.
Encaixe o pilão.
Encaixe o plugue na tomada.

Como utilizar o aparelho

Lave os ingredientes que você quer preparar e corte-os em pedaços de forma que caibam facilmente no bocal.

Ligue o aparelho pressionando o botão liga/desliga. O aparelho somente irá funcionar se a jarra e a tampa estiverem perfeitamente colocadas e travadas.

Introduza aos poucos, os pedaços cortados, pressionando-os levemente com o pilão. Nunca coloque os dedos ou objetos no bocal.

Após o preparo do suco, desligue o aparelho e espere até a peneira



parar de girar completamente. Não encha a jarra além da indicação MAX, para evitar que o suco derrame. Caso você vá processar uma grande quantidade de suco, esvazie a jarra e o coletor de bagaço periodicamente durante o processo.

Atenção: O aparelho não deve trabalhar mais que dois minutos continuamente. Caso você não tenha terminado todo trabalho, desligue-o e aguarde por dois minutos e reinicie o processo. Não é necessário desmontar o aparelho para servir o suco.

Dicas culinárias

Com o suco de tomate prepare um delicioso Bloody Mary.

Com o suco de coco faça uma batida. Utilize o bagaço do coco para fazer cocada mole, coberturas, recheios ou enfeite para bolo. Utilize o bagaço, como por exemplo da cenoura, beterraba, couve, espinafre entre outros para fazer sopas, cozinhando-os com algum tempero e após cozidos, liquidificando-os. Misture o bagaço da cenoura com a carne moída para fazer bolinhos. Utilize os bagaços para preparo de patês.

4.



Algumas sugestões de sucos:
Cenoura, maçã e limão
Cenoura, abacaxi e limão
Tomate, salsão, alface e maçã
Maçã, laranja e salsa

Limpeza

Desligue o aparelho retire o plugue da tomada e espere até a peneira parar de girar completamente.

Remova as peças e lave-as somente em água corrente e com detergente neutro, utilizando a escovinha para limpar a peneira se necessário. Com o uso a peneira poderá ficar manchada devido ao processamento de cenoura e beterraba.

A base do aparelho deve ser limpa apenas com pano úmido, não use álcool, detergentes ou polidores. Nunca molhe a base de sua centrífuga. Faça limpeza após cada utilização. Não coloque as peças na lava louça.



<http://www.walita.com.br>

Disponível em: <http://www.memoriavalita.com.br/vitomanu.htm>

Ao final da leitura, disponibilize um tempo para que os alunos respondam às questões propostas.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

1. Esse tipo de texto tem como objetivo a coerção do leitor ou apenas apresenta uma sugestão de uso? Justifique a sua resposta.

Sugestão de resposta: apresenta uma sugestão de uso, visto que são orientações e não possuem caráter de obrigatoriedade.

**Coerção: substantivo feminino*

ato ou efeito de reprimir; repressão.

2. O não atendimento aos comandos expressos no texto pode ocasionar algum dano?

Sugestão de resposta: sim, pois uma vez não seguidas as orientações indicadas, o uso adequado do aparelho poderá ficar comprometido.

3. O texto em análise mescla linguagem verbal e não-verbal. Você considera o uso de imagens necessário para o entendimento desse tipo de texto? Por quê?

Sugestão de resposta: sim, pois o componente visual complementa o texto escrito, favorecendo uma melhor compreensão dos comandos de ação.



Dica:

Para ampliar o debate, apresente outros exemplos de manuais, relacionando-os às práticas sociais dos alunos.



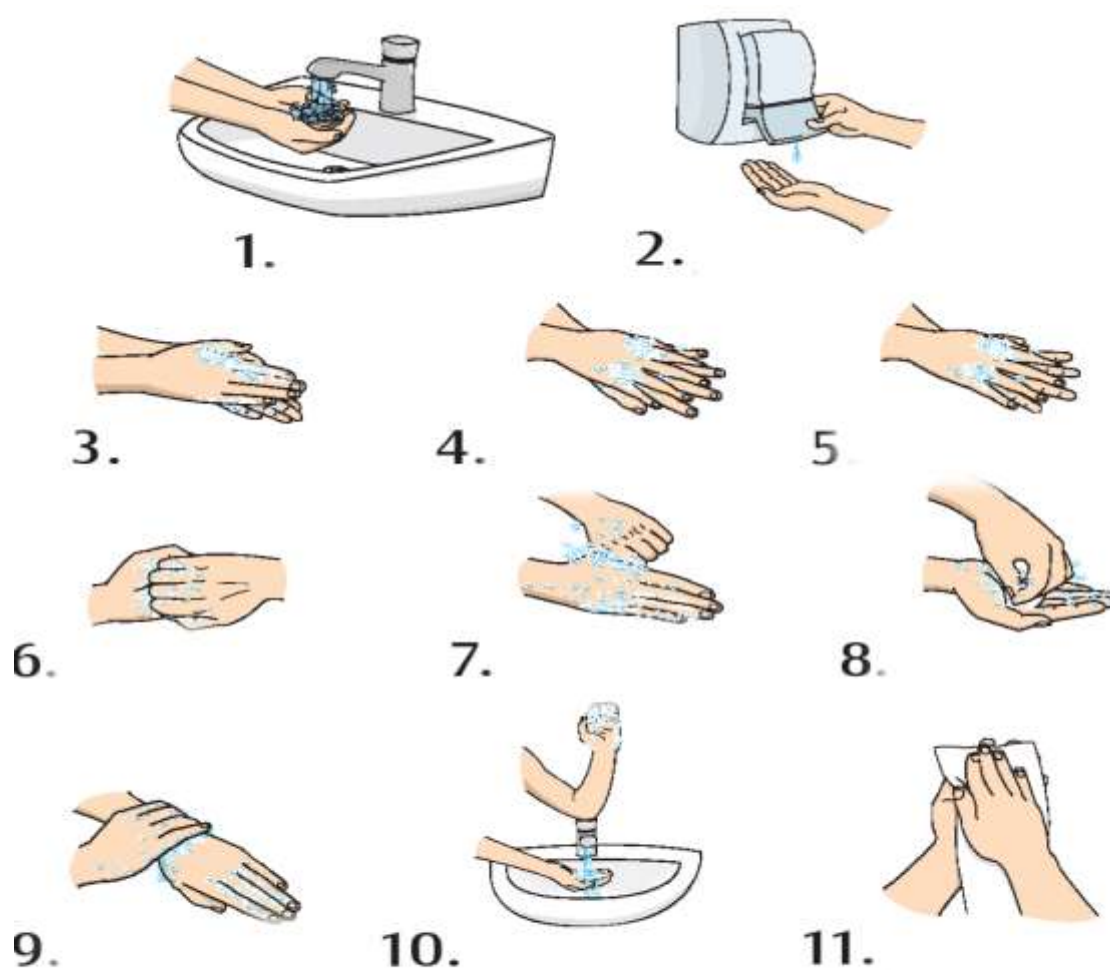
ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - 2

