

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS

EDENILDA DE ARAÚJO CORRÊA

REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA

CÁCERES – MT

2022

EDENILDA DE ARAÚJO CORRÊA

**REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

CÁCERES – MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

C823r CORRÊA, Edenilda de Araújo.
Registrando Saberes e Degustando Sabores: Sequência Didática do Gênero Textual Receita Culinária / Edenilda de Araújo Corrêa - Cáceres, 2022.
196 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: José Leonildo Lima

1. Receita Culinária. 2. Sequência Didática. 3. Produção Textual. 4. Linguística Textual. 5. Sociolinguística. I. Edenilda de Araújo Corrêa. II. Registrando Saberes e Degustando Sabores: Sequência Didática do Gênero Textual Receita Culinária: .
CDU 801.7

EDENILDA DE ARAÚJO CORRÊA

**REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA**

**BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL**

Prof. Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)
ORIENTADOR

Prof.^a Dr.^a Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Leandra Inês Seganfredo Santos – (UNEMAT/SINOP)
SUPLENTE

APROVADA EM 31/03/2022

Dedico esta dissertação à Adayr Marques de Araújo, uma jovem que almejou um dia pertencer a um grupo escolar e por motivos diversos não conseguiu, mas que se casou com Milton Deodato Corrêa (hoje falecido) e tornou-se Adayr de Araújo Corrêa, minha mãe, exemplo de fé, força interior, determinação e autoconfiança. Dedico também às minhas três estrelinhas: Rafael, Eduarda e Roberta, que iluminam esse coração materno para perseverar, ser constante, permanecer, conservar-me em meus objetivos. E dedico ainda às companhias caninas de Brisa, Pérola e Thor, nos momentos da escrita solitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus Pai, Filho e Espírito Santo, o Todo Poderoso, fonte de Eterna Misericórdia, por ter preservado a minha saúde!

Aos meus filhos, Rafael, Eduarda e Roberta, por estarem sempre ao meu lado na busca por mais conhecimento.

À minha mãe, pelas orações, mesmo que ela não tenha me sonhado professora, sei que ela está orgulhosa em me ver chegar até onde estou, por meio da escola e dos estudos.

Ao meu pai, (*in memoriam*), por ter constituído uma família da qual sou fruto.

Aos meus irmãos, que mesmo sem nenhuma palavra de incentivo, sempre estão por perto.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Leonildo Lima, pelas orientações, incentivo e contribuições que fizeram eu enxergar o ensino por meio de teorias que embasam o fazer e o saber-fazer em sala de aula de um outro ponto de vista.

À coordenação do PROFLETRAS, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian pelo carinho e contribuições imensuráveis.

À Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva, pela gentileza em aceitar contribuir na banca de qualificação do projeto interventivo propositivo.

À Prof.^a Dr.^a Carolina Akie Ochiai Seixas Lima, pelas contribuições na banca de qualificação do projeto interventivo de ordem propositiva.

Às novas e sinceras amigas que são presentes de Deus em minha vida: Amanda, Ana Bibianne, Auleni, Célia, Christina, Cláudia, Cleusa, Danielly, Luciana, Neusa, Patrícia, Rosângela, Rosilane, Silvani e Sílvia, um dos inúmeros legados do Profletras/Cáceres - MT.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da unidade de Cáceres - MT, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da Escola Municipal Buriti, na pessoa de Sebastiana Aparecida de Souza Nunes (diretora em 2019), Mauro Alves da Silva (coordenador pedagógico em 2019), Solange Aparecida da Costa Borges (secretária escolar), Ricardo de Souza Benevides, (guarda escolar) e aos demais colegas.

Aos alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente a turma do 9º ano de 2020, da Escola Municipal Buriti, os quais foram (inicialmente) o motivo do estudo.

Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido, não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

(BAGNO, 2002, p. 19)

RESUMO

Esta dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e teve como objetivo o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa, pensado e elaborado em 2020 para ser realizado na Escola Municipal Buriti, localizada na zona rural do município de Cáceres, estado de Mato Grosso, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Porém, devido à Pandemia da covid-19, não foi possível aplicar efetivamente o projeto de intervenção em sala de aula em decorrência do cancelamento das aulas presenciais. Sendo assim, o projeto deixou de ser de natureza interventiva e passou a ser de natureza propositiva para alunos das turmas do 6º ao 9º ano, postergando a sua realização em sala de aula. Inscrita sob as bases teóricas na perspectiva da Linguística Textual a partir dos autores FÁVERO e KOCH (2002), KOCH e TRAVAGLIA (2004), KOCH (1997, 2004, 2015), ANTUNES (2003, 2010), DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), SCHNEUWLY e DOLZ (2011) e MARCUSCHI (2002, 2008, 2010), dentre outros e sob os conceitos da Sociolinguística difundidos por LABOV (2007, 2008), MOLLICA (2010), BAGNO (2004, 2014), BORTONI-RICARDO (2004), a pesquisa propôs o desenvolvimento da produção escrita dos alunos por meio das receitas culinárias que circulam(ram) na comunidade Vila Aparecida. O produto final desta dissertação é uma Sequência Didática (SD) para professores elaborada como proposta para o estudo do texto escrito. Dessa maneira, algumas especificidades do gênero e aspectos referentes à tessitura do texto foram propostas para serem trabalhados com os alunos, além da audição e análise, a transcrição dos textos gravados, sua retextualização da fala para a escrita, da escrita para a escrita resultando num livro de receitas culinárias – produção final da SD. Atividades estas que, nesse contexto propositivo, serão realizadas em aulas presenciais quando diminuírem os índices de contaminação pelo vírus da covid-19. Como resultado pretendemos demonstrar que textos do tipo injuntivo/instrucional podem despertar o interesse dos alunos pela produção textual, pois permitem que eles experienciem práticas sociais e de linguagem que fazem parte do seu cotidiano. Dessa forma, torna-se significativa a elaboração de materiais que auxiliem os professores no desenvolvimento da escrita a partir da retextualização de um texto falado para texto escrito como estratégia para o desenvolvimento da produção de texto escrito, visto que para se obter um bom texto, não basta que ele esteja corretamente elaborado, precisa estar adequado ao seu contexto de produção e circulação.

Palavras-chave: Receita Culinária. Sequência Didática. Produção Textual. Linguística Textual. Sociolinguística.

ABSTRACT

This master thesis was carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS and aimed to develop a pedagogical intervention project for the subject of Portuguese Language, designed and prepared in 2020 to be carried out at Buriti Municipal School located in the rural area of Cáceres, state of Mato Grosso, with students from 9th grade of Elementary II. However, due to the covid-19 Pandemic, it was not possible to effectively apply the classroom intervention project due to the cancellation of face-to-face classes. Therefore, it was necessary to change the project's nature. In other words, ceased to be of an interventional nature and became of a purposeful nature for students from the 6th to 9th-grade, postponing its implementation in the classroom. Inscribed under the theoretical bases in the perspective of Text Linguistics from the authors FÁVERO and KOCH (2002), KOCH and TRAVAGLIA (2004), KOCH (1997, 2004, 2015), ANTUNES (2003, 2010), DOLZ; NOVERRAZ and SCHNEUWLY (2004), SCHNEUWLY and DOLZ (2011) and MARCUSCHI (2002, 2008, 2010), etc, and under the concepts of Sociolinguistics disseminated by LABOV (2007, 2008), MOLLICA (2010), BAGNO (2004, 2014)), BORTONI-RICARDO (2004), the research proposed the development of the students' written production through the culinary recipes that are common in the Vila Aparecida community. The final product of this research is a Didactic Sequence (DS) for teachers developed as a proposal for the study of the written text. Thus, some specificities of the genre and aspects related to the texture of the text were proposed to be worked with the students, in addition to listening and analysis, the transcription of recorded texts, their recontextualization from speech to writing, from writing to writing, resulting in a cooking recipe book – final production by SD. These activities, in this purposeful context, will be carried out in face-to-face classes when the contamination rates by the covid-19 virus decrease. As a result, we intend to demonstrate that injunctive/instructional texts can arouse students' interest in textual production, as they allow them to experience social and language practices that are part of their daily lives. That way, the elaboration of materials that help teachers in the development of writing from the retextualization of a spoken text to a written text becomes significant as a strategy for the development of written text production, since to obtain a good text, it is not enough that it is correctly elaborated, it must be adapted to its context of production and circulation.

Keywords: Culinary Recipe. Didactic Sequence. Textual Production. Text Linguistics. Sociolinguistics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 O AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	13
1.1 O município de Cáceres: breve histórico.....	13
1.2 A comunidade Vila Aparecida: breve histórico	14
1.3 Processo de constituição da Escola Municipal Buriti.....	15
1.4 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Buriti	20
1.5 Alunos do Ensino Fundamental II: foco da pesquisa	25
CAPÍTULO 2 MOBILIZAÇÃO DA TEORIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	28
2.1 A Linguística Textual e o texto	30
2.1.1 Conceituando texto.....	32
2.1.2 Textualidade: coerência, coesão, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade	34
2.1.3 Sobre gêneros textuais.....	42
2.1.4 O gênero textual receita culinária.....	44
2.2 A Sociolinguística e a variação linguística.....	50
2.2.1 Conceituando variação linguística	54
2.2.2 Tipos de variação linguística.....	58
2.3 Sequência Didática	65
2.3.1 Sequência Didática: organização de atividades com o gênero textual receita culinária .	67
2.3.2 Entrevista.....	71
2.3.3 Retextualização.....	73
2.3.4 A culinária caseira de Vila Aparecida: entre pratos tradicionais e doces caseiros e a confecção do livro para a comunidade	79
CAPÍTULO 3 PRÁTICA E TEORIA NUM UNIVERSO DE SABERES E SABORES 83	
3.1 Projeto de intervenção de ordem propositiva: ponto de partida.....	84
3.2 Uma sequência didática centrada nas questões textuais.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	116
1 Cronograma Inicial.....	116
2 Caderno de Atividades	129
ANEXO	196
1 Fôlder das receitas culinárias que circularam na 3ª Festa da Banana em 2012, Vila Aparecida – Cáceres - MT	196

INTRODUÇÃO

Sou Edenilda de Araújo Corrêa, tenho 43 anos, nasci em Pontes e Lacerda - MT no dia 14 de maio de 1978. Nessa mesma cidade em 1986 tive a minha primeira experiência com a escola quando fui matriculada na 1ª série¹ do Ensino Fundamental na Escola Estadual Mário Spineli, porém os meus estudos e dos meus irmãos foram interrompidos devido a mudança de minha família para uma outra fazenda onde meu pai exerceria mais uma vez a sua profissão (peão de comitiva). Com a morte de meu pai em 8 de fevereiro de 1987, mudamos para a cidade de Cáceres – MT. No mesmo ano fui matriculada na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, onde fiz o Ensino Fundamental completo, a 1ª e a 2ª séries do Ensino Médio Propedêutico, concluindo essa etapa na Escola Estadual Onze de Março no ano de 1997, com o 3º ano. Cultivo admiração pelos professores com os quais tive a oportunidade de aprender, alguns deles me deram lições de vida das quais não esquecerei jamais e eles sempre estarão em minha memória. Iniciei meus estudos muito tarde (com nove anos), sinto não ter começado aos sete anos de idade, que naquela época era a idade adequada para dar início aos estudos.

Comecei logo na 1ª série, e já lia jornais, revistas, livros entre outros textos que me eram apresentados pelos funcionários da escola na hora do recreio. Eu conhecia as palavras e os números porque o meu pai havia me ensinado em casa. Lembro que eu tinha um caderninho chamado “Meus números” e outro chamado “Minhas letras” (acho que ambos confeccionados por meu pai) nos quais eu reescrevia o que se encontrava escrito na primeira linha de cada folha. Aprendi a codificar e depois a decodificar cada número e cada letra. Li algumas parábolas da Bíblia porque eu ficava encantada com as histórias que minha mãe nos contava. Tinha macacos, onças, assombrações... eu desejava ler essas histórias que só existiam na cabeça da minha mãe, porém o único livro que tínhamos em casa era a Bíblia Sagrada. Minha mãe nunca estudou na escola, porém aprendeu a ler e a escrever em casa com um dos seus irmãos, o qual aprendeu a ler e a escrever no período em que serviu o Exército. Esse meu tio que foi soldado, era quem repassava para os demais irmãos e irmãs o que aprendia. Minha mãe conta que até os exercícios físicos praticados pelos soldados eram ensinados quando esse irmão estava na casa. Ela lembra

¹ A Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, alterou a nomenclatura 'séries' para 'anos' de todas as turmas do Ensino Fundamental. Nesse caso, a antiga Classe de Alfabetização (CA) passou a denominar 1º ano, a 1ª série do Ensino Fundamental passou a denominar 2º ano, a 2ª série, a ser chamada de 3º ano, a 3ª série, passou a 4º ano, a 4ª série a ser denominada de 5º ano e assim sucessivamente. "De acordo com o texto da lei, até o ano de 2010, todas as escolas do território nacional já deveriam seguir as novas determinações do ensino." (www.estudokids.com.br/ acesso em 31/03/2021).

que tinham que quebrar um ovo cru na boca e engolir a clara e a gema de uma só vez. No mesmo instante, deviam sair correndo da casa até o rio e tirar um mergulho às 5h. Depois dos exercícios era a hora de aprender a ler e a escrever. Foi assim que a minha mãe aprendeu, mas nas estatísticas do nosso país, ela não é oficialmente alfabetizada. Não tem nenhum documento que comprove sua escolaridade e infelizmente ao preencher formulários precisa marcar o item analfabeta. A escola é responsável pela dignidade das pessoas. Minha mãe ao mesmo tempo é e não é escolarizada... Não basta saber ler e escrever para se inscrever em um curso de artesanato ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, por exemplo, é preciso que apresente um comprovante de escolaridade. Falando das minhas leituras, o meu primeiro contato com os livros de literatura infantil foi quase no final do Ensino Fundamental, quando a escola começou a disponibilizar livros para empréstimos! Não me lembro de ter participado de aulas em que o professor tenha lido ou nos ofertado livros para leitura.

Cursei Letras e suas respectivas Literaturas na Unemat/Cáceres no período de 1998/1 a 2001/2. No meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, participei como grupo interdisciplinar ministrante do minicurso “Interdisciplinaridade e Meio Ambiente” oferecido por nós alunos do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar do 8º semestre dos Cursos de Licenciaturas da Unemat - semestre 2001/2, sob a orientação da Prof.^a Ma. Tânia Maria Maciel Guimarães. Em 2002, fui aprovada em concurso público municipal e sou professora efetiva, com carga horária de 20 h/a semanais desde setembro do referido ano, data de minha posse e início dos trabalhos na Escola Municipal Buriti no Distrito de Vila Aparecida, Cáceres - MT. Estudei sobre Educação do Campo, no período de abril de 2009 a junho de 2013, no Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT - Câmpus São Vicente, Campo Verde - MT, concluindo o Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação do Campo - Saberes e Fazeres da Terra, com a escrita de um artigo requisitado como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em coautoria com três professores do Programa para Jovens do Campo (Projovem) cujo título foi “Reflexão sobre as políticas educacionais para o campo em Vila Aparecida - Cáceres - MT” sob a orientação do Prof. Dr. Joir de Amorim. Assumi em 2013 a função de Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Buriti, exercendo essa função por três anos consecutivos. Fiz um curso de Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Câmpus Cuiabá, no período de abril de 2014 a fevereiro de 2015 e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC por mim apresentado recebeu o título “Teoria e prática na coordenação pedagógica de uma escola do campo”.

Hoje, tudo mudou em relação à prática de leitura da época em que eu era aluna, acho que por ter sentido falta desse momento na minha trajetória pelo Ensino Fundamental, que no papel de professora, é um aspecto relevante da aprendizagem que sempre destaquei nas minhas aulas.

Não menos importante a escrita que, antes proposta em sala de aula como codificação, fez parte do meu percurso de estudante, desde a 1ª série do Ensino Fundamental, com uma abordagem tradicional enfatizando sempre a repetição das letras (consoantes e vogais) das sílabas ‘simples’ e das ‘complexas’, das palavras e das frases como ‘O bebê bebe leite’ e ‘O boi baba’, também na codificação e repetição dos numerais nas casas da unidade, da dezena, da centena e do milhar. Enquanto professora, diversas vezes o tema dos projetos didáticos realizados nas aulas que ministrei foram com enfoque na escrita para a produção de texto.

Minha experiência em sala de aula teve início em setembro de 2002 na Escola Municipal Buriti, quando assumi, na época, as aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Ensino Religioso e Arte nas turmas da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Desde então, concomitante às minhas aulas com as turmas dos anos finais, também vivenciei inúmeras experiências com alunos dos anos iniciais, que somadas hoje, compõem o meu currículo de professora efetiva da rede pública municipal de Cáceres.

Fui professora alfabetizadora (2003) de uma turma de alunos com 6 anos de idade, da antiga Classe de Alfabetização – CA, que hoje equivale ao 1º ano. Ministrei aulas de Língua Portuguesa e de História, por alguns anos, nas turmas do 4º e 5º anos. Aprendi por meio de formações para professores, a desenvolver projetos didáticos. Realizei alguns projetos como “Leitura Comunitária”, “Cantigas de Rodas e Cantigas de Ninar”, Cáceres de A a Z. Participei como coautora de diversos projetos na escola, “Negritude no Corpo e na Alma”, “Sou vivo e não uso drogas: Drogas de A a Z” etc. Enquanto coordenadora pedagógica, elaborei o projeto “Leitura Deleite”, “Eu e minha comunidade: Escravo, nem pensar” entre outros. No percurso da minha profissão, dediquei e ainda dedico várias horas em estudos, projetos pedagógicos, formações continuadas entre outros cursos para o enriquecimento do trabalho na escola.

Este trabalho trata-se de um projeto pedagógico de natureza propositiva. Traz uma proposta de ensino e aprendizagem com a língua pautada na teoria Linguística Textual e da Sociolinguística Educacional para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo da rede municipal, localizada no distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres - MT. Nesta perspectiva, o projeto ofertará aos professores do Ensino Fundamental II, ou seja, do Ensino Fundamental – Anos Finais que compreende o 6º, 7º, 8º e 9º Anos, uma Sequência Didática (SD) que direciona uma proposta pedagógica sobre a produção escrita a

partir da produção falada. A SD terá como primeira atividade, a gravação em áudio e/ou em vídeo de algumas receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida por meio de entrevista semi-estruturada com moradores de sessenta anos ou mais. O projeto propositivo tem como objetivo desenvolver a produção escrita dos alunos no registro de receitas dos moradores de Vila Aparecida. Neste trabalho, abordaremos a noção de texto e gênero textual na perspectiva da Linguística Textual a partir dos autores como Leonor Lopes Fávero, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Valer-nos-emos também de conceitos da Sociolinguística Variacionista, difundidos por William Labov, Maria Cecília Mollica, Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo dentre outros.

A análise dos recursos textuais desse gênero, como sua estrutura e organização, uso do modo imperativo e dos elementos linguísticos a partir da reescrita das receitas coletadas será a proposta para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Buriti, localizada no Distrito Vila Aparecida no município de Cáceres, estado de Mato Grosso.

Nesse diálogo o aluno perceberá que a língua ensinada pela escola não é a única língua capaz de efetivar a comunicação. A retextualização das receitas realizar-se-á na aula com a transcrição da fala para a escrita observando vários aspectos do texto. Nessa Sequência Didática será possível entender o funcionamento da língua em outro contexto de comunicação, analisando as particularidades da escrita para o registro das receitas tradicionais. As aulas de produção textual resultarão num produto final que será a publicação de um livro de receitas culinárias disponibilizado aos alunos, à comunidade escolar e aos demais moradores envolvidos no projeto com o intuito de dar visibilidade ao trabalho e ao aprimoramento da produção escrita como resultado do processo.

No capítulo 1 desta dissertação o leitor conhecerá o *Ambiente de desenvolvimento da pesquisa*, com informações sobre Cáceres, Vila Aparecida, a Escola Municipal Buriti com o seu Projeto Político-Pedagógico e o perfil dos seus alunos pré-adolescentes e adolescentes. No capítulo 2, a *Mobilização da teoria para a construção da proposta* de produção textual a partir das receitas das comidas típicas e dos doces caseiros que circulam e ou que já circularam na comunidade Vila Aparecida. No capítulo 3, *Prática e Teoria num universo de Saberes e Sabores*, trataremos da análise das questões textuais de algumas atividades propostas na Sequência Didática que se encontram no Apêndice, cujo enfoque é o gênero textual receita culinária, do qual apresentamos alguns exemplos em um fôlder que está no Anexo desta dissertação.

CAPÍTULO 1

1 O AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, traremos informações concisas sobre o ambiente da pesquisa e da proposição do projeto de intervenção – o município, a comunidade, a escola, seu Projeto Político-Pedagógico e a turma – para que se possa ter uma noção do espaço de todo o processo.

1.1 O município de Cáceres: breve histórico

A cidade de Cáceres está situada a 214 quilômetros da capital de Mato Grosso, Cuiabá, e a 80 quilômetros da fronteira com a Bolívia. Tem como limites os municípios mato-grossenses de Curvelândia, Mirassol d'Oeste, Glória d'Oeste, Porto Esperidião, Salto do Céu, Lambari d'Oeste, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Porto Estrela e a Bolívia. Surgiu como um povoado à margem esquerda do rio Paraguai cujo histórico de formação esteve ligado à defesa e o incremento das fronteiras do domínio de Portugal a oeste; à abertura de uma via de navegação com a cidade de São Paulo; à facilitação tanto das comunicações quanto das relações comerciais entre as cidades de Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e à fertilidade do solo da região, prenúncio de riquezas. Foi fundada em 06 de outubro de 1778, pelo governador de Mato Grosso à época, Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, recebendo o nome de Vila Maria do Paraguai, em homenagem à Rainha reinante de Portugal (Maria Francisca Isabel Josefa Antónia Gertrudes Rita Joana²). Em 1860, Vila Maria do Paraguai possuía uma Câmara Municipal, mas somente em 23 de junho de 1874 foi elevada à categoria de cidade, recebendo o nome de São Luís de Cáceres, passando a ser chamado apenas Cáceres, em 1938. “Acelerou-se então o fracionamento do antigo território cacerense, por meio das sucessivas, naturais e necessárias emancipações, consolidando a situação de Cáceres como Município Mãe” (DRC-CÁCERES – MT, p. 14, 2021).

Cáceres possui uma extensão territorial de 24.351,408 km² e sua população é de 94.861 habitantes (est. IBGE/2020). Faz fronteira com a Bolívia, mais especificamente, divide território com a cidade de San Matías - recebendo o título de cidade-gêmeas³ em 2019, pela portaria nº 1.080,

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_I_de_Portugal. Acesso em 18 de jul. 2021.

³ As cidades gêmeas são aquelas em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza na zona urbana. A existência destas cidades favorece o desejável processo de integração entre os países. Não são muitas as cidades gêmeas nos 15.719 km de fronteira do Brasil com os países vizinhos. As cidades gêmeas brasileiras estão localizadas no Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Acre, Paraná, Roraima, Amapá, Rondônia, Amazonas e, agora também, em Mato Grosso com a inclusão de Cáceres. <http://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=48148>

de 24 de abril⁴, publicada pelo governo federal em 29 de abril do mesmo ano. Sua principal atividade econômica é a pecuária, possuindo um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil⁵. A existência de órgãos públicos na cidade, também contribui para sua base econômica.

A formação dominante da população de Cáceres é de origem indígena, notadamente do povo Chiquitano, que habitou historicamente o território boliviano, assim como a divisa deste país com o Brasil. As etnias Guató e Umutina também compõem o conjunto gênico e cultural da conformação da população cacerense.

Principalmente no final da década de 1970 a região sudoeste de Mato Grosso recebeu migrantes de todas as regiões do Brasil, “com destaque para as regiões sul e sudeste, sendo essas a origem da população que constituiu os municípios vizinhos, como também passaram a somar na constituição da população cacerense” (BRASIL, 2016, p. 52).

1.2 A comunidade Vila Aparecida: breve histórico

Figura 1 – Vila Aparecida



Fonte: Google Earth 2019. (Mapeamento socioambiental das comunidades tradicionais da morraria do município de Cáceres - MT (2019, p. 26).

⁴ Art. 1º Esta Portaria inclui o município de Cáceres - MT na lista de cidades brasileiras por estado constantes do Anexo à Portaria n. 213, de 19 de julho de 2016, que estabelece o conceito de "cidades-gêmeas"¹ nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição.

⁵ Dez municípios de Mato Grosso figuram entre os 40 maiores produtores de gado do Brasil. Cáceres possui o 4º maior rebanho com 1.024 milhão de cabeças, ficando atrás apenas de São Félix do Xingu (PA), Corumbá (MS) e Ribas do Rio Pardo (MS). Segundo o setor produtivo mato-grossense, o estado pode elevar a sua produção de carne com o empenho de tecnologia e mantendo 62% do território do estado preservado. <https://www.agroolhar.com.br/noticias/exibir.asp?id=24125¬icia=mato-grosso-conta-com-10-m> (acesso em 18 de jul. 2021).

Vila Aparecida é um distrito de Cáceres no estado de Mato Grosso, situada a 47 quilômetros da cidade, na rodovia MT 343, que tem como limite territorial as comunidades de Anhumas, Guanandi e Bezerro Branco, na região sudoeste do estado do Mato Grosso. Sua estruturação se deu como um vilarejo, formado na década de 1970. Atualmente é distrito da cidade de Cáceres, com mais de 200 famílias.

Até a década de 1970 a principal atividade econômica dessa localidade era a produção agrícola familiar, além da criação de gado na modalidade extensiva e a de pequenos animais. Nas roças era produzido arroz, banana, feijão, milho, laranja, cana-de-açúcar. Os moradores ainda fabricavam a farinha de mandioca e a rapadura de cana. Atualmente, calcula-se que entre 70 e 80% da população da Vila Aparecida sejam de aposentados, sendo conseqüentemente um dos principais componentes da renda familiar. Algumas famílias vivem de empregos diversos: em fazendas, escola, posto de saúde e no comércio local, enquanto outras possuem pequenas chácaras e produzem alimentos para a subsistência e comercialização. A produção de leite é destaque na economia local.

Antes de 1970, as famílias que chegaram de Minas Gerais, fixaram suas residências na comunidade Bezerro Branco, localidade em que já habitavam os mato-grossenses. Os migrantes foram adquirindo alqueires de terras numa região de muitas palmeiras e por isso, algumas localidades povoadas pelos mineiros foram nomeadas de Buritizinho e Buriti. Os recém-chegados perceberam então a necessidade da construção de uma escola que atendessem às suas famílias e às dos que aqui já viviam.

O prefeito de Cáceres, Ivo Cuiabano Scaff na gestão de 1º de maio de 1980 a 1983, autorizou a abertura de um loteamento em 1980. Foram abertas ruas e criada uma equipe para vender os lotes. Sugestões de nomes para a futura vila que surgiria nesse loteamento, foram apresentadas pelos moradores como Ivolândia (por causa do prefeito Ivo Scaff), Vila Aparecida, Nova Esperança, Novo Horizonte, Vila Indaiá, entre outros. Contudo ficou determinado, por meio de votação, que a comunidade se chamaria “Vila Aparecida”, por ser, a maioria, devotos de Nossa Senhora Aparecida. A lei que faz alteração do nome da localidade de Bezerro Branco para Vila Aparecida é a Lei nº 915, de 19 de setembro de 1983.

1.3 Processo de constituição da Escola Municipal Buriti⁶

⁶As informações desse subtítulo foram por mim adaptadas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Buriti, 2020. A área territorial da Escola Municipal Buriti é de 10.000 m² no total, com 732 m² de área construída.

O processo de constituição da Escola Municipal Buriti, durou oito anos para consolidar de fato e permanecer no endereço em que se encontra hoje. O histórico dessa escola perpassa por quatro endereços, sendo que a cada mudança para um prédio novo algumas crianças continuavam estudando no antigo endereço, enquanto que na nova escola matriculavam-se crianças que já iam avançando nas séries. Assim, foi se evitando permanecerem com salas multisseriadas – uma sala com alunos de várias séries - que se diga de passagem, existem até hoje, em algumas escolas do campo de Cáceres.

Primeiro endereço – O senhor Norberto Ferreira da Costa (*in memoriam*), migrante de Minas Gerais, foi o idealizador do projeto de construção de uma escola na comunidade Buritizinho, localidade com grande concentração de uma palmeira nativa conhecida como buriti, formada com famílias vindas do estado de Minas Gerais. A Escolinha Municipal Buritizinho foi construída nessa localidade e passou a funcionar em 1973. Sendo criada pelo Decreto nº 039, de 10 de março de 1975.

Segundo endereço - A transferência da Escola Buritizinho para próximo à margem da rodovia MT-343 ocorreu em 1978, para um espaço cedido no sítio do migrante mineiro, onde já havia sido construída, no ano de 1974, uma igrejinha da religião católica e um pequeno barracão comunitário, coberto com tábuas e sem paredes. Foi nesse barracão que continuaram os trabalhos da escola. A mudança da escola da comunidade Buritizinho para as proximidades da rodovia MT-343 foi necessária porque precisava-se ampliar o espaço de estudo, devido ao aumento de crianças em idade escolar.

Terceiro endereço - Em 1980, atendendo às reivindicações solicitadas pelas pessoas, sobre a aquisição de um espaço escolar maior, para assim atender à demanda das crianças em idade escolar, que vinha aumentando ano após ano, o prefeito de Cáceres autorizou a construção de uma nova escola, desde que houvesse a doação, por parte dos interessados, de um terreno para a início da obra. Formou-se então uma comissão de pais para receber as doações em dinheiro e efetuar o pagamento ao dono de uma área de 100m x100m, conforme exigência da prefeitura. Adquirida a área, localizada às margens da rodovia MT-343, ao lado do então sitiante que transformara o barracão comunitário em sala de aula, a escola foi construída: com duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria, funcionava no período matutino e vespertino.

Quarto e atual endereço - Numa área cedida pela prefeitura de Cáceres, dentro do loteamento aberto em 1980, foi construída em 1981, nova sede da Escola Municipal Buriti, com quatro salas de aula, banheiro masculino e feminino, uma cantina, uma secretaria e uma quadra

de esportes. A Escola Municipal Buriti está localizada na Rua das Maravilhas, s/nº, na comunidade Vila Aparecida. Possui autorização de funcionamento no protocolo de Credenciamento/Redenciamento com a Portaria nº 006/17 e no protocolo de Autorizações/Renovações de Funcionamento sob a Resolução nº 004/17, sendo o órgão mantenedor a Prefeitura de Cáceres por meio da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2020, o prédio da escola possuía onze salas de aula em funcionamento sendo: oito salas de aula construídas e adequadas para comportar no mínimo trinta estudantes, uma sala de aula adaptada (construída para o funcionamento do laboratório de informática, o qual não funcionou⁷), uma sala de aula adaptada (onde funcionavam os antigos banheiros do primeiro pavilhão) e uma sala de aula adaptada (construída para funcionar o refeitório, o qual não funcionou pela falta de mobília); uma sala de professores adaptada (local onde funcionava a antiga cozinha); uma secretaria com dois banheiros, uma despensa, uma cozinha, oito banheiros (sendo três masculinos e três femininos, e um masculino e um feminino para cadeirante), um almoxarifado, uma quadra de areia e uma quadra coberta com um bloco de arquibancadas do lado esquerdo, (porém não é poliesportiva porque não possui as cestas para o jogo de basquete), uma passarela de acesso à escola, uma passarela que dá acesso ao 2º pavilhão e algumas rampas de acessibilidade.

No ano de 2001 o transporte escolar começou a percorrer alguns percursos transportando alunos de outras comunidades distantes que procuravam a escola para dar continuidade aos estudos, matriculando-se nas turmas de 5ª a 8ª série. Atualmente, estão matriculados, além de alunos da Vila Aparecida, alunos de mais 15 comunidades vizinhas. Os percursos também aumentaram e em 2020, o caminho dos ônibus escolares da Buriti já é formado por seis roteiros percorridos diariamente, caminhos esses que dinamizam relações comunitárias múltiplas.

⁷ Uma sala foi construída com grades nas janelas e porta, especificamente para funcionar o laboratório de informática, equipada com instalação de 15 computadores e um ar-condicionado. Porém não funcionou porque nenhuma formação fora ofertada aos professores, o laboratório permaneceu sem utilidade. E uma turma de alunos estudava embaixo de árvores há vários anos, e com o laboratório pronto, o coordenador pedagógico da escola, na época, planejou otimizar mais um espaço coberto para resolver essa situação e então guardou os computadores e fez divisória na sala para funcionar uma turma com menor número de alunos e um espaço bem menor, para a hora atividade dos professores.

Figura 2 – Rota do ônibus que transporta os alunos até a Escola Municipal Buriti

Fonte: Mapeamento socioambiental da população Tradicional da Morraria de Cáceres (2019, p. 19).

A escola atende alunos do distrito de Vila Aparecida e comunidades circunvizinhas: Bezerro Branco, Lagoa da Onça, Cachoeirinha, Pindaival, Guanandi, São José (Formigas), Nossa Senhora da Guia, Chapadinha, Taquaral, Anhumas, Flor da Mata, Exu, Santana, Água Branca, Bocaina do Cascavel, totalizando cinco linhas atendidas pelo transporte escolar. A atividade econômica das comunidades que a escola atende, baseia-se na agricultura de subsistência e pequenos produtores. Algumas famílias são tradicionais da região, outras chegam para trabalhar como assalariados nas fazendas da região. Há pessoas que falam castelhano, porque vêm da região da fronteira com a Bolívia, de outros estados e os filhos são matriculados na Escola Municipal Buriti, por isso a diversidade linguística, cultural e religiosa é significativa. Com a rotatividade da chegada e saída dos nossos alunos, percebemos que alguns são fixos e outros passam pela nossa escola e não retornam mais e outros ainda, chegam, vão embora e depois de dois ou três anos, retornam novamente. As riquezas de suas experiências passam despercebidas pela nossa escola. Alunos de outros estados, de outro país passaram por nós e não ficamos sabendo de suas habilidades extracurriculares, da sua culinária, de suas festas tradicionais, de sua religião, de seus costumes e do ritmo musical da sua região.

Quanto às atividades socioculturais do distrito de Vila Aparecida, elas são manifestadas por meio das tradições populares, tais como festas folclóricas (Cururu e Siriri), religiosas (Nossa Senhora Aparecida, São Sebastião, Nossa Senhora do Carmo e outras), populares

(Carnaval) e festa dos ciclos de produção agrícola (Festa da Banana), arte popular, culinária, vestuários, cantigas, danças, bebidas, costumes, artesanato, cultivo de plantas medicinais, brincadeiras, crendices populares e tipos humanos. Essas manifestações foram herdadas de nossos ancestrais com a participação dos migrantes.

No ano de 2020, a Escola Municipal Buriti atendeu, no período vespertino, (251) duzentos e cinquenta e um alunos nas modalidades Educação Infantil (04 e 05 anos) e Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 9º Ano). O pátio da Escola Municipal Buriti é compartilhado com um prédio composto por três salas de aula do Ensino Médio, que desde 2020 é extensão da Escola Estadual João Florentino Silva Neto, localizada no Distrito de Caramujo, Cáceres - MT. Neste ano, contamos com 44 alunos da Educação Infantil, 96 alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), 107 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano), atendidos pela Escola Municipal Buriti, com 13 professores, dois Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADI, um coordenador pedagógico e sete funcionários administrativos. A escola é considerada pequena. Esses alunos constituem onze (11) turmas, distribuídas no período vespertino, das 12h30min às 16h30min, com intervalo de 15 minutos para o recreio em cada período. A sala de Recurso Multifuncional, neste ano letivo de 2020 está funcionando com 05 alunos regularmente matriculados frequentando no período matutino, sendo sete horas-aula distribuídas entre os dias da semana por alunos.

Em 23 de março de 2020, numa segunda-feira, nossa escola amanheceu fechada com um aviso digitado em papel A4, informando que devido a uma pandemia mundial do novo coronavírus as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. A partir desse dia, ficamos todos em isolamento social sem se quer podermos sair de nossas casas. O novo coronavírus infectou, inicialmente, cidadãos de Wuhan, na China.

O novo coronavírus foi inicialmente observado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Os doentes tinham em comum o contato prévio com o mercado de Wuhan, conhecido por vender alimentos da cultura local, como animais considerados exóticos para ocidentais. Os cientistas pensam que a resposta para como surgiu o novo coronavírus esteja na transmissão por meio de animais, de forma semelhante aos vírus de 2003 — que infectou os humanos em contato com morcegos infectados. Pensa-se que provavelmente os animais hospedeiros estavam sendo vendidos no mercado de Wuhan (<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus#>) - Acesso em 2021.

A pausa nas aulas presenciais não foi harmoniosa, houve muitas reuniões *on-line* entre os nossos gestores municipais, direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal Buriti, para que as aulas fossem retomadas. Várias resoluções foram publicadas para atender aos

protocolos de biossegurança de todos os profissionais da educação, dos estudantes e dos respectivos familiares.

“É muito importante que os protocolos de biossegurança considerem o contexto epidemiológico da covid-19, ou seja, não existem protocolos dissociados do contexto. Em qualquer plano de retorno ou reabertura das escolas deve se considerar três perguntas sobre a situação epidemiológica local: está controlada no território? O sistema de saúde tem condições de responder ao aumento de casos? O sistema de vigilância em saúde pode identificar a maioria dos casos e os seus contatos? Todos esses aspectos precisam ser pensados antes de se decidir pela reabertura das escolas. E como são aspectos muito complexos, devemos pensá-los sempre em sinergia com a produção científica das outras unidades da Fiocruz e das universidades públicas”, diz Ingrid. ([https://portal.fiocruz.br > noticia >](https://portal.fiocruz.br/noticia)). Acesso em 2021).

Como a situação epidemiológica local não estava controlada, nós, professores da Escola Municipal Buriti, fomos convocados para uma reunião não presencial no dia 15 de julho de 2020. Nessa ocasião recebemos as instruções da diretora e do coordenador pedagógico para a retomada das aulas. Como o sistema de saúde de Cáceres não tinha condições de responder ao aumento de casos no município, as aulas seriam não presenciais com ou sem mediação *on-line*, sem contato nenhum com os estudantes e seus familiares e/ou responsáveis.

1.4 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Buriti⁸

A escola por ser um espaço garantido constitucionalmente de acesso a todo cidadão, constitui-se a principal e, às vezes, única fonte de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, deve garantir as aprendizagens propostas no currículo, atendendo aos novos paradigmas educacionais, a fim de proporcionar a plena inserção dos alunos na vida social, econômica e cultural. Desta forma, a função social dessa instituição consiste em desenvolver o potencial crítico-reflexivo dos alunos perante as inúmeras situações da vida cotidiana, pois, como diz Freire (1978, p. 78), “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexiva”, ou seja, a escola deve criar condições para que os alunos se constituam como sujeitos de suas ações, com capacidade para sistematizar os conhecimentos e os valores da vida de maneira crítica e autônoma.⁹

⁸ As informações desse subtítulo foram por mim adaptadas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Buriti, 2020.

⁹Projeto Político-Pedagógico 2020 da Escola Municipal Buriti, adaptação Edenilda de Araújo Corrêa.

Figura 3 – Imgem da entrada da Escola Municipal Buriti



Fonte: Foto do arquivo pessoal (fev. 2022).

Figura 4 – Imgens da entrada da Escola Municipal Buriti



Fonte: Fotos do arquivo pessoal (fev. 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura no art. 26 que os currículos devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Nesse cenário, o currículo da Escola Municipal Buriti possibilita que os professores criem condições de aprendizagens no intuito de ajudar os alunos a se constituírem sujeitos de suas ações com criticidade e autonomia, tendo como suportes legais a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (2017), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais (DRC-MT, 2018) que oferece parâmetros para elaboração de planejamentos de ações educativas ministradas em âmbitos educacionais em todo o estado de Mato Grosso e o Documento de Referência Curricular do município de Cáceres - MT (DRC-CÁCERES-MT, 2021) que oferece parâmetros para elaboração de planejamentos de ações educativas ministradas em âmbitos educacionais no município de Cáceres, Mato Grosso.

Os eixos constitutivos da Matriz Curricular da Escola Municipal Buriti são estruturados em eixos e estão organizados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017 para a Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017 Ensino Fundamental de Nove Anos. O currículo deve ser o elemento mediador do ato educativo, em conjunto com a política educacional e as aspirações da comunidade escolar, pois conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 16),

Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características sociais, culturais, econômicas e políticas dos alunos.

O Documento de Referência Curricular de Cáceres – MT (DRC/Cáceres-MT, 2021) nos sinaliza com referência à Educação do Campo, que é muito mais que ensino e aprendizagem. Diz-nos que a Educação do Campo é o acolhimento do cidadão dentro dos seus espaços do e no campo, com condições dignas em que se respeitem os valores, as culturas e os conhecimentos empíricos, que comumente chamamos saberes do campo. Ainda nos traz que,

A concepção da Educação do Campo para o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso segue principalmente os princípios construídos para o processo político Natureza Cultura Homem Transformação educacional

do campo, estes por sua vez vão dialogar com a visão empírica, ou seja, de acordo com o cotidiano do ser humano que habita esse espaço. Esse olhar denomina-se conhecimento empírico da educação do campo, que vai se articular com os conhecimentos científicos, e estes conhecimentos serão sistematizados e fundamentados, dialogando assim com as ciências (DRC/CÁCERES-MT, 2021, p. 132).

