

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias -  
uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e  
Adultos**

**Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**DA FALA PARA A ESCRITA: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO  
DE RECEITAS CULINÁRIAS – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA DESTINADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**TATIANE KRISTINE TRINDADE DE CASTRO SOARES**

*Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>*

**Dra. Fabiane de Mello Vianna Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica – RJ

Setembro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676f Soares, Tatiane Kristine Trindade de Castro, 1989-  
Da fala para a escrita: atividades de  
retextualização de receitas culinárias - uma proposta  
de sequência didática destinada à Educação de Jovens e  
Adultos / Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares.  
- Seropédica - RJ, 2023.  
122 f.: il.

Orientador: Fabiane de Mello Vianna Rocha Teixeira  
Rodrigues do Nascimento. Dissertação (Mestrado). --  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
PROFLETRAS, 2023.

1. A Educação e o Ensino de Língua Portuguesa. 2.  
Receita Culinária e Retextualização. 3. Diversidade da  
EJA e método da Sequência Didática. 4. Proposta de  
Sequência Didática. 5. Oralidade e Letramento. I.  
Nascimento, Fabiane de Mello Vianna Rocha Teixeira  
Rodrigues do , 1987-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**TATIANE KRISTINE TRINDADE DE CASTRO SOARES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/09/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T RODRI**  
Data: 22/01/2024 16:07:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha T. Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente  
 **MONICA DE TOLEDO PIZA COSTA MACHADO**  
Data: 22/01/2024 18:25:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Mônica de Toledo Piza Costa Machado (UFRRJ)  
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente  
 **WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**  
Data: 24/01/2024 19:19:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Avaliador interno

À minha família, em especial à minha mãe,  
Geni Trindade da Silva Soares, ex-aluna de  
EJA, que sempre incentiva minha jornada  
acadêmica;

A todos meus alunos da EJA, que tiveram um  
papel fundamental no desenvolvimento desta  
pesquisa;

A todos os colegas educadores, que enfrentam  
os desafios diários na Educação pública com  
muita dedicação e superação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo ânimo suplicado e alcançado para o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por oferecer cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – pela concessão da bolsa de estudos.

À minha querida orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento, que, de forma paciente, doce e firme, esteve presente em suas colocações. Sem ela, eu não conseguiria realizar esta dissertação. A querida Fabi, sempre dedicada e muito profissional, me encantou como uma possibilidade de orientação e, hoje, sou imensamente grata pelas orientações valiosas, por toda a atenção e pelo carinho, despendidos a esta pesquisa.

Aos professores doutores Mônica de Toledo Piza Costa Machado e Wagner Alexandre dos Santos Costa, presentes no Exame de Qualificação e na banca examinadora desta dissertação, pelas sugestões dadas naquele momento. Elas contribuíram imensamente para o seu desenvolvimento.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da UFRRJ, por colaborarem consideravelmente para a realização deste sonho. Em especial, aos professores doutores Gerson e Marli. Ele, com maestria, nos ensinou, na disciplina de Projetos, a elaborar esse gênero acadêmico e não mediu esforços para sanar dificuldades. Ela, carinhosamente, compartilhou suas experiências e seus materiais, enriquecendo este trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, companheiros de luta, com os quais compartilhei noites mal dormidas, anseios, angústias e o sonho de concluir uma Pós-Graduação.

À escola da Prefeitura de Angra dos Reis que foi o meu laboratório de estudo e análise durante anos com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). À Prefeitura de Angra dos Reis, que foi meu primeiro local de trabalho. Nesse ambiente, ao longo de 15 anos de serviço público, tenho construído grandes amizades e aprendido muito. Por isso, tenho muita gratidão a esse espaço encantador e que atrai muitos turistas.

À minha família, a base da minha vida, que desde cedo me ensinou que o estudo liberta. Minha mãe (Geni), meu pai (Luís Carlos) e meus irmãos (Bruno Luis e Diego Carlos), dedicados e disciplinados, foram e são os meus incentivadores mais próximos. Por isso, ofereço-lhes a minha gratidão eterna.

Dedico o meu carinho especial ao meu amor, Rafael, que é o meu grande companheiro de vida, aos meus sobrinhos fofos e amigos queridos, pelo incentivo e pelos momentos de descontração, que me ajudaram a recarregar as energias.

Finalmente, agradeço alguns profissionais de saúde, por me ajudarem a manter o equilíbrio e a minha saúde física e emocional nessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (Dewey, 2010, p. 136).

## RESUMO

Soares, Tatiane Kristine Trindade de Castro. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias – uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 122p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta dissertação apresenta uma sequência didática (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004) e um caderno com atividades de retextualização da fala para a escrita (Marcuschi, 2010) do gênero textual receita culinária, destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da experiência da professora-pesquisadora com alunos da primeira etapa de uma turma multisseriada da Educação Básica de uma escola municipal, situada em Angra dos Reis, sugerem-se dinâmicas que visam a desenvolver práticas de oralidade e de letramento, situando os discentes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um trabalho propositivo que segue parâmetros da pesquisa participante e se pauta em pressupostos de Freire (1981; 2000), de Marcuschi (2010), de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004), de Bagno (2012), de Koch; Elias (2015), dentre outros que constam das referências. Leva em conta, também, os principais documentos norteadores do ensino no Brasil: i) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); ii) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998); e iii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Objetiva-se, principalmente: i) apresentar as semelhanças e diferenças entre as modalidades escrita e oral da Língua Portuguesa; ii) expor as características prototípicas do gênero receita culinária; e iii) estimular não só a produção desse gênero nas duas modalidades, mas também a sua retextualização. Assim, acredita-se que serão ampliadas as possibilidades comunicativas e sociais dos discentes, promovendo uma Educação de qualidade em uma escola pública brasileira.

**Palavras-chave:** Sequência didática. Oralidade. Letramento. Receita culinária.

## ABSTRACT

SOARES. Tatiane Kristine Trindade de Castro. **From speech to writing: activities to retextualize culinary recipes – a proposal for a didactic sequence aimed at Youth and Adult Education.** 2023. 122p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023

This dissertation presents a didactic sequence (cf. Schneuwly; Dolz, 2004), composed of retextualization activities from speech to writing (cf. Marcuschi, 2010) from the textual genre culinary recipe, intended for Youth and Adult Education (EJA). From the experience of the teacher-researcher with students of the first stage of a multiphase class of elementary School in a municipal school from Angra dos Reis, dynamics are suggested that aim to develop orality and literacy practices, placing students at the center of the teaching-learning process. The activity follows the parameters of the participant research and is guided by the studies of Freire (1981; 2000), of Marcuschi (2010), of Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004), by Koch; Elias (2015), a lot of others that appear in the references. It also takes into account the main documents that guide teaching in Brazil: i) the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB 9394/96); ii) the National Curriculum Parameters (Brazil, 1998); and iii) the National Curricular Common Base (BNCC, 2017). ///The main objective is: i) to present the similarities and differences between the written and oral modalities of the Portuguese language; ii) expose the prototypical characteristics of the culinary recipe genre; and iii) stimulate not only the production of this genre in both modalities, but also its retextualization. Thus, it is believed that the communicative and social possibilities of students will be expanded, promoting quality education in a Brazilian public school.

**Keywords:** Didactic mediation. Orality. Literacy. Cooking recipe.

## LISTAS DE FIGURAS E GRÁFICOS

### Lista de figuras

Figura 1 – Diagramas sobre práticas de linguagem retirados dos PCN’s de Língua Portuguesa .....	24
Figura 2 – Eixos Organizadores da BNCC.....	25
Figura 3 – Taxas de Analfabetismo no Brasil de 2016 a 2022, segundo grupos de idade, cor ou raça.....	27
Figura 4 – Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por unidades da federação.....	28
Figura 5 – Taxas de abandono escolar entre pessoas de 14 e 29 anos, por motivo de abandono .....	29
Figura 6 – Interpretação de Texto .....	33
Figura 7 – Componentes de um Sistema de dados .....	34
Figura 8 – Gêneros do Discurso .....	37
Figura 9 - Organização dos gêneros .....	38
Figura 10 – Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	43
Figura 11 – Fluxo das ações .....	48
Figura 12 - Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito .....	49
Figura 13 - Receita de brigadeiro retextualizada.....	55
Figura 14 – Esquema da sequência didática segundo Dolz; Schneuwly; Noverraz.....	64

### Lista de gráficos

Gráfico 1 - Observação docente da interação no grupo de WhatsApp da turma.....	67
Gráfico 2 - Utilização pessoal de aplicativo de conversa.....	69
Gráfico 3 - Preferências nas trocas comunicativas via aplicativo .....	69

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Proposta provisória de agrupamento de gêneros .....	39
<b>Quadro 2</b> – Possibilidades de retextualização .....	45
<b>Quadro 3</b> – Aspectos gerais envolvidos na retextualização .....	46
<b>Quadro 4</b> – Estratégias de Retextualização .....	48
<b>Quadro 5</b> – Transcrição da receita de brigadeiro da fala para a escrita .....	51
<b>Quadro 6</b> – Roteiro de operações de retextualização da fala para a escrita .....	51
<b>Quadro 7</b> – Primeira etapa da retextualização da fala para escrita.....	52
<b>Quadro 8</b> – Retextualização da receita de brigadeiro (primeiro conjunto de operações) .....	53
<b>Quadro 9</b> – Segunda etapa da passagem da fala para a escrita .....	53
<b>Quadro 10</b> – Retextualização da receita de brigadeiro (segundo conjunto de operações).....	54
<b>Quadro 11</b> - Terceira etapa da passagem da fala para a escrita.....	54
<b>Quadro 12</b> – Retextualização da receita de brigadeiro (terceiro conjunto de operações).....	55
<b>Quadro 13</b> - Apresentação da situação e produção inicial .....	73
<b>Quadro 14</b> - Módulo 1 da Sequência didática .....	74
<b>Quadro 15</b> - Módulo 2 da Sequência didática .....	75
<b>Quadro 16</b> – Módulo 3 da Sequência didática .....	77
<b>Quadro 17</b> - Operações de retextualização realizadas na sequência didática .....	78
<b>Quadro 18</b> - Produção Final da Sequência didática .....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**Covid-19** - Do inglês: *coronavirus disease* 2019, em português: doença por coronavírus 2019.

**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ERC** - Expressão em Relação com o Conteúdo

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional

**LDB** – Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PcD** – Pessoa com deficiência

**PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

**SD** – Sequência Didática

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**ZDR** – Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA NO BRASIL .....	19
2.1 Oralidade, letramento e alfabetização .....	19
2.2 Documentos norteadores da Educação no Brasil .....	22
2.3 O analfabetismo no Brasil .....	27
3 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	31
3.1 Texto: conceito, produção e interpretação.....	31
3.2 Tipos, gêneros e domínios textuais .....	36
3.2.1 Receita culinária .....	40
3.3 Retextualização.....	44
3.3.1 Retextualização da fala para a escrita de uma receita culinária .....	51
4 METODOLOGIA.....	56
4.1 Tipo de pesquisa .....	56
4.2 O <i>locus</i> da pesquisa .....	57
4.3 A diversidade dos sujeitos da EJA e o público-alvo da proposta de sequência didática....	58
4.4 O método de Sequência Didática (SD).....	64
4.5 Diagnose .....	66
5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
REFERÊNCIAS .....	83
APÊNDICE – CADERNO DE ATIVIDADES .....	88

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa como língua materna, é notória a discrepância de tempo dedicado a atividades relacionadas à fala, à leitura e à escrita, já que as duas últimas habilidades, por vezes, recebem maior atenção, sobretudo se comparadas à primeira. Tal realidade impulsiona questionamentos como: Qual o papel da escola, no que concerne às práticas de letramento, de oralidade, de leitura e de compreensão textual? De que modo as instituições estão trabalhando essas habilidades com os estudantes? As atividades propostas pelos professores de Língua Portuguesa ajudam os alunos a usarem adequadamente elementos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos? No ambiente escolar, os discentes têm contato com gêneros diversos, inclusive orais, multimodais, formais e informais?

Por muito tempo, a perspectiva das dicotomias estritas dividiu “a língua falada e escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas” (Marcuschi, 2010, p. 27). No entanto,

hoje, [...] se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e de oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos, e não o contrário (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Para Marcuschi (2010, p. 15),

é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana.

Se as duas modalidades de um mesmo sistema linguístico “mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”, “o ensino da oralidade não deve ser visto sem relação com a escrita, nem o contrário” (Fávero; Andrade; Aquino, 2009, p. 13). Em consonância com essa perspectiva, Castilho (1998, p. 13) afirma:

não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

À escola, caberia, assim, despertar ou amadurecer nos alunos a consciência “de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades” (Fávero; Andrade; Aquino, 2009, p. 12),

visando torná-los, nas palavras de Bechara (1985, p. 38), “políglotas dentro de sua própria língua”.

Pode-se dizer que a fala precede a escrita na evolução humana: antes mesmo de adquirir as habilidades de escrita e de leitura, o ser humano já é capaz de verbalizar suas necessidades e anseios<sup>1</sup>. Nesse sentido, a escrita representa um artefato construído e elaborado através do tempo, passando por requintes e adaptações que dependem diretamente do objetivo de afetação do autor em seu leitor. Nessas produções, a interação com o receptor não costuma ser síncrona e a presença de lacunas pode abrir precedentes a polissemias e interpretações diferentes das pretendidas originalmente. Segundo Fávero; Andrade; Aquino (2009), a concretização da escrita requer, enfim, um objeto físico, além de competências motoras e cognitivas. Dessa forma, essa modalidade seria mais “artificial”, em comparação com a fala, que consiste em um “processo natural”, resultante da ação conjunta de habilidades cognitivas e dos órgãos do aparelho fonador.