Objetivo: textualizar ações a partir da interpretação de elementos não verbais de um texto instrucional.

61

Algumas campanhas são responsáveis por orientar a população sobre cuidados essenciais para a prevenção de doenças. Supondo que, no seu bairro, você seja um agente responsável por divulgar algumas dessas orientações por meio de um manual básico, escreva, de acordo com as imagens, instruções adequadas e coerentes. Crie um título para o seu manual.

TÍTULO: _____





ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - 3

Objetivo: *identificar elementos estruturais (planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal em manuais de instrução distintos.*



Professor(a), para esta atividade de leitura, utilizaremos o manual do jogo UNO® e um texto de orientação para montagem de mesas de sinuca, a fim de que os alunos observem formas de planificação distintas em dois textos nos quais o discurso procedural é predominante.

UNO®

UNO® é um jogo de cartas mundialmente famoso da Mattel. Sua jogabilidade é muito boa, o que com certeza vai lhe garantir muita diversão.

A seguir listaremos as regras e explicaremos o que você precisa saber para jogar UNO®.

Participantes

UNO® é recomendado para crianças e adultos a partir de 7 anos de idade e número de jogadores pode variar entre 2 e 10 pessoas.

Baralho

Para jogar UNO® é necessário comprar um baralho próprio para o jogo, um baralho criado pela Mattel. Esse baralho é composto por 108 cartas, sendo:

- 19 cartas azuis - de 0 a 9;
- 19 cartas verdes - de 0 a 9;
- 19 cartas vermelhas - de 0 a 9;
- 19 cartas amarelas - de 0 a 9;
- 8 cartas "Compre duas cartas" - duas de cada cor;
- 8 cartas "Salta" - duas de cada cor;
- 8 cartas "Inverte" - duas de cada cor;
- 4 cartas "Muda de cor";
- 4 cartas "Muda de cor e compra 4 cartas"

Objetivo

Ser o primeiro jogador a fazer 500 pontos. Para fazer pontos, você deve livrar-se o quanto antes de todas as cartas da sua mão e usar as cartas de ação para evitar que os adversários façam o mesmo. A quantidade de pontos que você ganha é a soma dos números das cartas dos oponentes.

Como jogar UNO®?

Para decidir quem começa, cada jogador recebe uma carta do baralho. Aquele que receber a maior carta começa o jogo.

Depois as cartas são embaralhadas e cada jogador recebe 7 cartas.

O jogador que ficar à esquerda de quem distribuiu as cartas começa a partida e o jogo segue no sentido horário.

As cartas que restaram são viradas para baixo e formam a pilha de compras. A primeira carta desse monte é virada para cima numa pilha ao lado - a pilha de descarte.

Jogador afetado primeiramente deverá comprar 6 cartas (4 originalmente da carta e mais 2 de punição).

Pontuação

O primeiro jogador a se livrar de todas as suas cartas ganha uma quantidade de pontos igual à soma das cartas de seus adversários. As cartas têm a seguinte pontuação:

Cartas com números de 0 a 9: Valor da carta.

"Compre duas cartas": 20 pontos;

"Salta": 20 pontos;

"Inverte": 20 pontos;

"Muda de cor": 50 pontos;

"Muda de cor e compra 4 cartas": 50 pontos

Disponível em <http://jogosdecartas.mattel.com.br/uno/>

Professor (a), converse com os alunos sobre a planificação de cada texto em análise. Destaque os elementos de coesão nominal e verbal.

É importante ressaltar, aqui, a relação entre os elementos verbais e não verbais como estruturas que se complementam em função da compreensão textual.



Disponível em: <http://diverplay.com.br/>



AULA EXPOSITIVA - GÊNERO TEXTUAL MANUAL DE INSTRUÇÃO

Objetivo: identificar ausências de elementos estruturais (planificação), elementos de coesão nominal e de coesão verbal nas produções textuais iniciais dos alunos.

Professor (a), apresente slides com algumas produções iniciais (não identificadas) e explique sobre a estrutura, elementos de planificação e coesão textual do gênero manual de instrução. Nesta atividade, os participantes têm a oportunidade de ver alguns textos produzidos e identificar presenças, ausências e inadequações no modo de planificação. Além disso, apresente aspectos de coesão nominal e verbal a partir dessa amostra.

Recursos necessários:

data show;

notebook;

pen drive ou outro dispositivo de memória para acomodar os slides.



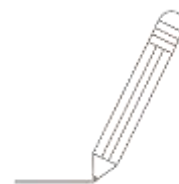


PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO

Objetivo: analisar os avanços na produção do gênero manual de instruções pelos participantes após o processo de intervenção, considerando as categorias de análise desta pesquisa.

22

Professor (a), nesta etapa, solicite a produção escrita de um manual de instrução de um produto que deverá ser escolhido por cada aluno. Reitere os mesmos procedimentos metodológicos assumidos na produção inicial. Espera-se que neste momento de escrita os mecanismos de textualização já estejam mais consolidados e que alguns avanços possam ser observados.