O objetivo principal da Escola Municipal Buriti é atingir a qualidade social para cada um de seus alunos, assim o currículo reflete uma concepção de mundo e de sociedade que privilegia a aquisição de aprendizagens significativas, pois busca dialogar com as acepções e a realidade dos sujeitos envolvidos, busca também o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a formação cultural, social, formativa e humanística desses sujeitos.

A partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁰, a educação do campo requer tomada de atitude, construção de métodos, estratégias, objetivos e finalidades que resultem em ações pedagógicas que atendam a demanda dos sujeitos do campo. Assim, é possível construir e praticar educação emancipatória e democrática na medida em que a escola vai exercendo sua autonomia didático-pedagógica. Por isso, compreendemos que a construção coletiva deste Projeto Político-Pedagógico tem como objetivo reforçar a caracterização da Escola Municipal Buriti como escola do campo, contribuindo com seu desenvolvimento, sua identidade enquanto escola, de forma a sistematizar as demandas dos sujeitos que vivem no campo. Torna-se necessária a elaboração de propostas exequíveis ao enfrentamento do quadro desalentador que ainda configura a educação nos espaços rurais do município de Cáceres, tais como o isolamento das escolas, a estrutura precária, o analfabetismo, a repetência, a evasão, a ausência de uma coordenação pedagógica para as escolas do campo, na Secretaria Municipal de Educação – SME.

No mês de novembro de 2015, a escola realizou juntamente com a Secretária Municipal de Educação – SME uma pesquisa que objetivava mapear a Educação do Campo.

Para tanto, foi elaborado um questionário que continha perguntas objetivas. Esse documento foi entregue aos alunos e respondidos pelas famílias e, conseqüentemente devolvidos à escola. Após a análise da documentação foi registrado em relatório o processo de consolidação dos resultados que se encontram arquivados na escola. É por meio desse

¹⁰ O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP/2020, seguiu a Instrução normativa nº 001/2014, de 24 de março de 2014 que estabelece orientações para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PPP das Instituições de Ensino de Educação Básica no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres - MT. Nesse sentido, a construção do documento se deu de forma participativa, dialógica, democrática e houve o envolvimento da comunidade escolar e extraescolar: equipe gestora, professores, funcionários, alunos, pais e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE, obedecendo às etapas processuais e procedimentos específicos preconizados na referida Instrução.

documento que constatamos que a atividade econômica das famílias dos alunos é bastante diversificada: 15 agricultura familiar; 22 pequenos produtores; 47 empregados; 05 pescadores; 01 assentado, 01 extrativista; 12 funcionários públicos efetivos; 21 aposentados; 27 autônomos; 12 diaristas.

Dentre essas famílias 16 tinha uma renda familiar inferior a 01 salário mínimo; 60 recebem 01 salário mínimo; 43 recebem de 01 a 03 salários mínimos e 12 de 03 ou mais salários mínimos. Em relação ao recebimento de benefício social 66 recebem Bolsa Família; 01 auxílio reclusão; 05 auxílios doenças; 01 panela cheia e 07 assinalaram o item outros.

Por meio desses questionários observamos também que 43 dessas famílias residiam em sítio; 25 em fazendas, 64 na comunidade e 02 chácaras.

Essas informações contribuíram com/nas discussões sobre o papel da escola na comunidade, reforçando-nos a ideia de que o saber escolar precisa dialogar com os saberes e as aspirações dos sujeitos camponeses para a (re)construção do campo como espaço de vida saudável e sustentável.

Caldart (2002), integrante da equipe de coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB), compreende que os povos **do campo** devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja **no campo**. Diz a autora que “**No**: o povo tem direito a ser educado no **lugar onde vive**; e **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o **seu lugar** e com a **sua participação**, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002 p. 26 *apud* MATO GROSSO, 2018, p. 15).

A Escola Municipal Buriti, como as demais da rede municipal de Cáceres¹¹, está buscando autonomia como escola do/no campo desde 2011.

A legalidade voltada para a Educação do Campo na Rede Municipal, vem sendo construída a partir da Conferência Municipal “Desafios e avanços para a Educação do Campo” realizada no dia 03 e 04/11/2011 no Instituto Federal de Ensino e Tecnologia de Mato Grosso Câmpus de Cáceres - MT, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais - STRR, Conselho Municipal de Educação de Cáceres - CMEC, Assessoria Pedagógica - SEDUC, Centro de Formação e Atuação dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO e Unidades Escolares do Campo. Essas discussões resultaram de forma concreta nas metas do PME (Plano Municipal de Educação) aprovado Lei nº 2.482 de

¹¹ “Atualmente a Secretaria Municipal de Educação atende 18 escolas da Educação do Campo em diversas localizações como: assentamentos, comunidades, fazendas nas divisas entre municípios de Poconé, Porto Esperidião e na Fronteira Brasil/Bolívia, desde a Educação Infantil até o 9º ano (antiga 8ª série)”. (CÁCERES, 2018, p. 15).

22 de junho de 2015, em que no Artigo 5º no parágrafo 1º, aponta que o PME deverá ser analisado e avaliado constantemente. E traz também que: II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas (MATO GROSSO, 2018, p. 28).

1.5 Alunos do Ensino Fundamental II: foco da pesquisa

Tendo em vista que o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS tem como objetivo a transformação da ação pedagógica do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o projeto interventivo pedagógico pode ser desenvolvido em turmas do 1º ao 9º ano dessa etapa de ensino.

O objetivo em ensiná-los a escrever em norma culta está cada vez mais longe de ser alcançado por eles se encontrarem em um dinamismo de relações interpessoais diferente do que está apresentado em sala de aula. Por isso, ao definir o tema do projeto “Registrando saberes e degustando sabores: trabalho com o gênero textual receita culinária”, constatamos que esse gênero textual é pouco explorado na escola e também por percebermos que a maioria das receitas que circulam e/ou que circularam na comunidade Vila Aparecida, distrito da cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso, estão registradas em anotações informais e guardadas nas casas das pessoas mais velhas e/ou em suas memórias, visualizamos então a possibilidade do registro formal desses saberes e sabores. Apesar desse tema (no material didático) ser trabalhado de uma forma distinta do que é proposto no projeto pedagógico, optamos, mesmo assim, por desenvolver a proposta de uma sequência didática com receitas culinárias locais, inicialmente com a turma do 9º ano. Durante a organização do projeto havia apenas uma turma deste ano escolar composta por 24 alunos. Com o surgimento do novo coronavírus, e conseqüentemente o fechamento da escola, o projeto passou por algumas adequações.

Inicialmente a intenção era desenvolver um projeto de intervenção pedagógica conforme as diretrizes da pesquisa – ação, que é o perfil do programa de mestrado profissional em Letras – Profletras/Cáceres - MT, porém a proposta sofreu alguns ajustes para atender ao protocolo de biossegurança do município. Recebemos duas sugestões da coordenação do programa de mestrado para mudarmos o viés do projeto interventivo: projeto interventivo propositivo ou projeto interventivo remoto. Optamos pela primeira sugestão e reformulamos o projeto para interventivo propositivo com o foco nos anos finais do Ensino Fundamental.

Escolhemos a segunda etapa da educação básica para desenvolver minha proposta de trabalho, que compreende o Ensino Fundamental/Anos Finais porque é com essas turmas que as minhas aulas acontecem. Os adolescentes com quem passo quatro horas diárias em aulas de

Língua Portuguesa não têm as mesmas características daqueles com os quais convivi anos atrás em sala de aula, na posição de aluna. A linguagem usada pela maioria dos alunos da Buriti é transmitida com poucas letras, muitas imagens e símbolos que diferem e cada vez mais distanciam da linguagem formal que vão buscar na escola. Esses adolescentes não estão interessados em usar uma linguagem mais formal em suas conversas e apresentam dificuldades em adequá-la em seus registros escritos.

A porcentagem do entusiasmo em participar das produções é demasiado inferior àquela que projetamos ao elaborarmos as aulas de produção de texto escrito, para os alunos das turmas do 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Na Escola Municipal Buriti, essas turmas são formadas por crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, agricultores, familiares e/ou pequenos produtores de gado leiteiro, que vivem da ordenha manual e do cultivo e manejo dos hortifrutigranjeiros. Outros alunos são de famílias de pescadores ribeirinhos, de famílias empregadas em fazendas como caseiros e lidam, geralmente, com a atividade da pecuária de gado de corte para seus patrões, sendo a maioria composta por familiares que possuem o Ensino Fundamental incompleto. Os filhos desses funcionários são matriculados na Escola Municipal Buriti e, devido a esse fluxo da chegada e da saída dos trabalhadores e suas famílias, a diversidade linguística, cultural e religiosa na escola é significativa.

Com a rotatividade da chegada e saída dos nossos alunos, percebemos que alguns são fixos e outros passam pela nossa escola e não retornam mais e outros ainda, chegam, vão embora e depois de dois ou três anos, retornam novamente. As riquezas de suas experiências passam despercebidas pela nossa escola. Alunos de outros estados, de outro país passaram por nós e não ficamos sabendo de suas habilidades extracurriculares, da sua culinária, de suas festas tradicionais, de sua religião, de seus costumes e do ritmo musical da sua região.

Poderíamos aproveitar o que o aluno e sua família têm para contribuir e a partir desse conhecimento propor a produção de qualquer gênero textual. Por exemplo, ensinar a produzir uma lista de compra, ao invés de apresentar um modelo escrito, criar com os alunos um modelo a partir do cotidiano da família dos próprios alunos. Como é realizada a compra de mantimentos na casa deles, se tudo é comprado na cidade ou se têm alguns itens que são produzidos na terra onde moram. Ou se, no dia da compra (porque a Escola Municipal Buriti não pode justificar as faltas nos dias da compra das fazendas, que acontecem mensalmente, cada fazenda tem um dia específico no mês para levar os funcionários até a cidade de Cáceres, para efetuarem a compra do mês) a sua família conta com a sua ajuda?

Essa possibilidade de interação do aluno com o que será proposto em sala de aula é uma atitude para ser pensada e apreciada em sala de aula, não digo o tempo todo, porque não dá para produzir todos os gêneros textuais propostos no plano em um só ano letivo, porque alguns são somente para ler e conhecer. Mas adotar também essa interação do aluno como indivíduo que já usa os textos (sem se dar conta disso) em seu cotidiano com o aluno como produtor de texto formal.

CAPÍTULO 2

2 MOBILIZAÇÃO DA TEORIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

O saber pode e deve ter sabor:

(Rubem Alves – **O sabor e o saber** – Educação. Vídeo Youtube, 8 de nov. 2018).

É muito importante o trabalho do educador em sala de aula - com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental - em uma abordagem da língua e do texto como um conjunto de práticas sociais, considerando as variedades linguísticas. Dessa maneira, saber adequar a linguagem a diversas ocasiões, diferentemente de saber somente a gramática da língua, que se limita às regras de uso da língua de prestígio, contribui para que os estudantes usem modalidades da língua formal ou menos formal de acordo com a situação contextualizada ao interagirem entre si e com as demais pessoas da sociedade, nas diversas ocasiões de suas vivências, e façam isso com mais dinamismo e confiança.

Para este fim este projeto interventivo propositivo está sustentado nos conceitos teóricos da Linguística Textual, ao compreendermos a língua - em sua *macrofunção textual*¹² de acordo com a linha funcionalista - como “aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente ao contexto, já que toda língua possui elementos capazes de justificar e explicar essa adequação” (FÁVERO e KOCH, 2002, p. 38), tomando o texto como unidade linguística fundamental e da Sociolinguística com a visão de que

As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em *continuum*, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária (MOLLICA e BRAGA, 2010, p. 13).

A construção dessa proposta surgiu no intuito de desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT. E assim, ao reunir os saberes contidos nessas receitas, provocar em nossos alunos o gosto pela escrita. Abordaremos a noção de texto e gênero textual na perspectiva da Linguística Textual a partir dos autores como FÁVERO e KOCH (2002), KOCH e TRAVAGLIA (2004), KOCH (1997, 2004, 2015), ANTUNES (2003, 2010), DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), SCHNEUWLY e DOLZ (2011) e

¹² “Segundo a linha funcionalista introduzida na Inglaterra por J. Firth, M.A.K. Halliday (1970), em seu artigo ‘Language structure and language function’, postula a existência de três *macrofunções*: a *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*” sendo esta última, pertinente nesse trabalho. (FÁVERO e KOCH, 2002, p. 36).

MARCUSCHI (2002, 2008, 2010), dentre outros. Valer-nos-emos também de conceitos da Sociolinguística Variacionista difundidos por LABOV (2007, 2008), MOLLICA (2010), BAGNO (2004, 2014), BORTONI-RICARDO (2004), e outros mais, conforme a necessidade dessa abordagem.

A proposta que apresentaremos vem ao encontro de uma visão de ensino em que: o texto sirva muito mais do que objeto para a mera repetição de regras e normas, e passe a ter mais sentido para o aluno; o trabalho do professor seja o de mediador e instigador de práticas de aprendizagem que estimulem os alunos a escrever com autonomia e dedicação.

Dessa maneira, pretendemos diminuir os obstáculos que dificultam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa em nossa sala de aula como, por exemplo, a desconsideração do conhecimento empírico do aluno, o ensino de modelos prontos de gêneros textuais, a desvalorização da construção do aluno como percurso da aprendizagem, a frequente presença de proposta de produção textual a partir de textos escritos para texto escrito e a ausência de uma proposta de produção a partir de textos falados para texto escrito, alunos que têm pais analfabetos (a maioria dos pais de alunos dessa escola possuem apenas alguns letramentos¹³), e também a metodologia aplicada nas aulas que quase sempre não dialoga com a vivência das turmas de estudantes, abrindo espaço para o desinteresse pela produção escrita, resultando na ausência da reescrita, revisão, reestruturação de textos produzidos durante as aulas.

Acreditamos que essa proposta de trabalho com a receita culinária é relevante no incentivo à prática da produção textual para alunos do Ensino Fundamental II das escolas do nosso país. É pertinente à Escola Municipal Buriti porque trata-se de uma instituição de ensino que possui íntima relação com a localidade onde está inserida como também é importante para outras escolas, porque compreendemos que “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2010, p. 125). Sua pertinência também está em criar condições aos alunos da Escola Municipal Buriti

¹³ “O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. [...] pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que vai tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas e nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 21 e 25).

para registrarem as receitas das comidas e dos doces caseiros da localidade onde moram, ao mesmo tempo em que provavelmente possam fazer inúmeras descobertas sobre seus gostos ao entrarem em contato com textos de receitas que no passado foram preparadas por pessoas mais velhas da família.

Afirmamos que há possibilidade de adequações desse projeto às diversas realidades, por tratar-se de uma proposta de desenvolvimento de atividades de escrita com um gênero textual de grande circulação na sociedade em geral. Sua consolidação dar-se-á com a elaboração e circulação de uma Sequência Didática (SD), dirigida a professores das turmas do Ensino Fundamental e aos demais leitores envolvidos na área da educação, pois resultará em subsídio para o desenvolvimento de um trabalho com a produção escrita - que ultrapasse os muros da escola e se misture aos sabores das receitas culinárias caseiras e aos saberes dos sujeitos aprendizes.

No desenvolvimento desse projeto de planejamento e organização da produção escrita dos alunos, será pertinente que o aluno perceba que a língua não é homogênea, e mude sua relação com a língua, compreendendo que as afirmações “eu não sei português”, “português é muito difícil” são crenças sobre a própria língua, geradas pelo trabalho intensivo sobre gramática normativa presente na escola. É importante e necessária uma ação com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual para uma abordagem textual, bem como da Sociolinguística em que o aluno compreenda, de maneira reflexiva, que há situações de uso da língua que precisamos conhecer para usá-la sem dificuldades, nas mais diversas ocasiões de socialização. Assim, ser capaz de servir-se de “um *modelo* de língua, um *ideal* de língua, um *padrão* de comportamento linguístico” (BAGNO, 2004, p. 39) exigidos em contextos mais formais da nossa sociedade.

2.1 A Linguística Textual e o texto

A nossa capacidade de comunicação e de interação está cada vez mais se ampliando, e a escrita permeia todo esse processo, mesclando-se com diversas outras formas de linguagem. A escrita, como afirma Marcuschi (2010, p. 16), “[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia seja nos centros urbanos ou na zona rural”. Esse intento não poderá mais se dar com a ideia de que educação é somente transmissão e sim com a procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Os trabalhos com textos baseados em teorias anteriores à Linguística Textual (LT) se concretizavam por meio de análises de frases. Com o surgimento da LT, os linguistas desenvolveram as gramáticas textuais por haver lacunas das gramáticas de frase. O desejo de melhorar a escrita do aluno requer uma mudança no enfoque das aulas de Língua Portuguesa e assim favorecer sua participação autêntica nas produções formais. Para isso, recorremos aos estudos dos autores Fávero e Koch, Marcuschi e Schneuwly e Dolz.

A Linguística Textual surgiu nos anos de 1960 e o seu objeto de estudo é o texto, conforme Fávero e Koch (2002):

A Linguística Textual constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 11).

A principal preocupação desse novo ramo da Linguística - a Linguística Textual, que surgiu na década de 1960 na Europa - ainda era descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes nos enunciados. A partir de 1966, muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto, pois havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar. Essa corrente teórica se disseminou no Brasil na década de 1970. Assim, o objeto de estudo da Linguística Textual passou a ser o texto, uma vez que a investigação da palavra ou da frase isolada não permitia entender os diversos fenômenos linguísticos. No Brasil, a Linguística Textual (LT) se firmou a partir da década de 1980 com a divulgação de duas importantes obras, como afirma Koch (2018, p. 3): “[...] inspirado em textos de autores franceses, vem à luz os dois primeiros livros na área, em 1983: *Linguística Textual: introdução* (FÁVERO & KOCH) e *Linguística de Texto: o que é e como se faz* (MARCUSCHI)”.

A abordagem teórica desse trabalho está pautada na visão de língua e de texto que se operou a partir dos anos de 1980. Conforme Koch (1997, p. 75), a Linguística Textual

[...] passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto - no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) - e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem.

Marcuschi (1983, p. 12-13) apresenta a seguinte definição de Linguística Textual:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Os conceitos dos linguistas Koch e Marcuschi são fundamentos em investigações de muita relevância para o processo de aquisição de conhecimentos em instituições de ensino e de aprendizagem. Conforme estudo e observação do percurso da teoria sobre o texto, desde seu surgimento na Alemanha, Koch (1997, p. 70) nos informa que

Chega-se à fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa instigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos.

Quando Koch diz que os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, e que esse contexto é entendido como um conjunto de condições externas ao texto, percebemos que está considerando a abordagem mais ampla da pragmática, que a vê como “o estudo dos princípios e práticas que subjazem a todo o desempenho linguístico interativo - incluindo aí todos os aspectos do uso da língua, compreensão e adequação” (WEEDWOOD, 2002, p. 147).

2.1.1 Conceituando texto

Com base em algumas noções de texto, este trabalho tem como finalidade praticar a produção escrita dos alunos, (de uma maneira coerente e coesa, determinada a partir do objetivo que se espera alcançar com a proposta de uma sequência didática.

O conceito de texto abordado aqui é de Koch (1997, 2015), Marcuschi (2010), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e de Schneuwly e Dolz (2011). Estes linguistas avançaram nos estudos sobre texto, ampliando as pesquisas de teóricos que contribuíram significativamente

desde a visão gerativista da língua de Chomsky, da sua abordagem estruturalista que trata a língua como estrutura e forma (estrutura profunda e estrutura de superfície; competência e desempenho¹⁴), passando pela funcionalista¹⁵ e nos primeiros anos da década de 1990 surgiu uma inclinação à perspectiva sociointeracionista no tratamento da linguagem. Dentre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos da LT, o que está imbrincado nesse trabalho é a de base sociocognitiva-interacional que postula “o texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2015, p. 12).

Como afirma Marcuschi (2010, p. 33), a língua é heterogênea sob o ponto de vista de seu uso. A sua dinamicidade está no sujeito que a usa para interagir. Dessa forma, é um ponto positivo na sala de aula perceber com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que a língua em seu funcionamento pode ser diferente da língua escrita formal, e que esta foi padronizada por uma convenção e ensinada oficialmente nas escolas.

Sobre os estudos textuais, Koch (1997, p. 74) afirma que

Há ainda, tendências mais recentes que vêm tendo reflexos importantes nos estudos textuais. Com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, à representação do conhecimento na memória, aos sistemas de conhecimentos postos em ação por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, vêm ocupando o centro de interesses de diversos estudiosos do campo. A título de exemplo, podem-se citar as obras de Hunemam & Viehweger (1991), de Adam (1990 e 1993), de Nussbaumer (1991) e, em nosso país, uma série de trabalhos desenvolvidos por Marcuschi e por Koch, para citar apenas alguns.

A partir dos anos 1980, a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como “um conjunto de práticas sociais” (FÁVERO;

¹⁴ “Para Chomsky, a tarefa do linguista é descrever a competência do falante. Ele define competência como a capacidade que todo falante (ouvinte) tem de produzir (compreender) todas as frases da língua. Também faz parte dessa capacidade todo um saber que o falante tem a respeito das frases: ele sabe comparar estruturas sintáticas semelhantes, sabe separar frases que fazem parte da língua das que não fazem, etc. Nessa perspectiva, não interessa a performance, ou seja, o desempenho de falantes específicos em seus usos concretos, mas essa capacidade que todo falante (ouvinte) ideal tem” (ORLANDI, 1999, p. 39).

¹⁵ O trabalho dos funcionalistas atuais leva adiante as propostas fundamentais da Escola de Praga. “Pragmática: Trata-se do ramo da linguística que analisa o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua em seus variados contextos. A Pragmática extrapola a significação dada às palavras pela semântica e pela sintaxe, observando o contexto extralinguístico em que estão inscritas; ou seja, ocupa-se da observação dos atos de fala e suas implicações culturais e sociais. Segundo a Pragmática, o sentido de tudo está na utilidade, no efeito prático que os atos de fala podem gerar. Para ela, o que realmente importa é a comunicação e o funcionamento da linguagem entre os usuários, concentrando - se nos processos de inferência pelos quais compreendemos o que está implícito. (Luana Castro Alves Perez - <https://www.portugues.com.br/redacao/pragmatica.html> - acesso em 25 de ago. 2021).

KOCH, 2002), operou-se em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas. “Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber a oralidade e o letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Desta forma, para Koch (1992),

[...] pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1992, p. 75).

A heterogeneidade da língua se apresenta no seu uso e a sua dinamicidade está no sujeito que a usa para interagir. “Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 33).

2.1.2 Textualidade: coerência, coesão, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade

Para o desenvolvimento da escrita – seja para produzir enunciados ou para a produção de textos – a competência para a exploração da linguagem deve considerar as variações linguísticas na construção dos sentidos, além dos elementos gramaticais, os elementos da textualidade.

A textualidade dá ao texto a articulação necessária aos sentidos construídos pelo autor na intenção de alinhá-los à compreensão do leitor. Por meio da LT, será possível conhecer os elementos centrais para o entendimento do texto.

O entrelaçamento e a interdependência dos elementos que constituem um texto implicam diretamente em sua análise, pois para se analisar os elementos imbricados na produção textual é necessário que se separe esses elementos. Se sabemos que os elementos de construção de um texto são inseparáveis, é importante compreender o aspecto global do texto e posteriormente o aspecto pontual, para assim efetuarmos uma análise textual.

A dimensão global do texto, segundo Antunes (2010, p. 56), “representa o eixo de sua coerência”, e os aspectos pontuais de sua construção, estão representados por diversos fatores, como

- as expressões referenciais que introduzem os objetos de referência;
- as retomadas dessas expressões referenciais, que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);

Dentre várias outras possibilidades de elementos que são objetos de observação e que estão presentes numa estrutura textual, que se forem elencados aqui, ocupariam várias páginas.

A pesquisadora Antunes (2010, p. 52) nos diz que podemos analisar todos os textos “de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, textos verbais (orais ou escritos) e não verbais e textos multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas, mapas) podem ser objetos de análise”. Para isso, a mesma autora afirma que em se tratando de material escrito, vale recomendar que os textos

- remetam para diferentes contextos geográficos e culturais, não se limitando, portanto, a informações ou dados específicos de uma determinada região ou de um determinado grupo; nessa mesma linha, é recomendável a escolha de textos que explorem também a realidade do mundo rural; [...];
- sejam representativos de diferentes dialetos regionais e sociais (prestigiados e estigmatizados) e de diferentes registros (na escala do mais formal até o mais informal) [...];
- preservem a unidade de sentido e a relevância do conteúdo, no caso de sofrerem adaptações ou supressões;
- indiquem os elementos de seu contexto de produção, tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação. (ANTUNES, 2010, p. 53-54).

Dentre outras recomendações, essas quatro anteriormente citadas por Antunes (2010) são por ora, as mais pertinentes nesta pesquisa. A autora ainda afirma que “o texto é que deve ser o centro, o objeto dos estudos, das análises, das descrições” (ANTUNES, 2010, p. 55). Essa linha de pensamento pode ser praticada nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil inteiro, para aumentar a competência comunicativa dos alunos.

Em décadas anteriores a 1990, o ensino estava pautado somente em elementos gramaticais. De acordo com Soares (1998, p. 53-60), a concepção de língua que norteava o ensino do português pautava-se no sistema da mera identificação de categorias gramaticais, ou seja, ensinar/aprender o português era conhecer gramática normativa e análise estrutural.

A partir da década de 1990, passou-se a ver o ensino da língua como um processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos, que é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às três fases do ensino da Educação Básica: séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997); Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries ou 6^o ao 9^o ano) (Brasil, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 2006). Os PCNs de 1998 estipulam como produto final dos chamados módulos didáticos gêneros e não mais suportes textuais, como anteriormente era postulado nos PCNs de 1997. O documento enfatiza a organização desses módulos a partir das seguintes exigências:

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

A partir dos PCNs (1997) novos paradigmas surgiram e impulsionaram várias secretarias de educação a se preocuparem com um ensino de qualidade, buscando construir processos de formação continuada de professores.

Por conseguinte, o estado de Mato Grosso deu continuidade à elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, no período de 2008 a 2010, como um documento que apresentava uma proposta contextualizada das áreas de conhecimento e componentes curriculares com os seguintes eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura.

As Orientações Curriculares na Área de Linguagem no ensino da Língua Portuguesa, no processo de ensino e de aprendizagem, baseiam-se no uso reflexivo da língua(agem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, considerando os conceitos de interação, diálogo e polifonia (OCs, 2010). Reitera-se a importância do trabalho com a oralidade na construção do sujeito, como exemplificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998, p. 19) que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

A partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o ensino da língua na escola começa a ampliar sua visão sobre textos e diante de todo esse contexto histórico de concepções da linguagem desenvolvidas por documentos curriculares e com o intuito de atualizá-los às práticas de uso da linguagem, o componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, também evocada nos PCNs (1998, p. 20).

Na BNCC (2017, p. 68), o texto adquiriu uma centralidade em sua definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerando o contexto o qual pertence a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais/comunicação/uso da linguagem. [...] Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa deverá proporcionar aos estudantes experiências de práticas sociais diversas, mas considerando as “dimensões éticas, estéticas e políticas” dessas práticas e ter reflexão sobre os usos delas na internet ou não. (SOARES, 1998, p. 53).

Diante disso, Soares (1998) afirma que a escola se torna um dos lugares que pode garantir esses saberes, principalmente com a diversidade e com a diferença. Então, enfatizamos, nessa pesquisa, que pode ser possível usar outras metodologias de ensino e aprendizagem além daquela em que propomos produções, partindo da escrita para a escrita. É possível desenvolver a escrita dos alunos na escola a partir dos textos orais.

Podemos também pautar nossas proposições a partir da própria fala para a produção escrita. Podemos explorar a percepção, juntamente com os alunos, de que há outros textos que são mais significativos (em dado momento da vida dos estudantes do Ensino Fundamental II) do que aqueles textos escritos apresentados em sala de aula, por meio do livro didático. Não que estes não tenham relevância, porém podemos, além deles, usar textos da própria fala de outros sujeitos.

Para superar a mera identificação de categorias gramaticais, por um lado, requer que se faça, segundo Antunes (2010, p. 15), “[...] o estudo das questões eminentemente textuais, como aquelas relativas aos critérios da coesão, da coerência, da relevância informativa, da intertextualidade e de tantas outras, presas às condições contextuais em que acontecem as ações de linguagem”. E por outro lado, “[...] exige que se instaure na escola, com regularidade, a prática da análise dessas questões textuais em exemplares reais, orais e escritos, que circulam ou circularam em nossas atividades sociais” (ANTUNES, 2010, p. 15).

Os fundamentos e as práticas no desenvolvimento da escrita serão apresentados aqui, não no domínio amplo e complexo das questões textuais, mas pretendemos analisar minimamente o texto enquanto atividade pedagógica, nos aspectos da sua textualidade.

Pautaremos nas teorias de Antunes (2010), Koch e Travaglia (2004) e Koch (2004) sobre a construção da textualidade e da função interacional do texto.

Textualidade é “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” de acordo com Antunes (2010, p. 29). Desenvolver a escrita por meio da construção da textualidade, assumindo-a como “o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 30) é concretizar o processo da escrita com o ensino voltado para a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II, tendo como objeto de estudo um todo integrado: o texto.

Antunes (2010, p. 34) propõe como *propriedades do texto*, a coerência, a coesão, a informatividade e a intertextualidade e como *condições de efetivação do texto*, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade.

Os elementos linguísticos – as palavras e a estrutura sintática – são importantes para o estabelecimento da coerência. É a partir deles que se desencadeiam todos os outros na feitura e interação com o texto. Nas palavras de Koch e Travaglia (2004, p. 71), “esses elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto etc.”. A integração de conhecimentos provenientes de várias áreas e habilidades é a base para a atribuição de coerência aos textos. Outro ponto de vista a considerar nesse estudo além do de Antunes (2010) é o de Koch e Travaglia (2003, p. 46-47), segundo eles, a coerência e a coesão são dois critérios da textualidade, responsáveis pela tessitura do texto:

[...] a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. [...] A coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender, inclusive a própria produção do texto, na medida em que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso, executadas situações muito especiais.

Coerência – critério centrado no texto - A coerência trata do sentido. O conhecimento de mundo nos permite calcular o sentido num texto. É a partir desse conhecimento que construímos o que cada texto quer representar, o *universo textual*. Esse conhecimento de mundo, quando compartilhado entre o produtor e o receptor, constitui, segundo Koch e Travaglia (2004, p. 77), “a informação *velha* ou *dada*, ao passo que tudo aquilo que for

introduzido a partir dela constituirá a informação *nova* trazida pelo texto”. E para melhor entendimento, em outras palavras,

Consideram-se entidades conhecidas ou dadas aquelas que: a) constituem o co-texto, isto é, que são recuperáveis a partir do próprio texto; b) aquelas que fazem parte do contexto situacional, isto é, da situação em que se realiza o ato de comunicação; c) aquelas que são de conhecimento geral em dada cultura; d) as que remetem ao conhecimento comum do produtor e do receptor (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 77-78).

Ao tratar da coerência, Koch (2004, p. 21) afirma que

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Esse sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Falando um pouco sobre a coerência global, a autora explica que, para haver coerência é necessário que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. Por exemplo, uma sequência de ingredientes seria um amontoado aleatório se não constituísse uma lista de ingredientes para uma receita que os relaciona, criando uma unidade. Também, uma lista de ingredientes parece um conjunto aleatório de referências até que a última sequência - o modo de preparo - possibilita estabelecer uma relação entre todos os enunciados anteriores, unificando-os num só sentido.

Ainda segundo Koch (2004, p. 41), “a coerência local advém do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar a intenção comunicativa”. A coerência local refere-se à parte do texto ou a frases ou a sequências de frases dentro do texto; a coerência global, diz respeito ao texto em sua totalidade (VAN DIJK; KINTSCH, 1983 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2004).

Coesão – critério centrado no texto - Ao tratar da coesão, Koch (2004, p. 18) afirma que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Há dois tipos de coesividade: “a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos)” (KOCH, 2004, p. 31 e 53). De acordo com a autora, a coesão referencial é aquela em que “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elementos(s)

nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”, afirmando que “ao primeiro, denomino de *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*. [...] A remissão, pode ser feita *para trás* e *para frente*, constituindo uma *anáfora* ou uma *catáfora*”.

Informatividade – critério centrado no texto - A informatividade “concerne ao grau de novidade, de imprevisibilidade, que em um certo contexto comunicativo, o texto assume; [...]. O contexto de uso é que determina um teor mais alto ou mais baixo de informatividade”. (ANTUNES, 2010, p. 36). O grau de informatividade não indica que o texto é melhor ou mais adequado e sim o seu contexto de funcionamento. Como em “Devagar. Escola” exemplo de texto com baixa informatividade citado por Antunes (2010, p. 36) justamente para ser adequado ao seu contexto de funcionamento. Conforme Koch (2015, p. 50), a organização do texto se dá pela combinação dos movimentos de retroação (retomada da informação anterior) e de progressão (introdução da informação nova).

Intertextualidade – critério centrado no texto - A intertextualidade “concerne ao recurso da inserção, de entrada, em um texto particular, de outro(s) texto(s) já em circulação” (ANTUNES, 2010, p. 37). Nas explicações de Koch, (2015, p. 51) compreendemos que

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos.

Conhecendo algumas noções de intertextualidade, que possui recurso o qual possibilita a inserção de outro(s) texto(s) já em circulação em um dado texto, podemos ver que ela é responsável pela compreensão e constituição de qualquer atividade de linguagem, como os títulos das receitas culinárias que estão repletos de intertextualidade. Por exemplo: “Romeu e Julieta” é o nome da mistura de queijo com goiabada, sobremesa muito apreciada em nosso país, que intertextualiza com o título da história de amor “Romeu e Julieta”, escrita no fim do século XVI por William Shakespeare.

Intencionalidade – critério centrado no usuário – “Pela intencionalidade¹⁶, propõe-se que o interlocutor que fala se dispõe a dizer somente aquilo que tem sentido e é, portanto, coerente” (ANTUNES, 2010, p. 34).

¹⁶ “É muito comum o entendimento dessa intencionalidade como um conceito equivalente à questão das intenções com que usamos a linguagem. Não é bem assim. A intencionalidade de que se trata aqui corresponde à disposição do falante de somente dizer coisas que têm sentido, que são coerentes. A outra questão – a da ‘intenção com que falamos’ – tem a ver com dimensão pragmático-funcional da linguagem, no sentido de que todo ato de linguagem

Aceitabilidade – critério centrado no usuário – “Pela aceitabilidade, admite-se que o ouvinte, simultaneamente, empreende todo esforço necessário para processar os sentidos e as intenções expressas” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Percebe-se que essas duas propriedades não são propriamente do texto, embora estejam lá refletidas, indicam a interação das pessoas envolvidas.

Situacionalidade – critério centrado no usuário – A situacionalidade é “uma condição para que o texto – que é parte de uma atividade social – aconteça. Nenhum texto, como sabemos, ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Conhecendo sobre a textualidade, devemos planejar as atividades de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa com metodologia não mais voltada para o ensino somente, como se os nossos alunos iniciassem o ano sem nenhum conhecimento, como se eles fossem uma página em branco.

Para escrever, precisamos conhecer princípios teóricos dos elementos constitutivos do texto, porque continuar realizando nas aulas de LP a identificação, no texto, apenas de elementos de sua superfície, como a classificação gramatical e lexical, obteremos os mesmos resultados insatisfatórios de anos anteriores em relação às competências escritora e interpretativa dos nossos estudantes. Ou seja, uma ação linguística não se faz apenas com gramática, ou apenas com léxico, embora gramática e léxico tenham uma função determinante na construção da coerência e da relevância dos sentidos ativados, conforme destacou Antunes, (2010, p. 15).

Uma questão relevante no trabalho didático com os gêneros e o que os autores Dolz e Schneuwly (2004) chamam de ‘didatização dos gêneros’ “[...] é a chamada redação, um texto para avaliação do professor, sem qualquer outra utilização. [...] Deve-se, para evitar isso, tentar recuperar ou construir o contexto em que o gênero circula, atribuindo a ele uma função comunicativa e uma funcionalidade discursiva”, Intersecções (2012, p. 132).

Trazer para a sala de aula “a língua-em-função” (Irané Antunes, live 2021) que está presente nos saberes e fazeres das pessoas é imprescindível para o estudo formal da língua, pois o falar e o agir estão em articulação. A interação comunicativa pode ser sistematizada e formalizada pela escola para a promoção social dos estudantes e também para compreender a sociedade e o que ela espera de cada um de nós individual e coletivamente.

é um fazer, pois é carregado de uma intenção ou de uma finalidade. São diferentes, pois, os dois conceitos” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Pensando no desenvolvimento da escrita dos alunos por meio da textualidade, e não só e puramente por meio da gramática, cabe destacar aqui a assimilação ativa que, segundo Libâneo (2013), é o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação do conhecimento. “Por esse processo, formam-se conhecimentos e modos de atuação pelos quais ampliamos a compreensão da realidade para transformá-la, tendo em vista necessidades e interesses humanos e sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

O processo do desenvolvimento da escrita dos alunos que estão chegando ao 6º ano bem como dos que estão saindo do 9º ano do Ensino Fundamental perpassam vários níveis e por isso vemos também que deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividade: o professor deve ensinar (não como o dono da educação), e o aprendiz deve participar por iniciativa própria, porque os conhecimentos adquiridos são objetos do seu processo de aprendizagem. Cagliari (2018a, p. 42) diz que “a educação não pode viver só do ensino, como também não pode viver só da aprendizagem”.

2.1.3 Sobre gêneros textuais

A produção e compreensão da linguagem escrita a partir dos gêneros textuais que estão inseridos em situações reais de usos da língua, com função social, contribuem para o letramento e para a ampliação do conhecimento da nossa história. Sobre os estudos na área de cognição, Koch destaca o advento dos gêneros textuais com a seguinte informação:

[...] nestes últimos anos, a questão da tipologia textual, que, após ter sido, no momento da elaboração das gramáticas textuais, objeto de grande preocupação, parecia ter caído no esquecimento, volta a ocupar, agora sob outras luzes - isto é, sob o enfoque dos gêneros textuais - lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno bastante promissor (KOCH, 1977, p. 74 -75).

Levando-se em conta uma proposta voltada à produção textual, verificou-se que o trabalho com um gênero textual seria uma maneira de adotar uma perspectiva textual-interativa para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos. Neste sentido, Koch (2004, p. 103) comenta que

O trabalho de produção de textos englobaria não só o ensino de redação (produção de textos escritos), mas também o de expressão oral (produção de textos orais). O trabalho com a compreensão de textos ampliaria o trabalho de compreensão de textos escritos (leitura), incluindo o trabalho de compreensão

de textos orais. [...] O ensino de vocabulário apareceria como fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, já que o léxico é o meio de registro, na superfície linguística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o estabelecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da sequência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção. Dessa forma, não estamos propondo o abandono de nada, mas uma mudança de perspectiva e, conseqüentemente, de método de trabalho, de metodologia de ensino.

Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 85) afirma que

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de conseqüências formais e funcionais. Na realidade se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com uma escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual.

Por isso, gêneros não se definem por aspectos formais e estruturais da língua: estão ligados à natureza interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso.

Pelas palavras de Marcuschi (2018, p. 75), “a LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto”.

Marcuschi (2002) afirma que há flexibilidade do gênero, porém precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Sobre o conceito de gênero textual, Marcuschi (2002) nos diz:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

A prática da leitura e a da produção de receitas possibilitam uma forma de instigar o interesse dos alunos, pois este gênero faz parte do cotidiano e da realidade em que estão

inseridos, permitindo o desenvolvimento de diversas atividades, como: a coleta em áudio e posterior audição, da retextualização, da reescrita e da escrita de receitas dos pratos típicos e dos doces caseiros que circulam na comunidade, atividades de produção textual e análise linguística, entre outras.

2.1.4 O gênero textual receita culinária

Na contemporaneidade, os suportes para o gênero textual receita culinária basicamente triplicaram. Estão em toda parte. Encontramos receitas culinárias inclusive nas propagandas midiáticas, em *outdoors*, como valorização de um tipo de doce, de uma fruta da época ou de qualquer outro produto alimentício, seja no mundo virtual ou fora dele. Sua presença é previsível todos os dias na interação entre as pessoas, tanto quanto a linguagem está intrinsecamente ligada a nossas ações.