Tendo em vista esses aspectos e outros discutidos ao longo deste texto, esta dissertação apresenta uma sequência didática (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004) (cf. capítulo 5) e um caderno com atividades de retextualização da fala para a escrita (Marcuschi, 2010) do gênero textual receita culinária (cf. apêndice). A proposta<sup>2</sup>, destinada, originalmente, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), parte das experiências da professora-pesquisadora com uma turma multisseriada, composta por alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigas 1ª e 4ª séries), de uma escola municipal situada em uma cidade do Sul Fluminense: Angra dos Reis. Sugerem-se dinâmicas que insiram os educandos no centro do processo de ensino-aprendizagem, almejando, dentre outros aspectos, ampliar sua autoestima e sua competência comunicativa, no que concerne às práticas de oralidade, de letramento, de leitura e de compreensão de textos, tópicos relevantes para a sua formação cidadã.

Ações verticais ainda persistem em propostas mais tradicionais de ensino. Em conformidade com Piaget, acredita-se, contudo, que os indivíduos construam suas inteligências social e moral, interagindo (com os seus pares ou não) e se adaptando às circunstâncias. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem primar pelo diálogo com os educandos, independentemente do nível de escolaridade, construindo relações recíprocas entre sujeitos

---

<sup>1</sup> Exceto em casos em que há algum comprometimento na aquisição da linguagem.

<sup>2</sup> A pandemia de Covid-19 interferiu no funcionamento das unidades escolares e na relação professor-aluno em sala de aula. Por isso, o Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ (ProfLetras) permitiu o desenvolvimento de dissertações propositivas (sem aplicação nas escolas a que originalmente se destinam), até o ano de 2023.

(aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno), em permanente construção, e os objetos de conhecimento.

As demandas docentes e as carências escolares também validam a necessidade de mediações pedagógicas que considerem o conhecimento de mundo dos alunos. Sobre o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1987) defende que as habilidades e memórias afetivas pregressas dos educandos são premissas importantes para a construção de novos saberes. Essas experiências devem ser utilizadas como ponto de partida (na Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) para o trabalho em sala de aula. A partir delas, o mediador deve utilizar instrumentos (objetos externos) e signos (instrumentos psicológicos) capazes de nutrir um sistema simbólico que faça o discente compreender aquele momento e assimilar novos saberes, avançando para a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No momento em que todo o sistema é visitado, compreendido e transformado em habilidades, o aprendiz chegaria à Zona de Desenvolvimento Potencial. Em outras palavras, percorreria todo um caminho até as novas aquisições, participando de dinâmicas educacionais desenvolvidas a partir daquilo que traz consigo.

Levando em conta esses e outros estudos (cf. capítulos 2 e 3 desta dissertação), esta proposta também busca promover interações entre alunos e ambientes extraescolares, demonstrando a efetividade do gênero textual receita culinária no seu cotidiano. Parte-se do pressuposto de que um trabalho pedagógico sistemático e orientado para o ensino global deva priorizar a formação de um sujeito mais ativo, participativo e reflexivo, nas diferentes situações discursivas em que se engajar, dentro e fora da escola, possibilitando a sua intervenção no mundo como um cidadão de fato e de direito. Nesse sentido, em linhas gerais, pretende-se: i) interferir, positivamente, no *status quo* escolar; ii) contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA; iii) promover um ensino ativo e reflexivo, valendo-se de usos linguísticos reais; iv) ampliar a competência linguística dos alunos, fazendo-os refletir sobre sua língua materna e sobre os diferentes eventos discursivos em que podem se inserir; e v) desenvolver uma experiência minimizadora do preconceito linguístico. Mais especificamente, almeja-se: i) apresentar as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa; ii) expor as características e a estrutura prototípica do gênero receita culinária; e iii) estimular não só a produção desse gênero nas duas modalidades, mas também a sua retextualização.

Cabe esclarecer que a escolha do gênero receita culinária se baseia em seu grande apelo cultural e, muitas vezes, afetivo. Nele, predominam sequências injuntivas, destinadas a orientar a produção de um determinado alimento. As receitas culinárias podem se valer da fala, da

escrita ou de ambas, em sua composição, representam uma comunidade, um determinado local e fazem parte do cotidiano. Ademais, suscitam emoções, lembranças afetivas e circunstâncias que se referem à construção dos indivíduos até aquele momento de suas vidas (cf. seção 3.2.1). Pretende-se abordá-las na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em rodas de conversa sobre experiências de vida, em vídeos extraídos de plataformas digitais e em aulas sistematizadas, com a finalidade de compartilhar saberes. Entende-se que retextualizar receitas culinárias não seja uma tarefa simples, sobretudo na EJA, por remontar a tradições oralizadas, materializadas na própria produção do prato escolhido de forma subjetiva. Dessa maneira, na sequência didática e no caderno de atividades, esse gênero passará por reelaborações da fala para a escrita, na tentativa de objetivar o processo.

Assim, sucedendo essa breve introdução, o capítulo 2 aborda o aporte documental em que se baseia esta dissertação (cf. seção 2.2) e aprofunda o exposto acima sobre oralidade e letramento, diferenciando esse último conceito da alfabetização (cf. seção 2.1) e comentando alguns índices de analfabetismo no país (cf. seção 2.3). O capítulo 3 versa sobre o texto como objeto de ensino. Comenta sua produção e interpretação (cf. seção 3.1), distingue tipos, gêneros e domínios textuais (cf. seção 3.2). Além disso, abrange o gênero receita culinária (cf. seção 3.2.1) e o processo de retextualização (Marcuschi, 2010) (cf. seção 3.3). No capítulo 4, discute-se sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta de sequência didática, descrita no capítulo 5. Ela se vincula a um caderno pedagógico, apresentado como apêndice. Encerram o texto algumas considerações finais e as referências usadas para sua elaboração.

## 2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Este capítulo comenta a Educação no Brasil, de modo mais geral, e o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, de maneira mais específica. Em um primeiro momento, aprofunda-se o exposto, na introdução, sobre fala, escrita, oralidade e letramento, diferenciando esse último conceito do de alfabetização (cf. seção 2.1). Em seguida, discute-se a sua inclusão na Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos dois principais documentos norteadores do ensino no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (cf. seção 2.2). Embora a maioria desses documentos não contemple especificamente a modalidade EJA, destaca a necessidade de se adotarem linguagens contemporâneas no desenvolvimento da competência dos alunos em língua materna, desde a Educação Básica. Finalmente, analisam-se os resultados dos últimos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo na sociedade brasileira (cf. seção 2.3).

### 2.1 Oralidade, letramento e alfabetização

Ao longo da história humana, a linguagem tem sido interpretada de múltiplas formas. De acordo com Koch (2018, p. 7), as três principais são: i) “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”; ii) “instrumento (‘ferramenta’) de comunicação”; e iii) “forma (‘lugar’) de ação ou interação”. Se na primeira “o homem representa para si o mundo através da linguagem e [...] a função da língua é [...] refletir [...] seu pensamento e conhecimentos de mundo”, na segunda, o objetivo maior é transmitir informações de um emissor a um receptor, por meio de um código (uma língua) (Koch, 2018, p. 7). Por fim, a última concepção “encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação* [...] interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos” (Koch, 2018, p. 7, grifos da autora). Como “atores/construtores sociais”, os sujeitos “dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2015, p. 12). As regras desse “jogo que se joga na sociedade, na interlocução”, devem, enfim, ser estabelecidas “no interior de seu funcionamento” (Geraldí, 1991 *apud* Koch, 2018, p. 8).

Há diferentes perspectivas para analisar os aspectos da linguagem, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua materna. Interpretando a língua como um fenômeno interativo e dinâmico composto por práticas sociais de letramento e de oralidade, Marcuschi (2010) afirma que esses conceitos – bem como os de fala e de escrita – não se distinguem, numa dicotomia polarizada: podem ser concebidos de maneira organizada e válida semanticamente, incluindo um contínuo de variações, gradações e interconexões. Propõe, portanto, que sejam inseridos em “um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais” (Marcuschi, 2010, p. 9).

Para o autor, fala e escrita representam modalidades de uso da língua, enquanto oralidade e letramento são “atividades” socioculturais “interativas e complementares” (Marcuschi, 2010, p. 16). Reconhece que, em sociedades como a brasileira, a escrita “se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”, sendo considerada “essencial para a sobrevivência” (Marcuschi, 2010, p. 16). Por isso, embora as duas modalidades integrem o cotidiano dos indivíduos e envolvam habilidades importantes para a sua competência linguística, nas salas de aula brasileiras, a fala costuma se manifestar de modo mais espontâneo, nos diálogos e nas interações comunicativas, enquanto a escrita tende a ser priorizada como objeto de ensino.

Aprofundando essa discussão, Soares (2005) diferencia os termos “alfabetização” e “letramento”, entendendo que o primeiro

designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (Soares, 2005, p. 26).

Por outro lado, a expressão “letramento”<sup>3</sup> remete ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares, 2005, p. 26), que apresenta “uma história rica e multifacetada” (Marcuschi, 2010, p. 16). Letrados são, portanto, aqueles capazes de atuar efetivamente em eventos de letramento. Mais especificamente,

um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...);

---

<sup>3</sup> O termo “letramento” foi introduzido, na literatura linguística, por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986.

pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (Soares, 2005, p. 35).

A alfabetização pode ser considerada em três níveis. No primeiro, enquadra-se a chamada “alfabetização rudimentar”, que acontece quando as pessoas conseguem ler e entender textos curtos, além de realizar cálculos básicos. No segundo nível, incluem-se pessoas capazes de ler e de compreender textos um pouco maiores, mas com dificuldades na extração de informações plenas deles e na realização de cálculos maiores. Já no terceiro nível, estão os sujeitos plenamente alfabetizados, aqueles que escrevem, leem, entendem o que leem e projetam suas ideias, além de realizar cálculos matemáticos mais complexos. O analfabetismo, por sua vez, compreende dois grupos: i) o daqueles que não sabem ler e escrever totalmente; e ii) o dos chamados “analfabetos funcionais”, que sabem escrever seus nomes, reproduzir leituras, embora não consigam compreender o que escrevem ou leem.

Reiterando o exposto na introdução, esta dissertação propõe atividades de retextualização da fala para a escrita, a partir do gênero receita culinária. Por conseguinte, busca-se, nos documentos norteadores da Educação no Brasil, um embasamento para se trabalhar a oralidade e o letramento. A sequência didática e o caderno de atividades elaborados se destinam, originalmente, a alunos da EJA, um público-alvo diferenciado, por vezes, ausente nas legislações. Entende-se, todavia, que estejam de acordo com as diretrizes do ensino brasileiro, pois focalizam algumas nuances da dualidade ensino-aprendizagem, contribuindo para a obtenção de melhores resultados e experiências pedagógicas. Ademais, reavivam a necessidade de a administração pública observar mais amiúde essa realidade. Tendo em vista esses aspectos, a próxima seção reúne alguns preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## 2.2 Documentos norteadores da Educação no Brasil

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Paris, em 10 de dezembro de 1948. Esse advento corresponde a um tratado entre diversos países do mundo, muito importante para inspirar a preservação da vida e dos demais direitos sociais, de maneira igualitária e equitativa nas sociedades. Dele, derivaram dispositivos posteriores de combate às várias modalidades de violência (como genocídio, discriminação racial, feminicídio, dentre outras possibilidades), abordando questões de suma importância para a manutenção e para a proteção dos direitos das crianças e das pessoas com algum tipo de deficiência.

Em seu artigo 26, a DUDH destaca:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, p. 6).

Por seu turno, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada em uma conferência, realizada no intervalo de 5 a 9 de março de 1990, na Tailândia, pelos participantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma agência especializada da ONU. Trata-se de um marcante movimento educacional, pois envolveu países do mundo inteiro, impulsionados pelo desejo de assegurar o direito à Educação para todos e pela necessidade de sistematizar um plano de ação voltado às demandas básicas relativas à aprendizagem, não só de crianças, mas também de jovens e adultos. Esse plano, incluía, dentre outros aspectos: i) o conhecimento de mundo que cada educando traz para o ambiente escolar; ii) a importância da Educação como ferramenta fundamental para o progresso pessoal e social do indivíduo; iii) o reconhecimento de que conteúdos tradicionais e o patrimônio cultural têm utilidade e valores próprios, assim como a capacidade de definir e promover o seu desenvolvimento; e iv) a observação de que a Educação precisa perceber as suas lacunas e superá-las, de modo qualitativo (com universalização e abrangência) e equitativo (rompendo paradigmas e promovendo a igualdade), propiciando a sua adequação às demandas da sociedade na qual se insere.

Em seu artigo 4, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos esclarece:

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNICEF, 1990, [on-line]).

Para ampliar a aprendizagem da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas, precisam-se observar, entretanto, conteúdos, valores e atitudes, relevantes para os alunos, levando-os a perceberem a importância desses tópicos e auxiliando no seu protagonismo nas diversas esferas da sociedade.