Chegamos ao final do 2º ciclo!

Sabemos que o domínio da escrita é processual e cada passo é importante nesse percurso. Anote os avanços dos seus alunos!



A seguir, apresentaremos a etapa de reavaliação textual.



PRODUÇÃO ESCRITA DOS GÊNEROS RECEITA E MANUAL DE INSTRUÇÃO

Objetivo: desenvolver a autonomia dos alunos e, dessa forma, analisar a produção dos gêneros estudados em outra perspectiva, permitindo uma ressignificação das práticas de escrita em situações comunicativas diversas.

Professor (a), o propósito da inserção desta etapa é verificar se as estruturas dos gêneros em estudo serão contempladas em uma situação de reavaliação textual. Para isso, apresentaremos duas situações comunicativas nas quais os participantes precisarão produzir o gênero receita e o gênero manual de instrução em outra perspectiva. Dessa forma, poderemos analisar se as estruturas textuais desses gêneros foram consolidadas de forma que os alunos possam produzi-los com mais facilidade e confiança em contextos diversos.

PROPOSTAS:



Receita

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a “Receita da felicidade”. Use os conhecimentos e sua criatividade!



Manual de instrução

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual cujo título será “Como ser um bom aluno”.

AGORA É COM VOCÊ!

Escolha, de acordo com o seu planejamento, o momento ideal para desenvolver suas oficinas e aproxime cada vez mais seus alunos da EJA do universo da escrita. Bom trabalho!

Algumas considerações

Poder trazer uma perspectiva de ensino, que não é inovadora, mas se apresenta, por vezes, inacessível aos alunos da EJA é extremamente gratificante, diante do desafio que é ensinar Língua Portuguesa em uma modalidade de ensino tão fragilizada em vários aspectos.

Esses jovens e adultos que chegam até nós, muitas vezes, encontram na escola o suporte que necessitam para motivar seus propósitos de vida. Dessa forma, promover a inserção no universo da escrita escolar por meio de gêneros textuais de ampla circulação em seus ambientes profissionais é relevante para o fortalecimento da autoestima desses sujeitos.

O olhar do professor da EJA ultrapassa a visão simplista de que ensinar Língua Portuguesa limita-se a buscar inadequações gramaticais. Somos conscientes de que houve rupturas no processo de alfabetização, porém somos cerceados pelos conteúdos preestabelecidos e, em algumas realidades, pela falta de recurso.

Tendo em vista todo esse contexto, é importante buscarmos sempre estratégias que possam valorizar os conhecimentos construídos que esses alunos trazem consigo, além de oferecer modelos de aprendizagem acessíveis e significativos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. Mônica Magalhães et al. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

ROSA, A. L. T. **A sequência injuntiva passo a passo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 148 f. Orientador: Prof^a Dr^a Angela Paiva Dionísio. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899> . Acesso: 02.06.20

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ANEXO A – ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO RECEITA (R2)

com farinha Dona Benta

Dona Benta

Receita de carinho

ingredientes selecionados

Sugestão de preparo para bolo de Banana Caramelada

Em uma panela faça o calda. Dissolva 1/4 de xícara de açúcar completamente. Despeje 1/2 xícara de água quente e dissolva. Ferva em uma fôrma retangular despeje a calda em cima da calda acomode 3 a 4 bananas cortadas em fatias lado a lado. Por cima despeje a massa de bolo e leve ao forno por cerca de 35 a 45 min. Desmoldo quente.

Você vai precisar de

1 1/4



XÍCARA (CHÁ) DE
LEITE (240 ml)

3



COLHERES (SOPA)
DE MANTEIGA OU
MARGARINA* (60 g)

30



OVOS
INTEIROS

..... Antes de preparar

- OBSERVE QUE PARA CADA TIPO DE FÔRMA O TEMPO DE ASSAR É DIFERENTE.
- PREAQUEÇA O FORNO À TEMPERATURA DE 180°C POR 10 MINUTOS.
- UNTE UMA FÔRMA COM MANTEIGA OU MARGARINA* E DEPOIS POLVILHE COM FARINHA DE TRIGO.

Modo de preparo

- MISTURE O CONTEÚDO DESTA PACOTE COM OS OVOS, LEITE E MANTEIGA OU MARGARINA*
- BATA EM BATEDeira, EM VELOCIDADE MÉDIA, DURANTE APROXIMADAMENTE 2 MINUTOS OU BATA À MÃO DURANTE 2 A 3 MINUTOS**, ATÉ OBTENIR UMA MASSA LISA E HOMOGÊNEA.
- DESEJE A MASSA EM FÔRMA UNTADA E ENFARINHADA E ASSE EM FORNO A 180°C. NÃO ABRA O FORNO ANTES DE 30 MINUTOS DE ASSAMENTO.
- DEIXE ESFRIAR, DESENFORME SOLTANDO AS LATERAIS, SE NECESSÁRIO, E SIRVA.

Escolha sua fôrma



RETANGULAR
PEQUENA 18x27 cm
15 A 45 MINUTOS



REDONDA 24 cm
DE DIÂMETRO
40 A 50 MINUTOS

*MANTEIGA OU MARGARINA SEM SAL. **MOÇA: PARA HOMOGENEIZAÇÃO À MÃO, INSERIR NO PREPARO MANTEIGA OU MARGARINA EM TEMPERATURA AMBIENTE.

www.DonaBenta.com.br

Muito mais do que receitas para você. Visite nosso site!

Curta Dona Benta!

 /cozinha donabenta

 /cozinha donabenta



J. Macêdo

SAC
0800 726 2020
teleconsulabenta@donabenta.com.br



SEPARAR SELETIVO



PAPÉL

ANEXO B – ATIVIDADE DE LEITURA GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÕES (M3)

UNO®

UNO® é um jogo de cartas mundialmente famoso da Mattel. Sua jogabilidade é muito boa, o que com certeza vai lhe garantir muita diversão.

A seguir listaremos as regras e explicaremos o que você precisa saber para jogar UNO®.