Ao levarmos o gênero textual receita culinária para a sala de aula, tencionamos trabalhar com os alunos os aspectos globais e, posteriormente, os aspectos pontuais inerentes a esse gênero. Nesse caso, vamos encontrar dois tipos de texto: um com a presença da sequência descritiva na lista dos ingredientes e outro ao nível da estrutura injuntiva de descrever ações. “Complementarmente se deve levantar se há características específicas do gênero, independentes dos tipos e espécies que o compõem e de como esses tipos e espécies se realizam no gênero” (TRAVAGLIA, 2007, p. 1299). Na sequência da definição dos conceitos operatórios considerados relevantes para o tratamento da receita culinária¹⁷, a estudaremos enquanto gênero, com uma forma fixa convencionalmente reconhecida. Antes de apresentar algumas características desse gênero, é relevante destacar a definição do termo receita, conforme o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 1077):

re.cei.ta (re.cei.ta) *sf.* **1.** Toda soma ou quantia recebida ou arrecadada. **2.** Rendimentos de um estado, de uma sociedade, de um indivíduo: *Cumprer equilibrar a despesa com a receita.* **3.** Escrito em que o médico formula a qualidade e a quantidade dos medicamentos que prescreve. **4.** Fórmula para a preparação de produtos industriais ou da economia doméstica: *receita médica;*

¹⁷ No âmbito da culinária, receitas são orientações que ajudam as pessoas a, passo a passo, prepararem pratos de comida. As receitas geralmente vêm com seus verbos no modo imperativo, para dar instruções de como preparar o prato. Logo, enquadram-se no grupo dos textos instrucionais. Elas são encontradas em diversas fontes, como livros, sites, programas de televisão, revistas ou até mesmo em jornais, panfletos e aplicações móveis dedicadas à culinária. (WIKIPÉDIA, esta página foi editada pela última vez à 01h38min, em 4 de fevereiro de 2021.) (Acesso: 31 de jul. de 2021).

receita de doces. 5. *fig.* Indicação relativa ao modo de proceder; conselho, modelo: *Qual é a sua receita de sucesso?*

A palavra *receita*, tem várias acepções, como vimos na citação anterior. Nosso foco é falar de receita culinária conforme a acepção de número 4, definida pelo Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras que a define também como ‘Fórmula para a preparação de produtos da economia doméstica: *receita de doces*’. No que diz respeito à receita culinária (ou receita de cozinha), são as instruções que explicam quais ingredientes são necessários para o preparo de determinado prato e como este deve ser preparado. Também indicam o procedimento adequado para que o alimento fique agradável ao paladar. A estrutura do texto receita culinária permite que cada ação obedeça a uma sequência de instruções dadas por quem as produz. Está inserida no tipo de texto injuntivo, gênero textual que se caracteriza por fornecer instruções para a realização de uma ação desejada. Uma de suas características é a predominância de orações com o uso de formas verbais no imperativo, indicando ordem ou pedido, organizadas em uma sequência que favoreça a realização da ação solicitada. Nas receitas culinárias, por exemplo, o tipo injuntivo pode se organizar em uma ordem cronológica das ações instruídas. Desse modo, o leitor obedece não apenas às solicitações como também à ordem na qual estão estruturadas. (<https://www.portugues.com.br/redacao/texto-injuntivo.htm>. Acessado em out. de 2021).

Conforme Marcuschi (2002), os tipos textuais estão inseridos nas categorias, a saber:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Para uma breve contextualização em que a receita culinária - RC está inserida, e assim facilitar a compreensão dos critérios (didaticamente) usados para os agrupamentos dos textos, apresentamos dois pontos de vista: de Dolz e Schneuwly (2004) e de Marcuschi (2002). Dolz e Schneuwly (2004, p. 120), postulam que além dos agrupamentos de gêneros feitos considerando as regularidades e as transferências linguísticas de cada um, há em cada gênero características diferentes que, no âmbito do ensino, exige adaptações de agrupamentos para que sejam incorporados na didática da escola e possam dessa maneira: corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita; mostrar as diferenças tipológicas e enfim, que os gêneros agrupados sejam “relativamente homogêneos” no que se refere à capacidade de linguagem

dentro de cada agrupamento (dos gêneros). A receita culinária - RC aparece no último item do *Quadro 1. Aspectos tipológicos* apresentado por Schneuwly e Dolz (2004).

O segundo ponto de vista é de Marcuschi (2002, p. 22), que no item 4 do seu *Quadro 2. Distinção entre tipos e gêneros textuais* nos mostra que a receita culinária está inserida na designação injuntiva - dentre as designações teóricas dos tipos textuais: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Quadro 01 – Aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação por meio da criação de intriga.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo

	Instruções de uso Instruções
--	---------------------------------

Fonte: (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Quadro 2 – Distinção entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinada pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária , bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: (MARCUSCHI, 2002, p. 22) (grifo nosso).

Os gêneros são criados e reconstruídos pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Baseado nesse ponto de vista, a nossa proposta de produção textual, por meio do registro escrito de receitas de comidas típicas e doces caseiros que circulam na comunidade dos alunos, lhes proporcionará (re)ver os conhecimentos da cozinha de familiares mais antigos, compreendendo ao mesmo tempo, alguns costumes praticados em suas casas e a importância de sua escrita por meio da RC.

Trabalhar com a RC, que é um dos gêneros textuais que possui propriedades do tipo de texto injuntivo, exige a abordagem de uma teoria voltada ao texto. Assim, pelas palavras de Marcuschi (2018, p. 75), “a LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto”.

Quanto à linguagem, a receita culinária é objetiva, com neutralidade no tratamento, porque é um gênero da esfera cotidiana e é funcional para pessoas de todas as idades e gêneros; possui finalidade específica, que é dar instruções no passo a passo para o preparo de receitas; e

períodos curtos, que na maioria das vezes aparecem elencados em orações de período simples, não sendo raro também as orações de períodos compostos estruturados em parágrafos. Essa sequência tipológica, na maioria das vezes, vem seguida de pronome implícito, por exemplo, numa receita de bombom de banana, em que a primeira instrução está assim redigida: ‘Amasse a banana, coloque na panela e leve ao fogo, acrescente a gelatina em pó (sem dissolver) e o açúcar. (Fôlder 3ª Festa da Banana: Receitas, Vila Aparecida: Cáceres, 2012, dias 11 e 12 de agosto). Ao instruir para que o leitor amasse a banana, a terminação do verbo amasse (2ª pessoa do modo imperativo) revela que a injunção está intencionada ao pronome você, no caso, o interlocutor do texto. O emprego da injunção se dá, segundo Travaglia (1991, p. 50), em intenções com

O discurso manifestado por um livro de autoajuda qualquer; o mesmo discurso revelado por um manual de instruções, o qual instrui o interlocutor a proceder de uma forma definida; os procedimentos manifestados mediante uma receita culinária, visto que a intenção é a mesma, embora nada impeça que o leitor opte por um ingrediente em vez do outro.

Portanto se instruir é direcionar o comportamento do outro, aí está o objetivo principal do gênero receita culinária: orientar as ações do leitor a fim de que quaisquer receitas sejam preparadas, como um prato típico de uma localidade e/ou um doce caseiro, por exemplo. Ferreira (2010, p. 431) afirma que o termo instruir é “ensinar como proceder, ou transmitir instruções”. Desta forma, o termo instruir está diretamente ligado aos termos orientar e conduzir. Assim, será possível, diante do desenvolvimento do trabalho, instigar a reflexão sobre a função da linguagem, constatando ou não se há o uso de uma linguagem clara, objetiva, direta e simples.

A receita culinária possui propriedades do protótipo injuntivo instrucional, que se caracterizam pela mudança do estado inicial de algo por meio de um conjunto de passos recomendados. Esse gênero não apresenta destinatário demarcado, visto que o locutor não sabe a quem se dirige; na receita, não há uma marca temporal das situações descritas (limita-se à ordenação relativa: sequencial) e isso a difere de uma narrativa que costuma ter seu tempo cronológico muito bem delimitado, assim como o momento de sua produção, por isso são tidas como atemporais; sua estrutura, não tem relação com a sequência tipológica narrativa, se aproxima do protótipo da sequência tipológica descritiva. Seguem os componentes contidos nela:

De facto, estes textos incluem necessariamente as seguintes macroproposições: - o tema-título (a indicação do prato a confeccionar); - a enumeração das partes (a lista dos ingredientes); - a relação entre essas partes (sob a forma de acções a realizar ordenadamente). Deste modo, as operações i) de identificação (que evidenciam o todo), ii) de listagem (a segmentação em partes daquele todo), e iii) de relacionamento correspondem a cada uma das macroproposições atrás referidas. Estas três fases são articuladas na receita do seguinte modo: os ingredientes enumerados em ii) são transformados segundo as recomendações apresentadas em iii) de modo a garantir o resultado final indicado em i) (SILVA, 2005, p. 3).

O gênero textual receita culinária estrutura-se em três partes bem nítidas, realçadas e separadas por espaços: o título, ou seja, o nome do prato pretendido; a lista dos ingredientes que entram na composição do prato e o modo de preparo, que é o passo a passo para a feitura do prato intencionado. Destaca-se que, além do título, da lista dos ingredientes com as medidas adequadas e do modo de preparação, pode haver uma lista de informações adicionais alusivas ao número de pessoas, fotografia do prato ou dos ingredientes, custo, grau de dificuldade e tempo da preparação.

Para escrever uma RC, precisamos saber, mesmo que introdutoriamente, de qual tipo de texto se trata e em qual gênero se enquadra. Aqui, convém considerar a manifestação de uma receita culinária, mais enfaticamente como gênero textual instrucional para verificar suas propriedades globais e depois as pontuais, à luz dos estudos teóricos de Antunes (2010).

A compreensão das funções sociais da escrita será abordada para que o aluno possa refletir para que escrevemos. O gênero textual que emerge nas situações reais de uso, como a receita culinária, por exemplo, está presente em uma diversidade de suportes (internet, televisão, rádio, revistas, jornais, livros didáticos, cadernos de receitas e na memória das pessoas responsáveis pelo preparo do nosso alimento) os quais possibilitam o acesso a todos. Dessa maneira os alunos poderão relacionar as suas práticas sociais com a aprendizagem da língua, desenvolvendo suas capacidades de uso, mais próximas da sua realidade.

Esse gênero textual quando bem estruturado, quando contém todas as características e todos os aspectos linguísticos que o norteiam, propicia ao leitor uma melhor compreensão do que se busca. Então, provocar no aluno o interesse pela produção e para a compreensão da linguagem escrita a partir de gêneros que estão inseridos em suas situações reais de usos da língua, com função social, contribuem para o seu letramento e para a ampliação do seu conhecimento e da nossa história. Uma vez produtores de textos escritos, poderão contribuir cada vez mais para a perpetuação dos nossos costumes.

Verificamos que o estudo com um gênero textual seria uma maneira de adotar uma perspectiva textual-interativa para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos. E assim, diante de todas as expectativas voltadas a esta dissertação, buscamos por meio da receita culinária uma maneira diferente e mais real possível de se trabalhar com a produção textual dos alunos, em que o autor deve ser coerente e coeso, nas descrições dos ingredientes e nas instruções do modo de preparo para conduzir o leitor à realização da receita.

A escrita de uma receita culinária exige conhecimentos formais e informais da língua, porque esse gênero textual implica uma série de informações que devem ser desencadeadas e organizadas por quem o escreve, para que o leitor possa compreender a descrição dos ingredientes e realizar a ação de acordo com as instruções da receita.

A RC é um gênero textual do tipo injuntivo, instrui sem função coercitiva, requer o conhecimento de mundo e o uso de uma linguagem conativa, que denota tentativa de realizar uma ação, nesse caso são instruções para que o leitor seja capaz, por exemplo, de preparar um alimento. O tipo injuntivo ou instrucional é o menos trabalhado na escola, mas não é raro no nosso dia a dia. Mesmo que um gênero textual tenha as mesmas sequências tipológicas, a linguagem determina a finalidade em diversas situações cotidianas: aconselhar, ordenar, apelar, ensinar, instruir. A finalidade do texto receita culinária determina o uso da linguagem da instrução, do ensino de como preparar uma comida ou um doce, que é o que se deseja nessa pesquisa.

No geral, são receitas usadas no dia a dia e que circulam também em eventos festivos, comemorativos (nascimento, batismo, casamento, aniversários), reuniões, torneios de futebol, retiros espirituais, para serem servidas aos presentes em partilha¹⁸. Nessas ocasiões, a partilha não fica apenas nos sabores, os saberes também são partilhados. Nosso foco são as receitas que passam e repassam nas conversas e quase nunca ficam registradas na escrita.

O trabalho em sala de aula com a visão de língua viva, reflexiva e produtiva, relacionando práticas de letramentos entre a escola e a sociedade é essencial para o desenvolvimento linguístico e social do aluno.

2.2 A Sociolinguística e a variação linguística

¹⁸ Devido à distância geográfica entre as residências, e à falta de comercialização de lanches na localidade, as pessoas ficavam sem a terceira refeição do dia. Por esse motivo, alguém havia sugerido a partilha dos alimentos que alguns traziam consigo na ocasião. A partir de então, a partilha transformou-se em prática em todo evento coletivo dessa região, seja ele grande ou pequeno, a mesa sempre está posta, para que os convidados se sirvam. A partilha dos alimentos como lanches, frutas, sucos e água fresca é uma maneira de driblar a fome de quem precisa percorrer grandes distâncias para participar de eventos importantes. Realidade também, de muitos alunos da Buriti.

A nossa capacidade de comunicação e de interação está cada vez mais se ampliando, e a escrita permeia todo esse processo, mesclando-se com diversas outras formas de linguagem.

A escrita “[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia seja nos centros urbanos ou na zona rural” como nos afirma Marcuschi (2010 p. 16). Esse intento não poderá mais se dar com a ideia de que educação é somente transmissão e sim também com a procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

O desejo de ampliar o domínio da escrita requer uma mudança no enfoque das aulas de Língua Portuguesa, e dessa maneira obter a participação autêntica do aluno nas produções textuais mais formais.

Sabemos que até os anos de 1960, a língua e o texto foram abordados em estudos estruturalistas¹⁹ com análise descritiva da língua, sustentados em Ferdinand de Saussure, e em estudos gerativistas²⁰ com análise explicativa e científica da língua, a partir de Noam Chomsky. Assim, a partir da teoria de ordem gerativista os gramáticos sentiram a necessidade de elaborar gramáticas que descrevessem categorias e regras de um texto em uma determinada língua, pois haviam percebido que o usuário da língua possuía competência textual, então, todos os falantes da Língua Portuguesa possuíam capacidades de parafrasear, resumir, resenhar um texto, perceber se ele está bem construído ou não. Essa competência foi comparada à competência linguística de Chomsky, em que “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” (KOCH, 2006, p. 27).

Para a nossa abordagem sobre a escrita dos alunos do Ensino Fundamental, trouxemos a teoria da Sociolinguística, a qual surgiu com este nome e com sua configuração teórica e metodológica atual, na década de 1960 nos Estados Unidos graças, sobretudo, aos trabalhos de William Labov.

¹⁹ “O estruturalismo é a organização interna da língua, que Saussure chama de sistema, seus sucessores chamarão de estrutura. Com esta noção, procuram valorizar a ideia de que cada elemento da língua só adquire valor na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte. Saussure exemplifica isso com o jogo do xadrez, em que uma peça tira sua identidade não do material de que é feito e nem mesmo de sua figura aparente, mas da relação de oposição que tem com as outras peças e da sua posição em relação ao todo. Sua identidade depende do lugar no tabuleiro, do seu valor no jogo. Assim, qualquer unidade linguística também se define pela posição que ocupa na rede de relações que constitui o sistema total da língua. O método que analisa a língua assim definida é o método estrutural e dá à Linguística a posição de ciência-piloto das Ciências Humanas” (ORLANDI, 1999, p. 24-25).

²⁰ “Gerativa porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de seqüências que são frases, associando-lhes uma descrição. O mecanismo que essa teoria gerativa instala é dedutivo: parte do que é abstrato, isto é, de um axioma e um sistema de regras e chega ao concreto, ou seja, as frases existentes na língua. Esta é a concepção de gramática: um conjunto de regras que produzem as frases da língua. Baseando seu estudo da linguagem nesse sistema de regras, ele pretende que a Linguística saia de seu estágio de mera observação e classificação de dados. A teoria da linguagem deixa, segundo sua proposta, de ser apenas descritiva para ser explicativa e científica” (ORLANDI, 1999, p. 38-39).

A Sociolinguística, surgida mais precisamente em 1964²¹, é uma área da Linguística que estuda os fenômenos linguísticos, de ordem social e cultural, tratando-os não como um problema, mas como diferenças favoráveis no uso da linguagem.

Dessa forma, a Sociolinguística nos dará o suporte teórico para criar as condições a fim de que o aluno possa ao “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”, ser um autêntico produtor de textos que tenham relação com a sociedade de acordo com o seu contexto de produção (Competência Específica nº 1 do Componente Curricular Língua Portuguesa – Caderno Pedagógico/DRC/Cáceres - MT, 2020, p. 9).

Conforme Mollica (2010, p. 10), “são muitas as áreas de interesse da Sociolinguística: contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança constituem temas de investigação na área”. Considerando que, a interface Sociolinguística e ensino promovem a formação de indivíduos multidialetais com capacidades para adequar a linguagem ao seu contexto de funcionamento sem deixar de usar a variedade culta da língua, sustentaremos a base teórica e metodológica dessa dissertação nas questões relativas à variação. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 39) a competência comunicativa está associada a um conceito educacional da Sociolinguística muito importante porque “permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Para isso, nos filiaremos à Sociolinguística liderada por William Labov, conhecida como “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação”. Sua abordagem está baseada no pressuposto teórico de que há regularidade e sistematicidade no uso da linguagem do dia a dia, demonstrando como uma variante se implementa ou desaparece na língua.

Nas palavras de Mollica e Braga (2010, p. 9), “a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”. Para essa vertente da Linguística, a língua não é homogênea, mas heterogênea e dinâmica; as regras devem abranger, entretanto, a variação das formas. Em entrevista à Revista Virtual de Estudos da Linguagem, Labov diz qual o objeto de estudo da Sociolinguística:

²¹ Em um congresso organizado em 1964, pelo grande linguista norte americano William Bright, com vários estudiosos da relação entre língua e sociedade, em que o termo “Sociolinguística” foi fixado. (Fonte: <http://www.ncidc.org>).

É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto que é o alvo do trabalho em Variação Linguística. Existem outros ramos da Sociolinguística que estão preocupados primordialmente com questões sociais: o planejamento linguístico, a escolha pela ortografia oficial e outros que se preocupam com as consequências das ações de fala. Todas essas são importantes áreas de estudo, mas eu sempre tentei abordar as grandes questões da Linguística, como determinar a estrutura da linguagem – suas formas e organização subjacentes – e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística. Os estudos da linguagem usada no dia-a-dia provaram ser bastante úteis para alcançar esses objetivos (LABOV, 2007, p. 2).

É necessário saber ler, é preciso escrever, comunicar-se por meio da fala, utilizar a interpretação, estudar, trabalhar, expor o senso crítico, a criatividade, entre outros. E a Sociolinguística é capaz de perceber todo esse dinamismo, necessidade de sobrevivência e evolução das pessoas em sociedade, com sua língua, pois

Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos. Só tem linguagem onde tem texto. [...] O texto é o ambiente natural para qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. Segundo Irandé Antunes, ‘ensinar línguas não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre os peixes’ (BAGNO, 2010, p. 11-12).

Dentro dessa percepção é que apresentamos a seguir alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística considerados em nossos estudos. Corroborando as ideias de Labov, Castilho (2010, p. 197) aponta que

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas.

Geralmente, a vida escolar dos alunos brasileiros inicia-se aos quatro e termina aos quatorze anos nas escolas públicas municipais que atendem até o Ensino Fundamental anos finais. Um longo período dedicado à aprendizagem da Língua Portuguesa, porém nem todos adquirem o hábito de usá-la em sua forma culta-padrão de maneira autônoma. É necessário saber ler, é preciso escrever, comunicar-se por meio da fala, utilizar a interpretação, estudar, trabalhar, expor o senso crítico, a criatividade, entre outros. Bagno (2010), no prefácio do livro de Irandé Antunes, *Análise de Textos: fundamentos e práticas* (2010), nos lembra que, não

existimos fora da linguagem, que ser humano é ser linguagem; e que a única forma como a linguagem adquire existência é na dimensão textual.

Saber usar a língua mais ou menos formalmente implica desenvolver habilidades de escrita que favoreçam o desempenho com a linguagem em compromissos sociais que exigem desde assinaturas de documentos, anotações de endereços, de recados ou de uma receita culinária à produção de conhecimento que exige escrita mais extensa e complexa. Sua validação será consolidada se essa escrita for compreensível ao leitor, assim só terá sentido para quem conseguir ler e compreender em suas múltiplas linguagens e formas de letramento.

A transmissão das habilidades de escrita acontece oficialmente no Brasil, por meio da variedade culta, dessa maneira, o seu acesso deve mostrar suas facetas no uso cotidiano e propiciar o seu uso nas práticas de linguagem. Por conseguinte, vale destacar novamente que “a Sociolinguística toma a sociedade como causa, vendo, portanto, na linguagem os reflexos das estruturas sociais e o seu objetivo é sistematizar a variação existente na linguagem” (ORLANDI, 1999, p. 51). Portanto, é importante estudar a variação linguística em sala de aula para que haja maior aceitação e mais compreensão por parte do professor e dos alunos de que os diversos níveis de linguagem são legítimos.

2.2.1 Conceituando variação linguística

A aquisição da linguagem ocorre desde a infância, no contexto da família e da sua comunidade. Quando a criança chega na idade escolar, ela já internalizou conhecimentos sobre a língua materna e a variedade linguística usada em seu núcleo familiar. Porém esses conhecimentos internalizados às vezes são deixados de lado, em troca de uma postura conservadora adotada na escola que consiste quase sempre apenas no ensino normativo da gramática, em uma perspectiva prescritiva, impondo um conjunto de regras que deve ser seguido.

Antes do conceito sobre variação linguística, vamos abordar a questão da norma linguística, destacando que a norma-padrão não é uma variedade da língua. A norma-padrão é um fator de coesão social, de regularização da língua e de seu funcionamento evitando alterações que a prejudique, enquanto instrumento de comunicação. Faraco (2008, p. 75) define norma-padrão como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedade marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos

de uniformização linguística”. A norma-padrão refere-se a regras impostas, a um ideal abstrato de língua tida como ‘correta’.

Os padrões sociolinguísticos são distinguidos por variedades como “padrão culto”, “padrão popular” e “falar regional”. Segundo Mollica e Braga (2010, p. 12), a distinção entre variedades como ‘padrão culto’, ‘padrão popular’ e ‘falar regional’ tem considerado os recursos comunicativos próprios de discursos monitorados e não monitorados, além de levar em conta os traços descontínuos, identificados nos polos rural e urbano.

O padrão culto é considerado por muitos estudiosos e pela sociedade em geral como a norma-padrão da língua, enquanto que o padrão popular juntamente com o falar regional, são vistos como variedades não padrão ou variedades populares.

Diante da norma-padrão, há duas atitudes sociais: uma que toma a variedade culta isenta de erros e inadequações passando a ser chamada de norma culta, padrão culto e/ou norma culta de prestígio e outra, que diante da imponência da primeira variedade, é vista como errada, inadequada, sendo nomeada como norma não padrão.

Faraco (2008, p. 73) define norma culta como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”.

Autores como Bagno, usam o termo ‘variedades cultas’ porque mesmo no âmbito da norma culta há variação do português:

Não existe comportamento linguístico homogêneo por parte dos ‘falantes cultos’, sobretudo (mas não somente) no tocante à língua falada, que apresenta variação de toda ordem segundo a faixa etária, a origem geográfica, a ocupação profissional etc. dos informantes (BAGNO, 2002, p. 179).

Na verdade, as duas variedades, tanto a norma culta quanto a norma popular são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. “O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza” (TRAVAGLIA, 1997, p. 63).

Na interação com outras pessoas, nós usamos a língua em suas diversas variações, de acordo com o contexto, ora falamos usando a variedade culta, ora usando outra forma de expressão (conhecida como variedade popular). A variação linguística acontece cotidianamente não só com a nossa fala, também com a nossa escrita, pois adequamos o uso da língua aos contextos que vivenciamos nas nossas relações humanas. Porque além da variedade culta, há outras variedades consideradas não cultas em funcionamento, outras formas linguísticas

alternativas tão válidas e eficientes, para a comunicação, quanto a variedade linguística socialmente privilegiada.

Atualmente, outras concepções sobre o estudo da língua vêm se sobressaindo e a variedade culta, mais conhecida como norma culta, antes vista como absoluta, cede espaço ao estudo da língua sob a ótica das variedades linguísticas.

Na escola objetivamos oportunizar o domínio da variedade culta nas aulas de Língua Portuguesa. Porém o ensino da língua (saber as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra) não pode se resumir em ensino da metalinguagem (saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso). A opção pelo ensino da língua oportunizando o domínio de mais outra forma de expressão concebe a linguagem como lugar de um processo de interação que perpassa as relações humanas.

A construção dessa proposta é produtiva para a compreensão de que o uso da escrita formal não pode e nem deve desvalorizar o uso da fala. As duas modalidades da língua - a falada e a escrita -, transmitem conhecimentos conforme seu contexto mais formal e menos formal. Nessa linha de pensamento, as situações enfrentadas na coleta de receitas em conversas com as pessoas mais velhas promovem a reflexão sobre o falar de casa e o falar da escola e conduz ao entendimento que um não pode ter maior valor que o outro.

Por isso, nos interessa saber que a Língua Portuguesa Brasileira é constituída pelas variações linguísticas (formas linguísticas alternativas) juntamente com a variedade culta, sabendo que, “se os usos variam geograficamente, socialmente e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira: não se tem as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás” (CALVET, 2002, p. 69). Então, partindo do pressuposto de que a escola é um organismo vivo, espaço em movimento, essa dissertação propõe desenvolver a produção escrita dos alunos no registro das receitas culinárias usadas pelos moradores de Vila Aparecida. Portanto é significativo saber alguns conceitos sobre a variação linguística, enfatizando a importância e a necessidade de se conhecer e respeitar o universo linguístico dos alunos, em sua diversidade no contexto local, evidenciando língua, cultura e sociedade como relações essenciais para se entender a linguística.

As variedades e a diversidade de uso da linguagem requerem a abordagem teórica da Sociolinguística, uma teoria que mostra que a língua sofre mudanças e variações, como afirma

Bagno (2004, p. 43): “A Sociolinguística veio mostrar que toda a língua *muda e varia*, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante”.

A diversidade linguística se realiza muito além de uma fronteira política, e as fronteiras políticas não se delimitam fronteiras linguísticas. Os traços socioculturais, econômicos e políticos, que ligam os membros de uma nação, os identificam e os distinguem dos membros de outra, pelo seu instrumento de comunicação - além de outros traços importantes. A diversidade linguística não está ligada somente a diferenças entre os idiomas de uma nação, isso porque uma língua está sujeita aos eventos do seu próprio aspecto (que é ser objeto histórico) de sofrer transformação no tempo e diversificação no espaço Castilho; Gnerre; Camacho (1978). Portanto, “a linguagem humana varia de acordo com o grau de contato entre os seres que constituem a comunicação universal”, dessa forma “os fatores de diversidade linguística não ficam assim limitados aos aspectos temporal e espacial” (CASTILHO; GNERRE; CAMACHO, 1978, p. 8).

A receita culinária é um gênero de texto que está em constante variação de canal, porque sua presença no cotidiano se faz por meio de diversos suportes. Para Castilho (2010), a variação de canal abrange as diferenças entre a escrita e a oralidade: “A comunicação linguística pode ocorrer em presença do interlocutor, quando falamos, ou na sua ausência, quando escrevemos. Isso nos leva à variação de canal, a língua falada e a língua escrita”. (CASTILHO, 2010, p. 212).

Castilho, quando fala da variação de canal, cita uma problemática levantada por Cagliari (1999) para a aquisição da escrita, [...] “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita”. (CAGLIARI, 1999. p. 124 *apud* CASTILHO, 2010, p. 212). A partir da afirmação anterior de que a característica inerente a toda e qualquer língua do mundo é sua variação, as atividades com a escrita por meio da receita culinária pode possibilitar ao aluno a realização de seus próprios apontamentos sobre a linguagem. “Isto porque o aluno pode transpor as variantes distantes da norma para o texto escrito”. (BARONAS 2011, p. 109).

Usando as palavras de Cagliari, citadas anteriormente, “o grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita” poderá ser amenizado com a possibilidade de reflexão no momento da aprendizagem dando a devida importância às variações, sem detrimento de uma ou de outra. “Em outro estudo, o autor ainda aponta que ‘o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala’”. (CAGLIARI, 1992, p. 138 *apud*

BARONAS 2011, p. 109). Então, a construção dessa proposta é produtiva para a compreensão de que o uso da escrita formal não pode e nem deve desvalorizar o uso da fala. As duas modalidades da língua - a falada e a escrita -, transmitem conhecimentos conforme seu contexto mais formal e menos formal. Nessa linha de pensamento, as situações que enfrentadas na coleta de receitas em conversas com as pessoas mais velhas promovem a reflexão sobre o falar de casa e o falar da escola e conduz ao entendimento que um não pode ter maior valor que o outro.

2.2.2 Tipos de variação linguística

Sabemos então que os sujeitos e a linguagem coexistem, e por isso a contribuição da teoria da variação de William Labov para essa dissertação, está alicerçada na proposta de ensino que respeita e valoriza a linguagem do aluno e de seu contexto familiar na(s) qual(is) podemos perceber a existência das variações linguísticas diacrônica (histórica) e diatópica (regional).

Cabe ressaltar aqui que essa pesquisa, cujo recorte são receitas culinárias, está pautada na Sociolinguística Variacionista que, contribuirá de maneira significativa na relação entre a linguagem usada pelos jovens e a linguagem usada por pessoas com sessenta anos ou mais de idade, em que podemos observar a presença da variação histórica ou diacrônica. Acreditamos que o aluno possa compreender que algumas palavras e/ou expressões faladas pelos seus avós ou bisavós, foram, no passado, constitutivas das variantes de prestígio e que hoje, poucos falantes de idade avançada, as mantêm [...], “paralelamente à evolução dos usos e costumes” (CASTILHO; GNERRE; CAMACHO, 1978, p. 11).

A Sociolinguística Variacionista contribuirá também para o entendimento de que não se deve ficar envergonhado com a própria fala, porque todas as variedades da língua são necessárias. Confere igualmente importância à variação regional ou diatópica, presentes nas falas dos alunos. Dessa maneira, essa teoria contribui para a devida consideração do conhecimento empírico do aluno por parte de quem ensina. Contribui também para diminuir o ensino de modelos prontos de gêneros textuais e, por conseguinte, valorizar a construção do aluno/produtor no percurso da aprendizagem da nossa língua.

Ao refletirmos sobre a língua intrinsecamente ligada às falas dos alunos - vista, a princípio por estudiosos, como errada - e refletirmos também sobre a visão de que a língua culta é a única forma correta de se expressar, podemos, dessa maneira, aprimorar com os alunos os conhecimentos científicos a esse respeito, destacando a relevância de estudar as diversas

manifestações da linguagem dentro da sala de aula porque a Sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua em seu uso real.

Há variações nas falas entre alunos de uma mesma turma e também entre uma turma e outra do Ensino Fundamental, pelo fato da escola receber alunos provenientes de vários estados brasileiros e pelo fato de alguns se deslocarem da cidade para o campo, trazendo uma bagagem linguística que se diferencia das que já se instalaram.

A variação de uma língua está sujeita às diferenças nas expressões verbais dos falantes dentro do contexto histórico, geográfico, social e cultural. Pois, quando analisamos os diferentes modos em que é possível expressar-se em uma língua, levando-se em conta a escolha de palavras, a construção do enunciado e até o tom da fala estamos tratando das variações linguísticas, como diacrônica, diatópica, diastrática, diafásica e diamésica.

Nesta dissertação, a contribuição teórica da variação linguística tem maior relevância por focar no ensino da língua materna em sala de aula, em que há probabilidade de ocorrências de variações no uso da língua. Tais ocorrências estão presentes na sociedade brasileira em geral, como postula a Sociolinguística Variacionista. Para isso, é necessário ampliar nosso conhecimento sobre variação linguística com alguns estudiosos do assunto.

Usando os conceitos de Mollica e Braga (2010), a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância é um exemplo de variável dependente. Dialeto padrão e dialeto não padrão e escolaridade, são alguns exemplos de variáveis independentes. Quanto às variáveis dependente e independente, as autoras explicam que

Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência. (MOLLICA; BRAGA, 2010, p. 11).

Calvet (2002) toma como *variável* o conjunto constituído pelos diferentes modos de realizar a mesma coisa (um fonema, um signo...) e por *variante* cada uma das formas de realizar a mesma coisa. Em outras palavras, o autor conclui:

Temos, pois, variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer “a mesma coisa”, ou seja, quando dois significantes têm o mesmo

significado e quando as diferenças que eles representam têm uma função outra, estilística ou social (CALVET, 2002, p. 102).

A variação histórica ou diacrônica é condicionada à observação da coexistência num mesmo plano temporal “duas variantes diacrônicas: a substituta e a substituída”, até que uma caia em desuso e a outra sobreviva (CASTILHO; GNERRE; CAMACHO 1978, p. 9-10). Além da variação histórica ou diacrônica, segundo Mollica e Braga (2010, p. 12), a variação linguística pode ocorrer das seguintes formas: no parâmetro geográfico nas variações diatópicas, em que as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos; no parâmetro social nas variações diastráticas, as alternâncias se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais. Há também a variação diafásica, que, segundo Coseriu (1980), constitui as distinções entre os diversos tipos de modalidade expressiva. Para o autor, “as variedades linguísticas que caracterizam – no mesmo estrato social – os grupos ‘biológicos’ (homens, mulheres, crianças, jovens) e os grupos profissionais podem ser consideradas como ‘diafásicas’” (COSERIU, 1980, p. 110-111 *apud* BARONAS, 2011, p. 108). E no parâmetro textual, nas variações diamésicas é que se verifica distinção entre língua falada e língua escrita, de acordo com Bagno (2007).

a) Variação diacrônica

Referindo ao dinamismo da língua na diacronia, tomando a língua como funcional e que sofre mudanças no percurso histórico, Mollica (2010, p. 43) afirma que “de fato, as mudanças linguísticas normalmente se processam de maneira gradual em várias dimensões. Nos eixos sociais, por exemplo, os falantes mais velhos costumam preservar mais as formas antigas, [...]”. Para seguir as instruções do gênero textual receita culinária, por exemplo, é importante conhecer o significado de alguns termos culinários diferentes daqueles usados atualmente, e por se tratar de receitas de pessoas com mais de sessenta anos, que vivem no campo, é bem provável que o verbo *charquear* estará presente em algumas receitas, e para algumas pessoas é um termo desconhecido, e é uma técnica que consiste em *cortar em mantas, secar e salgar a carne bovina para a produção do charque*. ([www.infopedia.pt > dicionarios > lingua-portuguesa >/charquear](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/charquear)). Acesso em 15/04/2020. E como observaram os autores, Castilho, Gnerre e Camacho (1978, p. 11-12) as gerações anteriores às dos jovens estudantes, mantêm formas de expressão de décadas atrás.

As variantes históricas de há muito em desuso, somente registradas atualmente em obras especializadas em descrever a história da língua ou em obras

literárias do passado, são menos importantes que as contemporâneas, que marcam uma evolução mais recente dos costumes, permitindo entrever uma relação sociocultural entre dois níveis etários, no sentido de que o jovem adolescente, procurando a novidade, afasta-se sistematicamente dos padrões que regem as gerações anteriores, consideradas ultrapassadas.

Os mesmos autores, anteriormente citados, revelam que o processo de mudança linguística não é tão simples como pode parecer. “Em sua origem, uma variante em processo de adoção pela norma da comunidade é apenas uma das inumeráveis variantes confinadas ao uso de um grupo restrito de falantes” (CASTILHO, GNERRE E CAMACHO, 1978, p. 10). Esses autores explicam que uma variante ao se propagar, é reconhecida pela minoria socioeconomicamente abastada como um fator de prestígio, ao contrário da forma em desuso que fica confinada ao uso das gerações mais velhas. De acordo com esses teóricos, quando eleita como variante normal na fala da comunidade, eliminada a forma em substituição, a variante em processo de adoção acaba por fixar-se em virtude da modalidade escrita.

b) Variação diatópica

É a variação diatópica, também conhecida por regional ou, ainda, geográfica, a responsável por podermos identificar, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa por meio do modo como ela fala. Com o suporte da teoria e da metodologia da Sociolinguística, podemos descobrir quais são exatamente as marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação à de outra. Conforme exemplos apresentados por alguns estudiosos,

A variação regional pode ser estudada colocando-se em oposição diferentes tipos de unidades espaciais: podemos dizer que existe variação regional entre Brasil e Portugal (dois países), entre o Nordeste e o Sul do Brasil (duas regiões de um mesmo país), entre Paraná e Santa Catarina (dois estados de uma mesma região), entre Chapecó e Florianópolis (duas cidades de um mesmo estado) e mesmo entre falantes do Centro de Florianópolis e falantes do Ribeirão da Ilha (dois bairros de uma mesma cidade). É comum também que se analise variação regional entre zonas urbanas e zonas rurais ou do interior. (COELHO; GÓRSKI et. al., 2012, p. 76).

No Brasil, a variação diatópica acontece por vários fatores, um deles é o da colonização. Tivemos um grande fluxo migratório no período da colonização, o que faz do nosso país um espaço pluridialetoal – com a presença de povos de diversos países, do continente africano e das tribos indígenas que aqui já viviam. Pode haver variação regional na fala do aluno, em que um substantivo pode ser nomeado por mais de um nome como a mandioca, conhecida também como macaxeira e aipim.

A variação diatópica é a variação que ocorre nas palavras dos falantes de estados de uma mesma região - que pode haver também a variação entre duas cidades de um mesmo estado, entre dois bairros de uma mesma cidade e/ou até mesmo entre zonas urbanas e zonas rurais, em que se observa o uso pelos falantes de vocábulos diferentes para nomear um mesmo substantivo.

c) Variação diastrática

Da mesma forma que a fala pode carregar marcas de diferentes regiões, também pode refletir diferentes características sociais dos falantes. A essa propriedade se dá o nome de variação social ou variação diastrática. Os principais fatores sociais que condicionam essa variação linguística são o *status* socioeconômico, o grau de escolaridade, a idade, o sexo, a profissão e as redes sociais, conforme exemplos a seguir:

- *Status* socioeconômico: as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto e vice-versa;
- Grau de escolarização: o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;
- Idade: os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores;
- Sexo: homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
- Mercado de trabalho: o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cana;
- Redes sociais: cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também outros comportamentos linguísticos (BAGNO, 2007, p. 43).

A variação linguística diastrática ou social se manifesta de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais.

d) Variação diafásica

A variação estilística ou diafásica se dá em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião determina o estilo de linguagem que usaremos para falar com nosso interlocutor, podendo ser mais formal ou menos formal. A variação estilística ou diafásica é uma questão de escolha do estilo “que se impõe ao falante para acomodar-se ao seu interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, o grau de complexidade cognitiva exigida no tema e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada” (MOLLICA, 2010, p. 13).

A escolha no grau de formalidade no uso da língua está relacionada à preocupação voluntária e involuntária do falante ao se pronunciar em ambientes mais cultos ou mais descontraídos. O uso da língua no seu aspecto mais formal ou menos formal evidencia a presença da variação de estilo, conforme mostrou a pesquisa de Labov.

O primeiro trabalho a comparar a fala dos indivíduos em contextos diferentes foi a pesquisa de Labov, realizada em 1966, sobre a presença ou ausência do *r* final de sílaba no inglês de Nova York. [...]. Em português, o primeiro estudo da influência do grau de formalidade do contexto no uso da língua foi o trabalho sobre a variação na concordância verbal (Naro & Lemle, 1977), (ex.: eles bebem x ele bebe). As amostras utilizadas foram entrevistas com alunos de cursos de alfabetização Mobral no Rio de Janeiro, realizadas na casa do informante, em seu local de trabalho e na casa dos entrevistados. Esses ambientes foram classificados quanto ao discurso, quanto ao contexto e quanto à situação, tendo-se obtido diferenças que mostram que, quando em locais mais descontraídos, os mobralenses empregam mesmo a marca de terceira pessoa do plural nos verbos. (MACEDO *in* MOLLICA e BRAGA p. 59-61).

Segundo a autora citada, o objetivo em se estudar o uso da linguagem em relação aos contextos sociais é descobrir quais são as normas linguísticas de uma comunidade, reveladas pelas variações estilísticas observadas desde o ambiente mais informal ao mais formal.

e) Variação diamésica

Sobre a variação diamésica, Bagno (2007, p. 48) nos dá uma definição para a variação que existe entre escrita e fala:

Variação diamésica: é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual. O adjetivo provém de DIA- que significa “através de” e do grego MÉSOS, “meio”, no sentido de “meio de comunicação”.

A variação diamésica acontece distintamente no uso da língua falada e no da língua escrita. Ilari e Basso (2007, p. 181) também colaboram para uma melhor explicação desta variação:

A variação diamésica compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita. Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve. Na fala as pessoas dizem coisas como “né”, “ocêis”, “disséro”, “téquinico” pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram”, “técnico”.