Anos depois, tornou-se conhecida a Lei Darcy Ribeiro<sup>4</sup> – também chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – (Brasil, 1996). Em seu artigo 32, a norma propõe o desenvolvimento da capacidade de aprender, entendendo-a como uma estratégia para alcançar a formação básica do cidadão no Ensino Fundamental. Apesar de expor um rol exemplificativo de habilidades a serem desenvolvidas, a LDB enfatiza a carência de outros documentos complementares, destinados a tratar de particularidades do campo educacional. Na tentativa de sanar tais lacunas, os PCN's surgiram como um referencial para as práticas pedagógicas. Eles sinalizam, mais claramente, a necessidade de se trabalharem a oralidade e o letramento, tendo em vista sua relevância para o exercício da cidadania. De acordo com o documento,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Brasil, 1998, p. 21).

Acrescenta, ainda, que

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Brasil, 1998, p. 49).

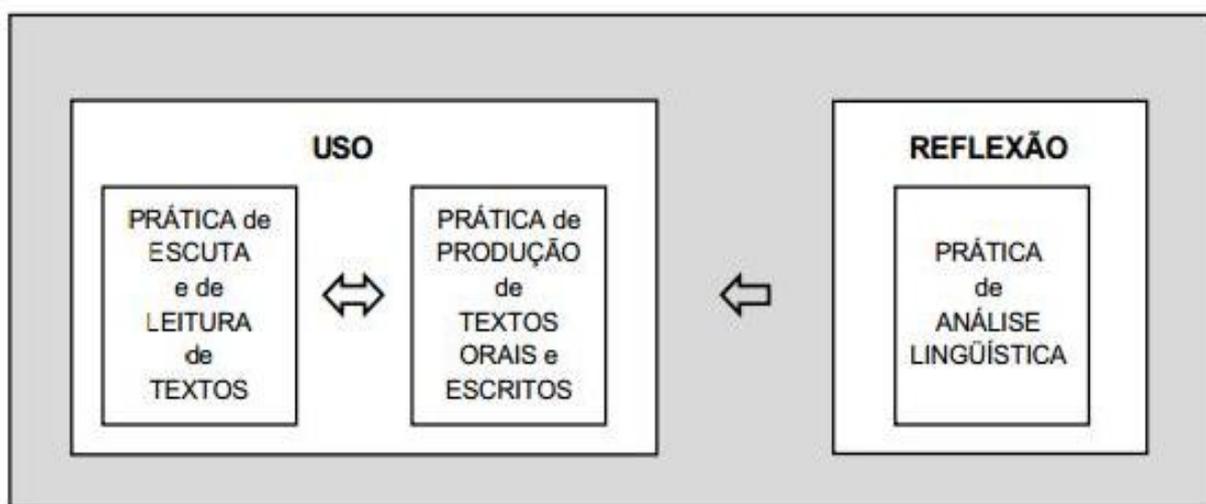
Como ilustra a Figura 1, os conteúdos de Língua Portuguesa são organizados nos PCN's em “função do eixo USO → REFLEXÃO → USO”. Aqueles relativos à escrita incluem

---

<sup>4</sup> Darcy Ribeiro foi antropólogo, historiador, sociólogo, escritor, enfim, um político brasileiro reconhecido como um grande expoente da Educação brasileira e mundial.

práticas de leitura e de produção textual, além de análises e reflexões linguísticas (Brasil, 1998, p. 35). Em contrapartida, o tratamento da oralidade nas escolas deve viabilizar o acesso a empregos linguísticos “mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67).

**Figura 1** – Diagramas sobre práticas de linguagem retirados dos PCN’s de Língua Portuguesa



**FONTE:** Brasil (1998, p. 34-35).

Até esse momento, os instrumentos oficiais que discutiam o ensino de língua materna não contemplavam produções orais em uma perspectiva variacionista e pareciam desconsiderar a importância de preparar os discentes para as situações a que poderiam estar suscetíveis no momento da fala. Geravam, assim, lacunas na formação dos alunos, contribuindo para a insegurança quanto a práticas linguísticas, recorrentes em diversos círculos sociais. Tal posicionamento só corroborava o preconceito linguístico e a falta de oportunidades iguais para todos, impossibilitando ou dificultando a transição dos sujeitos pelos setores da sociedade e ampliando outras formas de discriminação a que podem estar suscetíveis.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a implementação de práticas de oralidade e de letramento nos currículos tornou-se mais efetiva. “Oralidade”, “Leitura”, “Produção de Textos” e “Análise Linguística/Semiótica” passaram a constituir eixos estruturantes (ou organizadores) das práticas pedagógicas. No primeiro, inserem-se

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist*

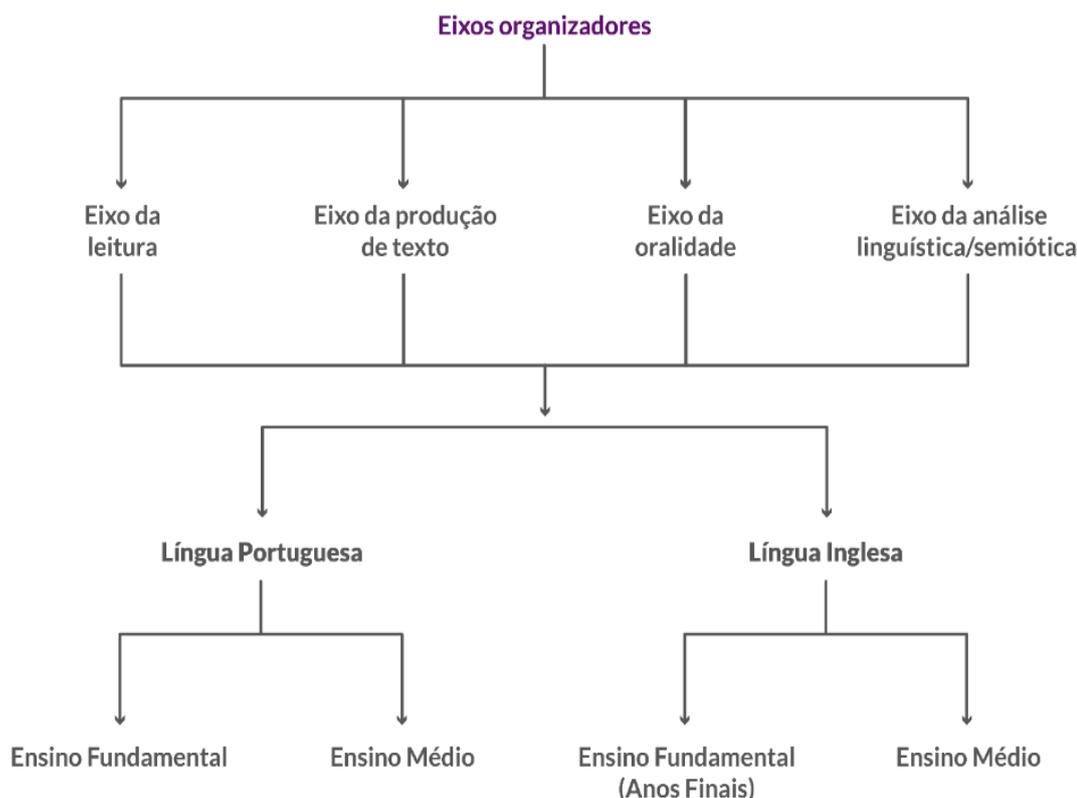
comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p. 78-79).

O “Eixo Leitura”, por sua vez, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 71). O “Eixo Produção de Textos” inclui “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2017, p. 76). Por fim, o “Eixo Análise Linguística/Semiótica” abrange

procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição [...], determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados [...], com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017, p. 80).

A proposta dos eixos se aplica a todas as etapas do Ensino, mas com direcionamentos distintos (cf. Figura 2).

**Figura 2 – Eixos Organizadores da BNCC**



**FONTE:** Brasil (2017, p. 78-79).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ciclo de que esta dissertação mais se aproxima, devem-se aprofundar “as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 89). Em outras palavras,

as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, **seguir regras de jogos e receitas**, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2017, p. 89, **grifo nosso**).

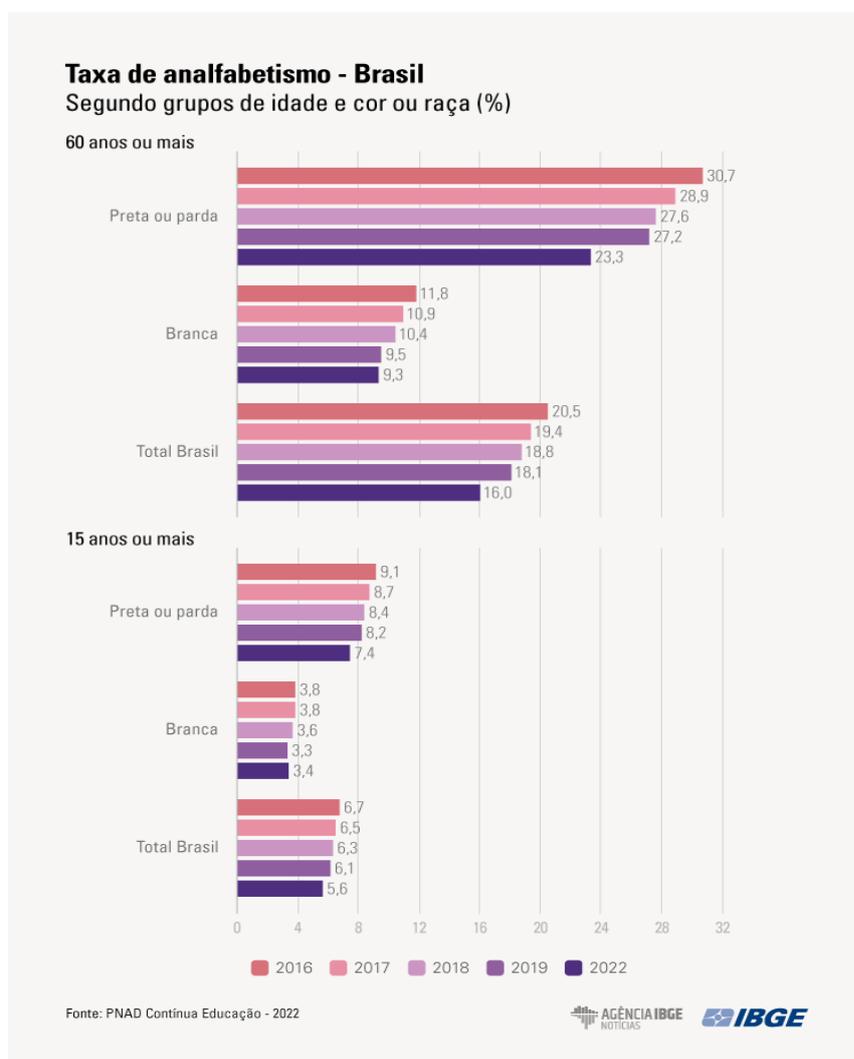
Como se verifica, oficialmente, tanto os PCN's quanto a BNCC não incluem o público da Educação de Jovens e Adultos. Seus dispositivos, temáticas e estratégias de ensino são voltados a crianças e adolescentes, não contemplando peculiaridades inerentes às faixas etárias mais elevadas. Citam, por exemplo, a Educação Infantil, modalidade generalizada apenas na recente história da Educação nacional. Antes, por vezes, era excludente e estereotipada, negligenciando habilidades que são desenvolvidas na infância, como a coordenação motora fina e outros aspectos cognitivos mais complexos que necessitam de acompanhamento pedagógico para atingirem um potencial maior. Em contrapartida, não mencionam a (re)inserção ou a manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho, a ampliação de perspectivas de evolução profissional e conhecimentos de outras áreas, entre outras prioridades da EJA. Não são, enfim, elencadas estratégias que privilegiem a manutenção ou o resgate desse público para as salas de aula. Sua trajetória escolar pode envolver fatores excludentes e preconceituosos, que incentivaram a não entrada ou a saída precoce, uma ou várias vezes, do sistema educacional. A vergonha de se expor, a baixa autoestima impulsionada pelo silenciamento de suas ideias, as críticas negativas sobre a sua forma de se expressar e, até mesmo, o medo de sofrer outras violências por seus posicionamentos podem colaborar ainda mais para que alguns indivíduos se marginalizem em relação a sua escolarização e, por consequência, intensificam condições sociais mais excludentes. A esse respeito, Bagno (2007, p. 138) salienta que “o tipo mais trágico de preconceito não é aquele [...] exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma”.

Ponderados esses aspectos, a próxima seção discute o analfabetismo no país, com base nos últimos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de ratificar a necessidade de discutir a EJA no Brasil, sobretudo para manter esse público em sala de aula e incluí-lo no sistema educacional.

### 2.3 O analfabetismo no Brasil

Algumas pesquisas revelam que uma parcela significativa da população brasileira permanece analfabeta. A Figura 3 compara resultados dos cinco últimos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>5</sup>, segundo grupos de idade, cor ou raça.