Participantes

UNO® é recomendado para crianças e adultos a partir de 7 anos de idade e número de jogadores pode variar entre 2 e 10 pessoas.

Baralho

Para jogar UNO® é necessário comprar um baralho próprio para o jogo, um baralho criado pela Mattel. Esse baralho é composto por 108 cartas, sendo:

19 cartas azuis - de 0 a 9;
19 cartas verdes - de 0 a 9;
19 cartas vermelhas - de 0 a 9;
19 cartas amarelas - de 0 a 9;
8 cartas "Compre duas cartas" - duas de cada cor;
8 cartas "Salta" - duas de cada cor;
8 cartas "Inverte" - duas de cada cor;
4 cartas "Muda de cor";
4 cartas "Muda de cor e compra 4 cartas"

Objetivo

Ser o primeiro jogador a fazer 500 pontos. Para fazer pontos, você deve livrar-se o quanto antes de todas as cartas da sua mão e usar as cartas de ação para evitar que os adversários façam o mesmo. A quantidade de pontos que você ganha é a soma dos números das cartas dos oponentes.

Como jogar UNO®?

Para decidir quem começa, cada jogador recebe uma carta do baralho. Aquele que receber a maior carta começa o jogo. Depois as cartas são embaralhadas e cada jogador recebe 7 cartas.

O jogador que ficar à esquerda de quem distribuiu as cartas começa a partida e o jogo segue no sentido horário.

As cartas que restaram são viradas para baixo e formam a pilha de compras. A primeira carta desse monte é virada para cima numa pilha ao lado - a pilha de descarte.

Jogador afetado primeiramente deverá comprar 6 cartas(4 originalmente da carta e mais 2 de punição).

Pontuação

O primeiro jogador a se livrar de todas as suas cartas ganha uma quantidade de pontos igual à soma das cartas de seus adversários. As cartas têm a seguinte pontuação:

Cartas com números de 0 a 9: Valor da carta.

"Compre duas cartas": 20 pontos;

"Salta": 20 pontos;

"Inverte": 20 pontos;

"Muda de cor": 50 pontos;

"Muda de cor e compra 4 cartas": 50 pontos

Disponível em <http://jogosdecartas.hut.com.br/uno/>

Processo de Montagem:



1- colocar o caixote no chão virado para baixo (base com sarrafo, no chão);



3- colocar a mesa em pé;



6- fixar a tabela da ponta;



2- fixar os pés aleatoriamente (medida padrão), parafusos de 5x16x2 (chave de boca 13);



4- em 4 pessoas encaixar o campo;



7- depois fixar a alça/redinha lateral;



5- cada tabela tem um n° que deve ser ser casado com o n° embaixo do campo;



8- e assim por diante fixando as caçapas e as tabelas;



9- e por ultimo fixar as redinhas embaixo do campo com pregos.

Disponível em: <http://diverplay.com.br/>

ANEXO C – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A3

PRODUÇÃO INICIAL / PR1	
ALUNO 03	
• Receita: " <u>Macarronada</u> "	
- Título <u>Macarronada com carne moída</u>	
- <u>Ingredientes</u> :	
1 pacote de Macarrão	
1 Quilo de carne moída	
1 pimentão	
1 cebola	
1 Tomate	
Salsinha	
e Sal a gosto	
- <u>modo de preparo</u>	
Cozinhar o macarrão em uma panela em um litro de água.	
Em uma panela pequena cozinhar a carne com os ingredientes até chegar no ponto.	
- <u>Tempo de preparo</u>	
De 20 a 60 minutos	
Depois de pronto e já servir.	

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A4

PRODUÇÃO INICIAL / PR1
ALUNO: ALUNO 04
Bolo de limão
ingredientes
3 Xícaras de leite
1 xícara de óleo
4 xícaras de farinha de trigo sem fermento
2 limões ralados
2 xícaras de açúcar
2 ovos
1 colher de margarina
modo de preparo
Em um liquidificador coloque os limões, os ovos, leite, óleo, o açúcar e a margarina bata bem depois nos poucos acrescente a farinha de trigo em seguida unte uma forma e leve ao fogo
tempo de preparo
15 minutos no fogo preaquecido a 120° graus

ANEXO E - PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A6

PRODUÇÃO INICIAL / PR1	
ALUNO:	ALUNO 06

Titulo Arroz Maria Isabel

Ingredientes arroz margarina alho e cebola.

Modulo de preparo coloque 1 litro de agua para ferver

em outra Panela Coloque 3 colheres de margarina Sal alho cebola refogue e se ficar - doura Coloque a carne quente.

Junto dos ingredientes -

Despeje a carne de um lado -

aí se põe a carne e

Espera cozinhar em fogo ~~alto~~ ^{brando}

Grande.

ANEXO F – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A8

PRODUÇÃO INICIAL / PR1

ALUNO 08

para fazer uma galinha a torbidela
 você precisa de uma galinha grande
 um copo de 250 ml de vinho
 um xicara de azeite
 2- cebola picada
 sal a gosto
 pimenta do reino a gosto
 3- dente de alho amassado
 1- copo de vinagre
 cheiro verde a gosto
 um copo de sangue fresco
 corte a galinha lave com o vinagre
 e metade do vinho corte as cebola
 e o cheiro verde misture a
 pimenta do reino e o que roubrou do
 vinho e o sangue coloque em
 uma panela de pressão e leve ao fogo
 por a proximidade mente
 e uma hora a 2- hora e meia
 a galinha a torbidela esta pronta

e que deu me proteja

ANEXO G – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A9

PRODUÇÃO INICIAL / PR1	
ALUNO 09	
Bolo	Fofo
ingredientes	
4 colheres de manteiga	
3 ovos	
2 xícaras de açúcar	
2 xícaras e meio de trigo com fermento.	
1 copo de leite.	
modo de preparo	
Bata do liquidificador ovos e manteiga	
Açúcar e leite e o trigo.	
ponha a manteiga na forma	
e ponha o trigo.	
Tempo	
aqueça 180C leva 45 minutos	
no forno.	