No desenvolvimento desse projeto de planejamento e organização da produção escrita dos alunos, será pertinente que o aluno perceba que a língua não é homogênea, e mude sua relação com a língua, compreendendo que as afirmações “eu não sei português”, “português é muito difícil” são crenças sobre a própria língua, geradas pelo trabalho intensivo sobre gramática normativa presente na escola.

É importante e necessária uma ação com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual para uma abordagem textual bem como da Sociolinguística em que o aluno compreenda, de maneira reflexiva, que há situações de uso da língua que precisamos conhecer para usá-la sem dificuldades, nas mais diversas ocasiões de socialização. Assim, ser capaz de servir-se de “um *modelo* de língua, um *ideal* de língua, um *padrão* de comportamento linguístico” (BAGNO, 2004, p. 39) exigidos em contextos mais formais da nossa sociedade.

Para ampliar a escrita dos alunos - do Ensino Fundamental II - no campo contextual, textual, lexical e gramatical²², deve-se levar em consideração que se trata de uma empreitada que exige amplo conhecimento sobre o ensino da linguagem, por parte dos professores da Educação Básica. Faz-se necessário aprendermos a lidar com o fenômeno linguístico, estudando Linguística, e assim sermos mais eficazes na mediação do desenvolvimento da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, porque esse conhecimento ainda nos é precário. Sabemos pouco sobre Linguística, e sabemos menos ainda como fazer acontecer na sala de aula.

Cagliari (1998a) diz que a questão metodológica não é a essência da educação, é apenas uma ferramenta, e que é fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um. Conhecer e saber trabalhar metodologicamente com o ensino e com a aprendizagem, é necessário. Segundo Cagliari (1998a), há equívoco por parte de alguns envolvidos na educação que consideram apenas o ensino, supondo que a aprendizagem ocorre automaticamente, como fruto inevitável do ensino. Ele destaca ainda que, a maneira como aquilo que é ensinado passa a ser algo aprendido é do foro íntimo de cada indivíduo.

“Ensinar é um ato coletivo: pode-se ensinar a um grande número de pessoas presentes numa aula ou numa conferência etc. Aprender é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual” (CAGLIARI, 1998a, p. 38). Retomando as palavras de Marcuschi (2008, p. 60) “esta posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma

²² “As determinações contextuais, textuais, lexicais e gramaticais são responsáveis pelos sentidos e intenções expressos no que dizemos” (ANTUNES, 2010).

atividade cognitiva e atividade sociointerativa” e sob essa abordagem que optamos em propor atividades de produção textual a partir da modalidade da fala para a modalidade da escrita da língua, com o tipo de texto injuntivo/instrucional, pois foi desse agrupamento que escolhemos o nosso objeto de pesquisa - o gênero textual receita culinária.

As aulas de Língua Portuguesa devem contemplar os usos formal e funcional da língua. Para isso, a mudança de atitude do professor em relação ao ensino e a aprendizagem da língua materna deve acontecer, adotando uma visão de ensino de língua além do que está postulam nos livros didáticos - com os seus modelos prontos de textos - fazendo com que os alunos tenham contato somente com a língua na modalidade escrita, escrita esta proveniente de outros estados brasileiros, apagando e negligenciando assim, a sua própria linguagem, que também possui regularidade no seu funcionamento, por isso é legítima e deve ser considerada pela escola, como tal.

A dificuldade que o aluno apresenta na produção de texto é proveniente, na maioria das vezes, da vergonha que sente da sua própria fala. De tanto ser corrigido em favor da gramática normativa aplicada nas aulas, que o aluno perde a sua autonomia de produtor para interferir na sociedade de maneira positiva. Isso é podado em longos anos de estudos no Ensino Fundamental, porque todo esse tempo costuma ser usado para estudar e decorar regras gramaticais durante as aulas de Língua Portuguesa.

A linguagem da família está na linguagem do aluno, porque este desde a infância começa a usar a língua para interagir e esses conhecimentos internalizados sobre a língua materna é o que leva ele para a sala de aula.

Por isso, diante de todos os aparatos teóricos metodológicos dessa pesquisa, buscamos por meio da receita culinária uma maneira diferente e mais real possível de se trabalhar com a produção textual dos alunos.

2.3 Sequência Didática

Como trabalhar com textos nas escolas? Sabemos que não é uma tarefa fácil, porque há dificuldades em relação à produção de textos, por parte dos alunos. Ter que escrever para um leitor fictício, num contexto de produção de ‘faz-de-conta’, em que seu texto vai para o mural da escola sem ter maior publicidade fora dela, ter que escrever para conhecer determinado gênero textual é um trabalho cansativo, difícil e penoso e por mais que se deparem com uma diversidade de textos no seu cotidiano, muitas vezes não conseguem uma compreensão

significativa daquilo que escrevem. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor, segundo Dolz; Schneuwly (2010, p. 82) é

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), com base em um trabalho realizado nas instituições de ensino da França, apresentam uma proposta para o ensino dos gêneros textuais na escola por meio de um procedimento que eles chamam de Sequência Didática. Os autores enfatizam que este procedimento, se bem direcionado pelos professores, possibilita o desenvolvimento das capacidades de produção textual (orais e escritas) dos alunos, em situações reais de interação. Para eles, *sequência didática* é um procedimento que se realizado passo a passo, concretiza as exigências do objeto de ensino da língua - os gêneros textuais.

Apontam um ensino a partir de uma perspectiva didática em que o objeto da língua sejam os gêneros de texto, considerando as seguintes exigências:

“permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Considerando que é possível se ensinar a escrever textos e a dar publicidade a eles em um contexto real de circulação sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático, adotamos um modelo de Sequência Didática - SD – o qual está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita por meio de estratégias do ensino colaborativo com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra na Suíça (Dolz e Noverraz e Schneuwly, 2004). É uma estratégia de ensino com gêneros textuais e sequências didáticas numa perspectiva sociointeracionista da língua tornando o processo colaborativo à medida que o professor passa a se tornar pesquisador e avaliador de material didático enquanto que o aluno passa a ser parceiro, sendo corresponsável pela aprendizagem.

Esse modelo de SD engloba um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer

alcançar com os alunos, envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação, para todos os níveis de escolaridade.

Nesse contexto, os gêneros textuais são vistos como “megainstrumentos”, isto é, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28) e as atividades elaboradas em sequência didática a serem realizadas no ambiente escolar são tidas como “fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 53).

2.3.1 Sequência Didática: organização de atividades com o gênero textual receita culinária

O ensino do gênero instrucional por meio da Sequência Didática – SD, partindo do pressuposto de que textos como bulas de remédios, editais de concurso, manuais de eletroeletrônicos, manual de montagem de móveis, manuais de jogos e receitas culinárias estão presentes no dia a dia do aluno, reforça a finalidade de criar condições para que o aluno domine melhor um desses gêneros de textos (a receita culinária), permitindo-lhe uma participação mais interativa com a sociedade de maneira adequada a cada situação.

Destacamos, ainda, que a SD “[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

É na perspectiva sociocognitivista-interacionista²³ que surgem, mais especificamente a teoria de gêneros de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Esses autores enfatizam o estudo de uma determinada língua dentro de uma perspectiva interacional, considerando o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem ocorrem.

Para nós professores, apresentar o texto escrito formal para ser trabalhado em sala de aula é uma prática confortável, porém podemos olhar a nossa práxis por um outro ângulo e percebermos então que é possível trabalhar também a partir da linguagem informal oral, a que

²³ Perspectiva Sociocognitivo-interacionista, que segundo a qual, “nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório motoras”, ações essas que não se realizam, somente, na mente dos humanos, são também um conjunto de ações conjuntas por nós praticadas. Esta concepção, sugere que os sujeitos são considerados como os próprios construtores de textos, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p. 43).

está impregnada nas vivências dos estudantes (pelo menos da Escola Municipal Buriti). Assim saímos da zona de conforto em que estávamos, para adotarmos uma proposta de trabalho com a língua a partir de textos orais para a produção de textos escritos, como mais uma maneira de alcançarmos êxito no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa sem distanciarmos o estudante do contexto escolar, que pretende ser formalizado e institucionalizado.

Para tanto, será pertinente a elaboração de atividades sobre o gênero receita a partir do modelo de Sequência Didática²⁴ apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por constituir uma forma de organização gradativa de diversas atividades sobre o gênero, o que propicia a visualização do processo pelo qual o aluno deve passar durante o período de aprendizagem, tendo em vista os objetivos que se pretende atingir. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao tratarem sobre o ensino de produção de textos ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática, precisa:

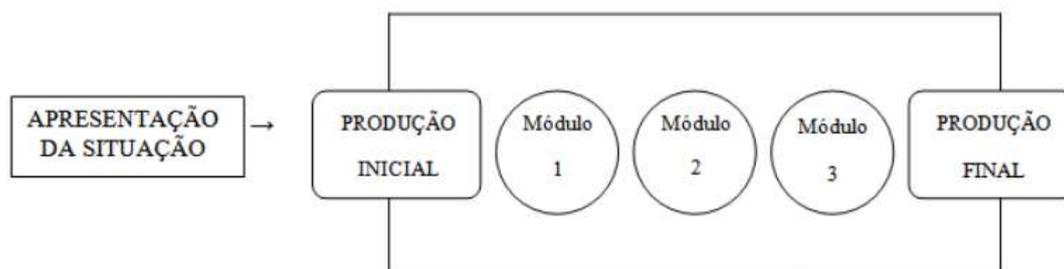
- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- avaliar as transformações produzidas.

Trabalharemos com a escrita de texto para registrar as receitas que circulam na localidade da Escola Municipal Buriti, propondo uma intervenção que proporcione ao aluno momentos de reflexão, de revisão de suas formas de interação pela fala e pela escrita e de recomposição de práticas de oralidade e letramento no desenvolvimento do processo de ampliação do conhecimento sobre a linguagem na escola. O processo da escrita dar-se-á na

A Sequência Didática será anexada a esse projeto como material didático-pedagógico após sua elaboração pela aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Cáceres - MT, Professora Esp. em Educação do Campo: Saberes e Fazeres da Terra - IFMT e Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Buriti - Vila Aparecida – Cáceres - MT.

prática dos conhecimentos adquiridos nos módulos constituídos de atividades que estão sistematizados dentro das quatro etapas da Sequência Didática - SD, sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Figura 5 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Adotamos um modelo de Sequência Didática - SD – conforme o esquema anteriormente apresentado pelo grupo de Genebra na Suíça (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98) para formularmos uma SD com as seguintes etapas e módulos:

Apresentação da Situação - Apresentação da proposta de produção textual

Produção Inicial - Escrita de receitas culinárias

Módulo 1 - Estudo da estrutura do gênero textual receita culinária

Módulo 2 - Estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária

Módulo 3 - Realização de entrevista para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação

Módulo 4 - Audição dos textos das receitas culinárias coletadas

Módulo 5 - Retextualização da fala para a escrita

Segunda produção – Retextualização - Da escrita para a escrita

Terceira produção - Digitação das receitas culinárias

Produção Final – Retextualização - Livro de receitas culinárias

Situação Final - Exposição do produto final

Apresentação da Situação – Nesta etapa, o professor discute com os alunos sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar e qual é o problema a ser resolvido, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência. O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção do gênero, a quem se dirige a produção, qual seu suporte material e quem são os participantes; o aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai

trabalhar e saber de sua importância; sensibilização ao gênero para adquirir familiaridade com a prática social que ele materializa por meio de leitura deste texto, audição e socialização das impressões sobre os mesmos; devem ser observados pontos importantes: linguagem do texto, suporte, meio para circulação, além das perspectivas do autor.

Produção Inicial – É uma situação de avaliação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções têm sobre o que se vai estudar. A primeira produção pode ser dirigida somente à turma, objetivando um diagnóstico com a sala das capacidades que já dominam sobre o gênero: suas características contextuais e de organização interna. Neste momento, a avaliação formativa define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, determinando o percurso que o aluno tem a percorrer para ampliar o seu repertório de capacidades quanto: o estilo do gênero, a construção composicional, o tipo de discurso predominante, a coesão, a seleção lexical, a pontuação etc.

Módulos – São etapas em que variadas atividades são realizadas para que os alunos aprendam o que se tem como objetivo didático. Os módulos podem ser compostos por uma pequena quantidade de atividades (duas ou três) ou por uma grande quantidade, dependendo da complexidade das aprendizagens envolvidas e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao propor um trabalho com gêneros textuais, os autores propõem que sejam realizadas análises também acerca das características desses gêneros, para articular o ensino da leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade. Na terceira etapa terá relevância a sequência de módulos que visam: trabalhar problemas de níveis diferentes (representação da situação de comunicação/contexto de produção, atividades sobre a construção composicional do gênero, atividades sobre os títulos etc.); atividades e exercícios variados (atividades de observação e de análise de textos, exploração das características do tipo de discurso predominante: ordem do narrar, do instruir, tarefas simplificadas de produção de textos, análise linguística, ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário, atividades de leitura, atividades orais); capitalizar as aquisições organizando e registrando-as no caderno e em cartazes (lista de constatações sobre o gênero).

Produção Final - A produção final é a situação em que os alunos realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanejar ações para que as aprendizagens não efetivadas aconteçam. Esta produção final pode ser a que gera o produto de culminância dos trabalhos. A produção final, última etapa da sequência didática, possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos da terceira etapa; permite ao professor realizar uma avaliação

somativa; completa a interação, enviando os textos aos seus interlocutores/destinatários; precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.

Analisaremos no capítulo 3 o planejamento de uma proposta de intervenção, que contemple as fases da atividade modular, a saber: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produto final numa Sequência Didática (SD) com base no modelo estabelecido por Dolz e Schneuwly (2004).

O trabalho com o gênero receita culinária surgiu a partir da observação de que há necessidade e urgência em se registrar as receitas de comidas e de doces que circulam na comunidade, mas que estão apenas na memória das pessoas com sessenta anos ou mais de idade.

No projeto propositivo (Anexo I) as atividades a serem desenvolvidas partirão de informações coletadas por meio de entrevistas com moradores da comunidade Vila Aparecida, Cáceres, estado de Mato Grosso. Por isso, doravante, será necessário informar com brevidade a respeito do gênero textual entrevista.

2.3.2 Entrevista

O gênero entrevista tem se tornado cada dia mais presente no universo escolar, por ser um gênero oral, que parte da interação entre um entrevistador e um entrevistado. Pode ser estruturado em um roteiro de pergunta-resposta, com objetivos variados, como fazer o relato de uma experiência pessoal, responder curiosidades sobre a própria vida, fornecer informações específicas sobre determinado conteúdo, tema ou assunto. Trata-se de um gênero adaptável a diversos formatos: oral, escrito e digital (áudio, vídeo, audiovisual) além de possuir diversos subgêneros, como a entrevista jornalística, a científica, a de emprego, a biográfica ou outro estilo.

Ao transmitirmos as convenções formuladas para o ensino da escrita na sala de aula, há uma tendência de os estudantes compreenderem que escrita é uma prática separada do ato de fala, que são dois "polos opostos", nas palavras de Marcuschi. Mas podemos esclarecer durante as produções textuais escritas por meio de entrevista oral, que os gêneros textuais têm características distintas para cada modalidade linguística: fala e escrita. “A hipótese que defendemos supõe que: as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010), se encontram em dois domínios linguísticos (fala e escrita) e observa que tanto a fala como a escrita se dão

em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais e na linha das características específicas de cada modalidade. Assim um gênero da fala representaria uma espécie de protótipo da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um gênero escrito, tal como seria um protótipo da escrita. O autor nos apresenta uma ideia das relações mistas dos gêneros a partir dos postulados meio e concepção, “[...] tendo em vista que a fala é de concepção oral e meio sonoro, ao passo que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico”. Continuando com Marcuschi, há gêneros do domínio do tipicamente falado (oralidade), seja quanto ao meio e quanto à concepção, do domínio tipicamente escrito e há também gêneros do domínio misto em que se dá as mesclagens de modalidades.

Com outras palavras, para melhor entendermos as relações mistas meio e concepção de um gênero textual como uma entrevista publicada na revista *Veja*, por exemplo, recorremos a Marcuschi (2010), ao explicar que de acordo com o meio de produção (sonoro *versus* gráfico) e a concepção discursiva (oral *versus* escrita) dessa entrevista, seu meio de produção é o gráfico, a sua concepção discursiva é oral e o domínio é misto.

Cabe ao professor acrescentar à sua metodologia ações que abranjam as diversas situações comunicativas, adapte seu planejamento contemplando a competência discursiva dos alunos, ou seja, atividades e sequências didáticas que viabilizem e valorizem a autonomia das interlocuções e discursividade dos alunos, por intermédio de diferentes gêneros. Nessa linha de pensamento, nos apoiamos em Marcuschi (2008, p. 155):

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, se situam e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas.

A entrevista veiculada em rádio ou televisão, geralmente é apresentada da mesma forma tal como foi dada, sofrendo, às vezes, alguns cortes. Nesse formato de entrevista, ficam evidentes as marcas da oralidade tanto na fala do entrevistado quanto do entrevistador. Entretanto quando é publicada em suportes impressos, quase sempre sofre modificações em relação ao texto original. Nas entrevistas, costuma predominar a norma culta da língua, dependendo da situação e perfil do entrevistado.

Frente aos avanços tecnológicos, é fundamental gravar a entrevista, quando se pretende publicá-la na escrita ou transformá-la em outro gênero (coleta de informações, registro de curiosidades, entre outros), uma vez que muitas informações podem ser esquecidas e/ou alteradas e, na sequência da entrevista, será observada a opinião do entrevistado que poderá ou não autorizar a divulgação. Em uma atividade pedagógica, deve-se elaborar previamente um roteiro para o entrevistador não se esquecer de perguntar ao entrevistado dados importantes que se pretende coletar durante a entrevista. Transformar a entrevista em outro gênero textual é possível, partindo do registro em áudio por meio de entrevista do conteúdo a ser exposto em outro formato de texto, essa é uma forma de comparar a fala com a escrita, assim observarmos as diferenças entre modalidade falada e escrita da língua devido à mudança de suporte (sonora gravada em áudio por entrevista e gráfica, registrada na escrita pela reescrita da entrevista).

Ao entrevistarmos alguém, também estamos interagindo, mantendo contato social ou reforçando vínculos de amizade, portanto com o gênero entrevista, possibilitamos aos estudantes produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa seja ela escrita ou oral, pois apoiamos na ideia que

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo (ANTUNES, 2003, p. 51).

As produções textuais serão desenvolvidas a partir das receitas culinárias coletadas por meio de entrevistas com moradores da comunidade Vila Aparecida. Após a coleta das receitas e em posse dos dados gravados em áudio, os alunos farão a retextualização da fala para a escrita. Dessa maneira, obteremos então o objeto de estudo dessa sequência didática, que é o texto escrito. Para que essa atividade se concretize com êxito em sala de aula, apoiaremos nas nossas leituras sobre retextualização.

2.3.3 Retextualização

No campo da comunicação humana, a linguagem se concretiza em textos. Os usuários da língua mediam as suas práticas sociais pela linguagem, ou seja, produzem textos quando falam e quando escrevem.

O uso da língua para a interação com a sociedade se materializa numa diversidade de gêneros textuais nos quais se vinculam as ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Usando a língua em sua modalidade escrita, não são suficientes a codificação e a decodificação da mensagem, é necessário produzir e atribuir sentido ao texto para que aconteça por meio da linguagem a interação entre os atores sociais. E dessa forma, o que faz como que um texto seja de fato um texto, compreendido como uma unidade de sentido, é a textualidade (com os elementos de construção interacional de sentidos: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade).

Na sociedade contemporânea, a dinâmica da linguagem que se concretiza na construção da textualidade, flui com o surgimento de suportes textuais diversos. Ao acompanhar essa dinâmica, o que foi textualizado para um determinado contexto, precisa ser retextualizado para se adequar a um novo contexto de produção e assim atender às necessidades interacionais da sociedade.

Por exemplo, o gênero textual receita culinária, gravado em áudio na ocasião de uma entrevista que posteriormente precisa constar em um livro de receitas culinárias ou um aviso promocional de verduras na feira sendo transmitido pelo som do carro que passa na rua e depois impresso em cartaz colado na banca de verduras, talvez ainda circulando em folhetos oferecidos aos transeuntes na feira. Assim, essa dinâmica da linguagem que se concretiza na construção da textualidade, nos apresenta uma fluência em diversos gêneros textuais com inúmeros contextos de produção, tanto na fala como na escrita, dependendo da necessidade dos atores sociais. Há, evidentemente, sempre uma necessidade de se textualizar novamente o que já foi textualizado porque o texto é o próprio “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2009, p. 21). As pessoas se movimentam no tempo e no espaço e a linguagem também.

Considerando a retextualização como a produção de um novo texto a partir de um texto-base, percebemos que a sua realização em atividades de produção textual em sala de aula pode permitir que os estudantes trabalhem sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto base e as projetem em uma nova situação de interação.

Antes, alguns conceitos da retextualização precisam ser compreendidos no intuito de desenvolver uma proposta de atividade para estudantes do Ensino Fundamental II que contemple a retextualização de receitas culinárias partindo do meio de produção sonoro para o gráfico e da concepção discursiva oral para a escrita. Sabemos que a criação de condições que possam legitimar as competências dos alunos como usuários da Língua Portuguesa é dever da

educação formal. Por isso, a elaboração de planos de aulas centrados em textos com meios de produção e concepção discursiva diversificados podem contribuir para que os estudantes conheçam e se apropriem de diferentes gêneros textuais.

A retextualização como recurso didático para a produção textual será desenvolvida a partir de uma visão sociointeracionista da língua. Faremos uma tentativa de aproximar os conhecimentos teóricos advindos das pesquisas de Marcuschi (2001) e sua aplicação na sala de aula. A passagem do texto falado para o texto escrito é uma das formas de realizar o que Marcuschi denomina retextualização:

A expressão retextualização foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46). (Grifos do autor).

Antes de se iniciarem a atividade de retextualização é preciso trabalhar a compreensão mais aprofundada do texto-base, pois, como afirma Marcuschi (2001, p. 47),

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

De acordo com Marcuschi (200, p. 48), há quatro maneiras de retextualizar: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade, o foco aqui, será a retextualização da fala para a escrita.

Ao propormos que se registre em livro e/ou *e-book* as receitas que circularam ou que ainda circulam na comunidade, acreditamos, portanto, que os estudantes poderão perceber de forma mais nítida que, como afirma Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares diferentes”.

Marcuschi (2020, p. 47) chama a atenção para evitar mal-entendidos sobre essa atividade de retextualização, porque não se trata “de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem-formado’ (o texto escrito)”. Por isso, Marcuschi (*idem*) faz a seguinte observação:

Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber inferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

A realização de algumas operações de retextualização para transformar a receita coletada oralmente e adequá-la à escrita para se obter o gênero solicitado serão baseadas em Marcuschi (2010). As operações servirão de base para que os alunos realizem alguns procedimentos necessários neste processo. Também poderão ser seguidas em qualquer ordem, como também há a possibilidade de não ser necessário que se utilizem todas.

Tendo em vista o objetivo final da proposta, os alunos poderão realizar três das nove operações - Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito - a saber:

- 1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);
- 2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia da inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia);
- 3ª operação: Retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística);
- 4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção);
- 5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para a referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude);
- 6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);
- 7ª operação: Tratamento estilísticos com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade);
- 8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa);
- 9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação) (MARCUSCHI, 2010, p. 75).

Para atender a nossa proposta de produção, das nove sugeridas pelo autor, somente as três abaixo serão necessárias:

1ª operação – Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);

6ª operação – Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);

7ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

O planejamento das ações para registrar em livro as receitas caseiras da comunidade se inicia com estudos sobre o gênero RC, desde a coleta das receitas na língua falada e sua transformação em língua escrita, a revisão, a editoração. O planejamento, com a participação do aluno, toma corpo e se sustenta na concretização de cada descoberta realizada durante as pesquisas (em diversas fontes) sobre o gênero textual abordado nesse projeto.

A tradução das ideias em palavras, a partir dos registros iniciais, coletados por meio de entrevista gravada em áudio será a etapa em que o texto falado sustentará a feitura do texto escrito. Vários processos serão cumpridos: do áudio para as receitas no papel (esboço), primeira versão do texto provisório (rascunho), na direção do texto definitivo.

O primeiro passo é a transcrição - A compreensão do texto-base (oral) é crucial para não comprometer a sua passagem para o texto-fim (escrito). Por isso, primeiramente, o aluno fará a audição do texto gravado no intuito de compreender o que foi dito oralmente ao iniciar o primeiro passo de uma retextualização da fala para a escrita, que é a transcrição (passagem da realização sonora para a realização gráfica sem mudanças), assim “a transcrição torna-se peça fundamental deste jogo, dado que o texto oral precisa antes de tudo, ser compreendido e transcrito seguindo procedimentos convencionalizados” (NUNES, 2019, p. 67).

Cabe aqui explicarmos que, ao trazermos o gênero receita culinária para a sala de aula na modalidade falada da língua precisamos criar condições para a produção escrita do aluno. Para que o aluno chegue ao texto escrito, sugerimos que ele faça primeiro a transcrição e assim perceber que há repetições e sons na fala que ao aparecerem na escrita, deixa o texto truncado e por isso é essencial reescrevê-lo.

O segundo passo é a reescrita - A reescrita “é a atividade na qual, por meio do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se numa nova versão do texto” (MATENCIO, 2002, p. 113 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Reescrever é tornar a escrever, é escrever novamente com a intenção de eliminar

partes de palavras que são pertinentes na fala, mas que na escrita, não contribui com o sentido que se almeja. Após a obtenção do texto escrito por meio da transcrição, mantendo as marcas da oralidade, passemos à reescrita no intuito de eliminar as marcas da fala que aparecem no texto anteriormente transcrito. Pois sabemos que a reescrita só pode ocorrer do escrito para o escrito. Nesse passo é necessário realizar a 1ª operação de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010) para: eliminar as marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. O aluno deve usar estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, o resultado será um texto escrito que corresponda à estrutura e às características pertinentes ao agrupamento de gênero textual em que está inserido. Se por exemplo, ao falar uma receita durante a entrevista, o entrevistado mudar a sequência do texto, como dizer o nome da receita somente no final da fala, ou esquecer de algum tempero de uma receita de comida caseira, por exemplo, e só se lembrar no final da conversa, essas informações devem ser registradas seguindo a estrutura textual desse gênero.

O terceiro passo é a refacção – “A refacção ou reescrita assemelha-se mais a uma higienização do texto, incluindo reestruturação e revisão estilística e gramatical” (SILVEIRA, 2008, p. 173 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Refacção é refazer, é fazer novamente objetivando a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Também realizar o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. A estratégia de reconstrução em função da norma escrita e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade são a 6ª e a 7ª operações de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010).

O quarto passo é a revisão – Revisar é rever, é ver de novo, é ver novamente. Nesse passo é essencial rever para perceber se há incompletude ou não de sentido no interior do texto. Revisar o texto confirmando a presença do título, das pontuações, da ortografia, da concordância, da paragrafação, da troca de termos do texto-base por novas opções lexicais.

Revisar (ver novamente) se a estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade foram contempladas. Essa revisão pode acontecer no momento em que os alunos digitarão os textos que futuramente irão compor um livro de receitas. “Nesse prisma, entendemos que, a depender do ponto de vista adotado, a revisão pode ir de uma atividade de correção formal da linguagem a um patamar

mais amplo, se levarmos em consideração outros fatores de ordem pragmática ou até mesmo discursiva” (NUNES, 2019, p. 70).

No nosso caso aqui, a revisão pode ir de uma atividade de correção formal da linguagem, como as questões de coesão e coerência, questões gramaticais, uso das formas verbais, concordância, paragrafação, pontuação, acentuação etc, num percurso em que o aluno torna a ver se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente a uma preocupação em adequar o texto ao destinatário-leitor e à finalidade preestabelecida.

A repetição do processo, com a coleta de receitas por meio de entrevista e sua reescrita contribuem para a melhora da forma final do texto. Muda o texto para melhor: ortografia adequada, presença de concordâncias, escolhas lexicais que não alterem o sentido do texto-base. Enfim, a produção final precisa resultar em um texto coerente, coeso capaz de transmitir os sentidos nele contidos, obedecendo às exigências do gênero textual. Assim, após a realização das atividades por módulos - percorrendo todos os processos da retextualização do texto falado para o texto escrito - e depois da reescrita final chegar-se-á em uma produção textual capaz de contemplar as características do gênero instrucional receita culinária: texto com título, separado por blocos com o emprego de subtítulos, ou seja, com indicações da lista de ingredientes, do modo de preparo, entre outros; com pontuação necessária, com possível variação lexical de acordo com a denominação de alguns ingredientes, como a gordura de porco/banha/unto; com verbos no modo imperativo ou na forma do infinitivo e por fim, obter a coerência necessária na ordenação do passo a passo das ações no preparo da comida ou do doce.

A editoração é de caráter público e tem o leitor como alvo. O acabamento será dado ao texto em função de quem o lerá e onde veiculará. A configuração da forma final do texto não o isenta nesse processo de algumas alterações se necessário for.

2.3.4 A culinária caseira de Vila Aparecida: entre pratos tradicionais e doces caseiros e a confecção do livro para a comunidade

A proposta da produção final está pautada na confecção de um livro de receitas da culinária caseira de Vila Aparecida, contendo as receitas dos pratos tradicionais e dos doces caseiros que circularam e/ou que circulam na localidade da Escola Municipal Buriti.

A dimensão que estamos contextualizando entre os estudos das comidas, dos doces e da memória das pessoas de sessenta anos ou mais de idade da comunidade em relação às suas práticas da alimentação está baseada em sua dimensão comunicativa. Enfatizamos que no momento da coleta das receitas, a pessoa entrevistada pelo aluno pode referir-se à

especificidade das vivências alimentares cotidianas, aos pequenos fatos de comida rotineiros e também à comida associada aos rituais, festividades religiosas e ocasiões comemorativas como também centrar-se na comida preparada, consumida por migrantes em um ambiente geográfico, social, cultural, econômico e político distinto daquele de origem. De acordo com Amon e Menasche, 2008, p. 15, “quando nos referimos à comida, inserimo-nos nessa tradição e aludimos ao espectro que abrange, de acordo com Long (2000), atividades como busca, preservação, preparação, apresentação, realização, consumo e descarte²⁵”.

Todas as ações humanas estão relacionadas com a linguagem. Ao comunicarmos por meio de diversas formas de linguagens, nos aproximamos de conhecimentos necessários à sobrevivência da nossa espécie, um deles é sobre como preparar um alimento para saciar a fome. A fome é uma das nossas necessidades biológicas que se não for saciada correta e saudavelmente, pode prejudicar a saúde, causando debilitação no organismo com graves consequências à vida humana. Sendo assim, o conhecimento passado de geração em geração garante a sobrevivência de povos de diversas culturas, cada qual com suas atividades de seleção e combinação de ingredientes, conforme esta citação:

De modo particular – em comparação às formas de satisfação de outras necessidades biológicas naturais à espécie humana –, a alimentação demanda atividades de seleção e combinação (de ingredientes, modos de preparo, costumes de ingestão, formas de descarte etc.), que manifestam escolhas que uma comunidade faz, concepções que um grupo social tem e, assim, expressam uma cultura (AMON e MENASCHE, 2008, p. 15).

A busca, a preservação, a preparação, a apresentação, a realização, o consumo e o descarte são atividades entendidas como processos construídos socialmente entre os moradores da comunidade onde está localizada a Escola Municipal Buriti. Os alunos e seus familiares envolvem-se em trocas e negociações de práticas e significados ao falarem sobre as receitas das comidas e dos doces que circulam cotidianamente em suas casas.

²⁵ As dimensões e aspectos que essa autora associa a cada um desses processos são: busca: formas de obtenção de ingredientes e itens relacionados à comida; preservação: estratégias para manter as comidas congeladas, frescas ou armazenadas; preparação: formas de cortar, temperar e aprontar as comidas para serem cozidas ou preparadas, escolha das receitas e transformações impostas a elas, decisões a respeito do gosto, equipamentos e métodos de cozimento ou preparo; apresentação: a comida mesma, incluindo as receitas escolhidas e os ingredientes utilizados, formas da comida ser concretamente apresentada, levada à mesa e servida às pessoas; realização: o lugar das comidas no sistema de refeições, modos de interação social por meio da comida; consumo: formas como as pessoas comem, incluindo utensílios, misturas que criam e a ordem em que as comidas são consumidas; e descarte: atividades de limpeza e descarte após a preparação e consumo da comida (Long, 2000 *apud* Amon e Menasche, 2008, p. 16).

Para saber um pouco além da sala de aula, os alunos também serão convidados a aprender a pesquisar como organizar algumas dessas receitas em um livro, receberão orientações de como verificar alguns blogues sobre como escrever um livro de receitas - caso a escola disponibilize o acesso à internet, essa pesquisa poderá ser apresentada pelo(a) professor(a) na sala de aula, os estudantes realizam a tomada de nota das informações que serão necessárias na confecção do livro de receita culinária – se futuramente algum estudante queira publicar um livro de receitas com um público específico. Como por exemplo, essas informações encontradas no blogue Clube de Autores:

Como escrever um livro de receitas?

Quantas vezes teve que pedir para algum parente te lembrar como era a famosa sopa da sua avó?

Escolha um público

Existem muitos livros de receitas e o que vai diferenciar a sua obra das outras é a maneira como você vai atrair o seu público. Que tal receitas para jantar a dois? Ou dicas práticas para o dia a dia de quem mora sozinho? De repente reunir as receitas da vovó para almoços de domingo em família.

Capriche nos detalhes da receita

Já pensou fazer um livro e ouvir feedbacks como “a minha receita não deu certo”, “meu prato não ficou assim” etc.? Desagradável. Para evitar que este problema aconteça, revise todos os detalhes na hora de escrever o passo a passo. O que parece óbvio para você pode não fazer sentido para quem não é familiarizado com o ambiente da cozinha. Isso significa que é importante ressaltar como untar uma forma, qual a quantidade de óleo para fritar determinado alimento, a temperatura do forno, se é preciso colocar o macarrão para escorrer ou passar água fria para ele parar de cozinhar, entre outros truques. Eles parecem simples, mas podem arruinar uma receita se não forem feitos corretamente.

Invista nas imagens

Esse é um dos pontos principais da sua receita, afinal, a expressão “comer com os olhos” não foi criada à toa. Pense no que você sente quando vê uma foto bonita no cardápio de um restaurante... dá vontade de comer? É este sentimento que a foto da sua receita precisa despertar nos leitores. A imagem da capa precisa ser de dar água na boca! Um prato bonito, bem apresentado e com cara de saboroso. É ele quem vai chamar a atenção e se destacar entre os outros livros das prateleiras.

Como escrever

Você não precisa de nenhum programa rebuscado para escrever o seu livro de receitas. O bom e velho Windows Word dá conta do recado muito bem. Nele você consegue organizar um índice, usar alguns templates prontos, incluir imagens, inserir referências e muito mais. Escolha as receitas que deseja compartilhar, siga os passos sugeridos anteriormente, depois é só revisar e publicar. (<https://blog.clubedeautores.com.br/2020/10/como-escrever-um-livro-de-receitas.html>. Acesso em set. de 2021. Texto adaptado por Edenilda de Araújo Corrêa).

Um livro de receitas da culinária local é a produção final da sequência didática proposta no projeto interventivo de ordem propositiva. Para alcançarmos resultados satisfatórios ao final do trabalho, é necessário percorrer um itinerário bastante diverso em relação à linguagem, porque como metodologia sugerimos o desenvolvimento de atividades de produção textual a partir das receitas culinárias coletadas por meio de entrevista semiestruturada realizadas com moradores da comunidade Vila Aparecida, Cáceres, no estado de Mato Grosso.

Além do gênero textual entrevista, foi necessária, a abordagem superficial de outros gêneros textuais. Para o lançamento do livro de receitas culinárias, valemo-nos do gênero textual convite. E para maior circulação de algumas receitas, no evento de lançamento do livro, do gênero textual fôlder.

No próximo capítulo, a *Sequência Didática Receita culinária: registrando saberes e degustando sabores*, será apresentada de acordo com os postulados teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística com as análises das atividades planejadas para serem desenvolvidas por meio de intervenção pedagógica com turmas de alunos entre 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Buriti.

CAPÍTULO 3

3 PRÁTICA E TEORIA NUM UNIVERSO DE SABERES E SABORES

As experiências vividas durante o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar precisam integrar à vida dos professores e dos alunos de uma maneira que contemplem as duas partes da educação sendo que “uma das partes da educação é ensinar as ferramentas, os meios de vida (todas as ferramentas são meios de vidas), mas a outra parte é ensinar a degustação da vida” Rubem Alves (documentário realizado no dia 08 de nov. de 2018).

A prática precisa estar direcionada pela teoria para que a ação aconteça em conjunto ao que se aprende teoricamente. Então, o ensino da teoria pura que deixa de lado a mediação das práticas do fazer e do produzir não soma nas vivências de ambos, se esquecidos com o passar dos anos e deixando de fazer sentido tanto para o aluno quanto para o professor. O saber precisa juntar ao sabor, saber para ter a felicidade de fazer e usufruir do que foi feito.

Pensamos numa estratégia de ensino para a aprendizagem que não seja massificante (massante, cansativo, repetitivo) para o aluno e nem para o professor. Um ensino que destaque o processo da aprendizagem individual e coletiva com mais significância para o presente contexto vivenciado pelos alunos, local e globalmente.

Almejamos dar as condições durante as aulas de Língua Portuguesa para o acesso não apenas para o saber teórico (resumidas em aulas massificantes, em que o aluno fica cansado, desanimado às vezes chegando à estafa mental ao decorar e memorizar regras gramaticais) e sim criar as condições para o acesso também ao sabor da prática (planejadas em aulas em que o aprendido possa ser feito, realizado, degustado). A felicidade de ver o produto do seu aprendizado e ter certeza de que sabe a técnica de funcionamento do que foi ensinado é muito importante na busca por conhecimento de cada estudante, nesse sentido, sobre o saber estar ligado ao sabor, em outras palavras, Rubem Alves nos diz que

[...] Saber é ter conhecimento. É ter conhecimento da técnica, como é que a coisa funciona. Sabor é outra coisa completamente diferente. [...]. Sabor tem a ver com sábio, sábio é um especialista em sabores, sábio = *sápido*, em latim quer dizer “eu degusto”. Então, o que é que dá felicidade pra gente: é a gente saber a teoria das comidas, ou é a gente degustar a comida? Saber é muito importante para fazer a comida, mas a felicidade vem quando a gente degusta a comida. (Professor Rubem Alves em documentário, no dia 08 de nov. de 2018 – fala retextualizada por Edenilda de Araújo Corrêa).

Dessa forma, o percurso escolar torna-se significativo e prazeroso para ambos (professores e alunos), e a dinâmica da escola se fundirá com a dinâmica da vida. De modo a

tornar significativo o desenvolvimento da Sequência Didática *Receita culinária: registrando saberes e degustando sabores*, nas turmas entre 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II, sugerimos o diálogo constante com os alunos da turma escolhida, no processo de construção das ideias e de sua execução desde a seleção de materiais utilizados à responsabilidade pelo percurso a realizar-se, tanto pelo professor quanto pelo aluno. O incentivo para que os alunos se identifiquem com o trabalho, está em deixar se posicionarem diante da proposta, fazendo conforme acreditam ser a melhor maneira de produção das atividades.

3.1 Projeto de intervenção de ordem propositiva: ponto de partida

À luz das teorias da Linguística Textual e da Sociolinguística construímos um projeto de intervenção, no intuito de desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano, por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres, no estado de Mato Grosso. Esse intento sofreu algumas alterações, que por causa da pandemia da covid-19, o projeto foi reformulado passando de projeto interventivo para projeto interventivo propositivo.

Neste capítulo será apresentada nossa análise das atividades que compõem a *Sequência Didática: Receita culinária: registrando saberes e degustando sabores*, e principais teorias que as fundamentam elaboradas para otimizar a escrita dos alunos. Atividades estas que, inicialmente, foram planejadas para serem desenvolvidas por meio de intervenção pedagógica com turmas de alunos entre 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II em um modelo presencial de ensino. Entretanto, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus desde março de 2020, exigindo-se isolamento e/ou distanciamento social, as aulas presenciais no estado de Mato Grosso foram suspensas. Sendo assim, ao elaborarmos as atividades em uma metodologia propositiva, procuramos refletir sobre o ensino e a aprendizagem da escrita partindo dos pressupostos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística.

O objeto escolhido para essa Sequência Didática (SD) foi o gênero textual receita culinária, porque a ação de repassar receitas é algo enraizado na cultura brasileira e reunido nessa região do país. Desde o início da povoação da região Centro-Oeste por meio de projetos do governo federal, as pessoas das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste que por aqui foram chegando, perpetuam a própria cultura por intermédio da troca de receitas culinárias. E guardar na memória e repassar/trocar receitas é, antes, produzir textos.