**Figura 3** – Taxas de Analfabetismo no Brasil de 2016 a 2022, segundo grupos de idade, cor ou raça



**FONTE:** Gomes; Ferreira (2023, [online]).

Percebe-se uma redução nas taxas de analfabetismo no país, no intervalo de 2016 a 2022, mas os índices de analfabetismo da população idosa, preta e parda ainda são mais elevados do

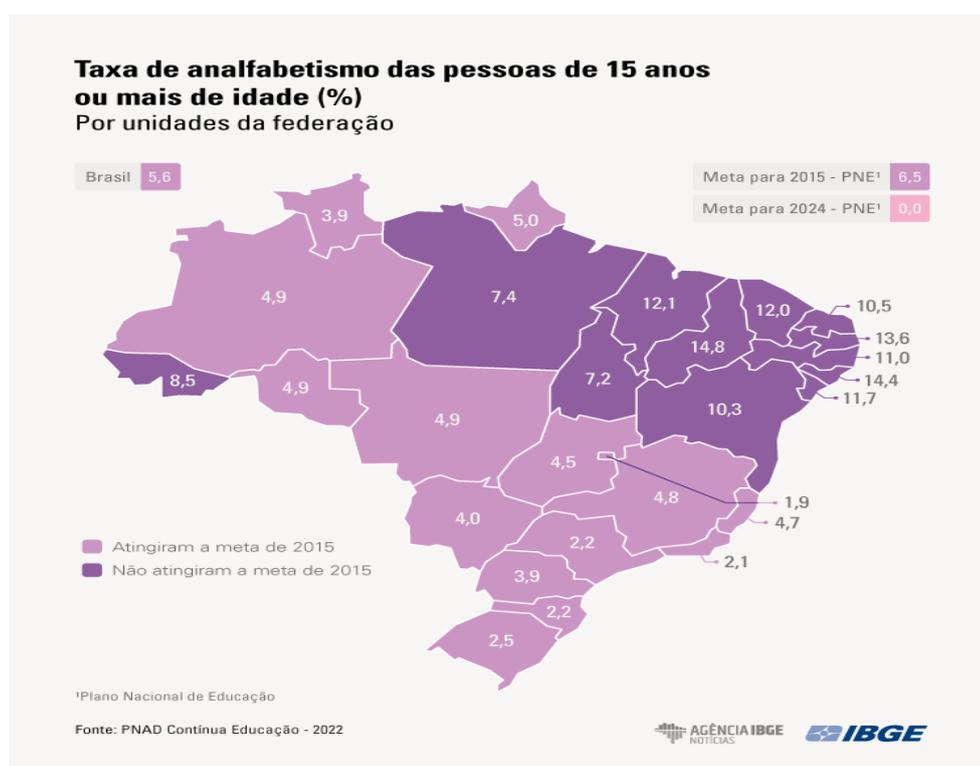
<sup>5</sup> Trata-se dos censos realizados nos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022. Nos anos de 2020 e 2021, período de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, a divulgação dos dados foi suspensa, retornando apenas em 2022.

que aqueles relativos à população branca, sobretudo mais jovem. Mais especificamente, em 2016, 6,7% dos brasileiros com 15 anos ou mais e 20,5% daqueles com idade igual ou superior a 60 anos era analfabeta. Em 2022, os índices relativos às mesmas faixas etárias caíram para 5,6% e 16%, respectivamente. No que tange à cor ou raça, em 2016, 30,7% da população idosa preta ou parda e 9,1% da população jovem de mesma cor/raça era analfabeta. Em 2022, a taxa do primeiro grupo reduziu para 23,3%, enquanto a do segundo atingiu a marca de 7,4%. Segundo Adriana Beringuy, coordenadora das Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE,

o analfabetismo segue em trajetória de queda, mas mantém uma característica estrutural: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto permanece um contingente de analfabetos, formado principalmente, por pessoas idosas que não acessaram à alfabetização na infância/juventude e permanecem analfabetas na vida adulta (Beringuy *apud* Gomes; Ferreira, 2023, [online]).

A comparação entre as taxas de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade por unidades da federação revela que as regiões mais favorecidas foram o Sul e o Sudeste do Brasil (cf. Figura 4).

**Figura 4** – Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por unidades da federação

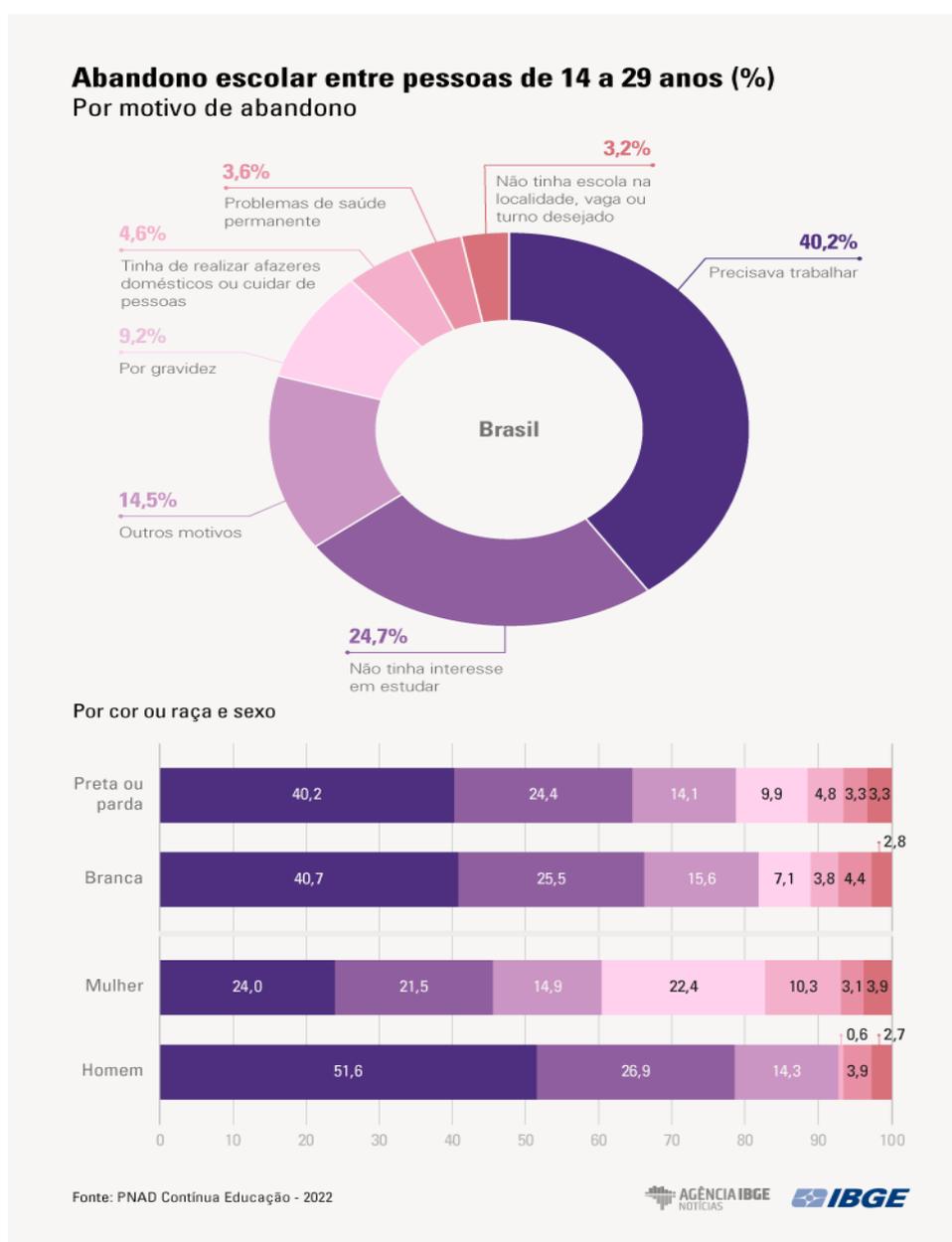


**FONTE:** Gomes; Ferreira (2023, [online]).

As três maiores taxas de analfabetismo das 27 unidades da federação se manifestaram em Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%). Em contrapartida, as três menores taxas se encontram no Distrito Federal (1,9%), no Rio de Janeiro (2,1%) e em São Paulo e Santa Catarina (2,2%).

Finalmente, como indica a Figura 5, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo de jovens entre 14 e 29 anos de idade abandonarem ou nunca terem frequentado a escola (40,2%).

**Figura 5** – Taxas de abandono escolar entre pessoas de 14 e 29 anos, por motivo de abandono



**FONTE:** Gomes; Ferreira (2023, [online]).

Embora seja a principal causa tanto para homens quanto para mulheres, destacou-se mais entre eles (51,6%) do que entre elas (24%). A falta de interesse em estudar foi a segunda razão para evasão escolar de indivíduos do sexo masculino (26,9%) e a terceira de pessoas do sexo feminino (21,5%), perdendo para gravidez (22,4%).

Os resultados supracitados demonstram a relevância de discutir a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A sociedade brasileira ainda carece de políticas públicas destinadas a promover equidade, justiça e ações efetivas para tornar jovens e adultos cidadãos, através da Educação. Plenos de seus deveres e de seus direitos, eles devem se tornar agentes modificadores e agregadores da sociedade e de suas próprias vidas, dentro e fora do mercado de trabalho. Contudo, sem norteamento, sem estratégias de ensino apropriadas e sem apoio metodológico, os professores desse público costumam realizar atividades heterogêneas e pouco planejadas com seus alunos.

Os PCN's e a BNCC orientam que o trabalho docente viabilize uma atuação mais crítica e ética e disponha de diferentes gêneros textuais, a fim de preparar e ampliar a competência do educando e melhorar seu desempenho, capacitando-lhe a utilizar as modalidades linguísticas no planejamento e na realização das atividades em que se engajar. Por isso, o próximo capítulo desta dissertação versa sobre a relação entre texto e ensino de língua materna.

### 3 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Reconhecendo a necessidade de laborar por uma Educação transformadora e emancipatória, que prime pela construção de um olhar crítico e reflexivo sobre e nas comunidades escolares e sociais, além de proporcionar protagonismo e percepção de cidadania participativa, nas diversas esferas da sociedade, esta dissertação se pauta em estudos que abordam, direta ou indiretamente, a importância das práticas de oralidade e de letramento (cf. seção 2.1) e do emprego de gêneros textuais para um ensino de língua materna mais eficiente e eficaz. Acredita-se que a Gramática Tradicional não possa ser, por si, só o cerne do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Na verdade, deve-se refletir continuamente sobre o seu funcionamento, com o fito principal de conscientizar os educandos das estruturas mais adequadas às diversas situações discursivas.

Segundo Bagno (2007), há várias línguas dentro da Língua Portuguesa. As variedades do português como língua materna, no Brasil e em outros países, são vivas, evoluem e se adaptam às demandas dos falantes. Aqueles que se mantêm dentro da perspectiva imóvel e estática, sem conseguir vislumbrar tais evoluções, seriam “uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um igapó, à margem da língua” (Bagno, 2007, p. 10). Nessa metáfora, o autor associa a Língua Portuguesa a um rio, que se renova sempre e desagua no mar da demanda de seus usuários, embora alguns não admitam ou resistam a esse comportamento.

Em conformidade com esse e com outros pressupostos, este capítulo discorre sobre: i) o conceito de texto, diferenciando e relacionando tipos, gêneros e domínios textuais; (cf. seção 3.1); ii) o gênero textual receita culinária e o tipo textual injuntivo (cf. seção 3.2); e iii) o processo de retextualização (cf. seção 3.3). Demonstra, enfim, como a proposta de Marcuschi (2010) pode ser aplicada no gênero receita culinária (cf. seção 3.3.1).

#### 3.1 Texto: conceito, produção e interpretação

Etimologicamente, o termo “texto” vem da expressão latina “*textum*” (“tecido”), remetendo ao entrelaçamento de várias partes menores, a fim de obter um todo interrelacionado. Para Fávero; Koch (1983, p. 25), trata-se de “qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significado, independente de sua extensão”: “um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (Koch, 2003, p. 20).

Koch; Elias (2015, p. 57) afirmam que o significado "de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto" e os conhecimentos enciclopédicos. Esses últimos correspondem a "conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como [...] conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados" (Koch; Elias, 2015, p. 42). A fala, a escuta, a leitura, a escrita, ou seja, a produção e a compreensão de textos seriam, assim, construções resultantes da ação e da participação dos interlocutores, que se influenciam mutuamente.

Segundo Freire (1981), quando a sala de aula se transforma em um ambiente favorável à problematização, em um espaço gerador de reflexões sobre temáticas reais e significativas, oportuniza ao aluno uma consciência crítico-reflexiva, tornando-o menos suscetível às alienações sociais. Em seu livro "A importância do ato de ler", o Patrono da Educação no Brasil salienta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire, 1981, p. 9). Nesse sentido, defende o aproveitamento das realidades, das vivências e das experiências do aluno, no contexto escolar. Na carta "Alfabetização e Miséria", divulgada na segunda parte do livro "Pedagogia da indignação", o pedagogo orienta: "uma das tarefas do educador progressista é, sensível à leitura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto" (Freire, 2000, p. 84). Em outras palavras, o professor, em sua função precípua na mediação didática, deve, além de considerar a realidade do aluno, angariar alternativas para a promoção do saber, ultrapassando as limitações existentes, a fim de obter novas perspectivas para as ações educacionais. Afinal de contas, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2000, p. 9).