ANEXO H – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A17

PRODUÇÃO INICIAL / PR1

ALUNO 17

Receita de bolo de beterraba

- 1 beterraba cozida
- 3 ovo
- 1 xícara de óleo
- 2 colheres de margarina
- 2 xícara de farinha de trigo
- 1 xícara de leite
- 1 limão
- 2 xícara de açúcar
- 2 colher de fermento

modo de preparo

Junto tudo no liquidador e bate bem até ficar cremoso

depois leve ao forno por 30 minutos

ANEXO I - PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO GÊNERO RECEITA - PR1/A18

PRODUÇÃO INICIAL / PR1	
ALUNO 18	
Bolo de mandioca com coco	
Ingredientes	
1kg de mandioca crua e descascada	
200g de coco ralado fresco	
600ml de leite de coco	
250g de margarina	
4 ovos	
500g de açúcar	
1 colher de (sopa) de fermento em pó	
Manteiga para untar a forma	
Farinha de trigo para polvilhar a forma	
Modo de preparo	
1. Fale a mandioca bem fina e esprema em uma peneira de prato. Misture a farinha obtida com outros ingredientes em uma tigela. Não precisa bater. Passe manteiga em toda superfície de uma forma e polvilhe farinha de trigo. Despeje a massa na forma. Leve ao forno por 60 minutos, mais ou menos a 200°C.	
Tempo de preparo	
60 minutos.	

ANEXO J – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A3

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 03	
Macarronada	
Ingredientes.	
1-	Pacote de macarrão
1-	Kg de carne moída
1-	cebola cortada
1-	Tomate cortado
1-	Pimentas cortado
1-	tomate cortado
	Sal a gosto
	Presunto Picado
	Queijo Ralado
1-	Colher de óleo
Modo de Preparo	
1	Cozinhar o macarrão em uma panela em um litro de água
2	Em uma Panela Pequena Cozinhar a carne com todos os ingredientes até chegar no ponto
3	Coloque o macarrão e em seguida o molho
3	espalhe o queijo e o presunto acima e leve ao forno por alguns minutos só até derreter o queijo.
Tempo de Preparo	
de 20 A 30 minutos	
depois é só derreter!	

ANEXO K – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A4

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 04	
Ingredientes	
3 Ovos	
3 Cenouras médias picadas	
1/2 Xicara (chá) de óleo	
2 Xícaras (chá) de açúcar	
3 Xícaras (chá) de farinha de trigo	
1 Colher (sopa) de fermento em pó	
Modo de preparo	
1 Bata no liquidificador as cenouras, os ovos e o óleo.	
2 Depois coloque tudo na batedeira e adicione o açúcar e a farinha	
3 por último coloque o fermento	
4 Assar no forno por 40 minutos a 120° graus	

ANEXO L – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A6

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 06	
Amor Maria Isabel	
Ingredientes	
2	de arroz
4	dentes de alho
100	gramas de cebola
4	colheres de margarina
1	colher de sal
200	gramas de carne de sal
1	de água.
modo de preparo	
1	litro de água para ferver
Coloque em uma panela	
4	colheres de margarina
4	dentes de alho
100	gramas de cebola
1	colher de sal
200	gramas de carne de sal
2	de arroz junto aos ingredientes
Deixe por três minutos.	
Coloque a água quente e	
misture bem	
15 minutos para ficar pronto.	

ANEXO M – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A8

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 08	
Galinha a capidela	
Ingredientes	
Uma	Galinha Grande
um	copo de 150 ml de Vinho
Uma	Xicara de 100 ml de azeite
2	Cebola picada
2	Pimentões picados
2	Pimenta de cheiro
3	dentes de alho amarrados
1	copo de 100 ml de Vinagre
	cheiro verde a gosto
1	copo de 150 ml de sangue fresco
	sal a gosto
modo de preparo	
Corte a Galinha. lave com vinagre e metade do vinho corte as cebolas e o cheiro verde misture os pimentões o que sobrou do vinho e o sangue coloque em uma panela de pressão grande	
Tempo de cozimento	
coloque em fogo médio	
por duas horas e meia e está pronta	

ANEXO N – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A9

PRODUÇÃO FINAL / PR2	
ALUNO 09	
Bolo	Fofo
Ingredientes	
4 colheres de manteiga.	
3 ovos	
2 Xicara de açúcar	
2 Xicara e meio de trigo com fermento.	
1 copo de leite.	
Modo de preparo	
Bata no liquidificador	
1 ovos	
2 manteiga	
3 açúcar	
4 leite	
5 trigo	
Ponhar a manteiga na forma e ponha o trigo.	
Tempo	
aquecenta 180C leva 45 minuto no forno.	

ANEXO O – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A17

PRODUÇÃO FINAL / PR2

ALUNO 17

bolo de batatas

1 batata

cozido

3 ovo

1 xícara

de óleo

2 colher de

margarina

2 xícara de

farinha de trigo

1 xícara de leite

1 limão

2 xícara de açúcar

modo de preparo

Junto tudo

no liquidador

e bate bem

a fim ficar

cremosa

de País

leve ao

forno por

30 minutos

e deixe esfriar

para servir

ANEXO P – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO RECEITA - PR2/A18

PRODUÇÃO FINAL / PR2

ALUNO 18

Bolo de Mandioca com Coco

Ingredientes

1kg de Mandioca crua e descascada
 200g de Coco ralado fresco
 600ml de leite de coco
 250g de margarina
 4 Ovos

500g de Açúcar

1 colher de (sopa) de fermento em pó

Manteiga para untar a fôrma

Farinha de trigo para polvilhar a fôrma

Modo de preparo

1- Rale a mandioca bem fina e esprema em um pano de prato

2- Misture a farinha obtida com outros ingredientes em uma tigela. Não precisa bater.

3- Passe Manteiga em toda superfície de uma fôrma e polvilhe farinha de trigo

4- Despeje a massa na fôrma

5- Leve ao forno por 60 minutos, mais ou menos a 200°C.