Nosso recorte é trabalhar com a produção textual na modalidade escrita da língua com o tipo de texto injuntivo/instrucional, pois foi desse agrupamento que escolhemos o nosso objeto de pesquisa - o gênero textual receita culinária. Então, precisamos saber que o emprego da injunção se dá, também, segundo Travaglia (1991, p. 50), em intenções com “os procedimentos manifestados mediante uma receita culinária, visto que a intenção é a mesma, embora nada impeça que o leitor opte por um ingrediente em vez do outro”. Por isso, diante de todas as expectativas voltadas a esta dissertação, buscamos por meio da receita culinária uma maneira diferente e mais real possível de se trabalhar com a produção textual dos alunos, em que o autor deve ser coerente nas descrições dos ingredientes e nas instruções do modo de preparo para conduzir o leitor da melhor maneira possível à realização do preparo da receita.

No desenvolvimento do projeto interventivo propositivo, apresentamos o planejamento e organização da produção escrita dos alunos, em uma proposta de intervenção, organizada por meio de sequência didática, contemplando as fases da atividade modular, a saber: apresentação da situação; produção inicial; módulos, produto final e situação final com base no modelo estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No desenvolver das atividades, será pertinente que o aluno perceba que a língua não é homogênea, e mude sua relação com a linguagem, compreendendo que as afirmações “eu não sei português”, “português é muito difícil” são crenças sobre a própria língua, geradas pelo trabalho intensivo sobre gramática normativa presente na escola.

É importante e necessária uma ação com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual para uma abordagem textual e da Sociolinguística para que o aluno compreenda, de maneira reflexiva, que há situações de uso da língua que precisamos conhecer para usá-la sem dificuldades, nas mais diversas ocasiões de socialização.

Com base em algumas noções de texto, essa pesquisa tem como finalidade aprimorar a produção escrita dos alunos, de uma maneira coesa e coerente, determinada a partir do objetivo que se espera alcançar com a proposta de uma sequência didática.

A proposta deste estudo focará no ensino da língua a partir do texto. Desta forma, para Koch (1992, p. 75), “[...] pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, [...] a interação de acordo com práticas socioculturais”.

Há uma certa recorrência nas atividades escolares em privilegiar a língua culta em detrimento das outras variações. Para diminuir essa recorrência, uma concepção de língua com

a qual podemos lidar é aquela, postulada pela Sociolinguística, que se alinha à concepção de que

A língua é uma realidade socio-historicamente construída pelos sujeitos/interlocutores. Língua = enunciação; atividade social. O conjunto de usos efetivos historicamente situados, portanto heterogênea (representável por regras variáveis linguística e socialmente motivadas), está atrelado ao que podemos chamar de gramáticas descritivas funcionais. Descritivas, porque registram e descrevem diferentes variedades da língua em uso; e funcionais, porque procuram explicitar as regras que regem o funcionamento dos itens linguísticos em todos os níveis, principalmente o discursivo. Esse tipo de gramática não se ocupa apenas das formas, mas de formas e funções. (GORSKI; FREITAG, 2008, p. 103).

O planejamento de estudo centrado nas questões textuais compõe o conjunto das atividades propostas a serem desenvolvidas por meio de Sequência Didática (SD) com turmas entre o 6º e 9º anos da E. M. Buriti.

No capítulo 2 desta dissertação, foi exposto que a concepção de língua que norteava o ensino do português era conhecer gramática normativa e análise estrutural. A partir da década de 1990, passa-se a ver o ensino da língua como um processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos, que é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN.

A partir dos PCN, novos paradigmas surgiram e impulsionaram várias secretarias de educação a se preocuparem com um ensino de qualidade. O estado de Mato Grosso deu continuidade à elaboração das Orientações Curriculares (OCs) para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, no período de 2008 a 2010, como um documento que se baseia no uso reflexivo da língua(agem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, considerando os conceitos de interação, diálogo e polifonia (OCs, 2010).

A partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 68), o ensino de língua na escola começa a “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”.

Com tantas possibilidades de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, nossas aulas estavam pautadas em trabalhar a partir da linguagem formal escrita. Enfatizamos, nessa pesquisa pautadas nas teorias da Linguística Textual (LT) e da Sociolinguística, que pode ser possível usar outras metodologias de ensino e de aprendizagem. Podemos sugerir metodologias

que vão além daquelas que acostumamos propor, que são sempre aquelas propostas de produções a partir de um modelo de texto escrito.

Podemos também pautar nossas proposições a partir da própria fala para a produção escrita. Podemos explorar a percepção, juntamente com os alunos, de que há outros textos que são mais significativos (em dado momento da vida dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental) do que aqueles textos escritos apresentados em sala de aula, por meio do livro didático. Não que estes não tenham relevância, porém podemos, além deles, usar textos da própria fala de outros sujeitos.

Quando escolhemos um material para trabalhar com nossos alunos, estamos já impondo uma política para eles, por isso é importante assumir uma política que esteja próxima da realidade deles. Desconstruir os caminhos pelos quais estávamos percorrendo para ensinar a língua, baseada no planejamento de atividades tradicionais selecionadas de fontes didáticas, em que a lista de conteúdos se esgota em gramática, significa inverter o percurso e elaborar atividades, com uma lista de conteúdos que se inicia com texto e percorre vários caminhos de interpretação, estratégias de raciocínio em que a gramática também faz parte, assim podemos “promover a competência das pessoas para a multiplicidade de eventos da interação social”. ANTUNES (2010, p. 40).

A competência para a exploração da linguagem deve considerar as variações linguísticas na construção dos sentidos, além dos elementos gramaticais, considerar também os elementos da textualidade (coerência, coesão, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, entre outros). O entrelaçamento e a interdependência desses elementos implicam diretamente na análise de um texto²⁶, pois para se analisar os elementos imbricados na produção textual é necessário que se separe esses elementos.

No entanto, sabemos que os elementos de construção de um texto são inseparáveis, por isso, para sua análise, é importante uma compreensão do aspecto global do texto²⁷ e posteriormente do aspecto pontual (as expressões referenciais que introduzem os objetos de referência; as retomadas dessas expressões referenciais, que asseguram a continuidade

²⁶ “Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer” (ANTUNES, 2010, p. 49).

²⁷ Dimensão que representa o eixo de sua coerência quanto: ao universo de referência, à unidade temática, à progressão do tema, ao propósito comunicativo, aos esquemas de composição do texto, conforme seu tipo e gênero, relevância comunicativa, às relações com outros textos. (ANTUNES, 2010, p. 65-78).

referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas pronominais e dêiticos textuais), seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes); as diversas funções da repetição de palavras ou de segmentos maiores; entre outros aspectos mais pontuais de sua construção).

Vamos conhecer o conceito de textualidade, nas palavras de Antunes (2010):

Como fundamento para a compreensão do que é texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade, a qual pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta necessariamente a característica da textualidade ou uma conformidade textual. Quer dizer, em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade. (ANTUNES, 2010, p. 29).

Conhecendo sobre a textualidade, devemos planejar as atividades de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa com metodologia não mais voltada para o ensino somente, como se os nossos alunos iniciassem o ano sem nenhum conhecimento, como se eles fossem uma página em branco.

Como já explicitado no capítulo 2, a textualidade dá ao texto a articulação necessária aos sentidos construídos pelo autor na intenção de alinhá-los à compreensão do leitor.

Para o desenvolvimento da escrita – seja para produzir enunciados ou para a produção de textos – a competência para a exploração da linguagem deve considerar na construção dos sentidos, além dos elementos gramaticais, os elementos da textualidade. Por meio da LT, será possível conhecer os elementos centrais para o entendimento do texto.

Com um planejamento de estudo centrado nas questões textuais considerando o conhecimento que o aluno já possui sobre a língua que usa, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- estudar o gênero receita culinária, para que os alunos compreendam a estrutura e os diversos suportes de veiculação desse gênero;
- aprofundar o conhecimento sobre a linguagem utilizada nas receitas, explorando os recursos linguísticos e estilísticos utilizados nesses textos;
- contribuir para o processo de textualização: formulação, escrita, reescrita e circulação dos textos produzidos pelos alunos;

- estabelecer relação de textos produzidos na escola com a comunidade de Vila Aparecida.

É com esses objetivos específicos que pensamos ser necessário nos debruçarmos sobre a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que esses autores sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula por meio de sequência didática.

Segundo os autores, sequência didática “é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Conforme observamos no capítulo 2 desta dissertação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao tratarem sobre o ensino de produção de textos, ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática, precisa:

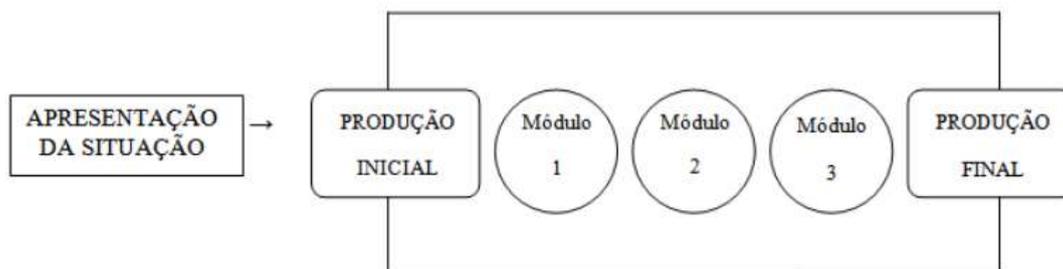
- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- avaliar as transformações produzidas.

Partindo dessa compreensão, estamos propondo uma sequência didática que possibilite aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

3.2 Uma sequência didática centrada nas questões textuais

Apresentamos o produto final dessa proposta de intervenção que é uma Sequência Didática (SD) com base no modelo estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A partir desse esquema, elaboramos uma Sequência Didática com atividades que contemplam a produção de texto escrito a partir da fala, cujo escopo mostramos neste quadro:

Apresentação da Situação - Apresentação da proposta de produção textual - Expor para os alunos que, durante um bimestre aprenderão como as receitas culinárias são estruturadas, que coletarão em gravação de áudio e/ou vídeo e registrarão por escrito as receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida.

Produção Inicial - Escrita de receitas culinárias - Na etapa da primeira produção foram propostas duas atividades sobre as receitas do cotidiano do aluno, seguidas do registro escrito de duas dentre as mais conhecidas por ele.

Módulo 1 - Estudo da estrutura do gênero textual receita culinária - Na etapa do módulo 1, foram propostas as atividades 5 e 6 sobre as características e a estrutura do texto receita culinária.

Módulo 2 - Estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária - Na etapa do módulo 2, foram propostas as atividades 7, 8, 9 e 10 sobre o estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária.

Módulo 3 - Realização de entrevista para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação - Na etapa do módulo 3, foram propostas as atividades 11, 12, 13, 14 e 15 sobre a realização de entrevista para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação.

Módulo 4 - Audição dos textos das receitas culinárias coletadas - Na etapa do módulo 4, foram propostas as atividades 16 e 17 para a realizar a audição dos textos das receitas culinárias coletadas.

Módulo 5 - Retextualização da fala para a escrita - Na etapa do módulo 5, foi proposta a atividade 18 para a realizar a retextualização do texto gravado em áudio para o caderno.

Segunda produção – Retextualização – Da escrita para a escrita - Na etapa da segunda produção, foram propostas as atividades 19 e 20 para a realizar a retextualização do texto do caderno em linguagem menos formal para a linguagem mais formal.

Terceira produção - Digitação das receitas culinárias - Na etapa da terceira produção, foi proposta a atividade 21 para a realizar digitação dos textos receitas culinárias.

Produção Final – Retextualização - Livro de receitas culinárias - Na etapa da produção final, foram propostas as atividades 22 e 23 para a elaboração do livro de receitas culinárias, o produto final dessa SD.

Situação Final - Exposição do produto final - Na etapa da situação final, foram propostas as atividades 24 e 25 para a exposição do produto final.

De forma geral, foi apresentada um escopo da SD elaborada para ser desenvolvida durante um bimestre letivo, totalizando 50 aulas de Língua Portuguesa sobre produção de texto, distribuídas em etapas com o desenvolvimento de vinte e cinco atividades de escrita para alunos do Ensino Fundamental II.

Após a leitura do escopo das etapas da Sequência Didática – situação inicial, primeira produção, módulo 1, módulo 2, módulo 3, módulo 4, módulo 5, segunda produção, terceira produção, produção final e situação final, entre essas, analisaremos três etapas com as especificidades teórico-práticas do gênero textual receita culinária.

- **Situação inicial – Apresentação da proposta de produção textual**

Nesta primeira atividade, propomos, a partir da interlocução oral, uma roda de conversa com o objetivo de apresentar a proposta de produção textual para ser desenvolvida em uma sequência de atividades sobre o gênero textual receita culinária.

Iniciamos a conversa provocando nos alunos a lembrança de momentos festivos dos quais participaram, para rememorarem os gostos e os cheiros dos alimentos por eles consumidos. Pensamos em iniciar nessa roda de conversa, na certeza de que é necessário saber ler, é preciso escrever, comunicar-se por meio da fala, utilizar a interpretação, estudar, trabalhar, expor o senso crítico, a criatividade, entre outros. E a Sociolinguística é capaz de perceber todo

esse dinamismo e necessidade de sobrevivência e evolução das pessoas em sociedade, com sua língua, pois

Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos. Só tem linguagem onde tem texto. [...] O texto é o ambiente natural para qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. Segundo Irandé Antunes, ‘ensinar línguas não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre os peixes’ (BAGNO, 2010, p. 11-12).

Formulamos algumas questões a serem postas aos alunos para orientar o bate-papo. Iniciamos essas atividades centradas nas questões textuais dessa forma, porque percebemos que “os gêneros textuais surgem, se situam e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Expor para os alunos que, durante um bimestre aprenderão como as receitas culinárias são estruturadas, que coletarão em gravação de áudio e/ou vídeo e registrarão por escrito as receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida, que além de estarem presentes nas casas dos moradores também circulam em festas da comunidade: a Festa da Banana e a festa de Nossa Senhora Aparecida realizada em louvor à santa padroeira da comunidade que em sua programação contempla a comemoração ao Dia das Crianças.

Os pratos da culinária local são apreciados e servidos gratuitamente no almoço da Festa da Banana e também na ocasião da Festa de Nossa Senhora Aparecida. Os diversos tipos de doces caseiros que circulam na comunidade, são comercializados durante a Festa da Banana, tendo como sobremesa servida após o almoço da festa, a bala de banana.

Propor a eles que a produção final seja a elaboração de um livro das receitas culinárias coletadas em Vila Aparecida, seguida de sua publicação. “Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Compreendemos, assim, esta atividade como uma forma de abertura de espaço para que os alunos possam colocar seus conhecimentos em circulação acerca de receitas culinárias que circulam na comunidade.

Na segunda atividade, propomos, a partir da interlocução oral, uma roda de conversa com o objetivo de ouvir a turma sobre a abordagem do texto receita culinária em seu contexto familiar, no intuito de descobrir o nível de interesse e de importância que tem para eles estudar esse gênero textual. Conforme Marcuschi (2002, p. 22),

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: [...] horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, [...].

Isso significa dizer que todo texto falado com o qual o aluno tem familiaridade e a diversidade de gêneros funcionando na modalidade da fala possibilitam realizar também métodos de aprendizagem paralelos aos diversos textos escritos propostos nos livros didáticos que é o material mais acessível aos alunos que são e estão no campo.

A fim de que haja uma percepção geral das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam a atividade 1 e 2 da Situação Inicial.

SITUAÇÃO INICIAL	Apresentação da proposta de produção textual a partir das receitas culinárias conhecidas pelos alunos e suas famílias.
Objetivo da Atividade 1: Organizar uma roda de conversa com a turma para apresentar a proposta de produção textual que será desenvolvida em uma sequência de atividades sobre o gênero textual receita culinária.	
Objetivo da Atividade 2: Ouvir a turma sobre a abordagem do texto receita culinária em seu contexto familiar, no intuito de descobrir o nível de interesse e de importância que tem para eles, estudar esse gênero textual.	

- **Primeira produção – Escrita de receitas culinárias**

Na etapa da primeira produção foram propostas duas atividades sobre as receitas do cotidiano do aluno, seguidas do registro escrito de duas dentre as mais conhecidas por ele. Sabemos que teóricos como Koch e Travaglia apontam que a aquisição desse conhecimento de mundo se dá à medida que vivemos. Conforme citação abaixo, confirmamos esse ponto de vista e podemos acrescentar que a escola pode fazer parte dessa vivência.

O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. [...]. Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos. [...] É a partir dos conhecimentos que temos que vamos construir um modelo do mundo representado em cada texto - é o universo (ou modelo) textual (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 72-76).

Pretendendo mudar a metodologia de trabalho – deixamos de iniciar as atividades de produção textual a partir de um modelo de texto escrito para partirmos do conhecimento de mundo do aluno, porque “existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Esses, somados aos conhecimentos adquiridos na escola por meio da leitura, proporcionam ao aluno experiência quanto a vocabulário, conectores, pontuação, entre outros. Assim, o aluno torna-se produtor do seu próprio texto e não mais mero produtor de sequências tipológicas para mostrar que aprendeu a usar regras gramaticais.

A fim de que haja uma percepção geral das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam a atividade 3 e 4 da Primeira Produção.

PRIMEIRA PRODUÇÃO	Escrita de duas receitas que o aluno conheça de memória.
Objetivo da Atividade 3: Diagnosticar o nível de conhecimento do aluno sobre o gênero textual receita culinária.	
Objetivo da Atividade 4: Criar as condições para que o aluno escreva duas receitas da culinária local que ele conheça, sem consultar quaisquer registros escrito.	

- **Módulo 1 – Estudo da estrutura do gênero textual receita culinária**

Na etapa do módulo 1, foram propostas as atividades 5 e 6 sobre as características e a estrutura do texto receita culinária.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam a atividade 5 e 6 do Módulo 1.

MÓDULO 1	Estudo das características do gênero textual receita culinária.
Objetivo da Atividade 5: Analisar as características e como se estrutura o texto receita culinária.	

Objetivo da Atividade 6: Subsidiar a coleta de informações a ser realizada pelos alunos por meio de consultas a diversas fontes bibliográficas.

- **Módulo 2 – Estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária**

Na etapa do módulo 2, foram propostas as atividades 7, 8, 9 e 10 sobre o estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária.

A fim de que haja uma percepção geral das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam a atividade 7, 8, 9 e 10 do Módulo 2.

MÓDULO 2	Estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária.
Objetivo da Atividade 7: Estudar os aspectos gramaticais no gênero textual receita culinária.	
Objetivo da Atividade 8: Estudar os aspectos gramaticais no gênero textual receita culinária.	
Objetivo da Atividade 9: Apresentar os conhecimentos formais adquiridos na pesquisa.	
Intervenção do educador: Eliminar (durante a socialização das respostas dos alunos) o máximo de dúvidas possível sobre a escrita em norma-padrão e as especificidades desse texto, quanto a sua estrutura: nome da receita, (que em alguns registros, aparece seguido de algumas informações: a quantidade da porção, o tempo necessário, e a temperatura do forno e/ou o nível do fogo), ingredientes, modo de preparo e/ou modo de fazer, recheio e/ou cobertura (se necessário), quanto às regras de grafia dos símbolos das unidades de medidas e quanto ao uso do verbo no modo imperativo.	
Objetivo da Atividade 10: Registrar os conhecimentos formais adquiridos na pesquisa.	

- **Módulo 3 – Realização de entrevista para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação.**

Na etapa do módulo 3, foram propostas as atividades 11, 12, 13, 14 e 15 sobre a realização de entrevista para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação.

A fim de que haja uma percepção geral das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam a atividade 11, 12, 13, 14 e 15 do Módulo 3.

MÓDULO 3	Realização de entrevista semiestruturada para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação em áudio.
Objetivo da Atividade 11: Aprender a realizar uma entrevista semiestruturada.	

Objetivo da Atividade 12: Elaborar com os alunos o questionário para a entrevista.
Objetivo da Atividade 13: Entrevistar pessoas com sessenta anos ou mais de idade para gravar em áudio e/ou vídeo quatro receitas culinárias.
Objetivo da Atividade 14: Entrevistar e gravar em áudio e/ou vídeo receitas da culinária que circulam na comunidade.
Objetivo da Atividade 15: Entrevistar e gravar em áudio e/ou vídeo receitas da culinária que circulam na comunidade.

- **Módulo 4 – Audição dos textos das receitas culinárias coletadas.**

Na etapa do módulo 4, foram propostas as atividades 16 e 17 para a realizar a audição dos textos das receitas culinárias coletadas.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam as atividades 16 e 17 do Módulo 4.

MÓDULO 4	Audição das receitas culinárias.
Objetivo da Atividade 16: Ouvir a apresentação do material gravado pelos alunos.	
Objetivo da Atividade 17: Refletir sobre a importância de se fazer o registro escrito dessas receitas.	

- **Módulo 5 – Retextualização da fala para a escrita.**

Na etapa do módulo 5, foi proposta a atividade 18 para a realizar a retextualização do texto gravado em áudio para o caderno.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse o objetivo que estrutura a atividade 18 do Módulo 5.

MÓDULO 5	Retextualização da fala para a escrita.
Objetivo da Atividade 18: Dar condições aos alunos para ouvir e transcrever seu material coletado na entrevista.	

- **Segunda Produção – Retextualização – Da escrita para a escrita**

Na etapa da segunda produção, foram propostas as atividades 19 e 20 para a realizar a retextualização do texto do caderno em linguagem menos formal para a linguagem mais formal.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam as atividades 19 e 20 da Segunda Produção.

SEGUNDA PRODUÇÃO	Retextualização – da escrita para a escrita.
Objetivo da Atividade 19: Dar condições aos estudantes para a reescrita das receitas culinárias.	
Objetivo da Atividade 20: Revisar com o aluno a sua produção textual.	
Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística. Os conhecimentos dos recursos linguísticos necessários para o registro na língua mais formal irão sendo explorados, pesquisados, analisados e incorporados na escrita, com a atividade de reescrita dos textos transcritos. Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística, pois há possibilidades de apresentarem dúvidas sobre o uso do verbo no modo imperativo quando se depararem com o uso dos verbos na forma nominal do infinitivo, porque nos livros didáticos aparece sempre o imperativo como recurso linguístico característico do texto receita culinária. E além desse esforço, o aluno também encontrará algumas dificuldades em escrever os nomes de alguns ingredientes e temperos que possivelmente aparecerão nas receitas faladas pelos mais antigos, (substantivos compostos com ou sem hífen).	

- **Terceira Produção – Digitação das receitas culinárias.**

Na etapa da terceira produção, foi proposta a atividade 21 para a realizar digitação dos textos receitas culinárias.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse o objetivo que estrutura a atividade 21 da Terceira Produção.

TERCEIRA PRODUÇÃO	Digitação das receitas culinárias.
Objetivo da Atividade 21: Criar as condições necessárias para que os alunos possam digitar as suas produções textuais.	

- **Produção Final – Retextualização – Livro de receitas culinárias**

Na etapa da produção final, foram propostas as atividades 22 e 23 para a elaboração do livro de receitas culinárias, o produto final dessa SD.

A fim de que haja uma percepção geral da das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam as atividades 22 e 23 da Produção Final.

PRODUÇÃO FINAL	Elaboração do livro e/ou e-book de Receitas Culinárias.
Objetivo da Atividade 22: Reunir todos os textos digitados pelos alunos.	
Objetivo da Atividade 23: Criar condições aos alunos para a elaboração do título do livro de receitas culinárias.	

- **Situação Final – Exposição do produto final**

Na etapa da situação final, foram propostas as atividades 24 e 25 para a exposição do produto final.

A fim de que haja uma percepção geral das etapas da Sequência Didática elaborada para o projeto interventivo propositivo (cf. Apêndice), mostramos de maneira sistematizada em uma sinopse os objetivos que estruturam as atividades 24 e 25 da Situação Final.

SITUAÇÃO FINAL	Lançamento do livro de receitas culinárias em uma tarde de autógrafos.
<p>Objetivo da Atividade 24: Dar visibilidade às produções dos alunos, possibilitando a organização e a elaboração de convites para a tarde de autógrafos.</p> <p>Objetivo da Atividade 25: Apresentar o livro de receitas.</p>	

3.2.1 Análise de algumas propostas do Caderno de Atividades

De forma geral, foi apresentada um escopo da SD elaborada para ser desenvolvida durante um bimestre letivo, totalizando 50 aulas de Língua Portuguesa sobre produção de texto. Distribuídas em etapas com o desenvolvimento de vinte e cinco atividades de escrita para alunos do Ensino Fundamental II. A análise de três atividades dentre as vinte e cinco que foram elaboradas e propostas a partir da necessidade e do interesse dos estudantes da Escola Municipal Buriti, traz uma reflexão de que é pertinente o estudo e o domínio da escrita pelos adolescentes que frequentam a escola para que após essa fase, continuem avançando na aquisição e produção de conhecimento.

Essa atividade, foi proposta de acordo com o que Marcuschi (2020, p. 47) postula:

Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber inferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Essa orientação nos autoriza propor aos estudantes atividades que valorizam a fala dos próprios alunos que sempre tiveram o jeito de falar menosprezado e diminuído quando comparado aos outros textos abordados durante a aprendizagem sobre a língua, na escola.

Para a realização destas três etapas das atividades propostas que serão analisadas, foram também criados objetivos, conteúdos e metodologia para o desenvolvimento das aulas, bem como a subdivisão em passos para a aplicação de cada etapa, como podemos observar a seguir:

Figura 6 – Recorte do Caderno de Atividades apresentando uma das etapas da sequência didática contendo o módulo 5, com a identificação da atividade: ano/série, o número e nome, o tempo previsto para a realização, conteúdo, conceitos e objetivos e com a apresentação das atividades: metodologia e material necessário:



 **Módulo 5**
RETEXTUALIZAÇÃO (DA FALA PARA A ESCRITA)

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	18. Transcrição da fala para a escrita, das duas receitas gravadas pelo aluno.	8 aulas

Conteúdo
Retextualização das receitas culinárias (da fala para a escrita).

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade
Fala. Escrita.

Objetivo geral
Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Dar condições aos alunos para ouvir e transcrever seu material coletado na entrevista.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

A atividade do módulo 5 será realizada em oito aulas para que o tempo seja suficiente e todos os alunos possam realizar a transcrição das receitas gravadas em áudio e/ou em áudio e vídeo.

A atividade de transcrição (da fala para a escrita) deve ser desenvolvida individualmente, transformando o código sonoro em código grafemático, ou seja, o professor deve criar condições na sala de aula para o aluno produzir uma transcodificação em que evidenciarão as questões específicas encontradas na modalidade da língua falada. A transcrição deve ser fiel, evitam-se a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização.

44

Ao propormos que se registre em livro e/ou e-book as receitas que circularam ou que ainda circulam na comunidade, acreditamos, portanto, que os estudantes poderão perceber de forma mais nítida que, como afirma Marcuschi (2008, p. 154), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares diferentes".

Marcuschi (2010, p. 47) chama a atenção para evitar mal-entendidos, sobre essa atividade de retextualização, porque não se trata "de propor a passagem de um texto supostamente 'descontrolado e caótico' (o texto falado) para outro 'controlado e bem-formado' (o texto escrito)".

E de acordo com Marcuschi (2010, p. 48), há quatro maneiras de retextualizar: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade, o foco aqui, será primeiramente a retextualização da fala para a escrita.

A linguagem da família está na linguagem do aluno, porque desde a infância o aluno começa a usar a língua para interagir e esses conhecimentos internalizados sobre a língua materna é o que leva para a sala de aula.

Esta atividade é proposta para colocar em evidência que não há "erro" ou "desvio" nas falas e sim formas legítimas de uso da língua.

A língua que o aluno já domina não pode mais ser estigmatizada pela escola com atividades em prol da aplicação da gramática normativa, prescritiva. Pois no fim, o aluno não consegue nem aprender sobre a gramática e nem a respeito das variações linguísticas.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.

Figura 7 – Recorte do Caderno de Atividades, Atividade 18, que pretende dar condições aos alunos para ouvir e transcrever seu material coletado na entrevista. Contém título da atividade e referência:



Atividade 18

DA FALA PARA A ESCRITA

Passo 1: Ouvir o texto gravado. Transcrever da fala para a escrita, as duas receitas gravadas por você. Nesse primeiro passo realizar-se-á a audição dos textos. Para tanto, a compreensão do texto-base (oral) é crucial para não comprometer a sua passagem para o texto-fim (escrito). Por isso, primeiramente, você fará a audição do texto gravado no intuito de compreender o que foi dito oralmente.

Passo 2: Transcrever o texto ouvido. O passo da transcrição é muito importante no processo da retextualização da fala para a escrita. Nesse processo de passagem da realização sonora para a realização gráfica sem mudanças, "a transcrição torna-se peça fundamental deste jogo, dado que o texto oral precisa antes de tudo, ser compreendido e transcrito seguindo procedimentos convencionalizados" (NUNES, 2019, p. 67). Essa atividade realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor.

a) Transformar o código sonoro em código grafemático, ou seja, realizar uma transcodificação em que evidenciarão as questões específicas encontradas nessa modalidade da língua. A transcrição deve ser fiel, evite a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização.

REFERÊNCIA

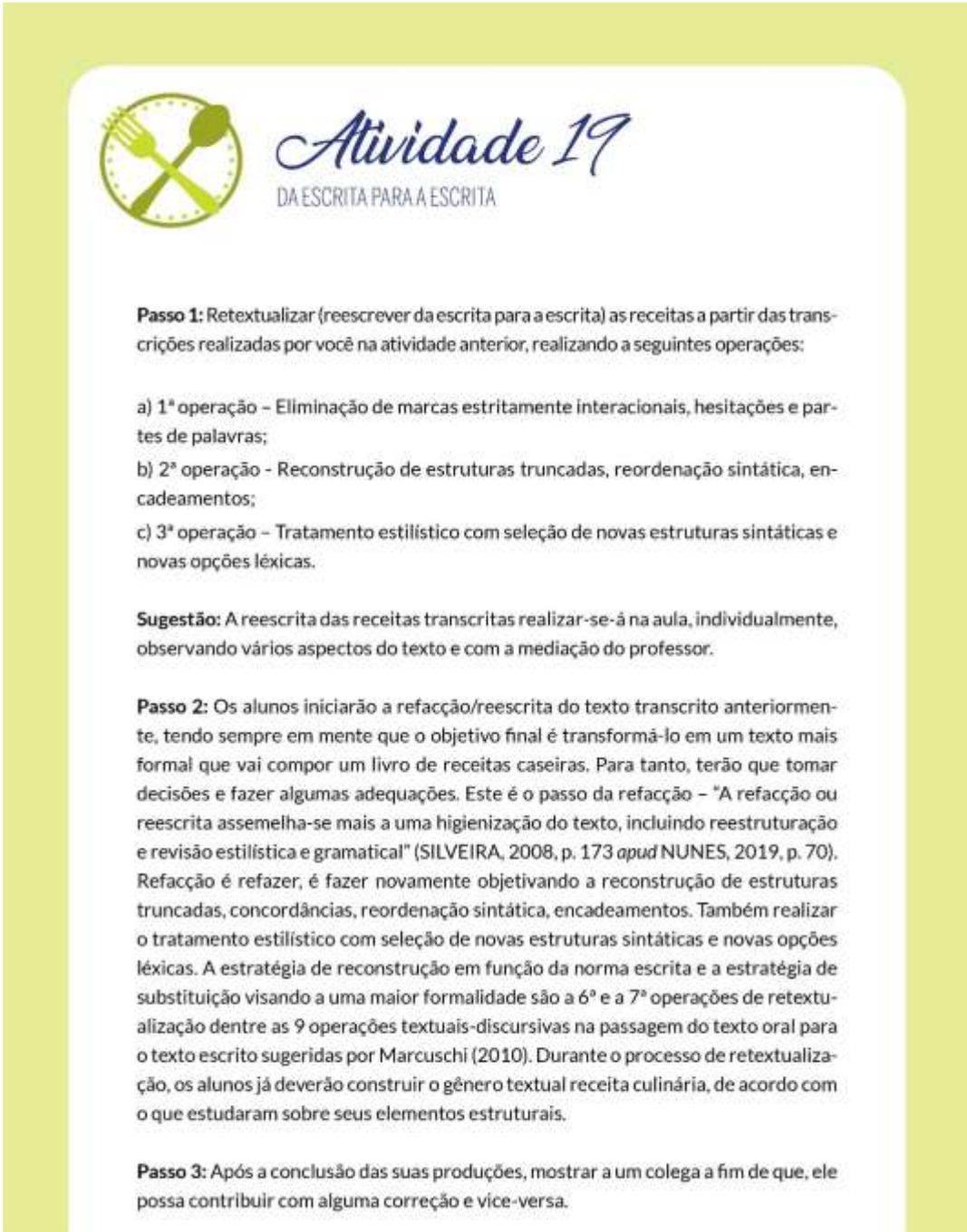
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

O módulo 5 contém uma atividade (18). A atividade 18 foi proposta para que o aluno possa perceber que a fala não “apresenta problemas para a compreensão” e dependendo do que se quer obter a partir do texto oral, podemos transcrevê-lo para a escrita fazendo as adequações pretendidas.

A tradução das ideias em palavras, a partir dos registros iniciais, coletados por meio de entrevista gravada em áudio será a etapa em que o texto falado sustentará a feitura do texto escrito. Vários processos serão cumpridos a partir dessa atividade: do áudio para as receitas no papel (esboço), primeira versão do texto provisório (rascunho), na direção do texto definitivo.

O estudante pode, além de estudar a estrutura de um gênero textual, ser contemplado quanto a sua linguagem, quando pensamos em incluir a fala do seu cotidiano nas aulas de produção de texto. Permitimos assim valorizar as vivências do próprio aluno no âmbito escolar sem deixar de cumprir o papel da escola que é promover o domínio da variedade culta da língua materna.

Figura 8 – Recorte do Caderno de Atividades, Atividades 19 e 20 (ambas constituintes da etapa ‘Segunda Produção’) que pretendem dar condições aos estudantes para a reescrita das receitas culinárias e revisar com o aluno a sua própria produção textual.



 *Atividade 19*
DA ESCRITA PARA A ESCRITA

Passo 1: Retextualizar (reescrever da escrita para a escrita) as receitas a partir das transcrições realizadas por você na atividade anterior, realizando as seguintes operações:

- 1ª operação – Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- 2ª operação – Reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos;
- 3ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Sugestão: A reescrita das receitas transcritas realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor.

Passo 2: Os alunos iniciarão a refacção/reescrita do texto transcrito anteriormente, tendo sempre em mente que o objetivo final é transformá-lo em um texto mais formal que vai compor um livro de receitas caseiras. Para tanto, terão que tomar decisões e fazer algumas adequações. Este é o passo da refacção – “A refacção ou reescrita assemelha-se mais a uma higienização do texto, incluindo reestruturação e revisão estilística e gramatical” (SILVEIRA, 2008, p. 173 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Refacção é refazer, é fazer novamente objetivando a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Também realizar o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. A estratégia de reconstrução em função da norma escrita e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade são a 6ª e a 7ª operações de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010). Durante o processo de retextualização, os alunos já deverão construir o gênero textual receita culinária, de acordo com o que estudaram sobre seus elementos estruturais.

Passo 3: Após a conclusão das suas produções, mostrar a um colega a fim de que, ele possa contribuir com alguma correção e vice-versa.

Nessa atividade será possível entender o funcionamento da língua em outro contexto de comunicação, analisando as particularidades da escrita para o registro das receitas caseiras, coletadas em entrevista.

A reescrita "é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se numa nova versão do texto" (MATENCIO, 2002, p.113 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Reescrever é tornar a escrever, é escrever novamente com a intenção de eliminar partes de palavras que são pertinentes na fala mas que na escrita, não contribui com o sentido que se almeja. Após a obtenção do texto escrito por meio da transcrição, mantendo as marcas da oralidade, passemos à reescrita no intuito de eliminar as marcas da fala que aparecem no texto anteriormente transcrito. Sabemos que a reescrita só pode ocorrer do escrito para o escrito. Nesse passo é necessário realizar a 1ª operação de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010) para: eliminar as marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. O aluno deve usar estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, o resultado será um texto escrito que corresponda à estrutura e às características pertinentes ao agrupamento de gênero textual em que está inserido. Se por exemplo, ao falar uma receita durante a entrevista, o entrevistado mudar a sequência do texto, como dizer o nome da receita somente no final da fala, ou esquecer de algum tempero de uma receita de comida caseira, por exemplo, e só se lembrar no final da conversa, essas informações devem ser registradas seguindo a estrutura textual desse gênero.



Atividade 20

O REGISTRO ESCRITO DAS RECEITAS

Passo 1: Revisar os textos para obter uma escrita mais formal. Revisar é rever, é ver de novo, é ver novamente. Nesse passo é essencial rever para perceber se há incompletude ou não de sentido no interior do texto. Revisar o texto confirmando a presença do título, das pontuações, da ortografia, da concordância, da paragrafação, da troca de termos do texto-base por novas opções lexicais.

Passo 2: Revisar (ver novamente) se a estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade foram contempladas. Ao passo que essa atividade vai se desenvolvendo, análises mais detalhadas dos recursos textuais desse gênero (estrutura, organização, uso do modo imperativo, das unidades de medidas, abreviações, pontuação) vão simultaneamente se realizando, e o papel do professor, passa de mero transmissor de regras para coparticipante do processo de aquisição da modalidade escrita mais formal.

Passo 3: A correção junto com o aluno do seu registro individual em escrita cursiva se desenvolverá durante essa atividade para a organização dos seus textos de acordo com a norma-padrão da língua. Os conhecimentos dos recursos linguísticos necessários para o registro na língua mais formal irão sendo explorados, pesquisados, analisados e incorporados na escrita, com a atividade de reescrita dos textos transcritos.

Passo 4: Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística, pois há possibilidades de apresentarem dúvidas sobre o uso do verbo no modo imperativo quando se depararem com o uso dos verbos na forma nominal do infinitivo, porque nos livros didáticos aparece sempre o imperativo como recurso linguístico característico do texto receita culinária.

Passo 5: E além desse esforço, o aluno também encontrará algumas dificuldades em escrever os nomes de alguns ingredientes e temperos que possivelmente aparecerão nas receitas faladas pelos mais antigos, (substantivos com variação no léxico como, por exemplo, a carne seca, que pode ser conhecida também como carne de sol, jabá ou charque).

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNE DE SOL. *In: Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 157.

INSTRUIR. *In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 431.

As atividades 19 e 20 contribuem para o aprendizado da variedade escrita culta da língua por meio do passo a passo da retextualização postulada pela linguística de texto, com Marcuschi (2010) e pela variação linguística postulada pela Sociolinguística, com os conceitos de Mollica e Braga (2010). A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Os alunos compreenderão, no momento da realização dessas atividades que é possível escrever um texto cumprindo as regras da variedade culta da língua incluindo a variedade linguística da sua região, sem tornar o texto incoerente.

A realização de algumas operações de retextualização para transformar a receita coletada oralmente e adequá-la à escrita para se obter o gênero solicitado foram elaboradas com base em estudos feitos por Marcuschi (2010). A passagem do texto falado para o texto escrito é uma das formas de realizar o que Marcuschi denomina retextualização. De acordo com Marcuschi (200, p. 48), há quatro maneiras de retextualizar: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade, o foco aqui, será a retextualização da fala para a escrita.

Ao serem realizadas, as operações servirão de base para que os alunos obtenham êxito na reescrita dos textos seguindo alguns procedimentos necessários neste processo. Também poderão ser seguidas em qualquer ordem, como também há a possibilidade de não ser necessário que se utilizem todas.

Tendo em vista o objetivo final da proposta nessa atividade, espera-se que os alunos possam realizar três das nove operações - Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito - a saber:

- 1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);
- 2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia da inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia);
- 3ª operação: Retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística);
- 4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção);
- 5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para a referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude);
- 6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);
- 7ª operação: Tratamento estilísticos com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade); 8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa);
- 9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação) (MARCUSCHI, 2010, p. 75).

Para atender a nossa proposta de produção, das nove sugeridas pelo autor, somente as três abaixo serão necessárias:

1ª operação – Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);

2ª operação – Reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);

3ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

Na 1ª operação, a tradução das ideias em palavras, a partir dos registros iniciais, coletados por meio de entrevista gravada em áudio será a etapa em que o texto falado sustentará a feitura do texto escrito. Vários processos serão cumpridos: do áudio para as receitas no papel (esboço), primeira versão do texto provisório (rascunho), na direção do texto definitivo.

Na 2ª operação, a repetição do processo, com a sua reescrita contribuem para a melhora da forma final do texto. Muda o texto para melhor.

Na 3ª operação, o aluno pode optar – de acordo com a variação linguística – em trocar os léxicos do texto que denominam alguns substantivos do texto por outros conhecidos e usados por eles. De acordo com os conceitos de Mollica e Braga (2010) a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes.

Na realização dessa atividade, os alunos perceberão que a abordagem da escrita em gêneros textuais exige uma visão da língua e da sociedade funcionando ao mesmo tempo, uma não se realiza sem a outra. Por isso, o planejamento das ações para registrar em livro as receitas caseiras da comunidade se iniciou com estudos sobre o gênero RC, desde a coleta das receitas na língua falada e sua transformação em língua escrita até chegar à atividade 25, passando pela revisão até a editoração. O planejamento, com a participação do aluno, toma corpo e se sustenta na concretização de cada descoberta realizada durante as pesquisas (em diversas fontes) sobre os procedimentos do registro escrito do gênero textual Receita Culinária, abordado nessa pesquisa.