Freire (1981) também enfatiza a possibilidade de inserir o educando como cidadão na sociedade através da leitura crítica de seus fenômenos. Para o autor, "[o ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 1981, p. 11). Essa perspectiva iniciou-se em seus primeiros anos na Educação, através dos ensinamentos de sua professora primária. A esse respeito, relata

[Com minha primeira professora] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo". A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com

palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1981, p. 11).

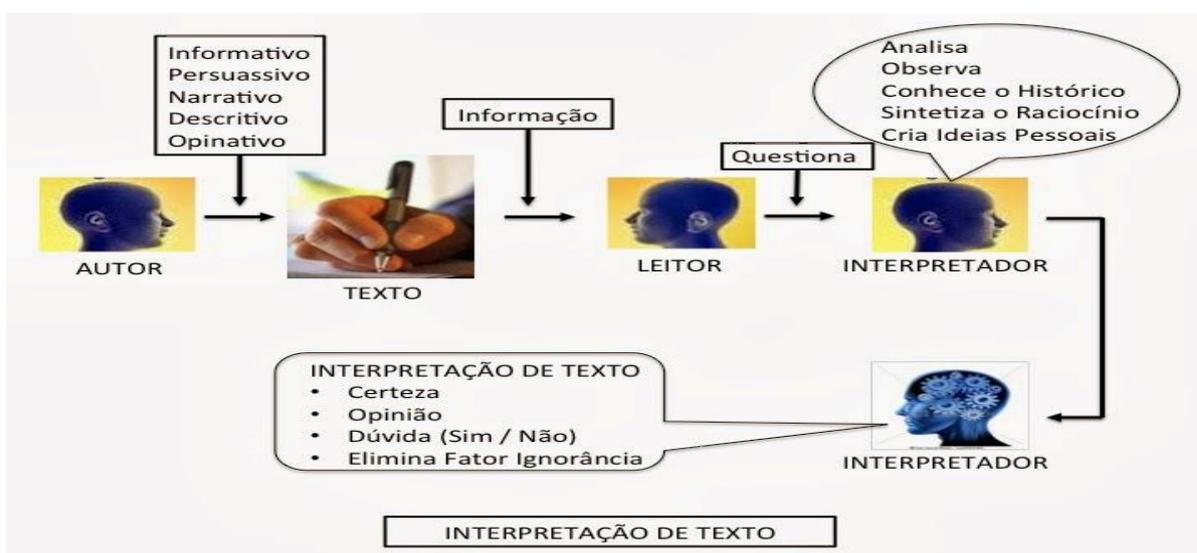
Acreditar na Educação como forma de mudar a vida das pessoas de maneira a melhorá-la e incluí-las nas diversas esferas sociais deve ser uma premissa de todo educador. Além do mais, permite que o ser humano possa se autocompreender e compreender os demais, percebendo o seu posicionamento no mundo e dando subsídios para se perpetuar como um cidadão.

De acordo com Solé (2003), os interlocutores se relacionam e interagem de forma plena e constante, tecendo o significado do discurso ao longo do tempo. Nesse sentido, como indica a Figura 6,

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar do texto suposições feitas (Solé, 2003, p. 49).

Espera-se que o leitor “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (Solé, 2003, p. 49). Para tanto, o autor da mensagem/texto precisaria fazer escolhas lexicais mais acessíveis ao seu destinatário, respeitando suas características contextuais, culturais e sociais, visando a plena compreensão do que produziu e o alcance de seus objetivos comunicativos.

**Figura 6 – Interpretação de Texto**



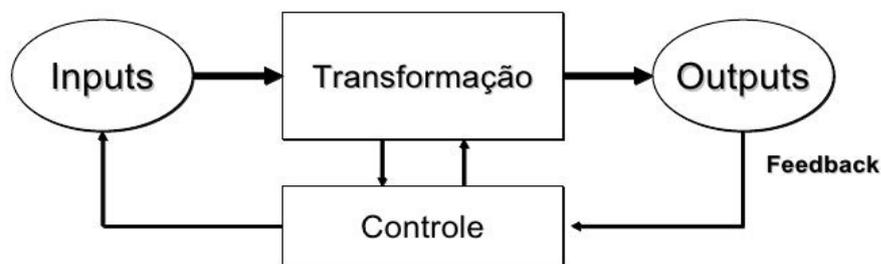
**FONTE:** Solé (2003, p. 49-65).

A comunicação e o seu bom funcionamento se assemelham a um sistema de dados virtuais, em que há uma inserção de determinada informação (*input*), o seu processamento e uma resposta dele decorrente (*output*), que não se finaliza em si, mas sempre está sendo processada e revisitada para novas conclusões (cf. Figura 7).

**Figura 7** – Componentes de um Sistema de dados

### Componentes de um Sistema

---



**FONTE:** Limad (2010, p. 4).

Em conformidade com esses postulados e entendendo a escola como um lugar de socialização que promove o letramento de seus aprendizes, Bagno (2012) interpreta a leitura e a escrita como práticas socioculturais. Para o educando se apoderar delas a ponto de exercê-las com destreza, é fundamental um aprendizado relativamente longo e contínuo. Focalizando o Português do Brasil (PB), o linguista defende as necessidades de: i) compreender a autonomia dessa variedade, em detrimento da europeia; ii) validar usos correntes da sociedade brasileira; iii) assumir a existência de uma norma urbana culta real, diferenciando-a da norma-padrão; e, por fim, iv) ratificar que um ensino de língua pautado em usos reais leva o aluno a se reconhecer e a se apropriar mais facilmente dos conteúdos propostos em aula.

No tocante a aspectos gramaticais a serem ou não ensinados, ele apresenta três perspectivas. A primeira, nomeada como “face visível do erro”, considera errados todos os usos

não validados pelas gramáticas tradicionais. A segunda, intitulada “face oculta do erro”, se ampara no respaldo sociocognitivo para analisar variantes distintas da norma-padrão. Entre esses dois polos existiria um terceiro, uma zona intermediária em que se encontram a fusão, a confusão e a difusão dos polos. Essa região, revelada no uso diário da língua pelos que, segundo Marcuschi (2010), se apropriaram da escrita, em diferentes níveis, seria o ponto de encontro entre o científico e o senso comum, a fim de se ajustarem, linguística e socialmente.

Santos (2020, p. 14) classifica “a gramática” como um “instrumento para reflexão sobre os usos linguísticos, visando não só a ampliar o conhecimento teórico sobre a língua, mas também a ajudar na compreensão dos textos e na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos”. Essas práticas não devem ser consideradas dicotômicas, mas sim interdependentes. Em outras palavras, o professor de Língua Portuguesa precisa propor atividades que gerem leitores e produtores de textos, através do trabalho constante com gêneros textuais diversos, demonstrando aos discentes alternativas de textualização que atendam a objetivos sociais plurais (Santos, 2020). Para isso, precisa conhecer a realidade deles, amparando suas aulas em textos que tragam significado e significância para eles e lhes permitam entender melhor o funcionamento de sua língua materna, conjugando suas produções (orais, escritas, multimodais e/ou multissemióticas), para desenvolver suas habilidades. Nesse sentido, “as etapas e estratégias de leitura, englobando atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, são sugestões de trabalho com o texto que levam a um mergulho mais profundo na estrutura textual e nas suas relações com o contexto” (Santos, 2020, p. 23).

Os elementos pré-textuais, também chamados de “elementos introdutórios”, remetem ao conhecimento prévio dos destinatários, aquele obtido através de suas experiências de vida, mas também incluem as pesquisas realizadas até chegar ao compêndio de informações relativas a uma atividade em si. Em língua inglesa, são chamados de *warm up*, expressão cuja tradução literal para o português seria “aquecimento”. Correspondem, portanto, a práticas prévias à tarefa, destinadas a estimular a sua realização. Por seu turno, os elementos textuais são aqueles ativados na tarefa propriamente dita. Finalmente, os elementos pós-textuais são aqueles abordados após a ação. É o caso da racionalização das etapas, isto é, da reflexão sobre o atendimento aos objetivos e sobre a subjetividade, a objetividade e a funcionalidade da dinâmica para a realidade dos alunos, dentre outros aspectos.

Em conformidade com esses pensamentos e aprofundando-os, a próxima seção discorre acerca dos conceitos de tipos, gêneros e domínios textuais.

### 3.2 Tipos, gêneros e domínios textuais

Marcuschi (2003) diferencia tipos, gêneros e domínios textuais, interpretando os primeiros como construções teóricas definidas “pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” que, “em geral, [...] abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (Marcuschi, 2003, p. 22, grifos do autor). Por seu turno, o gênero textual seria

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 (Marcuschi, 2003, p. 22-23, grifos do autor).

Trata-se de “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, de “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2008, p. 19). Finalmente, o linguista define a expressão “*domínio discursivo*” como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana”. Eles “propiciam o surgimento de discursos bastante específicos [...] não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles” (Marcuschi, 2003, p. 23-24, grifos do autor).

Entendendo que os gêneros textuais resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado<sup>6</sup>, determinadas sócio-historicamente, por meio dos quais o ser humano se comunica, Bakhtin (2003, p. 282) classifica esses produtos como “gêneros do discurso”. Reconhece que os sujeitos possuem um infindável repertório deles e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Eles são dados “quase da mesma forma com que [...] é dada a língua materna”: dominada livremente até o início dos estudos sobre gramática (Bakhtin, 2003, p. 282). Para o autor, o emissor da mensagem elabora as estruturas de sua fala ou escrita, direcionando-as às concepções que tem de seu receptor ou destinatário, como o grau de instrução, convicções, estereótipos, gostos e desgostos. Somente depois, escolhe o gênero que melhor atenderá aos

---

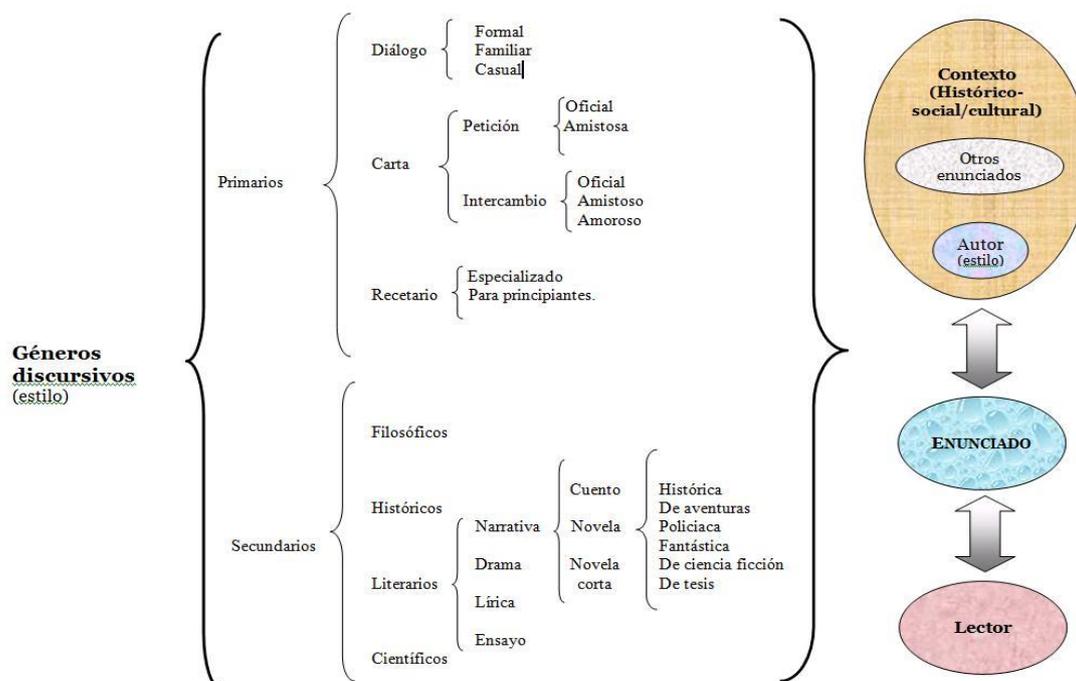
<sup>6</sup> Para Bakhtin (2003, p. 181), “enunciado” é um ato comunicativo social, a unidade real do discurso e pressupõe uma interação entre falantes. Nele, “a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como do fato que se dirige para alguém”. Não há passividade entre os sujeitos, mas sim o estímulo de um, que acarretará o retorno do outro, trabalhando a influência de suas ideias e a capacidade de convencimento de suas perspectivas. Um discurso é composto por diversos outros discursos. Dessa forma, diversas vozes permeiam a dialógica, chamada pelo estudioso de “polifonia”. O ser e a sua consciência são formados a partir de noções que remontam a sua percepção de individualidade, de ideias, de saberes e de história de vida. Por isso, os indivíduos devem ser dotados de atitude para utilizar a sua “memória discursiva” de enunciados anteriormente citados e vivenciados em sua vida, seja na sala de aula ou em suas demais experiências sociais.

seus objetivos. Os gêneros do discurso correspondem, portanto, a enunciados concretos, cujas escolhas (extra)linguísticas são regidas pelas intenções dos interlocutores. Mais especificamente,

quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero (Bakhtin, 2003, p. 292-293).