Tempo de preparo

60 minutos.

ANEXO Q – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1

/A3

PRODUÇÃO INICIAL / PM1

ALUNO 03

→ Ventilador

Montar

1

Começar a montar pela base ou seja o pé do ventilador. Colocar os furos que serve de apoio para prender o ventilador.

2

Prender a tampa que protege o motor do ventilador.

3

Encaixar a hélice no local indicado e fixar com um parafuso ou uma porca dependendo do ventilador.

4

Colocar e prender as pás.

5

Inserir o cabo do ventilador e prender.

ANEXO R – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1

/A4

PRODUTÃO INICIAL / PM1

ALUNO 04

modo de usar a batideira

1. Coloque a parte superior na base apertando firme
2. Coloque os batidores nos furos pressionando até ter certeza que está bem encaixada
3. Encaixe a tigela na base do batideira
4. Coloque os ingredientes na tigela
5. Segure a alça da batideira e deixe ligada para bater o que está funcionando perfeitamente
6. Selecione a velocidade desejada movimentando o Botão de Velocidade que fica na parte superior

ANEXO T – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1

/A8

como uma geladeira
ligar na tomada verificar se ela
está funcionando não colocar proxi-
mo de fogão não colocar próximo de
pia para não danificar o eletrodo
morteiro use com segurança não
ligar em extensão com outro aparelho
doméstico não abrir a geladeira
desligar usar um pano para abri-
r a porta não colocar alimentos
quentes não deixar a porta aberta
não usar ferramenta para descongelar
não usar a geladeira como rack de
roupas e não usar a porta
para entrar e o objeto....

ANEXO U – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1

/A9

ATIVIDADE

PRODUÇÃO INICIAL / PM1

ALUNO: Helena

ALUNO 09

da sala

Orientações no Ventilador

Manual de instruções

ponha a peça Ventilador em

pé e depois ponha a cabeça

redonda em caixa ~~branca~~ e ligue

a pomada e começar girar.

Pomada branca

ANEXO V – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1
/A17

ATIVIDADE	PRODUÇÃO FINAL / PM1
ALUNO	Maria ALUNO 17

Para usa este manual precisa
primeiro ler as instruções

ligar
atomada
da geladeira
verifica
se o produto
está funcionando
se estiver
gelando
tudo indica que
está ok

ANEXO W – PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - PM1

/A18

ATIVIDADE PRODUÇÃO INICIAL / PM1

ALUNO: ALUNO 18

Ventilador

1. primeiro monte o Ventilador.
Coloque a grade de trás depois a elixer o parafuso e com o auxílio da chave de fenda aperte o parafuso depois coloque a grade da frente, agora ligue o Ventilador na tomada e aperte o botão ligar/desligar, depois escolha a potência do Vento (Alta, baixa ou médio) de sua preferência, quando não estiver ninguém usando desligue o Ventilador da tomada.

ANEXO X – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A3

PRODUÇÃO FINAL / PM2
ALUNO 03

- Dominó

- Participantes

4 ou 2 jogadores

Cada jogador recebe 7 pedras quando começa o jogo. Se no jogo tiver menos de 4 jogadores as pedras que sobra fica de lado para ser puxada.

O jogo começa pelo jogador que tem a pedra mais alta (de jogar 4 pessoas sempre começa quem tem a pedra de número 6).

- O jogo

- 1- Número de jogadores 2 ou 4
- 2- Total de pedras: são 28 pedras valores numéricos de 0 a 6
- 3- Início da partida: São divididas 7 pedras para cada jogador.

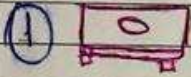
ANEXO Y – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A4

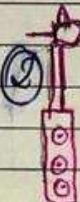
PRODUÇÃO FINAL / PM2
ALUNO 04

Como montar o Ventilador

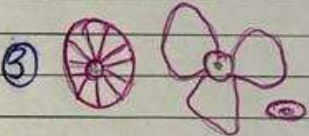
Orientações



① base



②



③

pegue o modo 2 e coloque na base do modo 1

Em seguida coloque os peças do modo 3 as grades e a elix em cima perfeitamente.

Os botões que fica no frente do ventilador indicam as velocidades

Velocidade 	0 - Velocidade 1 - Rapido 1 - " 2 - medio 2 - " 3 - lento
---	--

Em seguida pode ligar na Energia de 220W

ANEXO Z – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A6

PRODUÇÃO FINAL / PM2

ALUNO: ALUNO 06

Manual de Instrução
Para Construir uma casa

1º Comprar um pedaço de terreno de 18 metros de frente por 30 metros de fundo.
1º pegar o nível da rua. Para sair o comprimento de nível da rua.
2º Para, lá o início da construção calcular o tamanho em nível.
3º montar o esquadro dos cômodos.
4º As portas das paredes devem ficar com 280 - padronizado
então formamos as paredes e cobrimos rebocos e pinturas.
O tamanho da casa é 16x28. metros quadrados.
total 1
448

ANEXO AA – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A8

ATIVIDADE PRODUÇÃO FINAL / PM2	
ALUNO	ALUNO 08
como monta um Guarda roupa	
Passo a passo	
1) com quatro barras sobre medidas	
Prezando os pés com prego e cola	
2) fixar o esqueleto	
3) pregar as laterais com cola e pinos bem firme	
4) pregar firme as laterais das gavetas	
5) colocar as armazas da penteadeira	
6) colocar as dobradiças das portas e parafusá-las	
7) colocar as fechaduras	
8) colocar os trilhões das gavetas	
9) colocar os puxadores das gavetas	
10) Encaixar o maleiro	
Esta montado o Guarda roupa	

ANEXO AB – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A9

ATIVIDADE PRODUÇÃO FINAL / PM2

ALUNO: Helena ALUNO 09

MANUAL DE INSTRUÇÕES

Montagem para mesa e cadeira

1. Colocar a madeira no chão para baixo.
2. Fixar os pés com a madeira com o parafuso.
3. Colocar a mesa em pé e fixar.
4. Depois colocar a cadeira com os pés com a madeira com o parafuso.