Figura 9 – Recorte do Caderno de Atividades, Atividade 25 (faz parte da etapa ‘Situação Final’) que objetiva dar condições aos estudantes para publicizar o livro das receitas culinárias com a circulação dessa produção textual numa tarde cultural na escola.



 **Atividade 25**
DEGUSTANDO SABORES

Passo 1: Apresentar o livro de receitas.

Passo 2: Organizar com os alunos uma Tarde Cultural de autógrafos com degustação de alguns pratos típicos da culinária local e doces caseiros.

Passo 3: Organizar uma tarde de autógrafos com a degustação dos saborosos pratos preparados a partir de várias receitas do livro.

Passo 4: Realização de uma tarde cultural com autógrafos para apresentar o livro e/ou e-book de receitas, e degustar alguns pratos típicos da culinária local com doces caseiros de sobremesa.

Durante a realização dessas atividades, pretende-se dar condições aos alunos de refletir sobre sua própria linguagem, de autoavaliar-se, de discutir, colaborando em todas as etapas da Sequência Didática.

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Podemos, pois, afirmar que a escola deve estar preparada para o ensino de uma língua viva, heterogênea, mutável, isso significa dizer que a linguagem do aluno herdada de familiares mais velhos também faz parte da escrita de textos mais formais, na escola e fora dela.

Durante a revisão do gênero textual já retextualizado, o aluno pode ir de uma atividade de correção formal da linguagem como verificar se realizou encadeamentos coesos e coerentes, se usou pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia a uma percepção mais ampla percebendo assim se houve a eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras para o alcance da idealização linguística; se a reconstrução de estruturas truncadas foi contemplada juntamente com a concordância, a reordenação sintática e com os encadeamentos linguísticos necessários à norma escrita; se foi dada uma maior formalidade ao texto com a seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas para um tratamento estilístico adequado ao contexto.

De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106),

Durante a produção final, é no pólo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância: – Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?); – Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a re-escrita. – Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

A repetição do processo de reescrita contribue para a melhora da forma final do texto. Muda o texto para melhor.

A editoração é de caráter público e tem o leitor como alvo. O acabamento será dado ao texto em função de quem o lerá e onde veiculará. A configuração da forma final do texto não o isenta nesse processo de algumas alterações se necessário for.

A publicidade do livro de receitas culinárias será dada numa tarde cultural na escola. Será o momento da apresentação do livro à comunidade escolar e aos familiares dos alunos, com a degustação de algumas receitas do livro.

Durante a realização dessas atividades, pretende-se dar condições aos alunos de refletir sobre sua própria linguagem, de autoavaliar-se, de discutir, colaborando em todas as etapas da Sequência Didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na essência da sociedade que lê, escreve, opina, interfere e produz conhecimento. Estamos convictos de que a escola tem papel primordial nesse processo. E mais especificamente o empenho e a dedicação do professor ao mediar o processo da produção escrita dos seus alunos.

O domínio da linguagem sempre será um desafio na vida de todas as pessoas. Como os seres vivos, a língua também é viva, e transfere sentimentos, emoções, gostos e desgostos. É pela linguagem que interferimos em nosso *habitat* e evoluímos apreendendo e percebendo o mundo em que vivemos.

O poder da escrita é indiscutível. Todas as pessoas precisam adquirir o domínio dessa tecnologia e aprender a usá-la em suas mais variadas versões e adequações para garantir assim a sua sobrevivência com dignidade. Além de ser um direito é uma formação necessária à transformação da humanidade.

Percebemos que, com a experiência de quase vinte anos em sala de aula a produção escrita do aluno não o tornava produtor de conhecimento. O texto produzido não o tornava escritor/produtor porque sempre escreveu para atender protocolos e objetivos preestabelecidos pelo programa do planejamento anual da escola, executado por nós professores. Outro aspecto observado neste estudo foi de que os textos abordados no livro didático têm sido o ponto de partida para o estudo de língua. Importa para a escola e também para o aluno uma abordagem sobre produção de textos muito além dessa que já existe a partir do livro didático. Ir um pouco mais além dessa estratégia significa trazer para o âmbito escolar as variedades da língua, perceber que a variação linguística sempre esteve e está presente no ensino e na aprendizagem da nossa língua culta. Há a presença de textos orais e escritos na sala de aula, o que falta é um estudo mais aprofundado sobre variação linguística, por parte dos mediadores. Conhecer as variações na língua que o aluno usa no seu cotidiano local torna-se fundamental para que se compreenda o universo linguístico dos sujeitos situados geograficamente na região Centro-Oeste e não só das regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste, como costuma aparecer nos textos propostos nos livros didáticos. Mato Grosso, é um dos três estados brasileiros pertencentes à região central do país que como qualquer um dos estados brasileiros, possui um amplo repertório linguístico. A povoação desse estado do Brasil foi formada por pessoas originárias das demais regiões brasileiras resultando assim no uso de uma linguagem que se estende na variação de diversos termos da língua do nosso país. Para exemplificar, temos a situação do

substantivo carne de sol, pois sua denominação pode sofrer variações como carne seca, charque ou jabá. O *corpus* dessa variação lexical pode ser bem aproveitado, pode propiciar mudanças de atitudes na escola, sem perder de vista o principal objetivo da escola que é ensinar a variedade culta da Língua Portuguesa e o seu pleno domínio de acordo com as adequações necessárias do uso da língua.

Ao analisar as propostas de atividades com a produção textual na escola em que trabalho, percebemos que há um desinteresse da grande parte dos alunos pela prática da escrita.

Dentre os gêneros textuais conto, crônica, artigo, resumo, receita culinária, carta, propaganda, novela, verbete, resenha, poema, e-mail etc., alguns são apresentados aos alunos (uns com mais outros com menos ênfase) com o objetivo de ensinar as características específicas de cada um para que saibam reconhecê-los dentro e fora da sala de aula, nas mais diversas situações de contato com sua leitura, compreensão e interpretação. E ficou explícito que os gêneros pertencentes aos tipos textuais da narração, da descrição e da argumentação são os mais abordados durante o ano letivo nas turmas do 6º ao 9º ano, enquanto que os (gêneros) que estão na categoria do tipo textual da injunção não são propostos enquanto subsídio para a prática da escrita.

Assim, justifica-se a importância de pesquisas voltadas para a discussão de estratégias metodológicas que possam contribuir para a ampliação dessa visão de que os textos literários e os não literários são igualmente importantes para as pessoas interferirem no ambiente em que vivem se movimentando. A elaboração de propostas que façam parte do cotidiano do aluno pretende contribuir com o processo de leitura e escrita na escola.

Com esta pesquisa pudemos constatar que o professor pode propiciar uma dinâmica pedagógica para criar condições para o desenvolvimento da produção textual do aluno. A teoria amplia a formação do professor e lhe dá autonomia para posicionar-se e atuar em sala de aula com ampla visão do ensino e da aprendizagem da nossa língua. A escola ainda precisa oportunizar o acesso e a permanência do aluno num ambiente de estudo que seja coerente e significativo com suas vivências para a aquisição do conhecimento científico relacionado ao conhecimento empírico do aluno cidadão. Assim, as experiências escolares e as vivências sociais, culturais e políticas juntas constroem alunos sujeitos ativos e mais determinados a contribuir com a sociedade na qual eles precisam sentir inseridos.

A inclusão de atividades de escrita que colocam em evidência o funcionamento da variação linguística é uma maneira de compreender, analisar, destacar e refletir sobre a língua em uso adequando-a nos mais diversos contextos sociocomunicativos.

Todas estas discussões se tornaram mais evidentes a partir do Mestrado Profissional. Com a possibilidade de estudo e reflexão sobre qual conceito de língua devemos ter para nos posicionarmos em sala de aula nos proporcionou planejar aulas no intuito de mudar práticas que há muito vêm sendo realizadas na escola e que em nada colaboram para o aprendizado, principalmente no que diz respeito ao contato com a produção textual.

Nesse contexto, por meio da proposta de intervenção desenvolvida em turmas de 1º ao 9º ano, o Profletras contribui amplamente para um novo olhar sobre o ensino da Língua Portuguesa, por criar as condições para os professores do Ensino Fundamental perceberem que há uma nova maneira de trabalhar o ensino da língua.

Enquanto mestranda, ao adquirir novas posturas em relação ao planejamento das aulas, direcionei uma abordagem de ensino e aprendizagem em que o aluno terá um contato mais efetivo com a produção escrita a partir do 6º ano, conhecendo desde já as estratégias de organização de determinado gênero textual sem aguardar o ingresso no Ensino Médio para aprender habilidades de escrita. Sendo assim, o Profletras traz impactos para o ensino de produção de texto a partir do cotidiano do próprio aluno no Ensino Fundamental.

Os estudos postulados pela Linguística Textual em relação à textualidade que percebe os aspectos do texto como um todo e não somente os seus aspectos gramaticais e pela Sociolinguística que valoriza e inclui a variação linguística como aspecto da linguagem presente e útil na sociedade proporcionaram uma nova maneira de olhar para as metodologias até então aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, promovendo um deslocamento das práticas antigas para novas condutas em sala de aula. Acreditamos que, ao propormos a partir do texto receita culinária, o estudo das questões textuais (coesão, coerência, relevância informativa, intertextualidade, etc.) e a análise dessas questões em exemplares reais, orais e escritos, que circulam ou circularam em Vila Aparecida, podemos significar o conhecimento do aluno sobre linguagem numa perspectiva construtivista, interacionista e social (a qual supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às suas necessidades particulares).

Situações desafiadoras foram enfrentadas no percurso desse estudo. Uma delas foi a pandemia da covid-19, a qual trouxe outras novas situações que acompanharam e dificultaram a realização dos objetivos iniciais. O cancelamento das aulas presenciais impossibilitou a aplicação das 50 aulas em sala do projeto de intervenção. Houve também a necessidade de mudar a proposta de intervenção para propositiva ou remota. Optamos pelo projeto interventivo propositivo porque a opção por não trabalhar as atividades de forma remota se justificou pelo

fato de que a maioria dos alunos do 6º ao 9º ano da escola não terem acesso à internet. Sendo assim, optou-se pela elaboração de um Caderno de Atividades que fosse distribuído nas escolas do município para que auxiliassem os professores de Língua Portuguesa a desenvolver a escrita dos alunos por meio de uma proposta de atividades com o gênero textual receita culinária.

Muitos alunos chegam ao 6º ano com conhecimento da escrita. Motivá-los a escrever, partindo do pressuposto de que muitos já sabem escrever palavras e frases, aumenta a possibilidade de desenvolver atividades com a escrita. Esse conhecimento básico do aluno sobre a escrita favorece a criação de um ambiente de reflexão sobre o processo de análise das receitas culinárias e a produção escrita individual e coletiva dos alunos.

Os teóricos estudados nos apontaram que é possível, por meio do texto injuntivo, instigar o aluno a se sentir sujeito/produtor de texto, a perceber sua capacidade em elaborar sentidos, a fazer remissões de um componente da superfície do texto com outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.

Esse estudo não resolverá as deficiências em escrita que há entre os alunos do 6º ao 9º ano, porque a escrita e a produção textual são técnicas que exigem um agrupamento de estratégias a curto e a longo prazos. Entretanto, apresenta uma sequência didática com sugestões de atividades com o texto falado que é possível de ser aplicado. Servirá de um instrumento a mais para auxiliar os professores a tornarem os alunos/escritores com um nível mais elevado no domínio das palavras para a obtenção de um texto, na sua totalidade.

Nosso trabalho foi propor a formação de alunos produtores de textos, legitimando sua escrita formal sem deixar de lado o seu repertório linguístico variado e adequado contextualmente à sua região. Este processo não ocorre com ações a curto prazo. É ainda uma proposta. Tomará corpo e será consolidada a partir das casas dos moradores da localidade em que a escola está inserida por meio da interação entre pessoas da comunidade extraescolar com as pessoas da comunidade escolar, com a mediação do professor *versus* alunos do Ensino Fundamental II. A concretização dessa proposta nos mostrará se dará certo ou não. Podemos afirmar que será uma maneira diferente de produzir textos daquela que estava sendo proposta antes dessa pesquisa

REFERÊNCIAS

- AMON, Denise e MENASCHE, Renata. **Comida como narrativa da memória social**. Sociedade e Cultura, v.11, n.1, jan./jun. 2008.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: como é, como se faz**. 2002.
- BARONAS, Joyce Elaine Almeida. Variação Linguística na escola: propostas de ação. **SIGNUM**, Londrina, n. 14/2, p. 105-116, dez. 2011.
- BIASUZ, Ilone Zanin (org.). **Transformação artesanal da banana**. EMPAER-MT, Barra do Bugres - MT.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá, MT: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP 3: gêneros e tipos textuais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum – 3ª versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CÁCERES. Documento de Referência Curricular do Município de Cáceres/MT Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

É MUITO IMPORTANTE QUE OS PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA considerem o contexto epidemiológico da covid-19, ou seja, não existem protocolos dissociados do contexto. In: PORTAL Fiocruz. 2021. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br > noticia >](https://portal.fiocruz.br/noticia). Acesso em 2021.

FÁVERO, L.L., KOCH, I.G. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, D. M. A. *et al.* Trabalhando o gênero receita culinária: por meio da deliciosa Nega Maluca Fácil. In: **SYNTHESIS** Revista Digital FAPAM, Pará de Minas, v.8, n.8, 235-252, dez. 2017. ISSN 2177-823X periodicos.fapam.edu.br.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro e GUIMARÃES, F. Marques. [1900-1965]. **Dicionário Brasileiro Globo**. 43. ed. São Paulo: Globo, 1996.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

INSTRUIR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 431.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo. Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual**: Retrospectos e perspectivas. São Paulo: Alfa, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 15, n. 3, nov. 2018. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/40330>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol.5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678 - 8931 [www.revel.inf.br].

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO; A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica, 2018.

MATO GROSSO. **Cadernos Pedagógicos:** Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica, 2019.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NUNES, V. S. Processos de retextualização: aparato teórico-metodológico. **Letras Escreve**, Macapá, v. 9, n. 4, 2º sem., p. 61-72, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em 2021.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, Neuza Barbosa (org.). **Língua Portuguesa:** história, perspectiva e ensino. São Paulo, EDUC, 1998. p. 53-60.

O NOVO CORONAVÍRUS foi inicialmente observado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus#>. Acesso em 2021.

RECEITA. *In:* BECHARA, Evanildo. (org.). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras:** língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

UNISINOS. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos:** artigo de periódico, dissertação, projeto, trabalho de conclusão de curso e tese. 21. ed. revisada e modificada em jan. São Leopoldo: Unisinos, 2020.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

1 Cronograma Inicial

SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
RECEITA CULINÁRIA: REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES				
DIA MÊS ANO	CARGA HORÁRIA	OBJETIVO	ATIVIDADE	OBSERVAÇÃO
26 e 27 de abril de 2021	SITUAÇÃO INICIAL (4 horas-aula) Apresentação da proposta de produção textual aos alunos.	- Apresentar a proposta de produção textual que será desenvolvida em uma sequência de atividades sobre o gênero textual receita culinária.		
26 04 2021	Aula1 e Aula 2	- Ouvir a turma sobre a abordagem do texto receita culinária em seu contexto familiar, no intuito de descobrir o nível de interesse e importância que tem para eles, trabalhar com esse gênero textual.	Atividade 1: Apresentação da proposta de produção textual a partir das receitas culinárias conhecidas pelos alunos e suas famílias. Sugestão: Organizar uma roda de conversa com a turma. a) Do cardápio servido no almoço da Festa de Nossa Senhora Aparecida, qual é o seu favorito? b) Qual é a guloseima servida, após o almoço no Dia das Crianças, que você mais aprecia? c) Vocês têm o interesse de registrar as receitas que circulam na comunidade e aquelas que somente os mais antigos, como nossos avós e bisavós conhecem? I. Dizer que durante um bimestre aprenderão como as receitas culinárias são estruturadas, coletarão em gravação de áudio e registrarão por escrito as receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida, que além de estarem presentes nas casas dos moradores	

			<p>também estão presentes em duas festas da comunidade: a festa de Nossa Senhora Aparecida realizada em louvor à santa padroeira da comunidade e também em comemoração ao Dia das Crianças, e que também são pratos da culinária local apreciados e servidos gratuitamente na Festa da Banana bem como a comercialização de doces de várias espécies de bananas, preparados pelos próprios produtores e produtoras de bananas.</p> <p>II. Propor que a produção final seja a elaboração seguida da publicação de um livro e/ou e-book das receitas culinárias coletadas em Vila Aparecida.</p>	
27 04 2021	Aula 3 e Aula 4		<p>Atividade 2: Analisando a importância do registro das receitas culinárias que circulam na comunidade. Sugestões de algumas questões para orientar o bate-papo:</p> <p>a) Quem prepara os alimentos em suas casas?</p> <p>b) O que sabem sobre os conhecimentos culinários dessa pessoa?</p> <p>c) A cozinheira ou o cozinheiro de sua família sabe ler e escrever?</p> <p>d) As receitas que geralmente são usadas no dia a dia de seus familiares são retiradas de livros ou da memória de quem as prepara?</p> <p>e) Em sua casa, quem você acha que prepara a comida mais saborosa: as pessoas com mais idade ou as pessoas com menos idade?</p> <p>f) Você sabe preparar alguma receita?</p> <p>g) Precisa consultar algum registro escrito ou sabe a receita de memória?</p> <p>h) Quais os pratos culinários servidos nas festas tradicionais da comunidade Vila Aparecida?</p> <p>i) Há a necessidade de registrá-los? Como? Onde?</p> <p>j) Quais receitas culinárias poderiam ser coletadas e publicadas por vocês: As bebidas artesanais (chás, licores, raizadas), os remédios naturais (chás, pomadas), as comidas típicas ou os doces caseiros que estão presentes nas casas e nas festas e reuniões da comunidade?</p>	
03 e 04 de maio de 2021	PRIMEIRA PRODUÇÃO (4 horas-aula)	Realizar levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre		

	Escrita de duas receitas que o aluno conheça de memória.	o gênero textual receita culinária.		
03 05 2021	Aula 5 e Aula 6	- Diagnosticar o nível de conhecimento do aluno sobre o gênero textual.	Atividade 3: Levantamento do conhecimento prévio dos alunos, em uma roda de conversa, sobre o gênero textual receita culinária. Sugestão: Peça aos alunos que também registrem suas respostas em seus respectivos cadernos. a) As receitas que usadas no cotidiano da sua casa são retiradas de cadernos de receitas ou da memória? b) Onde mais você pode encontrar um texto de uma receita culinária? c) Quais textos instrucionais você conhece? d) Para que servem? e) Quais os mais usados no seu dia a dia? f) O texto receita tem autor? g) Quem cozinha em sua casa, retira as receitas de livros, cadernos, revistas ou de qualquer outra fonte escrita? h) Quem conhece as receitas em sua casa? Aprendeu nos livros ou com outra pessoa?	
04 05 2021	Aula 7 e Aula 8	Escrever duas receitas da culinária local que o aluno conheça sem consultar qualquer registro escrito.	Atividade 4: Produção da primeira versão do gênero proposto: a) Escreva uma receita de comida típica e outra de doce caseiro que você saiba de memória. b) Passe os textos a limpo numa folha que o professor lhe entregará e guarde os rascunhos caderno. b) Cole os dois textos no lugar indicado pelo professor no “1º Painel de Receitas Culinárias” afixado na parede da sala.	
10 e 11 de maio de 2021	MÓDULO 1 (4 horas-aula)	Estudar as características do gênero textual receita culinária.		Durante todos os módulos, os alunos estarão em contato com vários recortes

				de receitas culinárias impressas que ficarão à disposição de todos na sala de aula (numa caixa) para que possam consultá-las durante todo o processo de leitura e análises das partes que compõem o gênero.
10 05 2021	Aula 9 e Aula 10	Analisar as características e como se estrutura o texto receita culinária.	<p>Atividade 5: Analise as características e a estrutura das receitas que você escreveu. Sugestão: Realize essa atividade, coletivamente, em sala de aula:</p> <p>a) Ao registrar as receitas, escrevi um título para cada uma delas?</p> <p>b) Escreva o que mais deve conter num texto de receita culinária, além do título.</p> <p>c) Você acha que o texto receita culinária é um texto importante? Por quê?</p> <p>d) Você já leu alguma receita e não entendeu as instruções?</p> <p>e) Como, as pessoas que não leem sabem algumas receitas?</p> <p>f) O professor pode anotar no quadro da sala de aula, em forma de lista, as possíveis respostas dos alunos, o passo a passo para se escrever um texto do gênero receita culinária</p> <p>g) O professor pode ler a lista feita pela turma e fazer a intervenção nas possíveis ausências de alguns aspectos estruturais desse gênero textual. Sugere-se aqui que a intervenção seja feita por meio da cópia da lista do quadro para um cartaz na parede da sala de aula, para futuras consultas, com o título: “Uma receita culinária pode conter:”</p> <p><u>Título (nome da receita):</u> Tempo de preparo (dia/hora/minuto); Rendimento (quantidade de porções, unidades)</p>	

			<p>Rendimento (para números de pessoas); Calorias (pouca cal., cal. razoável, muitas cal.); Nível de dificuldade no preparo da receita (fácil, médio (razoável), difícil); Nível de gasto financeiro com a receita (barato, médio (razoável), caro); <u>Ingredientes</u>; <u>Preparo (modo de fazer ou procedimento)</u>; Nota (dica, anotação, sugestão, observação);</p> <p>O tempo de duração, o rendimento do prato e o rendimento para a quantidade de pessoas, o nível de dificuldade no preparo da receita culinária e do gasto financeiro podem estar logo abaixo do título, em letras menores ou em ícones como também podem aparecer no final da receita. Os itens acima não destacados, geralmente, acompanham receitas de restaurantes e ou as receitas preparadas para serem comercializadas. As receitas da culinária caseira, que é o nosso foco aqui, apresentam em sua maioria os itens <u>destacados</u>.</p>	
11 05 2021	Aula 11 e Aula 12	Subsidiar a curadoria de informações por meio de consultas a diversas fontes bibliográficas	<p>Atividade 6: Pesquise em livros de receitas, jornais, fôlderes, revistas e em diversas outras fontes, uma diversidade de receitas para leitura e verificação:</p> <p>i) da grafia dos símbolos das unidades de medidas presentes nesse gênero; ii) das partes que compõem esse gênero textual; iii) dos verbos presente nesse gênero de texto.</p> <p>a) Use uma caneta marca texto para destacar os símbolos, as partes do texto e os verbos que você encontrar na receita culinária. (Observação: Nessa atividade, encontrarão diversas formas de escrita dos símbolos das unidades de medidas, diversos modelos de estrutura desses textos e verbos no imperativo e no infinitivo, ou a presença dos dois num mesmo texto.)</p> <p>b) Separe duas, das receitas analisadas por você e cole-as no local indicado pelo professor “2º Painel de Receitas Culinárias”.</p>	
17, 18 e 24 de maio	MÓDULO 2 (6 horas-aula)	Estudar os aspectos gramaticais no gênero		

de 2021	Estudo dos aspectos gramaticais	textual culinária receita		
17 05 2021	Aula 13 e Aula 14	Conhecer os aspectos gramaticais no gênero textual receita culinária.	<p>Atividade 7: Leitura e análises dos aspectos gramaticais dos textos colados no “2º Painel de Receitas Culinárias”</p> <p>a) Por que em algumas receitas o símbolo da unidade de medida grama, vem representado por “grs” e em outras o grama tem o símbolo representado somente pelo “g”?</p> <p>b) O que a norma-padrão nos traz sobre essa grafia?</p> <p>c) Observe nas receitas do 1º Painel, se há presença de outros verbos além do imperativo.</p> <p>d) Destaque as semelhanças e as diferenças no registro das receitas do 1º Painel e do 2º Painel.</p> <p>e) Como se escrevem os símbolos das unidades de medidas de peso, volume e massa dos ingredientes?</p> <p>f) O registro desses símbolos exige letra maiúscula ou minúscula?</p> <p>g) Usa-se alguma pontuação após os símbolos das unidades de medidas?</p> <p>h) Usa-se “s” para indicação de plural nos símbolos?</p> <p>i) Precisa identificar o autor no final do texto receita culinária?</p> <p>j) A receita pode ser considerada um texto do tipo descritivo? Comente sua resposta.</p> <p>k) Cite uma comemoração anual e as receitas típicas dessa data comemorativa.</p> <p>l) As receitas do 2º Painel apresentam verbo em qual modo?</p> <p>m) E em qual tempo verbal estão esses verbos?</p> <p>b) Ao escrever a receita de doce caseiro, você usou verbos no infinitivo ou no imperativo? Por quê?</p> <p>Atividade 8: (Para casa)</p> <p>a) Pesquise em diversas fontes a norma-padrão de registro dos símbolos das unidades de medidas encontradas na lista dos ingredientes de uma receita;</p>	

			b) Faça uma relação de nomes de receitas que a sua família prepara e/ou conhece.	
18 05 2021	Aula 15 e Aula 16	Apresentar os conhecimentos formais adquiridos	<p>Atividade 9: Socializar os resultados obtidos nas pesquisas sobre o registro oficial dos símbolos das unidades de medidas que fazem parte do texto receita.</p> <p>Sugestão: Disponibilizar dicionários de autores diferentes, para a consulta da grafia em norma-padrão dos símbolos das unidades de medidas de peso, volume e massa presentes no gênero textual receita culinária. (Pode acontecer de alguns alunos não terem realizado a pesquisa em casa).</p> <p>Eliminar (durante a socialização das respostas dos alunos) o máximo de dúvidas possível sobre a escrita em norma-padrão e as especificidades desse texto, quanto a sua estrutura: nome da receita, (que em alguns registros, aparece seguido de algumas informações: a quantidade da porção, o tempo necessário, e a temperatura do forno e/ou o nível do fogo), ingredientes, modo de preparo e/ou modo de fazer, recheio e/ou cobertura (se necessário), quanto às regras de grafia dos símbolos das unidades de medidas e quanto ao uso do verbo no modo imperativo.</p>	
24 05 2021	Aula 17 e Aula 18	Registrar os conhecimentos formais adquiridos na pesquisa	<p>Atividade 10: Resumam as informações obtidas nas pesquisas sobre o gênero de texto receita e registrem-nas em mapas mentais. Destaquem as informações mais relevantes da pesquisa: Sugestão: Propor que se organizem em grupos e sorteie um item entre eles.</p> <p>Grupo 1) elencar os elementos estruturais (título, ingredientes, preparo etc.);</p> <p>Grupo 2) listar os símbolos das unidades de medidas e suas regras grafia de acordo com a norma-padrão da língua (grama, quilo, litro etc.);</p> <p>Grupo 3) os recursos linguísticos característicos dos textos injuntivos, como por exemplo, no caso da receita, o uso do verbo no modo imperativo e/ou o uso do verbo na forma do infinitivo, na segunda parte do texto.</p>	

			- Afixar o mapa mental na parede da sala, para eventuais consultas sobre o gênero textual receita.	
25 e 31 de maio e 1º e 07 de junho de 2021	MÓDULO 3 (8 horas-aula) Entrevista Gravação em áudio de receitas culinárias	Entrevistar pessoas com sessenta anos ou mais de idade para gravar em áudio e/ou vídeo quatro receitas culinárias.		
25 05 2021	Aula 19 e Aula 20	Aprender a realizar uma entrevista semiestruturada	Atividade 11: Aula sobre o gênero textual entrevista. Sugestão: O professor apresentará um slide sobre a entrevista semiestruturada, que será usada pelos alunos para gravar em áudio e/ou vídeos receitas da culinária que circulam na comunidade.	
31 05 2021	Aula 21 e Aula 22	Elaborar com os estudantes o questionário para a entrevista.	Atividade 12: Anote em seu caderno como fará a abordagem, no momento da sua apresentação, no dia da entrevista. a) após fazer a sua apresentação, peça que a pessoa informe: nome completo, data de nascimento, naturalidade e endereço atual. Atividade 13: Anote em seu caderno os nomes dos possíveis entrevistados (pessoas com sessenta anos ou mais de idade que você conheça e que reside nessa comunidade). Após a aula entre em contato para ver a possibilidade de marcar a data da sua entrevista.	
01 06 2021	Aula 23 e Aula 24	Entrevistar e gravar em áudio e/ou vídeo receitas da culinária que circulam na comunidade.	Atividade 14: Faça a gravação em áudio e/ou vídeo de duas receitas de comidas típicas e duas de doces caseiros por meio de entrevista. Sugestão: O professor pode acompanhar, caso seja necessário, o estudante até a casa da pessoa sugerida pelo aluno para esclarecimento da natureza do trabalho e agendamento da entrevista semiestruturada.	

07 06 2021	Aula 25 e Aula 26	Entrevistar e gravar em áudio e/ou vídeo receitas da culinária que circulam na comunidade.	Atividade 15: Faça a gravação em áudio e/ou vídeo de duas receitas de comidas típicas e duas de doces caseiros por meio de entrevista.	
08 e 09 de junho de 2021	MÓDULO 4 (4 horas-aula) Audição das receitas culinárias	Ouvir as receitas culinárias coletadas pelos alunos.		
08 06 2021	Aula 27 e Aula 28	Apresentar a gravação.	Atividade 16: Apresente o material gravado ao professor. Sugestão: O professor deverá salvar o áudio de duas receitas por aluno, evitando assim que receitas idênticas sejam selecionadas.	
14 06 2021	Aula 29 e Aula 30	Refletir sobre a importância do registro dessas receitas	Atividade 17: Reflita sobre a sua experiência em ouvir os conhecimentos culinários de uma pessoa da terceira idade, com as seguintes questões: a) Qual a importância para uma comunidade, da troca de receitas entre os moradores? b) Qual a importância de se conservar a história de um local? Como isso deve ser feito? c) Como uma mesma receita pode ser repassada de maneiras diferentes? d) Como o verbo funciona no gênero textual receita? Há diferenças ou semelhanças do seu funcionamento entre as receitas faladas e receitas escritas? - Após as audições dos textos, os alunos conversarão sobre a presença de receitas idênticas e decidirão entre eles quem terá que coletar mais uma receita para não publicarem no final do projeto, receitas idênticas. - Neste momento, os alunos deverão anotar as suas impressões em relação às falas das pessoas. Ao final das audições, eles devem ler o que foi anotado e, sob a supervisão do professor, será aberta a discussão sobre o que for levantado.	

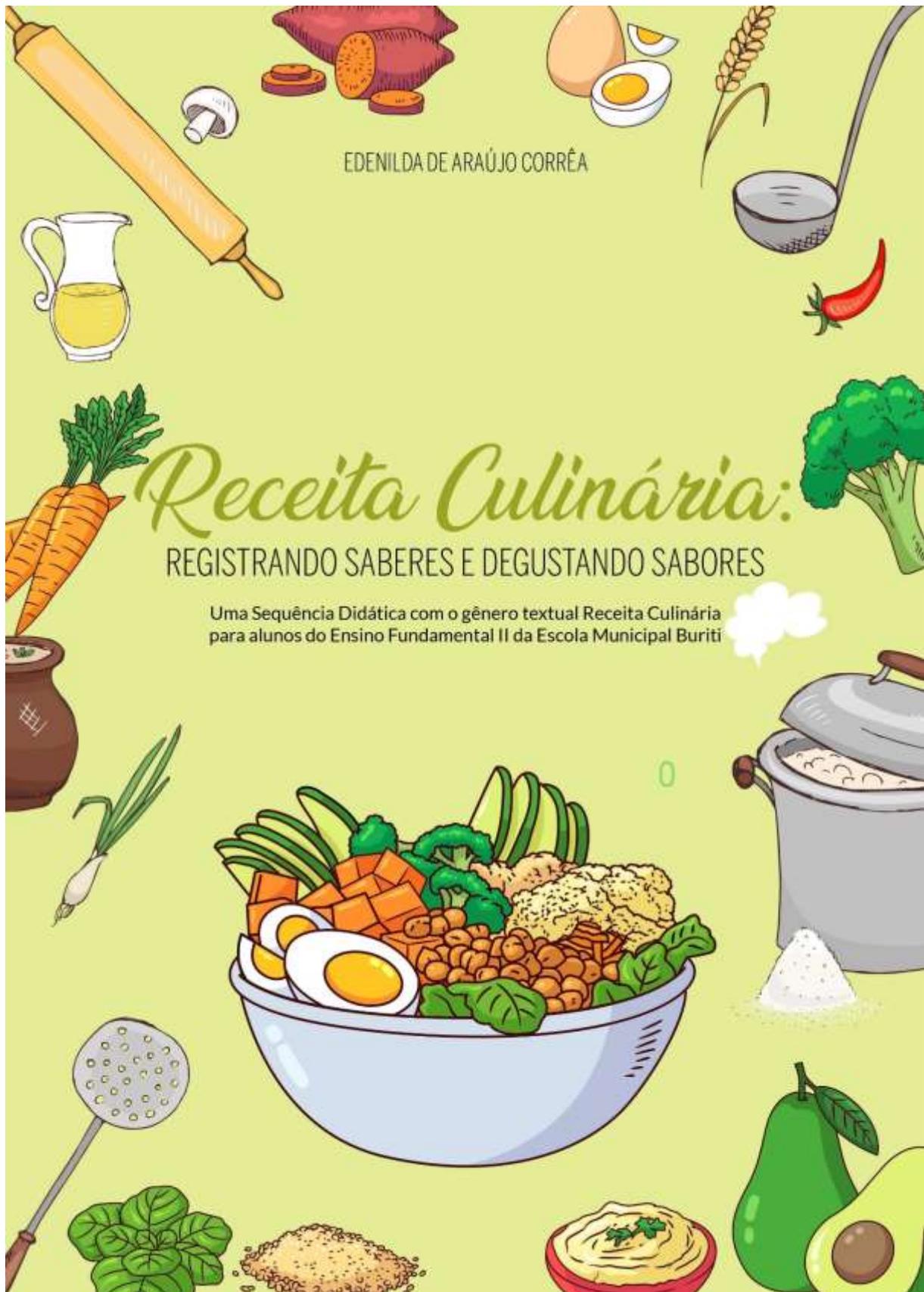
			- Em relação à linguagem, abrir espaço para o debate sobre adequado e inadequado X certo e errado. A fala dos entrevistados é certa, errada, adequada, inadequada? Verificar se no dia a dia algum dos alunos já viveu alguma situação de preconceito pela forma como falam. Em relação à linguagem, o que vocês têm a comentar?	
15 e 21 de junho de 2021	MÓDULO 5 (4 horas-aula) Transcrição das receitas culinárias	Dar condições aos alunos para ouvir e transcrever seu material coletado na entrevista.		
15 e 21 06 2021	Aula 31 Aula 32 Aula 33 e Aula 34	Escrever as receitas gravadas em áudio e/ou vídeo	Atividade 18: Escreva as duas receitas gravadas por você. Sugestão: Essa atividade realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor. (Transforme o código sonoro em código grafemático, ou seja, produza uma transcodificação em que evidenciarão as questões específicas encontradas nessa modalidade da língua. A transcrição deve ser fiel, evitam-se a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização.)	
22 e 28 de junho de 2021	SEGUNDA PRODUÇÃO (4 horas-aula) Reescrita da transcrição das receitas culinárias	Dar condições aos estudantes para a reescrita da transcrição.		
22 06 2021	Aula 35 e Aula 36	Reescrever as receitas escritas por você ao ouvir os áudios	Atividade 19: Reescreva as receitas escritas por você quando ouviu o áudio. Sugestão: A reescrita das receitas escritas realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor.	

			<p>(Os alunos realizarão algumas operações sugeridas por Marcuschi, para adequá-lo ao gênero solicitado. Tendo em vista o objetivo final da proposta, os alunos poderão realizar três das nove operações sugeridas pelo autor, que são:</p> <p>1ª operação – Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;</p> <p>2ª operação - Reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos;</p> <p>3ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas).</p> <p>- Durante o processo de retextualização, os alunos já deverão construir o texto receita, de acordo com o que estudaram sobre seus elementos estruturais.</p> <p>- Com os textos prontos, os alunos deverão trocar de texto entre eles para que todos possam ler o texto do colega e contribuir com o que for necessário.</p> <p>- Nessa atividade será possível entender o funcionamento da língua em outro contexto de comunicação, analisando as particularidades da escrita para o registro das receitas caseiras, coletadas em entrevista.</p>	
28 06 2021	Aula 37 e Aula 38	Revisar com o aluno a sua produção textual	<p>Atividade 20: Revise os textos para eliminar possíveis falhas na escrita formal. Sugestão: Ao passo que essa atividade vai se desenvolvendo, análises mais detalhadas dos recursos textuais desse gênero (estrutura, organização, uso do modo imperativo, das unidades de medidas, abreviações, pontuação) vão simultaneamente se realizando, e o papel do professor, passa de mero transmissor de regras para coparticipante do processo de aquisição da modalidade escrita mais formal.</p> <p>(A correção junto com o aluno do seu registro individual em escrita cursiva se desenvolverá durante essa atividade para a organização dos seus textos de acordo com a norma-padrão da língua.)</p> <p>Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística.</p>	
29 de junho	TERCEIRA PRODUÇÃO	Dar condições aos estudantes para digitar		

de 2021	(2 horas-aula) Digitação das receitas culinárias	as receitas culinárias escritas.		
29 06 2021	Aula 39 e Aula 40	Digitar as receitas culinárias	Atividade 21: Digite as receitas culinárias. Sugestão: Se possível, o professor pode acompanhar para ajudar na correção.	
5 e 6 de julho de 2021	PRODUÇÃO FINAL (4 horas-aula) Livro e/ou E-book de Receitas Culinárias	Imprimir livro de receitas da culinária local	Criar condições aos estudantes para a elaboração do título do livro de receitas.	
05 07 2021	Aula 41 e Aula 42	Escolher o título do livro de receitas.	Atividade 22: Elabore um título para o livro. Sugestão: Nesta atividade consultarão os títulos dos livros de receitas e verão como estão localizados em destaque. Aqui, além da observação da forma, os alunos deverão perceber se os títulos são atrativos ou não e qual sua relevância para o livro. Após as observações, deverão pensar no título que darão ao livro. - Os alunos deverão decidir quais imagens farão parte da receita reescrita por eles: se haverá imagens na capa do livro; se usarão imagens dos entrevistados.	
06 07 2021	Aula 43 e Aula 44	Reunir todos os textos digitados pelos alunos.	Atividade 23: Organizem para confeccionar um livro de receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida.	

			<p>a) Acordar parcerias para a impressão e publicação de um livro de receitas, por meio da ajuda de parceiros, de pais de alunos, dos amigos da escola e de outros colaboradores.</p> <p>b) Definir o número de impressões de exemplares do livro.</p> <p>- Publicação de um livro de receitas que será disponibilizado aos alunos, à comunidade escolar e aos demais moradores envolvidos no projeto com o intuito de dar visibilidade ao trabalho e ao aprimoramento da produção escrita como resultado do processo.</p>	
12 e 13 de julho de 2021	SITUAÇÃO FINAL (6 horas-aula) Tarde de Autógrafos	Lançamento do livro e/ou e-book de receitas em uma tarde de autógrafos.	Dar visibilidade às produções dos alunos, possibilitando a organização e a elaboração de convites para a tarde de autógrafos	
12 07 2021	Aula 45 e Aula 46	Aprender a escrever um convite e um pôster.	Atividade 24: Aula sobre os gêneros textuais convite e pôster. Elabore convite aos seus familiares e às pessoas entrevistadas para o lançamento do livro, momento em que vocês estarão apresentando o livro de receitas para a comunidade escolar e extraescolar. Elabore um pôster com 4 receitas que serão servidas na tarde cultural.	
13 07 2021	Aula 47 Aula 48 Aula 49 e Aula 50	Apresentar o livro de receitas.	Atividade 25: Apresente o livro de receitas. Sugestão: Organizar com os alunos uma Tarde Cultural de autógrafos com degustação de alguns pratos típicos da culinária local e doces caseiros.	