Conforme a evolução da sociedade, as interações entre os seres e as demandas de comunicação, gêneros discursivos são criados ou adaptados. Reconhecendo a sua imensa diversidade, Bakhtin (2003) os distribui em dois grandes grupos: i) gêneros primários; e ii) gêneros secundários (cf. Figura 8). Se aqueles se manifestam em situações de interação mais espontâneas do cotidiano, mais imediatas e menos monitoradas, orais ou escritas (como diálogos, cartas e receitas), esses aludem a situações complexas de comunicação. É o caso, por exemplo, de textos filosóficos, históricos, literários e científicos. Caracterizados como mais elaborados, eles primam por reduzir ou eliminar possíveis interpretações dúbias e distorções, recorrentes em textos menos monitorados.

**Figura 8 – Gêneros do Discurso**



**FONTE:** Valencia (2019, [online]).

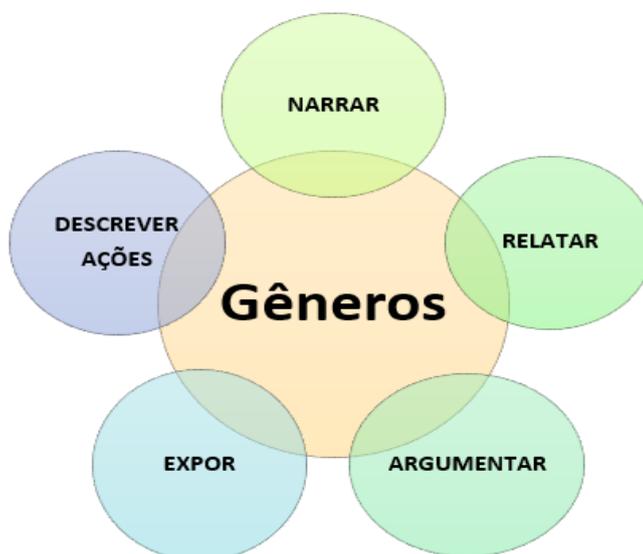
Como se verifica, os gêneros do discurso apresentam propriedades específicas, como: i) o conteúdo (o que é dito); ii) a estrutura específica do texto; e iii) o estilo. Saber onde e quando utilizá-los é importante. Nesse sentido,

uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas[...] Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade (Bagno, 2007, p. 138).

Em conformidade com esse pensamento, Charlot (2013, p. 143) afirma que “o ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre” ele. Dessa maneira, o aluno deve ser protagonista e desenvolver a sua autonomia em sala de aula, para que possa estender os saberes ali acessados à sua vida cotidiana, compreender os seus diversos papéis sociais e a relevância de seus atos no e sobre o mundo em que se insere.

Para Schnewly; Dolz (2011, p. 102), o arcabouço de organização dos gêneros se baseia “nas capacidades de linguagem dominantes”. É um fenômeno efêmero que se potencializa, transmuta e se adapta, de acordo com a cooperação social, fator determinante para as transformações e para os progressos que ocorrem. Além disso, os gêneros são muitos e a saída para este impasse seria separá-los conforme as funções das tipologias textuais neles predominantes: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (cf. Figura 9).

**Figura 9 - Organização dos gêneros**



**FONTE:** autoria própria.

Apesar da efemeridade da classificação dos gêneros textuais, Schneuwly; Dolz (2011) apresentam uma proposta provisória (cf. Quadro 1), dividindo-os de acordo com: i) o domínio social de comunicação dos indivíduos; ii) seus aspectos tipológicos; e iii) a linguagem dominante.

**Quadro 1** - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos <b>Capacidade de linguagem dominantes</b></p>	<p><b>Exemplos e gêneros orais e escritos</b></p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i>  Narrar  <b>Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>	<p>Conto maravilhoso, Conto de fadas, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Narrativa mítica, Sketch ou história engraçada, Biografia romanceada, Romance, Romance histórico, Novela fantástica, Conto, Crônica literária, Adivinha, Piada.</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i>  Relatar  <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Diário íntimo, Testemunho, Anedota ou caso, Autobiografia. Curriculum vitae, Notícia, Reportagem, Crônica social, Crônica esportiva, Histórico, Relato histórico, Ensaio ou perfil, biográfico, Biografia.</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i>  Argumentar  <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b></p>	<p>Textos de opinião, Diálogo argumentativo, Carta de leitor, Carta de reclamação, Carta de solicitação, Deliberação informal, Debate regrado, Assembleia, Discurso de defesa (advocacia), Discurso de acusação (advocacia), Resenha crítica, Artigos de opinião ou assinados, Editorial, Ensaio.</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i>  Expor  <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b></p>	<p>Texto expositivo (em livro didático), Exposição oral, Seminário, Conferência, Comunicação oral, Palestra, Entrevista de especialista, Verbete, Artigo enciclopédico, Texto explicativo, Tomada de notas, Resumo de textos expositivos e Explicativos, Resenha, Relatório científico, Relatório oral de experiência.</p>

<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso, Comandos diversos, Textos prescritivos.
--	--

FONTE: Schneuwly; Dolz (2011, p. 50-51, adaptado).

Cada um desses agrupamentos envolve especificidades a serem trabalhadas ao longo da vida escolar do aluno, em uma ascendente progressão, desenvolvendo habilidades consistentes para torná-los capazes de galgar novos desafios e de superá-los.

Na última parte do Quadro 1, o gênero receita, escolhido para compor a sequência didática proposta nesta dissertação, é elencado como um exemplo de texto com instruções e prescrições, caracterizado pela descrição de ações que regulam mutuamente comportamentos. O tipo textual injuntivo é concebido para instruir, orientar, direcionar e ordenar o destinatário, na realização de determinada ação. Salienta procedimentos que devem ser seguidos para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Aproxima-se das prescrições, em alguns aspectos, porém estas incluem um *modus operandi* mais resistente a mudanças. Como será aprofundado na próxima seção, no gênero textual receita culinária, a quantidade e os tipos de produtos a serem utilizados podem ser substituídos por outros equivalentes, conforme a evolução da sociedade na qual se insere e questões mercadológicas a que seus usuários estejam sujeitos.

### 3.2.1 Receita culinária

Esta subseção versa sobre o gênero textual receita e sobre suas especificidades, focalizando a receita culinária, com base em informações extraídas dos autores anteriormente citados e de outros como Köche; Marinello; Boff (2018) e Fonseca (2020).

No dicionário Houaiss (2018, p. 1621), o verbete “receita” inclui as seguintes acepções:

1 valor que é recebido, arrecadado ou apurado 2 conjunto dos rendimentos de um Estado, uma sociedade, um indivíduo [receita pública] [sua receita está aquém da despesa] 3 cômputo do que se há de receber [receita mensal da família] 4 prescrição médica referente à medicação a ser adquirida e administrada a paciente 4.1 FARM fórmula a ser aviada em farmácia de manipulação 5 fórmula para a preparação de produtos industriais ou de economia doméstica [ninguém conhece a receita das colas refrigerantes] 5.1 CUL indicação sobre a maneira de preparar uma iguaria 6 fig. fórmula ou indicação especial para se alcançar algum resultado [a receita do sucesso] r. especial JUR aquela que só pode ser aplicada em atividade específica, previamente estabelecida por lei ou contrato r. pública JUR 1 conjunto de rendimentos de uma nação que provém de fontes certas e fixadas por lei; renda pública 2 soma das arrecadações feitas pelo Estado; renda pública ETIM lat. recepta pl. neutro de receptus, a, um 'reavido' ANT despesa COL dispensatório, farmacopeia, receituário HOM receita (fl. receber)"

Pode-se dizer que, em linhas gerais, remeta a um conjunto de recursos, de estratégias e de processos, utilizado por um indivíduo ou grupo social, envolvido na realização de algo. A receita culinária costuma se pautar no tipo textual injuntivo, apresentando uma linguagem objetiva e clara, destinada a ensinar o preparo de um alimento a alguém. Para Köche; Marinello; Boff (2018, p. 149), ela se vale

de uma linguagem comum, direta e clara, com frases não muito longas, a fim de tornar os textos acessíveis ao interlocutor. [...] mostra com objetividade como proceder para obter os melhores resultados. Nesse gênero, prevalecem verbos operacionais no imperativo (coloque, bata, corte) ou no infinitivo (misturar, bater, acrescentar).

Além disso, o emprego de adjuntos detalha e aperfeiçoa as orientações culinárias que se pretende transmitir. É o caso, por exemplo, de adjuntos adverbiais de tempo como “por 45 minutos”, em enunciados semelhantes a “leve ao forno por **45 minutos**”, que determinam quanto se deve aguardar para que a receita fique pronta. De modo semelhante, termos como “rapidamente”, em sequências como “bater as claras **rapidamente** até virar clara em neve”, indicam como o processo deve ser feito para atingir o ponto correto: “em neve”.

Segundo Köche; Marinello; Boff (2018, p. 150, grifo dos autores), “a receita culinária tem um título coerente com o texto e estrutura-se em duas partes: *ingredientes* e *modo de preparo* ou *modo de fazer*”. O título é considerado um dos responsáveis pela promoção da curiosidade ou do interesse no interlocutor, pois é a partir dele que o destinatário acessa ou não aquele conteúdo. É comum associá-lo a determinado ingrediente, mas pode incluir nomes específicos, de amplo conhecimento e, até mesmo, charadas ou rimas. Em um programa carioca da Rádio Tupi, chamado “O show do Antônio Carlos”, veiculado nos dias úteis das sete às oito horas da manhã, incluir rimas nos títulos de receitas é recorrente, sendo empregados títulos como: “Quando meu redondo comer, você vai enlouquecer”. A princípio, parece algo inadequado, obsceno talvez, mas nada mais é do que um apelo humorístico e instigante, utilizado para intitular uma receita de “Rocambole Salgado de Liquidificador”. Nesses suportes, a oralidade impera e a criatividade é usada como estratégia de captação, visto que o locutor e a autora da receita possuem apenas sua voz e a entonação para atrair os ouvintes e aumentar a audiência do referido programa<sup>7</sup>.

No tópico “ingredientes”, especificam-se os itens que serão usados na produção, enquanto o “modo de fazer” descreve as etapas de preparação para alcançar o melhor resultado. Tal estrutura clara e precisa tende a ser mais acessível aos diversos graus de instrução do

---

<sup>7</sup> O recorte do momento da receita veiculada no programa acima intitulado está disponível em <https://youtu.be/gXPRTgaBuXI>, canal da rede social de vídeos da autora deste trabalho acadêmico.

público, facilitando o seu entendimento e criando um roteiro que possibilita realizar a tarefa culinária de maneira paulatina e organizada. Na lista dos ingredientes, é comum o emprego da metonímia: nomes notoriamente publicitários, como “leite moça” – ao invés de “leite condensado” – ou “caldo Knorr” – no lugar de “caldo de legumes” – são usados. Bechara (2009, p. 600) define metonímia como uma “figura de linguagem em que ocorre a substituição de um nome por outro em virtude de haver entre eles algum relacionamento, p.ex., o autor pela obra: Lá Machado de Assis”. Para Câmara Junior (2009, p. 207- 208), essa figura de linguagem consiste,

em sentido lato, [...] na ampliação do âmbito de significação de uma palavra ou expressão, partindo de uma relação objetiva entre a significação própria e figurada. Com esta definição, a metonímia abrange a SINÉDOQUE (cf. Kayser, 1948, 113), que a retórica antiga considera ao lado da metonímia stricto sensu, na base de distinções sutis. Em outros termos, podemos dizer que a metonímia coloca uma palavra num campo semântico que não é o seu (v. semântica), na base de agrupamentos onomasiológicos das coisas extralinguísticas (v. onomasiologia) que não coincidem com os agrupamentos semânticos das formas linguísticas.

O emprego metonímico pode acontecer “entre um produto e sua matéria-prima”, remetendo à situação em que um produto publicitário e mercadológico substitui o nome do ingrediente, em uma receita culinária (Câmara Júnior, 2009, p. 208).

Marcuschi (2010) distribui os gêneros textuais em um contínuo (cf. Figura 10). Nele, inclui diferentes práticas comunicativas e agrupa “instruções de uso”, “bulas” e, em especial, “receitas”, na categoria “textos instrucionais”, cujas práticas de escrita contribuem para ampliação do letramento.

Para o autor,

o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam [...] as características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc... que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (Marcuschi, 2010, p. 42).

Complementando essa perspectiva, Fonseca (2020, p. 38) afirma que

o gênero textual receita apresenta-se no contínuo menos do oral (fala) e mais para o escrito (escrita), no eixo dos textos instrucionais, ocupando a mesma posição que os manuais escolares, as instruções de uso e as bulas de medicamento. É possível afirmar, ainda, por seu posicionamento no gráfico que a receita culinária permite uma flutuação nesse contínuo, como se observa nas produções audiovisuais do gênero.