ANEXO AD – PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO – PM2

/A18

ATIVIDADE	PRODUÇÃO FINAL / PM2
ALUNO	ALUNO 18

Montagem e uso do celular.

Coloque o chip depois a bateria e ligue o celular. No Botão que tem o desenho de um telefone. se for um celular mais moderno aperte no Botão ao lado esquerdo do celular. Quando o celular descarrega coloque no carregando e depois na tomada. se acende esta carregando se não acende não esta carregando. e melhor leva ao técnico de celular.

Para conecta o fone faça o mesmo processo que o carregando só que na entrada do fone que é redonda. ajuste o volume pra não causar danos na audição. (cte).

ANEXO AE – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA – RTR/A3

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE
 ATIVIDADE DE ESCRITA
ALUNO 03
 TURMA: ANA MICHELLE

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Receita da felicidade

Ingredientes

- 3- Xicaras de bondade
- 5- Xicaras de perdão
- 2- pitadas de alegria
- 3- Xicaras de Amor
- 1/2- litro de Paz
- 3- colheres de compreensão
- 1- dose de Alegria
- 1- kg de Saúde
- 1- pitada de Respeito
- 1- litro de sinceridade e esperança a gosto.

Modo de Preparação:

Misture todos os ingredientes com carinho e humildade, e tempere com inteligência.

1- aqueça o coração enquanto mistura com muito carinho.

esta pronto sirva-se!

Vantagem!

ANEXO AF – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA – RTR/A4

ESCOLA MUNICIPAL FEREZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADE DE ESCRITA

ALUNO 04

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Receita da Felicidade

 Ingredientes 

3 xícaras de bondade
5 colheres de perdão
2 pitadas de alegria
1/2 litro de serenidade
esperança aguçada

Modo de Preparo

aqueça o coração enquanto mistura com
muito carinho os ingredientes

Pronto!

Sinta-se Avontade e seja Feliz

ANEXO AG – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A6

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE

ATIVIDADE DE ESCRITA ALUNO: **ALUNO 06** ALUNO: *Leonardo* DATA: *11/03/2014* TURMA: *12*

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Receita da felicidade

Ingredientes

- 1 sorriso todos dia pela manhã
- 2 beijos corinthozo ao chegar
- 1 Do trabalho
- 1 Carinho diariamente
- 2 vezes ao mes fazer
- 1 Dom passeio
- 1 Bom almoço

Modo de fazer

- 1 Convida Carinhosa mente
- 2 Confecciona abraço e felicidade

ANEXO AH – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A8

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PAZINI
 ATIVIDADE DE ESCRITA ALUNO 08
 ALUNO: SARA ANA MICHELLE

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Felicidade de A Virta

Receita para a felicidade

- 1 - Quilo de Amor
- 1 - Quilo de companheirismo
- 2 - Quilos de carinho
- 2 - Quilos de amizade
- 2 - Quilos de compreensão
- 2 - Quilos de sabedoria
- 2 - Quilos de inteligência
- 2 - Quilos de compaixão

modo de preparo

Junte todos os ingredientes no fundo do coração e junte com a sua Fé e tenha uma longa felicidade

ANEXO AI – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A9

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERRAZ PARENTE

ATIVIDADE DE ESCRITA ALUNO 09 PROFESSORA: ANA MICHELE

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

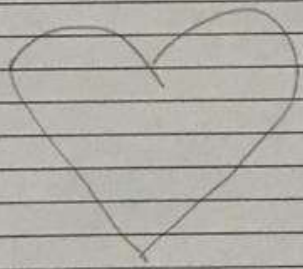
FELICIDADE

ingredientes

- 2 xícaras de alegria
- 2 xícaras de carinho
- 1 xícara de amor
- 1 colher de sinceridade
- 1 colher Felicidade

modo de preparo

misture a alegria e carinho o amor e sinceridade e Felicidade.

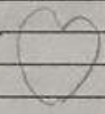
AMOR  FELICIDADE

ANEXO AJ – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A17

ESCOLA MUNICIPAL TEJUZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADE DE ESCRITA DO GÊNERO RECEITA ALUNO 17

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Fízi-lo ingrediente
 com chicara de
 1 Sa-pati
 2 chicara alegria
 3 chicara felicidade
 5 chicara amor
 4 colheres de carinho
 6 copo de simpatia
 8 colheres ingratidão
 10 colheres compaixão

de pai misture bem
 e se colocar dentro → 

ANEXO AK – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RECEITA - RTR/A18

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADE DE ESCRITA
ALUNO 18
ATIVIDADE DE ESCRITA

Considerando a estrutura do gênero textual receita, escreva como seria a Receita da felicidade. Use os conhecimentos e sua criatividade!

Título: Receita da Felicidade

Ingredientes:

- 3 Xícara de Amor
- 4 Xícara de carinho
- 2 colheres de compreensão
- 3 colheres de Sereenidade
- 1kg de Respeito
- 3kg de fé

Modo de Preparo:

Adicione o Amor, carinho, a compreensão, a serenidade e Respeito e a fé na sua vida diariamente todos os dias da ano. com muito Amor e carinho. assim Você vai se Feliz na sua vida. com um pouco de cada coisa.

Porções: um Pouco todos os dias.

ANEXO AL – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE
INSTRUÇÃO - RTM/A3

ESCOLA MUNICIPAL INDEPENDÊNCIA PERMANÊNCIA PARENTE
ATIVIDADE 3 ALUNO 03 ANA MICHELE

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

"Como ser um bom aluno"

- Para ser um bom aluno acho que tem que em primeiro lugar levar os estudos a sério ter em mente que você pode estar na escola por um motivo e que esse motivo é aprender. de verdade e prestar bem atenção do momento em que o professor estiver dando a explicação para que você possa entender bem aquela questão. não invente mentiras para faltar ou mesmo para escapar das aulas, não se fingir de doente ou dizer ao professor que precisa urgente ir no banheiro, etc só para poder fugir de você quiser aprender realmente estude de verdade aprenda de verdade para sim poder ser um bom aluno!