2 Caderno de Atividades



EDENILDA DE ARAÚJO CORRÊA

Receita Culinária: REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES

Uma Sequência Didática com o gênero textual Receita Culinária
para alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Buriti

CÁCERES - MT
2021

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

EDENILDA DE ARAÚJO CORRÊA

CADERNO DE ATIVIDADES
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA:
REGISTRANDO SABERES E DEGUSTANDO SABORES

Cáceres - MT
2021

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
SITUAÇÃO INICIAL - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	9
ATIVIDADE 1 CONHECIMENTO PRÉVIO	11
ATIVIDADE 2 RECEITAS QUE CIRCULAM NA MINHA COMUNIDADE	12
PRIMEIRA PRODUÇÃO - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ..	13
ATIVIDADE 3 RECEITAS DA FAMÍLIA.....	15
ATIVIDADE 4 REGISTRANDO SABERES.....	16
MÓDULO 1 - ESTUDO DA ESTRUTURA DO TEXTO RECEITA CULINÁRIA	17
ATIVIDADE 5 CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA	20
ATIVIDADE 6 PESQUISANDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA.....	22
MÓDULO 2 - ESTUDO GRAMATICAIS DO TEXTO RECEITA CULINÁRIA.....	23
ATIVIDADE 7 GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA: ASPECTOS GRAMATICAIS.....	26
ATIVIDADE 8 LISTA DE INGREDIENTES	27
ATIVIDADE 9 SOCIALIZANDO MINHAS DESCOBERTAS	28
ATIVIDADE 10 REGISTRANDO MINHA DESCOBERTAS	29
MÓDULO 3 - COLETA DE RECEITAS CULINÁRIAS EM ENTREVISTA.....	30
ATIVIDADE 11 REGISTRANDO MINHA DESCOBERTAS	33
ATIVIDADE 12 ELABORANDO ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	34
ATIVIDADE 13 LEVANTAMENTO DE MORADORES COM 60 ANOS OU MAIS DE IDADE	35
ATIVIDADE 14 AGENDANDO A ENTREVISTA.....	36
ATIVIDADE 15 REALIZANDO A ENTREVISTA.....	37
MÓDULO 4 - AUDIÇÃO DOS TEXTOS DAS RECEITAS CULINÁRIAS COLETADAS	38
ATIVIDADE 16 AUDIÇÃO DAS RECEITAS GRAVADAS	42
ATIVIDADE 17 A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO DAS RECEITAS	43
MÓDULO 5 - RETEXTUALIZAÇÃO (DA FALA PARA A ESCRITA).....	44
ATIVIDADE 18 DA FALA PARA A ESCRITA.....	46

SEGUNDA PRODUÇÃO - RETEXTUALIZAÇÃO (DA ESCRITA PARA A ESCRITA)	47
ATIVIDADE 19 DA ESCRITA PARA A ESCRITA	50
ATIVIDADE 20 O REGISTRO ESCRITO DAS RECEITAS	52
TERCEIRA PRODUÇÃO - RETEXTUALIZAÇÃO (CADERNO X COMPUTADOR: DA ESCRITA MANUSCRITA PARA A DIGITALIZADA)	54
ATIVIDADE 21 DO CADERNO PARA O COMPUTADOR.....	56
PRODUÇÃO FINAL - LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS	57
ATIVIDADE 22 LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS	60
ATIVIDADE 23 TÍTULO PARA O LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS.....	61
SITUAÇÃO FINAL - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL	62
ATIVIDADE 24 CONVITE E FOLDER PARA A TARDE CULTURAL	64
ATIVIDADE 25 DEGUSTANDO SABORES.....	65
AVALIAÇÃO	66



Apresentação

O estudo da Língua Portuguesa em sala de aula proporciona não somente a transmissão e sim a amplitude do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades dos sujeitos para que possam interferir positivamente na sociedade com êxito.

Para isso, o ato de escrever textos precisa ser ampliado para servir muito mais do que mera repetição de regras e ter mais sentido para o aluno. É escrevendo que se aprende a escrever e é lendo que se amplia o conhecimento de mundo sobre determinado tema, por exemplo, as receitas culinárias familiares, que podem ser textos mais pertinentes para ampliar o repertório linguístico do aluno e do trabalho em sala de aula com a língua.

Desenvolver a capacidade de produção textual, por meio da construção da textualidade, é concretizar o processo da escrita com o ensino voltado para a aprendizagem, tendo como objeto de estudo um todo integrado: o texto. É nesse contexto que este CADERNO DE ATIVIDADES foi pensado e surgiu como resultado das pesquisas relacionadas aos estudos linguísticos durante o PROFLETRAS oferecido pela UNEMAT/Cáceres.

A proposta de estudo foi pensada para ser desenvolvida junto aos alunos do 9º ano da Escola Municipal Buriti de Cáceres – MT. Por conta do surgimento da pandemia da covid-19 as aulas presenciais foram suspensas e as atividades previstas não puderam ser aplicadas. Dessa forma, ampliou-se a possibilidade de serem futuramente desenvolvidas em quaisquer turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. E, como produto final foi elaborado este Caderno de Atividades em formato de SEQUÊNCIA DIDÁTICA - desenvolvida em etapas: situação inicial, primeira produção, módulos 1, 2, 3, 4, e 5, segunda produção, terceira produção, produção final e situação final - que poderá ser aplicado por professores interessados em trabalhar com o gênero textual receita culinária em sala de aula.

Somos sabedores de que a escola é um espaço para se buscar o conhecimento formal, científico. Percebemos também que os professores precisam tornar-se mediadores e instigadores dessa prática, estimulando os alunos a escrever com autonomia e dedicação.

Considerando que os textos abordados, em sala de aula, para o ensino da produção textual são, na sua grande maioria, descritivo, narrativo e argumentativo, pretende-se com este caderno, abordar também o texto injuntivo nas aulas do Ensino Fundamental II, a partir do conhecimento empírico e das vivências do próprio aluno sobre o texto instrucional receita culinária.



Prezados(as) professores(as):

Nós, seres humanos, não existimos fora da linguagem. Ser humano é ser linguagem, e a única forma como a linguagem existe é na dimensão textual.

Nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade, porque em qualquer interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero textual pertinente na ocasião do uso da língua.

As aulas de Língua Portuguesa também deveriam ser pautadas em um planejamento de estudo centrado nas questões textuais, elegendo o funcionamento da linguagem – que somente acontece em textos – como uma das prioridades do estudo. Dessa maneira possibilita a efetiva participação do aluno, como indivíduo, cidadão e trabalhador sendo dominador da leitura e da produção de texto para interferir positivamente na sociedade.

A produção do gênero textual receita culinária pode tornar-se significativa para os alunos que procuram vivenciar suas memórias afetivas, experimentando um mundo de sabores familiares e conhecendo os saberes dos seus descendentes sobre os diversos temperos e pratos da culinária que permeia suas vivências, das mais esquecidas no passado às mais presentes no cotidiano.

A receita culinária é um gênero textual, geralmente curto, mas que imbrica tantas vivências marcadas por bons momentos de conversa entre familiares em ocasiões especiais, como festas de santos, quermesses, nascimentos, batizados, casamentos etc. O convívio com textos de receitas culinárias favorece o prazer em saber cada vez mais sobre o sabor dos pratos servidos há décadas na sua própria família. Em cada receita, há uma lembrança que re(ativa) memórias afetivas.

O leque de reflexões que a receita culinária proporciona enquanto linguagem, permite que a sua presença na sala de aula, seja reconhecida como um recurso importante na contribuição da linguagem como objeto de interação social, abordando não só a norma padrão como também as variedades linguísticas, e ajuda a enfrentar também o problema da dificuldade na aquisição da norma padrão devido ao uso cotidianamente de uma fala que se distancia dessa norma, com a preocupação de não deixar de legitimar as diversas outras normas linguísticas.

Ao encontro dessa perspectiva, tanto do desenvolvimento da produção textual a partir de textos que circulam na sociedade, quanto no processo de identificação das variedades linguísticas que os alunos usam por meio das receitas culinárias de seus familiares, que despertam neles o sentimento de pertença a um denominado grupo social e também à sua identidade brasileira por meio dos costumes cultu-

ralmente adicionados aos momentos de degustação de pratos típicos de sua região, é proposto aos alunos neste caderno a produção de um livro das receitas culinárias coletadas em gravação de áudio, a partir de entrevistas com pessoas de sessenta anos de idade ou mais.

A prática da pesquisa e da produção do texto receita culinária possibilitam uma forma de instigar o interesse dos alunos a desenvolver a escrita em norma padrão e a socialização com a comunidade extraescolar dos saberes adquiridos sobre as comidas típicas e sobre os doces caseiros, pois este gênero faz parte do cotidiano e da realidade em que estão inseridos, permitindo o desenvolvimento de diversas atividades, como: a coleta em áudio das receitas, e posterior audição, da retextualização, da reescrita e da escrita de receitas que circulam na comunidade, e por fim atividades de produção textual e análise linguística.





Situação Inicial

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Roda de conversa com bate-papo sobre as receitas culinárias que os alunos conhecem. 2. Roda de conversa e tomada de nota sobre a importância da produção escrita dessas receitas. 	2 a 4 aulas

Conteúdo

Apresentação da proposta de produção textual a partir das receitas culinárias conhecidas pelos alunos e suas famílias.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre as receitas que circulam na sua localidade.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Apresentar a proposta de produção textual;
- Provocar nos alunos a lembrança de momentos festivos dos quais participaram, para rememorarem os gostos e os cheiros dos alimentos por eles consumidos.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

As duas atividades da Situação Inicial consistem na apresentação do que pode ser desenvolvido no percurso das atividades de produção textual.

Em uma roda de conversa, fazer uma sondagem dos conhecimentos dos alu-

nos sobre receitas culinárias que conhecem e a importância de se realizar o registro escrito desses saberes que ainda não estão formalmente reunidos em um livro de receitas.

As respostas dos alunos nessas conversas e nas anotações dos seus apontamentos sobre a necessidade de coletar e escrever essas receitas serão elementos norteadores para as próximas atividades.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao tratarem sobre o ensino de produção de textos, ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática, precisa esclarecer com os discentes os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los. Então, é importante que se diga aos alunos que, durante um bimestre aprenderão como as receitas culinárias são estruturadas, coletarão em gravação de áudio e/ou vídeo e registrarão por escrito as receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida.

Lembrar também que essas receitas, além de estarem presentes nas casas dos moradores, também estão presentes em duas festas da comunidade - a festa de Nossa Senhora Aparecida realizada em louvor à santa padroeira da comunidade contemplando também em sua programação a comemoração ao Dia das Crianças e a Festa da Banana. É o momento em que a equipe da cozinha prepara os pratos da culinária local apreciados e servidos gratuitamente no almoço das duas festas. Algumas famílias preparam jantares com pratos típicos e fazem doces caseiros para serem comercializados na noite da Festa da Banana.

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Sendo assim, é preciso ressaltar aos alunos que a produção final seja a elaboração seguida da publicação de um livro e/ou e-book das receitas culinárias coletadas em Vila Aparecida.

A ideia de criar as condições favoráveis aos alunos, para coletarem em gravação de áudio, as receitas que circulam e/ou que circularam na Comunidade Vila Aparecida, foi pautada na necessidade de mudança na atuação em sala de aula do ensino formal às suas adequações de uso da língua.

Material necessário

- Caderno de produção textual, lápis e borracha e/ou caneta.



Atividade 1

CONHECIMENTO PRÉVIO

Passo 1: Algumas questões para orientar o bate-papo na roda de conversa sobre receita culinária

- a) Dos pratos servidos no almoço da Festa de Nossa Senhora Aparecida, qual é o seu favorito?
- b) Qual é a guloseima servida, após o almoço no Dia das Crianças, que você mais aprecia?
- c) Vocês têm o interesse de registrar as receitas que circulam na comunidade e aquelas que somente os mais velhos, como nossos avós e bisavós, conhecem?



Atividade 2

RECEITAS QUE CIRCULAM NA MINHA COMUNIDADE

Passo 1: Algumas questões para orientar o bate-papo seguido de anotações no caderno durante a roda de conversa sobre a importância de se fazer um registro escrito das receitas culinárias que circulam na comunidade. Anotar no Caderno de Produção de Textos as informações necessárias.

- a) Quem prepara os alimentos em sua casa?
- b) O que você sabe sobre os conhecimentos culinários dessa pessoa?
- c) A pessoa que prepara os alimentos em sua casa sabe ler e escrever?
- d) As receitas que geralmente são usadas no dia a dia dos seus familiares são retiradas de livros ou da memória de quem as prepara?
- e) Em sua casa, quem você acha que prepara a comida mais saborosa: as pessoas com mais ou menos idade?
- f) Você sabe preparar alguma receita?
- g) Precisa consultar algum registro escrito ou sabe a receita de memória?
- h) Quais os pratos culinários servidos nas festas tradicionais da comunidade Vila Aparecida?
- i) Há a necessidade de registrá-los? Como? Onde?
- j) Quais receitas culinárias poderiam ser coletadas e publicadas por vocês: As bebidas artesanais (chás, licores, raizadas), os remédios naturais (chás medicinais, unguentos, pomadas), as comidas típicas ou os doces caseiros que estão presentes nas casas e nas festas e reuniões da comunidade?

REFERÊNCIA

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



Primeira Produção

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>3. Diagnóstico do nível de conhecimento do aluno sobre o gênero textual receita culinária.</p> <p>4. Primeiras Produções: Realização de duas produções textuais a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual receita culinária.</p>	4 aulas

Conteúdo

Escrita de duas receitas culinárias - de preferência uma de comida e outra de doce caseiro - que o aluno conheça de memória.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Sondagem para perceber o nível da escrita formal dos alunos.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Ouvir a turma sobre a abordagem do texto receita culinária em seu contexto familiar, no intuito de descobrir o nível de interesse e de importância que tem para eles, estudar esse gênero textual.
- Diagnosticar o nível de conhecimento do aluno sobre o gênero textual receita culinária;
- Criar as condições para que o aluno escreva duas receitas da culinária local que ele conheça, sem consultar quaisquer registros escritos.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

Essas duas atividades da primeira produção consistem em que o aluno responda às questões sugeridas na atividade 3, anotando em seguida o que sabem sobre as receitas do seu cotidiano e também na realização das primeiras produções textuais a partir do seu conhecimento prévio sobre o gênero textual receita culinária, conforme o passo a passo na atividade 4. Assim, partindo do conhecimento de mundo do aluno, porque "existem 'letramentos sociais' que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados" Marcuschi (2010, p. 19) o aluno torna-se produtor do seu próprio texto e não mais mero produtor de sequências tipológicas para mostrar que aprendeu a usar regras gramaticais.

Deve ser elaborado um painel com papel pardo, tecido ou um mural dentro da sala de aula para que os alunos possam expor suas produções escritas. Por meio desses textos é que serão abordados os conhecimentos formalizados em relação ao gênero textual receita culinária. Isso porque os alunos precisarão aprender como esse gênero de texto é estruturado e sobre a linguagem predominante para que a produção final seja bem elaborada e que se alcance o objetivo dessas atividades que é aprimorar a escrita e não menos importante para a comunidade, a publicação de um livro e/ou e-book das receitas locais.

As primeiras produções e a sua exposição no mural da turma intitulado "1º Painel de Receitas Culinárias", afixado na parede da sala de aula, serão elementos norteadores para as próximas atividades. Na atividade 4, d) para casa, explicar aos alunos que essas cópias das receitas dos seus familiares serão colocadas na "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária".

Material necessário

- Caderno de produção textual, lápis e borracha e/ou caneta.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 3

RECEITAS DA FAMÍLIA

Passo 1: Responder às questões anotando o que sabem sobre as receitas do seu cotidiano. Pedir aos alunos que também registrem suas respostas em seus respectivos Cadernos de Produção de Textos.

- a) As receitas que são usadas no cotidiano da sua casa são retiradas de cadernos de receitas ou da memória de algum membro da família?
- b) Além do suporte que você anotou na questão anterior, onde mais podemos encontrar textos de receitas culinárias?
- c) Quais textos instrucionais você conhece?
- d) Para que servem?
- e) Quais os mais usados no seu dia a dia?
- f) O texto receita culinária tem autor?
- g) Quem cozinha em sua casa, retira as receitas de livros, cadernos, revistas ou de qual outra fonte escrita?
- h) Quem conhece as receitas em sua casa? Essa pessoa aprendeu nos livros ou foi repassada oralmente por outra pessoa?
- i) Qual é o prato que você consegue preparar sem consultar algum registro escrito, sabendo a receita de memória? Escrever essa receita numa folha avulsa e fixá-la no mural da sala.



Atividade 4

REGISTRANDO SABERES

Passo 1: Realizar as primeiras produções sendo duas produções textuais a partir do seu conhecimento prévio sobre o gênero textual receita culinária.

- a) Escrever no Caderno de Produção de Textos uma receita de comida típica e outra de doce caseiro que você saiba de memória.
- b) Passar os textos a limpo em uma folha que o professor lhe entregará e manter os rascunhos no seu Caderno de Produção de Textos.
- c) Colar os dois textos no lugar indicado pelo professor no mural da turma intitulado "1º Painel de Receitas Culinárias" afixado na parede da sala de aula.
- d) **Para casa:** Trazer para a sala de aula algumas receitas que você mais aprecia e que são preparadas em sua casa, no dia a dia e/ou em datas importantes.

REFERÊNCIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.



Módulo 1

ESTUDO DA ESTRUTURA DO TEXTO RECEITA CULINÁRIA

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>5. Análise das características e da estrutura das receitas que o aluno produziu na Atividade 4.</p> <p>6. Pesquisa em livros de receitas, jornais, fôlderes, revistas e em diversas outras fontes, uma diversidade de receitas para leitura e verificação da sua estrutura.</p>	4 aulas

Conteúdo

Estudo das características do gênero textual receita culinária.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Pesquisa e Escrita.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Analisar as características e como se estrutura o texto receita culinária;
- Subsidiar a curadoria de informações sobre o texto receita culinária a ser realizada pelos alunos por meio de consultas em diversos materiais impressos (sites, e-books culinários, livros de receitas culinárias, jornais, cadernos de receitas culinárias caseiras, revistas etc.).

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

As receitas culinárias trazidas pelos alunos, conforme o "para casa" da atividade 4, devem ser colocadas na "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.

As atividades 5 e 6 do módulo 1 consistem em que o aluno analise características estruturais das receitas culinárias, respondendo às questões sugeridas na atividade 5, anotando, em seguida, o que sabem sobre as características desse gênero de texto. E a partir das pesquisas realizadas por meio do passo a passo da atividade 6, sobre o gênero textual receita culinária em relação a sua estrutura, o conhecimento prévio do aluno pode ser ampliado com novas informações observadas nos próprios textos de receitas culinárias pesquisados.

O módulo 1 proporciona ao aluno entender que a receita culinária possui propriedades do protótipo injuntivo instrucional, que se caracterizam pela mudança do estado inicial de algo por meio de um conjunto de passos recomendados. Esse gênero não apresenta destinatário demarcado, visto que o locutor não sabe a quem se dirige; na receita, vão perceber também que nesses textos não há uma marca temporal das situações descritas, portanto limitam-se uma ordenação relativa, a sequencial, e isso difere a receita culinária de ser uma narrativa que costuma ter seu tempo cronológico muito bem delimitado, assim como o momento de sua produção, por isso são tidas como atemporais.

Conforme postula Silva (2005a, p. 589),

De facto, estes textos incluem necessariamente as seguintes macroproposições: - o tema-título (a indicação do prato a confeccionar); - a enumeração das partes (a lista dos ingredientes); - a relação entre essas partes (sob a forma de acções a realizar ordenadamente). Deste modo, as operações i) de identificação (que evidenciam o todo), ii) de listagem (a segmentação em partes daquele todo), e iii) de relacionamento correspondem a cada uma das macroproposições atrás referidas. Estas três fases são articuladas na receita do seguinte modo: os ingredientes enumerados em ii) são transformados segundo as recomendações apresentadas em iii) de modo a garantir o resultado final indicado em i.

Nessas atividades, é possível dar condições ao aluno para conhecer formalmente as propriedades da receita culinária. É proposto ao professor lembrar aos alunos que além da receita culinária, também as instruções de montagem, as regras de jogos são gêneros discursivos que se caracterizam pela transformação do estado inicial de um dado objeto, que se concretiza ao seguirmos um conjunto de instruções prescritas ou recomendadas, que caracterizam o protótipo injuntivo-instrucional.

Sugerimos ao professor, que na realização da atividade 5, a intervenção seja feita por meio da cópia da lista do quadro para um cartaz que deverá ser exposto na parede da sala de aula, para futuras consultas, com as seguintes informações:

De acordo com Silva (2005a, p. 589), uma receita culinária pode conter:

- o tema-título (a indicação do prato a confeccionar);
- a enumeração das partes (a lista dos ingredientes);
- a relação entre essas partes (sob a forma de ações a realizar ordenadamente).

Deste modo, as três fases do texto receita culinária estão assim articulados: os ingredientes enumerados na fase 2 são transformados segundo as recomendações apresentadas nas ações a realizar ordenadamente na fase 3, de modo a garantir o resultado final indicado no tema-título, fase 1.

Nessa atividade, o aluno pode perceber também que o tempo de duração no preparo da receita, o rendimento do prato e o rendimento para a quantidade de pessoas, o nível de dificuldade no preparo da receita culinária e do gasto financeiro podem estar logo abaixo do título, em letras menores ou em ícones como também podem aparecer no final da receita. Esses itens, geralmente, acompanham receitas de restaurantes e ou as receitas preparadas para serem comercializadas. As receitas da culinária caseira, que é o nosso foco aqui, apresentam em sua maioria o nome da receita, os ingredientes e o modo de preparo, em alguns, aparecem o tempo de preparo do prato, apenas.

Na atividade 6, durante a pesquisa, os alunos podem encontrar diversas formas de escrita dos símbolos das unidades de medida, diversos modelos de estrutura desses textos e verbos ora no imperativo ora no infinitivo, ou a presença dos dois modos verbais no mesmo texto. O professor pode conduzir o aluno a entender que mesmo havendo variação na escrita dos símbolos das unidades de medida como, por exemplo, para medir os ingredientes líquidos, utiliza-se unidades como xícara, copo americano, lata e/ou caixa (mesma embalagem do produto consumido), é possível transformá-las em unidade universal, litros e mililitros.

Esse módulo, proporciona ao aluno ampliar o seu conhecimento sobre as propriedades do gênero textual pesquisado, a partir das duas receitas culinárias escritas anteriormente. Para deixar visível parte da pesquisa, é interessante que o aluno recorte duas receitas e cole-as no local indicado pelo professor, na sala de aula.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- Caneta marca-texto, lápis de cor, giz de cera e/ou similar.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 5

CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA

Passo 1: Analisar as características e a estrutura das receitas que você escreveu na Atividade 4. Orientar para que os alunos fiquem à vontade para consultar as suas produções no "1º Painel de Receitas Culinárias". **Sugestão:** Realizar essa atividade, coletivamente, em sala de aula:

- a) Ao registrar as receitas, escrevi um título para cada uma delas?
- b) Escrever o que mais deve conter num texto de receita culinária, além do título.
- c) Você acha que o texto receita culinária é um texto importante? Por quê?
- d) Você já leu alguma receita e não entendeu as instruções?
- e) Como as pessoas que não leem sabem algumas receitas?

Passo 2: O professor pode anotar no quadro da sala de aula, em forma de lista, as possíveis respostas dos alunos, o passo a passo para se escrever um texto do gênero receita culinária.

Passo 3: O professor pode ler a lista feita pela turma e fazer a intervenção nas possíveis ausências de alguns aspectos estruturais desse gênero textual.

Passo 4: Sugere-se aqui que a intervenção seja feita por meio da cópia da lista do quadro para um cartaz que deverá ser exposto na parede da sala de aula, para futuras consultas, com as seguintes informações:

Uma receita culinária pode conter:

- **Título (nome da receita):**
- Tempo de preparo (dia/hora/minuto);
- Rendimento (quantidade de porções, unidades)
- Rendimento (para números de pessoas);
- Calorias (pouca caloria, caloria razoável, muitas caloria);
- Nível de dificuldade no preparo da receita (fácil, médio (razoável), difícil);
- Nível de gasto financeiro com a receita (barato, médio (razoável), caro);
- **Ingredientes;**
- **Preparo (modo de fazer ou procedimento);**
- Nota (dica, anotação, sugestão, observação).

O tempo de duração no preparo da receita, o rendimento do prato e o rendimento para a quantidade de pessoas, o nível de dificuldade no preparo da receita culinária e do gasto financeiro podem estar logo abaixo do título, em letras menores ou em ícones como também podem aparecer no final da receita.

Os itens acima não destacados, geralmente, acompanham receitas de restaurantes e ou as receitas preparadas para serem comercializadas.

As receitas da culinária caseira, que é o nosso foco aqui, apresentam em sua maioria os itens destacados.



Atividade 6

PESQUISANDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA

Passo 1: Orientar os alunos para a realização de pesquisa em livros de receitas, jornais, fôlderes, revistas e em diversas outras fontes, uma diversidade de receitas para leitura e verificação:

- i) da grafia dos símbolos das unidades de medida presentes nesse gênero;
- ii) das partes que compõem esse gênero textual;
- iii) dos verbos presente nesse gênero de texto.

Passo 2: Sugerir ao aluno para usar uma caneta marca texto e destacar os símbolos, os temas-títulos das duas partes do texto e os verbos que encontrar na receita culinária.

Passo 3: Nessa atividade, provavelmente os alunos encontrarão diversas formas de escrita dos símbolos das unidades de medida, diversos modelos de estrutura desses textos e verbos ora no imperativo ora no infinitivo, ou a presença dos dois modos verbais no mesmo texto.

Passo 4: Separar duas, das receitas analisadas por você, e colá-las no local indicado pelo professor no "2º Painel de Receitas Culinárias".

REFERÊNCIA

SILVA, Paulo Nunes da. Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária. In: CARVALHO, Dulce; VILA MAIOR, Dionísio e TEIXEIRA, Rui de Azevedo. **Des(a)fiando discursos. Homenagem à Maria Emília Ricardo Marques**. Lisboa: Universidade Aberta. 2005a. pp. 587-597.



Módulo 2

ESTUDO GRAMATICAIS DO TEXTO RECEITA CULINÁRIA

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>7. Leitura e análise dos aspectos gramaticais dos textos expostos no "2º Painel de Receitas Culinárias".</p> <p>8. Pesquisa individual (em casa).</p> <p>9. Socialização (em grupos) dos resultados obtidos nas pesquisas sobre o registro oficial dos símbolos das unidades de medida presentes no gênero textual receita culinária.</p> <p>10. Resumir as informações obtidas nas pesquisas sobre o gênero de texto receita e registrarem-nas em mapas mentais. Destacar as informações mais relevantes da pesquisa.</p>	6 aulas

Conteúdo

Estudo dos aspectos gramaticais do gênero textual receita culinária.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Leitura (busca e seleção de informações). Oralidade (socialização das informações pesquisadas). Escrita (resumo).

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Estudar os aspectos gramaticais no gênero textual receita culinária;
- Apresentar os conhecimentos formais adquiridos na pesquisa;
- Registrar os conhecimentos formais adquiridos na pesquisa.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

As quatro atividades do Módulo 2 consistem em que o aluno analise as receitas culinárias do 2º Painel de Receitas Culinárias e do 1º Painel de Receitas Culinárias e perceba a variação na escrita dos símbolos de medidas, no uso ou não do modo verbal imperativo, no uso ou não da forma nominal do verbo, o infinitivo (forma que expressa a ação em si). Fazer pesquisa individual em casa, lendo mais textos de receitas, para averiguação dessa variação no registro da língua.

Na sala de aula será possível a socialização dessa pesquisa, mediada pelo professor, ao qual é sugerido que disponibilize dicionários de autores diferentes, para a consulta da grafia em norma-padrão dos símbolos das unidades de medida de peso, volume e massa presentes no gênero textual receita culinária. (Pode acontecer de alguns alunos não terem realizado a pesquisa em casa, por diversos motivos).

Colaborar com o aluno para que se elimine (durante a socialização das respostas dos alunos) o máximo de dúvidas possível sobre a escrita em norma-padrão e as especificidades desse texto, quanto à sua estrutura: nome da receita, (que em alguns registros, aparece seguido de algumas informações: a quantidade da porção, o tempo necessário, e a temperatura do forno e/ou o nível do fogo), ingredientes, modo de preparo e/ou modo de fazer, recheio e/ou cobertura (se necessário), quanto às regras de grafia dos símbolos das unidades de medida e quanto ao uso do verbo no modo imperativo. Concluindo que há uma forma universal e oficial de se usar as unidades de medida, quanto à escrita padrão, e que também há a variação no registro, enquanto escolha de se usar medidas universais ou as convencionais como xícara, copo americano, no lugar de mililitros, por exemplo.

O resumo das informações obtidas nas pesquisas sobre o gênero de texto receita culinária pode ser registrado em mapas mentais. O aluno pode destacar as informações mais relevantes da sua pesquisa. O professor pode propor que se organizem em grupos e sortear entre eles, um tema a ser registrado. Por exemplo: o Grupo 1 pode elencar os elementos estruturais (título, ingredientes, preparo etc.); o Grupo 2 pode listar os símbolos das unidades de medida e suas regras da grafia de acordo com a norma-padrão da língua (grama, quilo, litro etc.) e o Grupo 3 pode registrar os recursos linguísticos característicos dos textos injuntivos como, por exemplo, no caso da receita, na segunda parte do texto, o uso do verbo no modo imperativo e/ou o uso do verbo na forma do infinitivo.

Essas atividades estão sustentadas nos conceitos teóricos da Linguística Textual, ao compreendermos a língua - em sua macrofunção textual de acordo com a linha funcionalista - como "aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente ao contexto, já que toda língua possui elementos capazes de justificar e explicar essa adequação" (FÁVERO e KOCH, 2002, p. 38), tomando o texto como unidade linguística fundamental, e da Sociolinguística com a visão de que

As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em *continuum*, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária (MOLLICA e BRAGA, 2010, p. 13).

O professor pode sugerir que o mapa mental seja exposto na parede da sala, para eventuais consultas sobre o gênero textual receita culinária.

São atividades para dar autonomia ao aluno, na busca por conhecimentos formais a partir do que já é por ele sabido, conhecido. Ao ler em busca de mais informações sobre o que se estuda, instiga no aluno a curiosidade e a autonomia em comparar informações e selecionar as que interessam num dado contexto do seu estudo.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- 2º Painel de Receitas Culinárias (afixado na sala de aula da turma).
- 1º Painel de Receitas Culinárias (afixado na sala de aula da turma).
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 7

GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA: ASPECTOS GRAMATICAIS

Passo 1: Ler e analisar os aspectos gramaticais dos textos expostos no "2º Painel de Receitas Culinárias".

- a) Por que em algumas receitas o símbolo da unidade de medida grama vem representado por "grs" e em outras o grama tem o símbolo representado somente pelo "g"?
- b) O que a norma-padrão nos traz sobre essa grafia?
- c) Observar nas receitas do "1º Painel de Receitas Culinárias" se há presença de outros verbos além do imperativo.
- d) Destacar as semelhanças e as diferenças no registro das receitas do 1º Painel e do 2º Painel.
- e) Como se escrevem os símbolos das unidades de medida de peso, volume e massa dos ingredientes?
- f) O registro desses símbolos exige letra maiúscula ou minúscula?
- g) Usa-se alguma pontuação após os símbolos das unidades de medida?
- h) Usa-se "s" para indicação de plural nos símbolos?
- i) Precisa identificar o autor no final do texto receita culinária?
- j) A receita pode ser considerada um texto do tipo descritivo? Comentar sua resposta.
- k) Citar uma comemoração anual e as receitas típicas dessa data comemorativa.
- l) As receitas do 2º Painel apresentam verbo em qual modo?
- m) E em qual tempo verbal estão esses verbos?
- n) Ao escrever a receita de doce caseiro, você usou verbos no infinitivo ou no imperativo? Por quê?



Atividade 8

LISTA DE INGREDIENTES

Passo 1: Atividade para casa. O professor precisa dar as orientações necessárias para que o aluno realize-a com êxito.

- a) Pesquisar em diversas fontes a norma-padrão de registro dos símbolos das unidades de medida encontradas na lista dos ingredientes de uma receita;
- b) Fazer uma relação de nomes de receitas que a sua família prepara e/ou conhece.



Atividade 9

SOCIALIZANDO MINHAS DESCOBERTAS

Passo 1: Socializar (em grupos) os resultados obtidos nas suas pesquisas sobre o registro oficial dos símbolos das unidades de medida que fazem parte do texto receita culinária.

Sugestão: Disponibilizar dicionários de autores diferentes, para a consulta da grafia em norma-padrão dos símbolos das unidades de medida de peso, volume e massa presentes no gênero textual receita culinária. (Pode acontecer de alguns alunos não terem realizado a pesquisa em casa, por diversos motivos).

Intervenção do educador: Eliminar (durante a socialização das respostas dos alunos) o máximo de dúvidas possível sobre a escrita em norma-padrão e as especificidades desse texto, quanto a sua estrutura: nome da receita, (que em alguns registros, aparece seguido de algumas informações: a quantidade da porção, o tempo necessário, e a temperatura do forno e/ou o nível do fogo), ingredientes, modo de preparo e/ou modo de fazer, recheio e/ou cobertura (se necessário), quanto às regras de grafia dos símbolos das unidades de medida e quanto ao uso do verbo no modo imperativo.



Atividade 10

REGISTRANDO MINHA DESCOBERTAS

Passo 1: Propor aos alunos que se organizem em grupos e sorteie um desses itens (elementos estruturais; símbolos das unidades de medida; uso do verbo) entre eles.

a) Resumir as informações obtidas nas pesquisas sobre o gênero de texto receita e registrar em mapas mentais. Destacar as informações mais relevantes da pesquisa:

Grupo 1) elencar os elementos estruturais (título, ingredientes, preparo etc.);

Grupo 2) listar os símbolos das unidades de medida e suas regras grafia de acordo com a norma-padrão da língua (grama, quilo, litro etc.);

Grupo 3) registrar os recursos linguísticos característicos dos textos injuntivos como, por exemplo, no caso da receita, na segunda parte do texto, o uso do verbo no modo imperativo e/ou o uso do verbo na forma do infinitivo.

b) Expor o mapa mental na parede da sala, para eventuais consultas sobre o gênero textual receita culinária.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, L.L., KOCH, I.G. *Linguística Textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



Módulo 3

COLETA DE RECEITAS CULINÁRIAS EM ENTREVISTA

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>11. Aula sobre o gênero textual entrevista.</p> <p>12. Roteiro para a abordagem, ao se apresentar e explicar o motivo da entrevista.</p> <p>13. Levantamento prévio de uma lista dos possíveis entrevistados (pessoas com sessenta anos ou mais de idade que o aluno conheça e/ou que reside na comunidade).</p> <p>14. Gravação em áudio e/ou em vídeo de duas receitas de comidas típicas e de duas de doces caseiros por meio da entrevista semiestruturada.</p>	8 aulas

Conteúdo

Realização de entrevista semiestruturada para a coleta de receitas culinárias por meio de gravação em áudio.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Oralidade e Escrita

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Aprender a realizar uma entrevista semiestruturada;
- Elaborar com os alunos o questionário para a entrevista;
- Entrevistar pessoas com sessenta anos ou mais de idade para gravar em áudio e/ou vídeo quatro receitas culinárias.
- Entrevistar e gravar em áudio e/ou vídeo receitas da culinária que circulam na comunidade.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

O módulo 3 contém quatro atividades que consistem em que o aluno aprenda a realizar uma entrevista semiestruturada. A entrevista "semiestruturada: é conduzida de uma forma mais aberta e menos intrusiva, como se fosse uma conversa ou uma troca de informações. Seu objetivo é compreender o mundo do respondente. Por isso, é geralmente orientada por tópicos e questões pertinentes à pesquisa ao invés de seguir um rol de perguntas pré-determinadas." ((REES; MELLO, 2011, p.39-40 in: SARIAN, Arquivo 2- Roteiro para a elaboração do projeto de intervenção, p. 9). O professor pode ajudar durante a atividade 12 o aluno na elaboração do roteiro das poucas perguntas que serão necessárias no momento da entrevista, como pedir que o entrevistado se identifique com o nome completo, sua naturalidade e a data do seu nascimento. Por tratar-se de uma atividade pedagógica, é necessária a elaboração prévia de um roteiro para o entrevistador (no nosso caso, o aluno) não se esquecer de perguntar ao entrevistado dados importantes que se pretende coletar durante a entrevista.

As atividades 12 e 13 estão preparadas para a coleta das receitas. Essa coleta deverá ser realizada durante a entrevista, por meio da gravação em áudio e/ou em vídeo. Durante essas atividades, cada aluno deve coletar quatro receitas, sendo duas receitas de comidas tradicionais e duas receitas de doces caseiros. Dessas quatro receitas, o aluno vai selecionar apenas duas (sendo uma de comida e uma de doce).

Essa estratégia de que cada aluno precisa gravar quatro e selecionar apenas duas receitas para estudo, é para garantir que nenhum aluno trabalhe com receitas idênticas, por isso pensou-se em ter um registro a mais. Caso seja verificado que algumas receitas são idênticas, poderão ser substituídas por essas que já estão em posse do aluno.

Supondo que essa atividade seja desenvolvida numa turma composta por 20 alunos, e cada aluno tenha duas receitas, provavelmente teremos um livro com 40 receitas.

Ao transmitirmos as convenções formuladas para o ensino da escrita na sala de aula, há uma tendência de os estudantes compreenderem que escrita é uma prática separada do ato de fala, que são dois "polos opostos", nas palavras de Marcuschi. Mas podemos esclarecer durante as produções textuais escritas por meio de entrevista oral, que os gêneros textuais têm características distintas para cada modalidade linguística: fala e escrita.

Ao entrevistarmos alguém, também estamos interagindo, mantendo contato social ou reforçando vínculos de amizade, portanto com o gênero entrevista, possibilitamos aos estudantes produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa seja ela escrita ou oral, pois apoiamos na ideia que

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo. (ANTUNES, 2003, p. 51).

A prática da leitura e a da produção de receitas possibilitam uma forma de instigar o interesse dos alunos, pois este gênero faz parte do cotidiano e da realidade em que estão inseridos, permitindo o desenvolvimento de diversas atividades, como a audição, retextualização, reescrita e escrita de receitas de comidas e de doces que circulam na comunidade, atividades de produção textual e análise linguística, entre outras.

Na atividade 15, o material gravado deverá ser levado para a sala de aula no módulo seguinte, a fim de que todos ouçam as receitas coletadas pelos colegas e possam ter uma ideia do todo.

Ao passo que essa atividade vai se desenvolvendo, análises mais detalhadas dos recursos textuais desse gênero (estrutura, organização, uso do modo imperativo, das unidades de medida, abreviações, pontuação) vão simultaneamente se realizando, e o papel do professor, passa de mero transmissor de regras para coparticipante do processo de aquisição da modalidade escrita mais formal.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 11

REGISTRANDO MINHA DESCOBERTAS

Passo 1: Aula sobre o gênero textual entrevista.

Sugestão: O professor pode apresentar um eslaide sobre a entrevista semiestruturada, que será o gênero textual usado pelos alunos para coletar em gravação de áudio e/ou de vídeo as receitas da culinária que circulam na comunidade.



Atividade 12

ELABORANDO ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Passo 1: Orientar ao aluno para anotar em seu caderno como fará a abordagem ao apresentar-se à pessoa que será entrevistada e explicar o motivo da entrevista. Segue algumas sugestões para conduzir a elaboração do roteiro para a entrevista que o aluno fará nessa atividade.

Roteiro para a entrevista:

Identificação do entrevistador:

a) Meu nome é... Estudo na turma... da Escola Municipal Buriti.

Objetivo da entrevista:

b) Estou participando junto com a minha turma da escola, de um projeto de produção de texto chamado *Receitas Culinárias – Registrando Saberes e Degustando Sabores* que tem como objetivo produzir um livro com as receitas que circulam e/ou que circularam nessa comunidade e que ainda estão na memória das pessoas com sessenta anos ou mais de idade. Para isso é necessário gravar em áudio e/ou em áudio e vídeo quatro receitas por meio de uma entrevista.

A entrevista:

c) Iniciar com a pergunta: O(a) senhor(a) pode contribuir com esse projeto falando duas receitas de comidas típicas e duas receitas de doces caseiros que fazem ou que fizeram parte do seu dia a dia e/ou da sua infância como seus pratos favoritos?

Identificação do entrevistado:

d) Após o término da entrevista, pedir que a pessoa informe:

- nome completo;
- data de nascimento;
- naturalidade;
- endereço atual.

Agradecimento:

e) Elaborar o seu agradecimento.



Atividade 13

LEVANTAMENTO DE MORADORES COM 60 ANOS OU MAIS DE IDADE

Passo 1: Anotar em seu caderno os nomes dos possíveis entrevistados (pessoas com sessenta anos ou mais de idade que você conheça e que resida nessa comunidade).

- a) A partir e/ou durante essa aula, todos poderão entrar em contato e/ou visitar as pessoas da sua lista para verificar se há interesse da parte de alguma delas, em falar sobre receitas culinárias por meio de entrevista.
- b) Visitar, junto com o professor, a pessoa que você escolheu para esclarecimento da natureza do projeto conforme roteiro elaborado na atividade 12 e agendamento da entrevista semiestruturada, caso o entrevistado não seja da sua família e você se sentir inseguro para explicar o contexto do projeto.
- c) Pedir permissão à pessoa com a qual você pretende realizar a entrevista para gravar em áudio as receitas culinárias que ela conhece - sendo duas receitas de comidas típicas e duas de doces caseiros. Em caso afirmativo, agendar, com sugestão do(a) futuro entrevistado(a) a data e o horário para a realização da entrevista.



Atividade 14

AGENDANDO A ENTREVISTA

Passo 1: A atividade 14 é continuação da atividade 13, pois a Buriti atende alunos de outras comunidades. Esse aspecto dificulta que o agendamento da entrevista seja realizada por todos os alunos da turma em uma só atividade, tendo em vista que algum morador pode não estar em casa na ocasião da visita prévia do aluno para combinar a realização da entrevista.