Acrescenta, enfim, que,

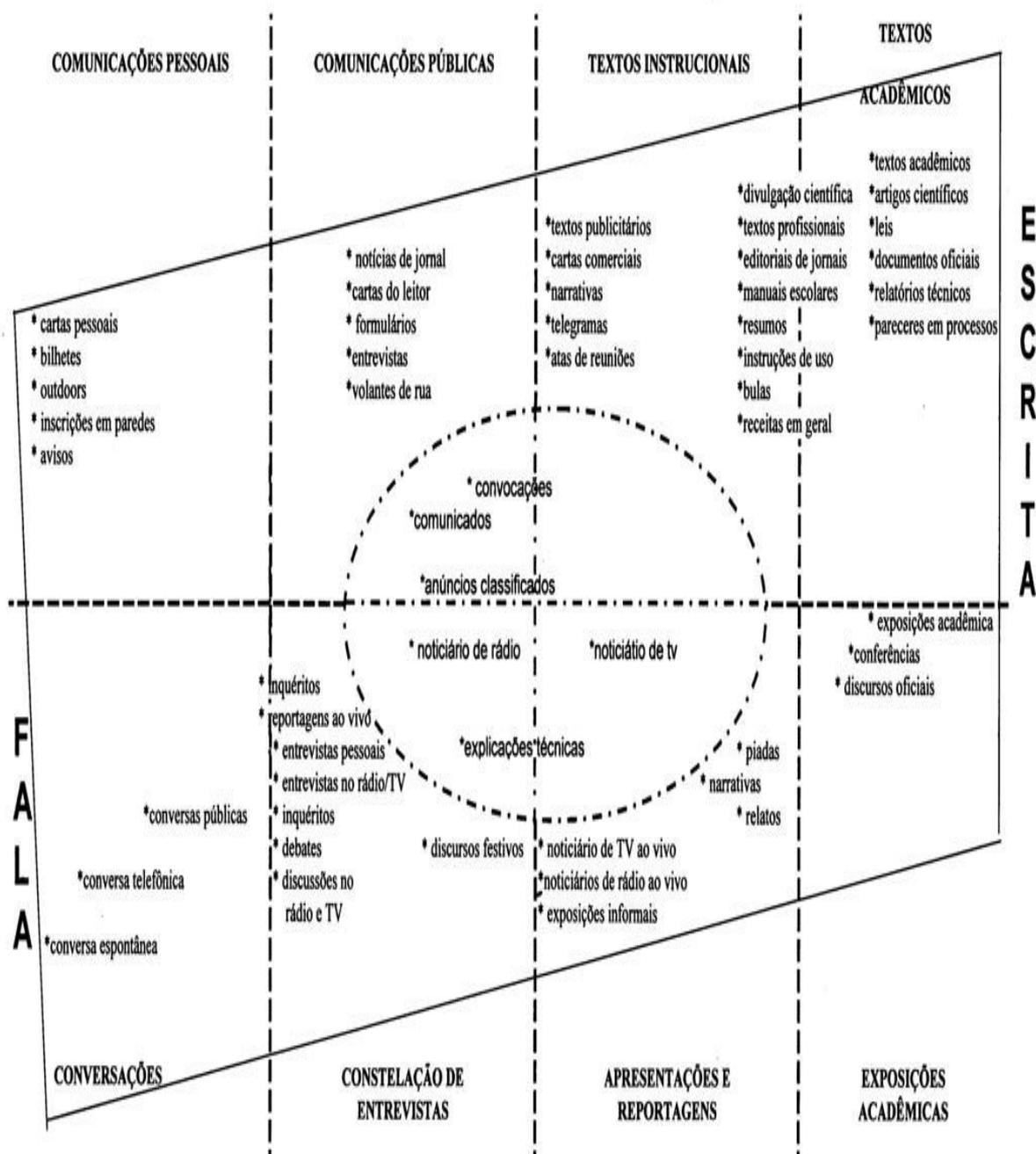
em contexto de produção do gênero receita culinária, as palavras comida, cozinha e culinária são vistas de linguagem mais simples e cotidiana, por isso, em situação de

mais monitoramento, estariam mais próximas do continuum da fala. E, mesmo que não se observe uma distinção tão acentuada quanto ao uso desses termos no contínuo da fala e da escrita, o termo gastronomia refletiria um nível classificatório, ou seja, de status social, de sofisticação, no continuum do oral/escrito, em contexto de maior monitoramento ou, ainda, relacionado à seleção linguística.

Difícilmente, encontrar-se-á, por exemplo, a indicação “receita de cozinha”, mas sim “receita culinária” (Fonseca, 2020, p. 38-39).

**Figura 10** – Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



No que tange ao suporte definido para sua divulgação, as receitas culinárias podem ser encontradas nas embalagens de possíveis ingredientes, em revistas, em programas transmitidos pela televisão, entre outras possibilidades. Com o surgimento das novas tecnologias e da rede mundial de computadores (a internet), os cadernos de receitas herdados de um ancestral querido estão se tornando cada vez mais escassos. Ampliaram-se os meios de divulgação e, hoje, elas são apresentadas em páginas virtuais, nos formatos de vídeos, publicados em plataformas como *YouTube* e *TikTok*. Ressalta-se que, nesses ambientes, costumam ser apresentadas como multimodais, reunindo enunciados falados e escritos. Em meio a tantos avanços, por características tradicionais e regionalizadas, percebe-se, todavia, que os alunos da EJA, para os quais a sequência didática e o caderno pedagógico divulgados nesta dissertação originalmente se destinam, ainda acessam e compartilham receitas culinárias oralmente ou através de antigos escritos de seus parentes remotos. Por isso, pretende-se incluí-las no espaço escolar, entendendo que é sua função propiciar aos discentes o estudo de gêneros presentes em sua realidade e oferecer-lhes instrumentos para encararem a diversidade de situações sociais vigentes. Almeja-se aproximar as produções escolares das realidades comunicativas dos aprendizes, para que eles ampliem sua competência linguística, na escrita e na fala. Os produtos desenvolvidos se pautam no modelo de sequência didática de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) (cf. seção 4.4) e nas atividades de retextualização propostas por Marcuschi (2010), discutidas na próxima seção.

### 3.3 Retextualização

A primeira menção ao termo “retextualização”, no Brasil, encontra-se na tese de doutoramento defendida em 1993 por Neuza Gonçalves Travaglia, na Universidade de São Paulo<sup>8</sup>. Para a autora, trata-se da produção de um novo ou do mesmo texto de uma forma diferente daquela em que foi originariamente concebido. Envolve, portanto, “todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram acionados pelo produtor do [...] original” (Travaglia, 2003, p. 63).

Em consonância com esse ponto de vista, Dell’Isola (2007) salienta que a retextualização inclui

operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita,

---

<sup>8</sup> Em 2003, a tese foi publicada como um livro, intitulado “*Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual*”, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia.

escrita-oralidade. Retextualização é a refação ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (Dell'Isola, 2007, p. 36).

Enfatiza, ainda, as diferenças entre as comunicações escritas e orais através da perspectiva de tempo e espaço, visualizando uma certa vantagem das segundas sobre as primeiras, pois estão ligadas intimamente ao sincronismo entre seus interlocutores e o texto pode ser reformulado de diversas maneiras para auxiliar na compreensão da mensagem. Ademais, apesar de existirem redundâncias dentro dessa modalidade comunicacional, por conta da espontaneidade, há diversos recursos na oralidade que primam pela melhor elucidação do que será dito, como as expressões fisionômicas e gestuais que os participantes trocam e experimentam durante a interação.

Enquanto as relações multissemióticas da fala estão intimamente ligadas à gestualidade, mímica ou a prosódia, a escrita inclui elementos gráficos, logográficos, icônicos e pictóricos. Os elementos gráficos compõem o desenho gráfico, como o título, legendas e linhas, por exemplo. Os logográficos acontecem quando um símbolo escrito representa uma palavra. É o caso do sinal de porcentagem e das unidades monetárias. Por seu turno, os icônicos abrangem pintura, gravura, ilustração, fotografia, desenho técnico, slides, cartazes, entre outros. Finalmente, os elementos pictóricos se relacionam à estética da figura, compreendendo cores, planos, contrastes e outras possibilidades.

Para Marcuschi (2010), a retextualização permite transformar textos em outros, envolvendo operações complexas que evidenciam o funcionamento da linguagem. Trata-se de demonstrar aos discentes que as suas formas originais e cotidianas de comunicação podem e devem passar por sistemas integrados com diversos graus de formalidade e que a escolha das palavras perpassa pela prerrogativa de melhorar a comunicação, visando adequá-la às demandas da interação. Apesar de priorizar a passagem da fala para a escrita, o linguista esclarece que o processo também pode ocorrer da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita (cf. Quadro 2).

### Quadro 2 – Possibilidades de retextualização

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i>	(conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i>	(texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito	→	resumo escrito)

FONTE: Marcuschi (2010, p. 58, adaptado).

Nesse âmbito, constrói “um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, observando a própria atividade de transformação”. Identifica, ainda, “as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito” (Marcuschi, 2010, p. 46). Ressalta, enfim, que propor atividades de retextualização não implica dizer que o texto oral não “está em ordem na sua formulação” e/ou que “apresenta problemas para compreensão” (Marcuschi, 2010, p. 47). Não se deve, portanto, defender a passagem da desordem ou descontrole para a organização ou monitoramento. Na verdade, a retextualização entre modalidades consiste na mudança de uma ordem para outra ordem, adequada àquele que receberá a mensagem.

Rey-Debove (1996 *apud* Marcuschi, 2010, p. 50) aponta alguns aspectos relevantes a serem considerados na atividade de retextualização do oral para o escrito no francês, separando o que diz respeito à expressão e ao conteúdo (cf. Quadro 3). Embora sejam sistemas distintos, tais aspectos podem ser estendidos ao português, pois a complexidade da atividade de retextualização é inerente a qualquer língua.

O primeiro deles é o nível da substância da expressão e se relaciona à materialidade linguística e a correspondência entre letra e som. O segundo é o nível da forma da expressão. Relativo aos signos falados e escritos, ele distingue as duas modalidades, mas também correlaciona grafia à pronúncia. O terceiro remete ao conteúdo das unidades significantes<sup>9</sup>, contemplando diferentes realizações, a depender da modalidade em evidência. Já o quarto nível diz respeito às realizações linguísticas, equivalentes pragmaticamente, em usos situacionais e contextuais específicos.

**Quadro 3** – Aspectos gerais envolvidos na retextualização

<b>Expressão</b>		<b>Conteúdo</b>	
<b>Substância</b>	<b>Forma</b>	<b>Forma</b>	<b>Substância</b>
Materialidade linguística;	Signos falados e signos escritos; correspondência	Unidades significantes;	Realizações linguísticas equivalentes do

<sup>9</sup> Em seus estudos, Saussure defende a relação entre signo linguístico, significado e significante, entendendo o primeiro (o signo) como resultante da aliança entre os outros dois (o significado e o significante). O significado consiste na acepção de sentidos contidos em um significante. Já o significante é a imagem acústica que remete a um significado, isto é, a sua representação. Para o autor, “a língua é uma forma e não uma substância”, é um sistema de signos, que intermedia o pensamento e a representação dele. Sem ela, esses elementos são duas massas amorfas, indefinidas e incorpóreas, que só ganharão algum sentido, a partir do usuário, capaz de uni-las (Saussure, 2012, p. 170).

correspondência entre letra e som.	entre grafia e pronúncia.	Realização diferente na fala e na escrita.	ponto de vista pragmático.
------------------------------------	---------------------------	--	----------------------------

**FONTE:** Rey-Debove (1996 *apud* Marcuschi, 2010, p. 50, adaptado).

Os dois primeiros níveis versam sobre uma transcodificação, ou seja, sobre a passagem de um código para outro, aproximando-se de uma transcrição. Esse movimento do sonoro para o grafemático<sup>10</sup> já é visto como uma primeira transformação. No entanto, para que seja chamado de “retextualização”, é necessária uma adaptação maior, estabelecida pelos terceiro e quarto passos citados anteriormente. Dessa maneira, a retextualização interfere tanto na forma e substância da expressão, quanto na forma e substância do conteúdo. Esses dois últimos passos descrevem as relações entre as unidades significantes (expressões, itens lexicais ou sintagmas) orais e as correspondentes unidades significantes escritas.

Há outras variáveis relevantes nesse processo, como: i) o objetivo da retextualização, pois a depender do nível da linguagem do texto e de seus propósitos comunicativos a sua transformação seguirá a informalidade ou a formalidade; e ii) a relação entre o produtor do texto original e o transformador. Em geral, nas situações em que alguém retextualiza o texto de outrem, percebe-se uma preservação maior do original. Em contrapartida, quando o próprio autor transforma seu texto em outro, a autonomia é maior e as alterações mais expressivas. No que diz respeito ao gênero, quando a retextualização preserva o mesmo formato original, menos alterações se apresentam, diferentemente de quando também é modificado. Os processos de formulações que se seguem até a etapa final estão ligados a cada modalidade quer seja oral, quer seja escrita.

Marcuschi (2010, p. 55) considera importante que o professor, ao trabalhar a retextualização com seus alunos, observe os processos de formulação, porque “as formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas”. Para esse fim, delimita cinco estratégias apresentadas no Quadro 4.

É evidente que todas as estratégias listadas pelo autor de nada adiantariam se a variante “interpretação de texto-fonte ou texto-original” não fosse uma premissa. Tal compreensão deve estar diretamente ligada à inferência, inversão e generalização do original, como se o ato de retextualizar fosse uma tradução da língua dentro do seu próprio idioma, que exige do autor da

<sup>10</sup> O termo “grafemático” é sinônimo de “grafêmico” e remete a um campo de estudo que se ocupa de investigar a teoria da escrita, que analisa o sistema gráfico de uma língua e suas regras, identificando seus grafemas e suas relações formais.

ação um vasto conhecimento dos vocábulos e das estruturas ortográficas, gramaticais e semióticas, além de demais variantes como a intertextualidade e características culturais que cercam os textos.