ANEXO AM – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO - RTM/A4

ESCOLA MUNICIPAL YERAZINHA FERREIRA PARENTE

ATIVIDADE 3

ALUNO 04

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

"Como ser um bom aluno"

1. Você pode ser um bom aluno, que realiza todas as tarefas e presta atenção em todas as explicações, mas se não estudar para as provas não tem como aplicar os seus conhecimentos.
2. Pode parecer óbvio pedir a um aluno que ele mantenha o foco, mas muitas vezes os estudantes simplesmente não sabem como fazer isso.
3. Alguns professores são muito divertidos e dão muita liberdade ao seus alunos, mas não se aprofundam nisso para atrapalhar a aula, fica se divertindo o tempo todo para fazer brincadeiras.

ANEXO AN – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE
INSTRUÇÃO - RTM/A6

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADES - 1ª SÉRIE - 1º BIMESTRE - 2018

ALUNO 06

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Título: Ser o bom aluno

Chegar na sala de aula 20 minutos antes
Ser um aluno Educado, sempre que
na sala de aula da boa noite -
ou bom dia.

Respeitar os Professores e os colegas
não ser egoísta sempre que for,
possível ajudar o colega.
Focar sempre a atenção na aula.
Fazer as atividades com preta e
fim com a tarefa de escola para ser
produtiva e não perder a hora.
Mantendo a carteira sempre limpa

ANEXO AO – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE
INSTRUÇÃO - RTM/A8

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADES 3

ALUNO 08

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Como ser um bom Aluno

Primeiro passo obedecer os professores
ser e respeitador

Respeita os colegas de classe ser
coerente sempre envolvido participativo
Você é um Especialista inteligente respeitador
Aprender o máximo possível ser uma
ótima pessoa para ter uma excelente
carreira profissional
se você brilha você está sempre iluminado

ANEXO AP – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE
INSTRUÇÃO - RTM/A17

ESCOLA MUNICIPAL TRUZINHA FERREIRA PARENTE
ATIVIDADE 3 - ANA SOUZA
ALUNO 17

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Título como ser um bom aluno

Eu estudo e me esforço e tento não faltar somente quando tenho necessidade de não poder ir aula por motivos de faltar aula e porque tenho motivos para faltar aula o motivo é por esta razão estudar é importante de ser alguém na sociedade com todo direito na escola o aluno aprende com as professoras as Prof. São boas só depende das alunos para conseguir muito mais boas este é meu depoimento, de uma aluna

ANEXO AQ – REAVALIAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MANUAL DE
INSTRUÇÃO - RTM/A18

ALUNO 18

Você está concluindo o Ensino Fundamental com bons resultados e recebeu um convite da direção da escola para falar sobre a importância de ser um bom aluno para conseguir, mais adiante, ser um bom profissional. Para fortalecer o seu depoimento, você decide criar um pequeno manual, cujo título será "Como ser um bom aluno".

Como ser um bom aluno

Início do ano acadêmico é sempre a mesma coisa. Esse ano eu vou me dedicar! mas ao passar dos meses os mesmos erros são cometidos e o desânimo de estudar e se manter firme aparece. Para alcançar seu objetivo de fazer diferente em relação a dedicação aos estudos, reparamos algumas dicas que irão te auxiliar nesse ano letivo.

Siga uma agenda

Organização é fundamental para se manter o ano todo ligado aos estudos mesmo que você tenha uma boa memória, anote todas as informações dadas em sala de aula como as datas de provas, apresentações de trabalho, entrega de atividades etc.

Mantenha o foco

Concentre-se na aula ouça as explicações das matérias faça as atividades dadas em sala. Evite distrações, como observar o que os colegas fazem. Olhar para o nada. Mantenha o foco no que irá te beneficiar.

Seja responsável

Não leve seus estudos na brincadeira. Não dê desculpas para falta aula ou sair da sala. Você entrou na escola para um futuro melhor.

Questionamentos

Não leve dúvidas sobre as matérias para casa. Suas dúvidas não é insignificantes. Mesmo que possa ser uma questão simples.

Capite todas as matérias. Faça todas as atividades de casa, Estude para as provas.

ANEXO AR – TERMO DE ANUÊNCIA

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA FERREIRA PARENTE

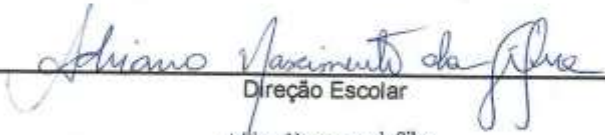
Rua Nelson Coelho, nº 209, Bairro Lagoa Redonda, Município de Fortaleza,
FONE: 3459-6884

TERMO DE ANUÊNCIA - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, ADRIANO NASCIMENTO DA SILVA, diretor da Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente, autorizo a realização da pesquisa "MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS", a ser realizada pela professora/pesquisadora Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes, com início previsto para o segundo semestre de 2019, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2019.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente para a realização de intervenção pedagógica, por meio de oficinas de leitura e produção textual. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 02 de outubro de 2019.



Direção Escolar
Adriano Nascimento da Silva
Diretor - Ato nº 3562/2013
Matricula: 65984-04

ANEXO AS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na produção textual na Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura e produção textual durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai/mãe/
responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do
meu filho(a) _____ (nome do/a
filho/a) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe
Fortaleza, de

Assinatura

Pesquisadora: Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes.

E-mail: anamichele@gmail.com. (85) 98795.4110.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO AT – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS INJUNTIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura e produção textual na Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente. Caso aceite, você irá participar de oficinas de leitura e produção textual durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora/professora ou com a instituição em que você estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se você se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Sua participação poderá contribuir efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. Seu nome não será divulgado por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do participante) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar () não aceito participar
Fortaleza, de

Assinatura

Pesquisadora: Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes.

E-mail: anamichele@gmail.com. (85) 98795. 4110.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.