- a) Visitar o possível entrevistado e fazer o agendamento da entrevista.
- b) Entrevistar, individualmente, um(a) morador(a) de Vila Aparecida, com sessenta anos ou mais de idade, anotando os seguintes dados durante o seu encontro informal pré-agendado com o(a) possível entrevistado(a): nome completo, data de nascimento, naturalidade e endereço atual.

Sugestão: O professor pode acompanhar o aluno, caso seja necessário, até a casa da pessoa previamente selecionada para a entrevista, para o esclarecimento da natureza do trabalho e o agendamento da entrevista semiestruturada.



Atividade 15

REALIZANDO A ENTREVISTA

Atividade 15: Fazer a gravação em áudio e/ou em áudio e vídeo de quatro receitas - sendo duas receitas de comidas típicas e duas de doces caseiros por meio da entrevista semiestruturada.

Sugestão: O material gravado deverá ser levado para a sala de aula a fim de que todos ouçam as receitas coletadas pelos colegas e possam ter uma ideia do todo.

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.



Módulo 4

AUDIÇÃO DOS TEXTOS DAS RECEITAS CULINÁRIAS COLETADAS

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>16. Apresentação do material gravado à turma (ou somente ao professor);</p> <p>17. Realização de algumas reflexões sobre a importância de se registrar essas receitas na modalidade escrita da língua.</p>	4 aulas

Conteúdo

Audição das receitas culinárias.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Reflexões sobre a importância de um registro escrito das receitas que circulam na localidade da escola Buriti.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Ouvir a apresentação do material gravado pelos alunos;
- Refletir sobre a importância de se fazer o registro escrito dessas receitas.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

As atividades do módulo 4 consistem em que o aluno apresente para a turma ou apenas ouça junto com o professor o material coletado por meio da entrevista. Após a audição das quatro receitas gravadas e separadas as receitas idênticas, devem ser selecionadas apenas duas, sendo uma de comida e outra de doce para evitar que se trabalhe com receitas que sejam iguais.

Antes de se iniciarem a atividade de retextualização é preciso trabalhar a compreensão mais aprofundada do texto-base, pois, como afirma Marcuschi (2001, p. 47),

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

O sentido dos termos 'fala' e 'escrita', nessa atividade, são usados para designar formas e atividades comunicativas não se restringindo ao plano do código. Destaca-se aqui o plano dos processos e eventos e não de produtos.

O professor pode realizar essa atividade coletivamente, anotando no quadro da sala de aula os nomes das quatro receitas de cada aluno. Depois ouvir as que possuem o tema-título semelhante ou idêntico, a fim de conferir se o conteúdo é realmente igual, evitando assim que receitas idênticas sejam selecionadas. Em seguida, salvar somente as gravações que possuem conteúdos diferentes, obtendo o *corpus* com o qual o aluno irá desenvolver a sua produção de texto.

A atividade 16, letra a) somente será realizada se faltar *corpus* para algum aluno.

Na atividade 17, os alunos podem ser convidados a refletir sobre a importância de se obter o registro dessas receitas na modalidade escrita da língua. Algumas questões podem ser apresentadas a eles para que comecem a fazer os seus apontamentos, como: Qual a importância para uma comunidade, da troca de receitas entre os moradores? Qual a importância de se conservar a história de um local? Como isso deve ser feito? Como uma mesma receita pode ser repassada de maneiras diferentes? Trazer para a sala de aula "a língua-em-função" (Irandé Antunes, live 2021) que está presente nos saberes e fazeres das pessoas é imprescindível para o estudo formal da língua, pois o falar e o agir estão em articulação. A interação comunicativa pode ser sistematizada e formalizada pela escola para a promoção social dos estudantes e também para compreender a sociedade e o que ela espera de cada um de nós individual e coletivamente.

A maioria dos alunos do Ensino Fundamental II escrevem da maneira que falam. Este aspecto pode ser abordado com essa atividade de análise da língua no contexto de adequação e inadequação. Para tanto, pode-se aproveitar a situação vivida pelo falante - menos formal ou mais formal - deixando para segundo plano, como complemento do conhecimento adquirido, a gramática, que também está imbricada nos textos.

A retextualização como recurso didático para a produção textual será desenvolvida a partir de uma visão sociointeracionista da língua. Faremos no módulo 5 uma tentativa de aproximar os conhecimentos teóricos advindos das pesquisas de Marcuschi (2001) e sua aplicação na sala de aula para realizar a atividade 18, que se refere à passagem do texto falado para o texto escrito que, segundo Marcuschi, é uma das formas de realizar a retextualização:

A expressão retextualização foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma "tradução", mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46). (Grifos do autor).

No módulo 4, os alunos, mediados pelo professor, perceberão no momento das audições que a língua apresenta variações de diversas naturezas, uma vez que não é falada de maneira idêntica por seus usuários.

Nesse momento, o aluno pode comparar a sua própria fala às falas que trouxeram para a sala de aula, por meio da entrevista que possibilitou a cada um deles a gravar os textos com os quais podemos perceber que a língua não é homogênea, estática, uniforme; ao contrário, é heterogênea, dinâmica, variável.

Em seguida podem refletir sobre se há ou não variação na sua fala se comparada ao que aprendem na sala de aula. Como nas ocasiões em que são convidados a apresentarem suas pesquisas em seminário, recebem roteiro de como devem oralizar as palavras. Essas indicações de como pronunciar certas palavras diferem do que o aluno fala? As atividades 16 e 17 são propícias para essas reflexões acerca da importância da aceitação dos mais variados níveis de linguagem, compreendendo-os como legítimos.

O professor pode usar de estratégias de ensino além dessa, que explorem a diversidade de usos existentes nas falas dos alunos. Aqui os alunos podem perceber algumas variações linguísticas na fala dos entrevistados e na sua própria fala.

Para estimular essa reflexão pode-se propor algumas questões como as que estão na atividade 17, passo 2, perguntas d) A fala dos entrevistados é certa, erra-

da, adequada, inadequada, formal, mais formal? e) No seu dia a dia, já viveu alguma situação de preconceito em relação a sua linguagem (pela forma como fala)? f) Em relação à linguagem das gravações, o que vocês têm a comentar? g) Anotar as suas impressões em relação às falas das pessoas após ouvir as suas gravações. h) Aguardar o momento indicado pelo professor e expor para a turma os seus apontamentos. i) Você observou como é o uso do verbo no gênero textual receita culinária? Se sim, há diferenças ou semelhanças entre as receitas faladas e as receitas escritas?

Analisando primeiramente outras falas, o aluno sentir-se-á mais confortável para fazer reflexões sobre a sua própria fala. Sabendo que ela tem o mesmo valor das outras variações linguísticas, porém cada contexto de interação, exige que se conheça também a fala formal.

Por isso, percebemos que essa atividade possibilita aproveitar o conhecimento internalizado da língua materna que cada aluno carrega e assim alcançarmos um desenvolvimento mais produtivo nas aulas de Língua Portuguesa.

Empregamos, no nosso cotidiano, a linguagem informal ou coloquial. Quando falamos, não preocupamos com o formalismo, porém quando escrevemos planejamos, elaboramos a nossa escrita com tanto zelo que até usamos algumas palavras que não estão no repertório do nosso cotidiano.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 16

AUDIÇÃO DAS RECEITAS GRAVADAS

Passo 1: Apresentar o material gravado à turma (ou somente ao professor).

Passo 2: Selecionar os textos de forma que seja desconsiderado os idênticos.

- a) Realizar essa atividade coletivamente: O professor pode anotar no quadro da sala de aula, os nomes das quatro receitas de cada aluno.
- b) Depois ouvir as que possuem o tema-título semelhante ou idêntico, a fim de conferir se o conteúdo é realmente igual, para evitar que receitas idênticas sejam selecionadas.
- c) O professor deverá salvar somente as gravações que possuem conteúdos diferentes, obtendo o *corpus* com o qual o aluno irá desenvolver a sua produção de texto.

Passo 3: A próxima atividade somente será realizada se faltar *corpus* para algum aluno. Lembrando que cada aluno produzirá duas receitas: uma de comida típica e uma de doce caseiro:

- a) Após as audições dos textos e a verificação da presença de receitas idênticas, os alunos podem decidir quem fará uma entrevista novamente para coletar outra receita, e assim evitar que o livro, produto final dessa sequência didática, contenha receitas idênticas.



Atividade 17

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO DAS RECEITAS

Passo 1: Faça algumas reflexões sobre a importância de se obter essas receitas na modalidade escrita da língua.

- a) Qual a importância para uma comunidade, da troca de receitas entre os moradores?
- b) Qual a importância de se conservar a história de um local? Como isso deve ser feito?
- c) Como uma mesma receita pode ser repassada de maneiras diferentes?

Passo 2: Em relação à linguagem, abrir espaço para o debate sobre os pares adequado e inadequado / certo e errado / menos formal e mais formal.

- d) A fala dos entrevistados é certa, errada, adequada, inadequada, menos formal, mais formal?
- e) No seu dia a dia, já viveu alguma situação de preconceito em relação a sua linguagem (pela forma como fala)?
- f) Em relação à linguagem das gravações, o que vocês têm a comentar?
- g) Anotar as suas impressões em relação às falas das pessoas após ouvir as suas gravações.
- h) Aguardar o momento indicado pelo professor e expor para a turma os seus apontamentos.
- i) Você observou como é o uso do verbo no gênero textual receita culinária? Se sim, há diferenças ou semelhanças entre as receitas faladas e as receitas escritas?

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



Módulo 5

RETEXTUALIZAÇÃO (DA FALA PARA A ESCRITA)

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	18. Transcrição da fala para a escrita, das duas receitas gravadas pelo aluno.	8 aulas

Conteúdo

Retextualização das receitas culinárias (da fala para a escrita).

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Fala. Escrita.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Dar condições aos alunos para ouvir e transcrever seu material coletado na entrevista.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

A atividade do módulo 5 será realizada em oito aulas para que o tempo seja suficiente e todos os alunos possam realizar a transcrição das receitas gravadas em áudio e/ou em áudio e vídeo.

A atividade de transcrição (da fala para a escrita) deve ser desenvolvida individualmente, transformando o código sonoro em código grafemático, ou seja, o professor deve criar condições na sala de aula para o aluno produzir uma transcodificação em que evidenciarão as questões específicas encontradas na modalidade da língua falada. A transcrição deve ser fiel, evitam-se a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização.

Ao propormos que se registre em livro e/ou e-book as receitas que circularam ou que ainda circulam na comunidade, acreditamos, portanto, que os estudantes poderão perceber de forma mais nítida que, como afirma Marcuschi (2008, p. 154), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares diferentes".

Marcuschi (2010, p. 47) chama a atenção para evitar mal-entendidos, sobre essa atividade de retextualização, porque não se trata "de propor a passagem de um texto supostamente 'descontrolado e caótico' (o texto falado) para outro 'controlado e bem-formado' (o texto escrito)".

E de acordo com Marcuschi (2010, p. 48), há quatro maneiras de retextualizar: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade, o foco aqui, será primeiramente a retextualização da fala para a escrita.

A linguagem da família está na linguagem do aluno, porque desde a infância o aluno começa a usar a língua para interagir e esses conhecimentos internalizados sobre a língua materna é o que leva para a sala de aula.

Esta atividade é proposta para colocar em evidência que não há "erro" ou "desvio" nas falas e sim formas legítimas de uso da língua.

A língua que o aluno já domina não pode mais ser estigmatizada pela escola com atividades em prol da aplicação da gramática normativa, prescritiva. Pois no fim, o aluno não consegue nem aprender sobre a gramática e nem a respeito das variações linguísticas.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 18

DA FALA PARA A ESCRITA

Passo 1: Ouvir o texto gravado. Transcrever da fala para a escrita, as duas receitas gravadas por você. Nesse primeiro passo realizar-se-á a audição dos textos. Para tanto, a compreensão do texto-base (oral) é crucial para não comprometer a sua passagem para o texto-fim (escrito). Por isso, primeiramente, você fará a audição do texto gravado no intuito de compreender o que foi dito oralmente.

Passo 2: Transcrever o texto ouvido. O passo da transcrição é muito importante no processo da retextualização da fala para a escrita. Nesse processo de passagem da realização sonora para a realização gráfica sem mudanças, "a transcrição torna-se peça fundamental deste jogo, dado que o texto oral precisa antes de tudo, ser compreendido e transcrito seguindo procedimentos convencionalizados" (NUNES, 2019, p. 67). Essa atividade realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor.

a) Transformar o código sonoro em código grafemático, ou seja, realizar uma transcodificação em que evidenciarão as questões específicas encontradas nessa modalidade da língua. A transcrição deve ser fiel, evite a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização.

REFERÊNCIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.



Segunda Produção

RETEXTUALIZAÇÃO (DA ESCRITA PARA A ESCRITA)

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	<p>19. Retextualização (da escrita para a escrita) das receitas a partir das transcrições realizadas pelo aluno na atividade anterior.</p> <p>20. Revisão dos textos para aprimoramento da escrita formal, em norma padrão.</p>	4 aulas

Conteúdo

Retextualização das receitas culinárias (da escrita para a escrita).

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Retextualização

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Dar condições aos estudantes para a reescrita das receitas culinárias;
- Revisar com o aluno a sua produção textual.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

A segunda produção consiste nas atividades 19 e 20, elas contêm propostas de escrita por meio da retextualização (da escrita para a escrita) das duas receitas culinárias de cada aluno.

Criar as condições propícias para a realização dessa atividade será o papel do professor. A base teórica para realizar essa etapa é de Marcuschi (2010), porque será necessária a realização de algumas operações de retextualização para transformar a receita coletada oralmente e adequá-la à escrita para se obter o gênero solicitado.

As operações propostas por ele, servirão de base para que os alunos realizem alguns procedimentos necessários neste processo. Também poderão ser seguidas em qualquer ordem, como também há a possibilidade de não ser necessário que se utilizem todas.

Para atender a nossa proposta de produção, das nove sugeridas pelo autor, somente as três abaixo serão necessárias:

1ª operação – Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);

2ª operação – Reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);

3ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

Ao passo que atividade 19 vai se desenvolvendo, análises mais detalhadas dos recursos textuais desse gênero (estrutura, organização, uso do modo imperativo, das unidades de medida, abreviações, pontuação) vão simultaneamente se realizando, e o papel do professor, passa de mero transmissor de regras para coparticipante do processo de aquisição da modalidade escrita mais formal.

Cabe ao professor, mediar esse percurso, realizando - junto com o aluno - a correção do seu registro individual em escrita cursiva. Para que em seguida, o próprio aluno escreva os dois textos de acordo com a norma-padrão da língua.

Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística.

Os conhecimentos dos recursos linguísticos necessários para o registro na língua mais formal irão sendo explorados, pesquisados, analisados e incorporados na escrita, com a atividade de reescrita dos textos transcritos. Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística, pois há possibilidades de apresentarem dúvidas sobre o uso do verbo no modo imperativo quando se depararem com o uso dos verbos na forma nominal do infinitivo, porque nos livros didáticos aparece sempre o imperativo como recurso linguístico característico do texto receita culinária. E além desse esforço, o aluno também encontrará algumas dificuldades em escrever os nomes de alguns ingredientes e temperos que possivelmente aparecerão nas receitas faladas pelos mais antigos, (substantivos compostos com ou sem hífen).

A atividade 19, mais especificamente a letra c) 3ª operação – *Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas* dá condições ao aluno de escrever palavras próprias do seu linguajar, trocando o termo que está no texto, por outro que ele usa e conhece como sinônimo. Essa possibilidade de variação lexical pode acontecer com os alunos do Ensino Fundamental II da escola para a qual essas atividades são propostas.

A variação diatópica, também conhecida por regional ou, ainda, geográfica, é a responsável por podermos identificar, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa através do modo como ela fala. Esses tipos de variações ficam evidentes quando se escuta um falante da região Sul e um da região Nordeste, inclusive atribuindo nomes diferentes para o mesmo substantivo, como no Sudeste chamam a mandioca de *aipim* e no Nordeste chamam de *macaxeira*.

Com o suporte da teoria e da metodologia da Sociolinguística, podemos descobrir quais são exatamente as marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação à de outra. No Brasil, a variação diatópica acontece por vários fatores, sendo um deles o da colonização. Tivemos um grande fluxo migratório no período da colonização, o que faz do nosso país um espaço pluridialetal – com a presença de povos de diversos países, do continente africano e das tribos indígenas que aqui já viviam. E também tivemos um grande fluxo migratório na década de 1970 na nossa região, com o intuito de povoar os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que antes formavam um só estado.

É possível que o aluno escreva algumas palavras que possuem variação lexical como, por exemplo, ao perceber que em determinada receita aparece o termo 'carne seca', durante a resolução da atividade 19, o aluno venha a substituir esse termo por 'carne de sol', 'jabá' ou 'charque', para nomear o substantivo presente no texto, porque há essa possibilidade de variação nessa comunidade e também em outras localidades na região centro-oeste, devido como já mencionamos anteriormente, ao fluxo migratório de diversos estados brasileiros para o nosso estado.

Essa proposta de atividade coloca os alunos sujeitos de ação em busca de mais aprendizado, em posição de produtor de conhecimento, valorizando a variedade linguística que eles utilizam, garante-lhes competências para perceber que há legitimidade na língua que ele traz consigo e também na que precisa ser ensinada pela escola, a norma padrão.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 19

DA ESCRITA PARA A ESCRITA

Passo 1: Retextualizar (reescrever da escrita para a escrita) as receitas a partir das transcrições realizadas por você na atividade anterior, realizando as seguintes operações:

- a) 1ª operação - Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- b) 2ª operação - Reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos;
- c) 3ª operação - Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Sugestão: A reescrita das receitas transcritas realizar-se-á na aula, individualmente, observando vários aspectos do texto e com a mediação do professor.

Passo 2: Os alunos iniciarão a refacção/reescrita do texto transcrito anteriormente, tendo sempre em mente que o objetivo final é transformá-lo em um texto mais formal que vai compor um livro de receitas caseiras. Para tanto, terão que tomar decisões e fazer algumas adequações. Este é o passo da refacção - "A refacção ou reescrita assemelha-se mais a uma higienização do texto, incluindo reestruturação e revisão estilística e gramatical" (SILVEIRA, 2008, p. 173 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Refacção é refazer, é fazer novamente objetivando a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Também realizar o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. A estratégia de reconstrução em função da norma escrita e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade são a 6ª e a 7ª operações de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010). Durante o processo de retextualização, os alunos já deverão construir o gênero textual receita culinária, de acordo com o que estudaram sobre seus elementos estruturais.

Passo 3: Após a conclusão das suas produções, mostrar a um colega a fim de que, ele possa contribuir com alguma correção e vice-versa.

Nessa atividade será possível entender o funcionamento da língua em outro contexto de comunicação, analisando as particularidades da escrita para o registro das receitas caseiras, coletadas em entrevista.

A reescrita "é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se numa nova versão do texto" (MATENCIO, 2002, p.113 *apud* NUNES, 2019, p. 70). Reescrever é tornar a escrever, é escrever novamente com a intenção de eliminar partes de palavras que são pertinentes na fala mas que na escrita, não contribui com o sentido que se almeja. Após a obtenção do texto escrito por meio da transcrição, mantendo as marcas da oralidade, passemos à reescrita no intuito de eliminar as marcas da fala que aparecem no texto anteriormente transcrito. Sabemos que a reescrita só pode ocorrer do escrito para o escrito. Nesse passo é necessário realizar a 1ª operação de retextualização dentre as 9 operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugeridas por Marcuschi (2010) para: eliminar as marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. O aluno deve usar estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, o resultado será um texto escrito que corresponda à estrutura e às características pertinentes ao agrupamento de gênero textual em que está inserido. Se por exemplo, ao falar uma receita durante a entrevista, o entrevistado mudar a sequência do texto, como dizer o nome da receita somente no final da fala, ou esquecer de algum tempero de uma receita de comida caseira, por exemplo, e só se lembrar no final da conversa, essas informações devem ser registradas seguindo a estrutura textual desse gênero.



Atividade 20

O REGISTRO ESCRITO DAS RECEITAS

Passo 1: Revisar os textos para obter uma escrita mais formal. Revisar é rever, é ver de novo, é ver novamente. Nesse passo é essencial rever para perceber se há incompletude ou não de sentido no interior do texto. Revisar o texto confirmando a presença do título, das pontuações, da ortografia, da concordância, da paragrafação, da troca de termos do texto-base por novas opções lexicais.

Passo 2: Revisar (ver novamente) se a estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, e a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade foram contempladas. Ao passo que essa atividade vai se desenvolvendo, análises mais detalhadas dos recursos textuais desse gênero (estrutura, organização, uso do modo imperativo, das unidades de medidas, abreviações, pontuação) vão simultaneamente se realizando, e o papel do professor, passa de mero transmissor de regras para coparticipante do processo de aquisição da modalidade escrita mais formal.

Passo 3: A correção junto com o aluno do seu registro individual em escrita cursiva se desenvolverá durante essa atividade para a organização dos seus textos de acordo com a norma-padrão da língua. Os conhecimentos dos recursos linguísticos necessários para o registro na língua mais formal irão sendo explorados, pesquisados, analisados e incorporados na escrita, com a atividade de reescrita dos textos transcritos.

Passo 4: Esse exercício exigirá estratégias de regularização linguística, pois há possibilidades de apresentarem dúvidas sobre o uso do verbo no modo imperativo quando se depararem com o uso dos verbos na forma nominal do infinitivo, porque nos livros didáticos aparece sempre o imperativo como recurso linguístico característico do texto receita culinária.

Passo 5: E além desse esforço, o aluno também encontrará algumas dificuldades em escrever os nomes de alguns ingredientes e temperos que possivelmente aparecerão nas receitas faladas pelos mais antigos, (substantivos com variação no léxico como, por exemplo, a carne seca, que pode ser conhecida também como carne de sol, jabá ou charque).

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNE DE SOL. *In*: Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 157.

INSTRUIR. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 431.



Terceira Produção

RETEXTUALIZAÇÃO (CADERNO X COMPUTADOR: DA ESCRITA MANUSCRITA PARA A DIGITALIZADA)

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	21. Digitação das receitas culinárias.	2 aulas

Conteúdo

Retextualização das Receitas Culinárias (da escrita manuscrita para escrita digitalizada).

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Digitação.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Criar as condições necessárias para que os alunos possam digitar as suas produções textuais.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

Na terceira produção, a atividade 21 consiste na digitação dos textos manuscritos produzidos em sala de aula. As digitações podem ser realizadas na escola, caso seja possível. Caso contrário, o professor pode usar o seu *notebook* para esse fim, podendo ainda, a digitalização ser feita na própria casa do aluno, se possível.

Após a finalização das digitações, eleger entre os alunos, alguns responsáveis para organizar os textos digitados em formatos impresso e digital, para confecção do livro e/ou *e-book* de receitas culinárias.

Material necessário

- Notebook e/ou computadores da escola.
- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 21

DO CADERNO PARA O COMPUTADOR

Passo 1: Digitar as receitas culinárias.

Passo 2: Se possível, o professor pode acompanhar para ajudar na correção.

- a) Durante a digitação, se perceber algumas inadequações no texto, faça a correção.
- b) Após a finalização das digitações, eleger entre vocês, responsáveis para organizar os textos digitados em formato impresso e digital, para confecção do livro e/ou e-book de receitas culinárias.

REFERÊNCIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.



Produção Final

LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	22. Produção do livro e/ou e-book de receitas culinárias. 23. Criação de um título para o livro de receitas.	4 aulas

Conteúdos

Elaboração do livro e/ou e-book de Receitas Culinárias.

Criação do título do livro e/ou do e-book de receitas culinárias.

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Produção Textual . Livro de receitas culinárias e/ou e-book.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Reunir todos os textos digitados pelos alunos.
- Criar condições aos alunos para a elaboração do título do livro de receitas culinárias.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

A proposta da atividade 22 da produção final está pautada na confecção de um livro e/ou e-book de receitas da culinária caseira, contendo as receitas dos pratos tradicionais e dos doces caseiros que circularam e/ou que circulam na localidade da escola Buriti.

Para saber um pouco além da sala de aula, os alunos também serão convidados a aprender a pesquisar como organizar as receitas em um livro, receberão orientações de como verificar alguns blogs sobre como escrever um livro de receitas - caso a

escola disponibilize o acesso à internet, essa pesquisa poderá ser apresentada pelo professor na sala de aula, os estudantes realizam a tomada de nota das informações que serão necessárias na confecção do livro de receita culinária – se futuramente algum estudante queira publicar um livro de receitas, com um público específico, como, por exemplo, essas informações encontradas no blogue Clube de Autores:

Como escrever um livro de receitas?

Quantas vezes teve que pedir para algum parente te lembrar como era a famosa sopa da sua avó?

Escolha um público

Existem muitos livros de receitas e o que vai diferenciar a sua obra das outras é a maneira como você vai atrair o seu público. Que tal receitas para jantar a dois? Ou dicas práticas para o dia a dia de quem mora sozinho? De repente reunir as receitas da vovó para almoços de domingo em família.

Capriche nos detalhes da receita

Já pensou fazer um livro e ouvir feedbacks como "a minha receita não deu certo", "meu prato não ficou assim" etc.? Desagradável.

Para evitar que este problema aconteça, revise todos os detalhes na hora de escrever o passo a passo. O que parece óbvio para você pode não fazer sentido para quem não é familiarizado com o ambiente da cozinha. Isso significa que é importante ressaltar como untar uma forma, qual a quantidade de óleo para fritar determinado alimento, a temperatura do forno, se é preciso colocar o macarrão para escorrer ou passar água fria para ele parar de cozinhar, entre outros truques. Eles parecem simples, mas podem arruinar uma receita se não forem feitos corretamente.

Invista nas imagens

Esse é um dos pontos principais da sua receita, afinal, a expressão "comer com os olhos" não foi criada à toa. Pense no que você sente quando vê uma foto bonita no cardápio de um restaurante... dá vontade de comer? É este sentimento que a foto da sua receita precisa despertar nos leitores. A imagem da capa precisa ser de dar água na boca! Um prato bonito, bem apresentado e com cara de saboroso. É ele quem vai chamar a atenção e se destacar entre os outros livros das prateleiras.

Como escrever

Você não precisa de nenhum programa rebuscado para escrever o seu livro de receitas. O bom e velho Windows Word dá conta do recado muito bem. Nele você consegue organizar um índice, usar alguns templates prontos, incluir imagens, inserir referências e muito mais. Escolha as receitas que deseja compartilhar, siga os passos sugeridos anteriormente, depois é só revisar e publicar. (<https://blog.clubedeautores.com.br/2020/10/como-escrever-um-livro-de-receitas.html>. Acesso em set. de 2021. Texto adaptado por Edenilda de Araújo Corrêa).

Um livro e/ou e-book de receitas da culinária local será a produção final da sequência didática que está sendo proposta aqui neste caderno de atividades.

A realização de atividades de produção de textos deve ser pautada numa abordagem da língua que seja pertinente para a vida do aluno, a curto e a longo prazos, como é o caso dessa proposta aqui neste caderno.

O registro escrito de receitas culinárias que circulam entre as famílias dos alunos é uma maneira de se conhecer as variedades linguísticas de determinada turma, como também de desenvolver uma relação direta com as vivências dos sujeitos.

A atividade 23 possui apenas um exercício para a criação de um título para o livro de receitas culinárias, e consiste na observação de títulos de livros de receitas em diversos suportes textuais. A turma precisa atentar para a disposição das palavras que formam os títulos, como também o tamanho e as cores, assim perceberão como estão destacadas.

O professor pode convidar a turma para consultar a "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária" que permanece na sala de aula em um local reservado, justamente para as eventuais releituras. Aqui, além da observação da forma, os alunos deverão perceber se os títulos são atrativos ou não e qual a sua relevância para o livro.

Após as observações, deverão pensar no título que darão ao livro que organizarão ao reunir todas as receitas coletadas em áudio e retextualizadas para a modalidade escrita formal da língua portuguesa brasileira.

Os alunos deverão decidir se ilustrarão as suas produções com algumas imagens; se haverá imagens na capa do livro; se usarão imagens dos entrevistados.

Esta atividade favorece subsídios para que a turma aprenda sobre os títulos dos livros de receitas e possam decidir juntos pela criação do título para o livro que estão produzindo.

Podem decidir também se eles próprios farão a arte final do livro de receitas ou enviarão para uma gráfica. Nessa atividade, essas possibilidades podem ser discutidas e decididas.

Se optarem por realizarem todas as etapas da organização do livro, precisam delegar, junto com o professor, tarefas por equipes de alunos, responsáveis desde a reunião dos textos digitados, a capa, o índice, se ilustrarão ou não as páginas com as receitas, até a finalização do livro.

Material necessário

- Notebook e/ou computadores da escola.
- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.
- "Caixa do Gênero Textual Receita Culinária", confeccionada pelo professor e exposta num local reservado da sala de aula.



Atividade 22

LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS

Passo 1: Verificar com a turma se o livro será enviado à uma gráfica para a diagramação ou será organizado e confeccionado por eles.

Passo 2: A organização e a confecção do livro de receitas de comidas típicas e de doces caseiros que circulam na comunidade Vila Aparecida pode ser realizada com a mediação do professor.

Passo 3: Acordar parcerias para a impressão e publicação de um livro de receitas, por meio da ajuda de parceiros, de pais de alunos, dos amigos da escola e de outros colaboradores.

Passo 4: Definir o número de impressões de exemplares do livro.

Passo 5: Publicação de um livro de receitas que será disponibilizado aos alunos, à comunidade escolar e aos demais moradores envolvidos no projeto com o intuito de dar visibilidade ao trabalho e ao aprimoramento da produção escrita como resultado do processo.



Atividade 23

TÍTULO PARA O LIVRO DE RECEITAS CULINÁRIAS

Passo 1: Elaborar um título para o livro.

Passo 2: Nesta atividade consultarão os títulos dos livros de receitas e verão como estão localizados em destaque. Aqui, além da observação da forma, os alunos deverão perceber se os títulos são atrativos ou não e qual sua relevância para o livro.

Passo 3: Após as observações, deverão pensar no título que darão ao livro.

a) Fazer a escolha do título do livro de receitas.

Passo 4: Os alunos deverão decidir quais imagens farão parte da receita reescrita por eles: se haverá imagens na capa do livro - se usarão imagens do(a) entrevistado(a).

REFERÊNCIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.



Situação Final

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série	Atividade	Tempo previsto
6º, 7º, 8º ou 9º ano	24. Aula sobre os gêneros textuais convite e fôlder. 25. Apresentação do livro de receitas.	6 aulas

Conteúdos

Produção de convite e fôlder.

Lançamento do livro e/ou e-book de receitas culinárias em uma tarde de autógrafos

Conceitos/noções que sustentam a elaboração da atividade

Escrita. Oralidade.

Objetivo geral

Desenvolver a produção textual com alunos do 6º ao 9º ano por meio da escrita de receitas culinárias que circulam na comunidade Vila Aparecida, município de Cáceres - MT.

Objetivos específicos

- Dar visibilidade às produções dos alunos, possibilitando a organização e a elaboração de convites para uma tarde de autógrafos.
- Dar visibilidade às produções dos alunos, possibilitando a produção de um fôlder com as receitas que serão servidas no evento da tarde de autógrafos.
- Dar visibilidade às produções dos alunos, possibilitando a organização de uma tarde cultural para a exposição e apresentação do livro de receitas culinária que circulam na comunidade Vila Aparecida.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Metodologia

Além do gênero textual entrevista, foi necessária, a abordagem superficial de outros gêneros textuais, nesse caso, o convite e o pôster.

Na atividade 24, foi proposta uma aula sobre o gênero textual convite e outra aula sobre o gênero textual pôster. Após conhecerem como estes gêneros textuais se estruturam, os alunos são convidados a elaborarem um convite e um pôster seguindo o passo a passo dessa atividade.

Os alunos entregarão convites aos familiares, aos entrevistados e à comunidade escolar para prestigiar o lançamento do livro de receitas culinárias. Os pôsters serão expostos em local estratégico, para que haja maior circulação de alguns textos das receitas previamente selecionadas pelos alunos que serão preparadas e servidas no evento de lançamento do livro.

A linguística de texto afirma que há flexibilidade do gênero, porém precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística.

É nessa perspectiva que o professor pode mediar as produções desses gêneros textuais, pois eles não se definem por aspectos formais e estruturais da língua: estão ligados à natureza interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso. Pelas palavras de Marcuschi (2018, p. 75), "a LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto".

Nessa atividade 24, os alunos terão a oportunidade de ampliar a visibilidade das suas produções, distribuindo pôsters das receitas dos pratos que servirão no dia da divulgação do produto final dessa sequência didática.

Com essa abordagem os alunos podem perceber com a ajuda do professor que na contemporaneidade, os suportes para o gênero textual receita culinária basicamente triplicaram. Estão em toda parte, encontramos receitas culinárias inclusive nas propagandas midiáticas, em *outdoors*, como valorização de um tipo de doce, de uma fruta da época ou de qualquer outro produto alimentício, seja no mundo virtual ou fora dele. Sua presença é previsível todos os dias na interação entre as pessoas, tanto quanto a linguagem está intrinsecamente ligada a nossas ações.

A atividade 25 está inserida na Situação Final dessa Sequência Didática.

Nessa atividade o professor mediará a organização de uma Tarde Cultural para os alunos autografarem o livro produzido pela turma. Oferecerão também alguns dos saborosos pratos preparados a partir de algumas receitas do livro, para serem degustados durante a apresentação do produto final dessa sequência didática.

Material necessário

- Caderno de Produção Textual, caneta e/ou lápis e borracha.



Atividade 24

CONVITE E FÔLDER PARA A TARDE CULTURAL

Passo 1: Aula sobre o gênero textual convite e sobre o gênero textual fôlder. Dividir os alunos em dois grupos.

a) Um grupo pode elaborar um convite para ser posteriormente reproduzido numa tiragem de cópias necessárias (que será entregue aos seus familiares, às pessoas entrevistadas e à comunidade escolar) para o lançamento do livro, que será o momento em que os alunos estarão apresentando-o à comunidade escolar e extraescolar.

b) O outro grupo vai elaborar um fôlder - contendo duas receitas de comidas típicas e duas receitas de doces caseiros - para ser posteriormente reproduzido numa tiragem de cópias necessárias (que será exposto em local estratégico) durante o lançamento do livro, que será o momento em que os alunos estarão apresentando livro à comunidade escolar e extraescolar.

Passo 2: Aprender a escrever um convite e um fôlder. Com a mediação do professor os dois grupos podem produzir para:

a) Elaborar convite, que será destinado aos familiares e às pessoas entrevistadas para o lançamento do livro, momento em que os alunos estarão apresentando as etapas do trabalho para a comunidade escolar e extraescolar.

b) Elaborar fôlder para maior circulação de algumas receitas, no evento de lançamento do livro, no momento em que os alunos estarão apresentando as etapas do trabalho para a comunidade escolar e extraescolar, as receitas dos pratos que serão degustados no evento estarão em circulação, em fôlder.



Atividade 25

DEGUSTANDO SABORES

Passo 1: Apresentar o livro de receitas.

Passo 2: Organizar com os alunos uma Tarde Cultural de autógrafos com degustação de alguns pratos típicos da culinária local e doces caseiros.

Passo 3: Organizar uma tarde de autógrafos com a degustação dos saborosos pratos preparados a partir de várias receitas do livro.

Passo 4: Realização de uma tarde cultural com autógrafos para apresentar o livro e/ou e-book de receitas, e degustar alguns pratos típicos da culinária local com doces caseiros de sobremesa.

Durante a realização dessas atividades, pretende-se dar condições aos alunos de refletir sobre sua própria linguagem, de autoavaliar-se, de discutir, colaborando em todas as etapas da Sequência Didática.

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Avaliação

Durante a realização dessas atividades, pretende-se dar condições aos alunos sobre a realização do ato de refletir, de autoavaliar-se, de discutir, colaborando em todas as etapas da Sequência Didática.

Por esse viés, é importante e necessária uma ação com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual para uma abordagem textual bem como da Sociolinguística em que o aluno compreenda, de maneira reflexiva, que há situações de uso da língua que precisamos conhecer para usá-la sem dificuldades, nas mais diversas ocasiões de socialização. Assim, ser capaz de servir-se de "um modelo de língua, um ideal de língua, um padrão de comportamento linguístico" (BAGNO, 2004, p. 39) exigidos em contextos mais formais da nossa sociedade.

A partir dos textos produzidos e do debate realizado em sala, o professor pode observar se os alunos foram capazes de compreender a receita culinária como gênero textual extremamente importante no cotidiano, responsável também por ativar a memória e fazer lembrar de momentos significativos das nossas vidas.

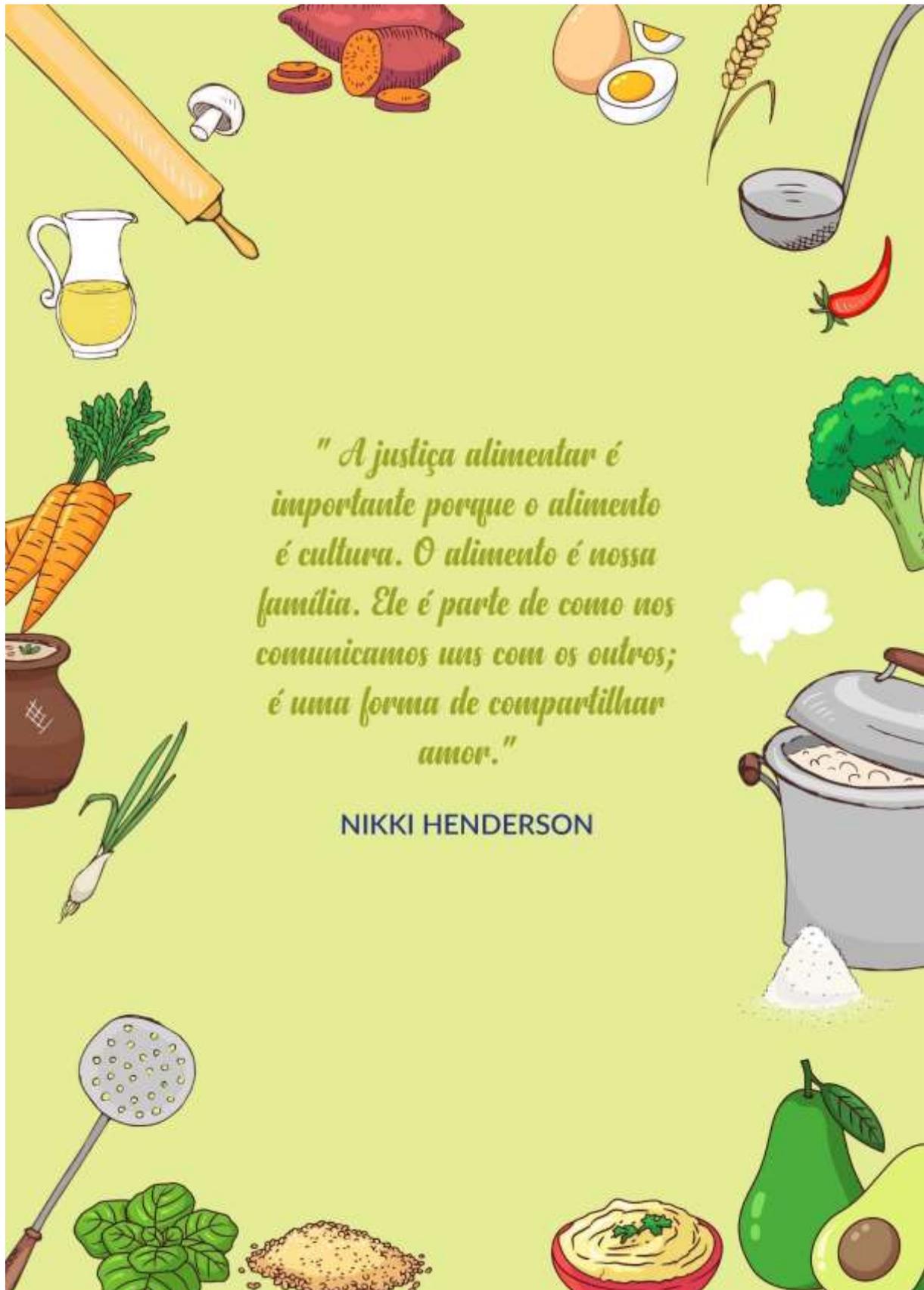
Essa Sequência Didática permite ainda ao professor realizar uma avaliação somativa, completando a interação, por meio da disponibilização dos textos aos seus interlocutores/destinatários. Nesse caso o livro de Receitas Culinárias precisa ser divulgado para aproximar-se da sua real circulação.

Portanto, o domínio da escrita formal - por meio da produção textual do gênero textual receita culinária - será considerado satisfatório se o aluno/produtor depois de realizar as atividades propostas nesse caderno for capaz de realizar diferentes produções textuais para contribuir e interferir na sociedade, produzindo sentidos coerentes e coesos do que se almeja expressar, adequado aos contextos de circulação.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.



" A justiça alimentar é importante porque o alimento é cultura. O alimento é nossa família. Ele é parte de como nos comunicamos uns com os outros; é uma forma de compartilhar amor."

NIKKI HENDERSON