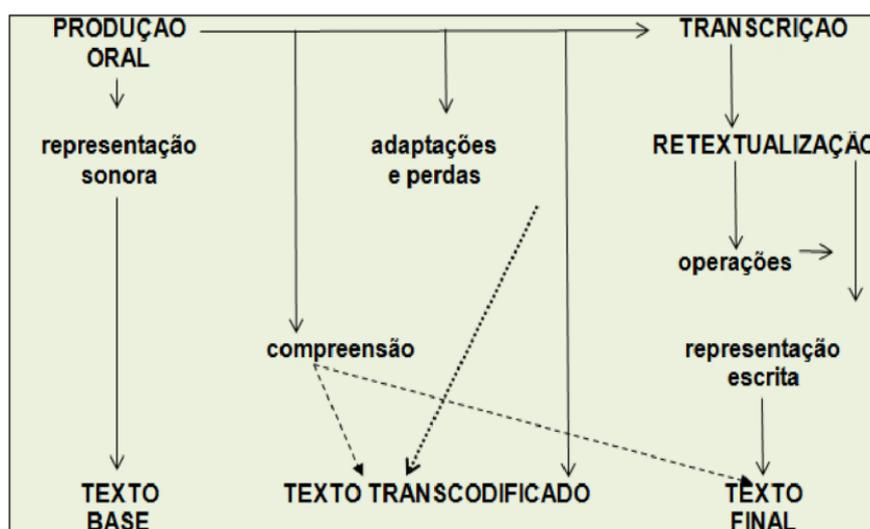
**Quadro 4** – Estratégias de Retextualização

<b>1-Estratégia de regularização linguística</b>	✓ serve para normatizar a nova produção textual. Não pode ser feita de qualquer maneira, por isso precisa seguir o padrão da língua.
<b>2-Estratégia de reconstrução</b>	✓ serve para realizar reordenação tópica, eliminar expressões, neutralizar expressões com completa reordenação sintática e produção de enunciados diretos.
<b>3-Estratégia de substituição</b>	✓ serve para reestruturar sintaticamente o texto, além de introduzir novas escolhas lexicais.
<b>4-Estratégia de estruturação argumentativa</b>	✓ serve para introduzir a nova ordenação tópica e também a composição dos argumentos.
<b>5-Estratégia de condensação</b>	✓ serve para organizar as ideias.

FONTE: Carvalho (2014, p. 128).

De acordo com Antunes (2005), a compreensão da intertextualidade é um recurso indispensável para que os alunos elaborem textos significativos. Assim, a retextualização envolve um fluxo de ações conscientes, sistematizado na Figura 11.

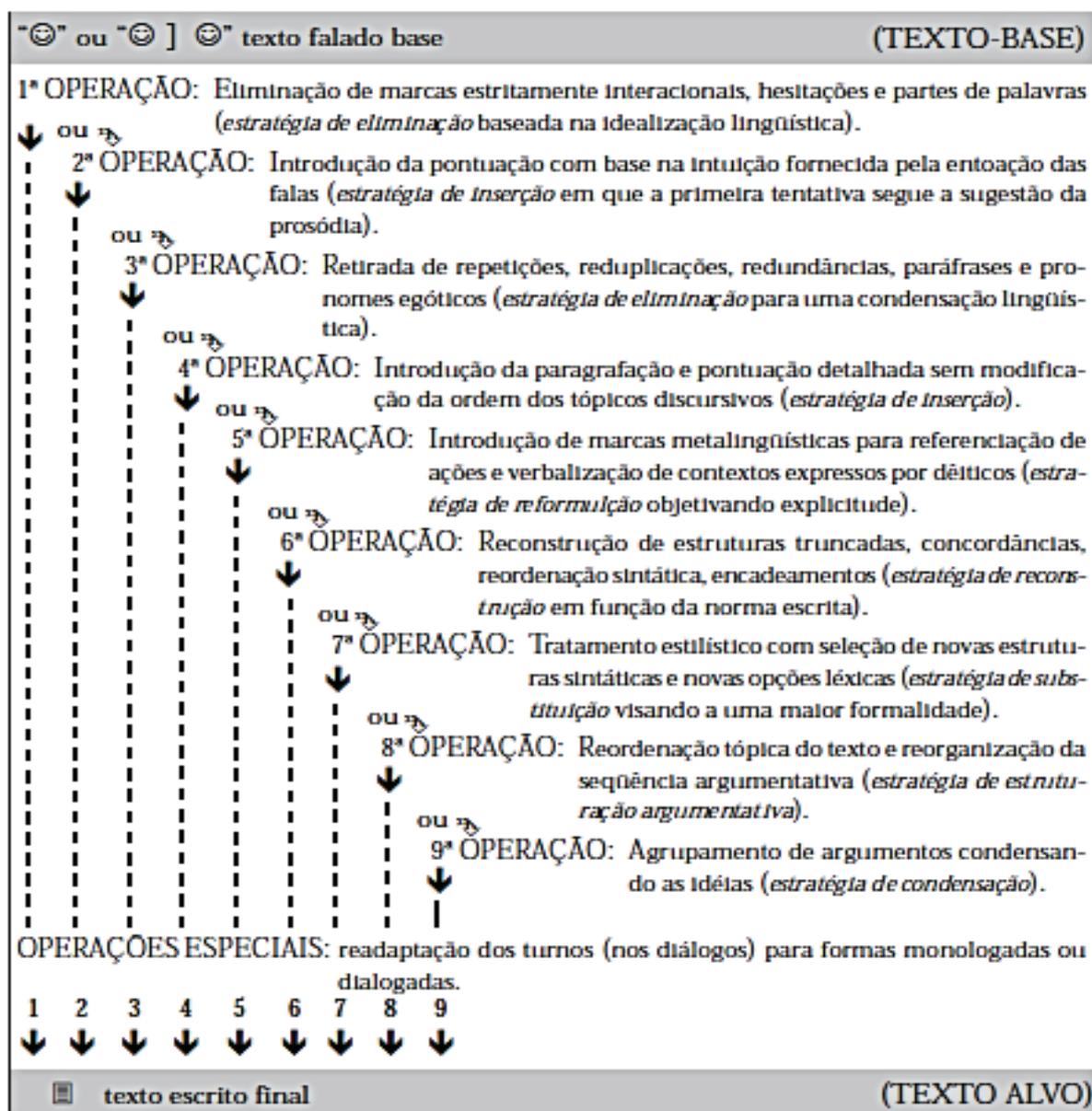
**Figura 11** – Fluxo das ações



FONTE: Marcuschi (2010, p. 72).

Inclui, ainda, as nove operações reproduzidas na Figura 12.

**Figura 12** - Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo ("☹" ou "☹ ] ☹") lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* ("☹") ou então um texto falado *dialogado* ("☹ ] ☹") que serve de texto-base para a retextualização.
- O símbolo (↓) posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo (↘) indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo (☹) na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o texto-alvo do processo de retextualização.

Reiterando o exposto ao longo desta dissertação, a proposta de sequência didática considerará receitas orais produzidas pelos alunos, em situações de maior e de menor monitoramento. Nada mais significativo para o ser humano do que as suas tradições familiares que permeiam a sua convivência social mais embrionária: quando crianças, reunir-se com seus pais, irmãos, amigos e demais familiares, em torno de uma mesa, consumindo refeições que foram elaboradas pelos seus correlatos e criando laços afetivos e emocionais, em momentos cotidianos ou em eventos mais sazonais, como aniversários, festividades religiosas, períodos de férias, entre outros. Por vezes, as formas de realizar tais pratos foram ensinadas por parentes de gerações anteriores muito remotas, e foram transmitidas oralmente entre os demais descendentes, aprimorando-se, modificando-se por completo ou, até mesmo, perdendo-se com o passar dos anos, apesar de se tratar de uma herança de valor afetivo inestimável e significativo para os discentes.

Observando e respeitando mecanismos linguísticos (semânticos, estruturais ou composicionais) presentes no texto original para a manutenção da essência do gênero textual, as receitas culinárias deverão ser reestruturadas, tendo em vista as exigências da modalidade escrita culta, contemplando estratégias de coesão e de coerência, adaptações de vocabulário e outras regras gramaticais que se fizerem necessárias. Posteriormente, serão publicadas em um caderno, destinado a promover a notoriedade da autoria de seus participantes, além do registro para a posteridade, acessível aos seus familiares e a outros indivíduos que por ele se interessarem. Acredita-se que, assim, serão atribuídos novos propósitos à dinâmica, incentivando: i) o interesse, tanto no texto original quanto na sua retextualização; ii) a valorização das tradições e memórias afetivas dos envolvidos; e iii) a sensação de pertencimento, estendida aos seus familiares.

Espera-se que a retextualização seja muito mais comedida e controlada, se as receitas trazidas pelos alunos forem retiradas dos núcleos familiares, repassadas por seus ancestrais. Em contrapartida, maiores intervenções devem se manifestar naquelas de sua própria autoria. Não se esperam, contudo, alterações substanciais nos textos originais e retextualizados, pois, segundo Marcuschi (2010, p. 54), "a transformação de um gênero [...] falado para o mesmo gênero [...] escrito [...] produz modificações menos drásticas que de um gênero a outro". Pretende-se incluir na sequência didática, as operações 1, 2, 3, 6 e 7, além de operações especiais. As três primeiras, bem como as especiais, relacionam-se a procedimentos mais gerais de idealização e de regularização na passagem do oral para o escrito. Por outro lado, a sexta e

a sétima aludem à reconstrução para a norma escrita, importante para o objeto final da sequência (o caderno de receitas).

Na tentativa de ilustrar como o processo de retextualização da fala para a escrita, descrito em Marcuschi (2010), pode ser estendido ao gênero em evidência, adiante apresenta-se uma aplicação do método, ressaltando a análise dos elementos que compõem produções nas duas modalidades.

### 3.3.1 Retextualização da fala para a escrita de uma receita culinária

Nesta seção, apresenta-se um exemplo de aplicação da proposta de Marcuschi (2010). Parte-se do áudio de uma receita de brigadeiro, disponível em <https://youtu.be/jNf3FawgqwY>, transcrito na íntegra no Quadro 5.

#### Quadro 5 – Transcrição da receita de brigadeiro da fala para a escrita

“Olha só... eu gosto de fazer brigadeiro na leiteira que não gruda que é melhor e na colher de pau de doce, geralmente, porque as salgadas deixa aquele gostinho de alho, padrão, né? Mas aí tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida assim pra pra manteiga meio que ficar homogênea com com o leite moça, mas rápido porque não é pra cozinhar não e depois vai jogando Nescau umas acho que três colheres, não lembro agora é porque geralmente eu vou adicionando pra que ver o tom de escuro que eu quero né, mas aí vai mexendo, o segredo é mexer direto até dar o ponto, não pode parar, não pode parar pra mandar uma mensagem do WhatsApp, não pode parar pra nada, tem que mexer constantemente se não dá uma empelotadinha, já cozinha diferente as partes e vai sempre passando a colher em todos os lados da panela e no fundo também porque se não fica agarrado um pouquinho ali e esse vai empelotando também, então é, é bem chato. Show, só isso! Molezinha. (Quanto tempo leva?) Ah, não sei quanto tempo leva não... acho que uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio (Quantas pessoas servem?) Não sei quantas pessoas servem não, é brigadeiro né, pra mim serve uma pessoa só. Hahaahah!”

FONTE: autoria própria.

Com base na proposta de Marcuschi (2010) (cf seção 3.4), sugere-se o seguinte roteiro de operações para retextualizar a receita em evidência da fala para a escrita (cf. Quadro 6):

#### Quadro 6 – Roteiro de operações de retextualização da fala para a escrita

1º operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
-------------	---

2º operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas.
3º operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóicos.
Operação especial	Confere uma readaptação dos turnos de fala para a forma monologada.
4º operação	Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
5º operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).
6º operação	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).
7º operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).
8º operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).
9º operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

**FONTE:** autoria própria com base em Marcuschi (2010).

As operações foram agrupadas em 3 blocos principais (cf. Quadros 7, 9 e 11). No primeiro deles (cf. Quadro 7), listam-se mudanças mais gerais, tendo em vista, algumas diferenças mais salientes entre as duas modalidades linguísticas.

#### **Quadro 7 – Primeira etapa da retextualização da fala para escrita**

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas.

3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
Operação especial	Confere uma readaptação dos turnos de fala para a forma monologada.

FONTE: autoria própria com base em Marcuschi (2010).

No Quadro 8, pode-se verificar a aplicação desse conjunto de operações na versão transcrita (cf. Quadro 5).

#### Quadro 8 – Retextualização da receita de brigadeiro (primeiro conjunto de operações)

~~Olha só... eu gosto de fazer brigadeiro na leiteira que não gruda que é melhor e na colher de pau de doce, geralmente, porque as salgadas deixa aquele gostinho de alho, padrão, né? Mas aí tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida assim pra pra manteiga meio que ficar homogênea com o leite moça, mas rápido porque não é pra cozinhar não e depois vai jogando Nescau umas acho que três colheres, não lembro agora é porque geralmente eu vou adicionando pra que ver o tom de escuro que eu quero né, mas aí vai mexendo, o segredo é mexer direto até dar o ponto, não pode parar, não pode parar pra mandar uma mensagem do WhatsApp, não pode parar pra nada, tem que mexer constantemente se não dá uma empelotadinha, já cozinha diferente as partes e vai sempre passando a colher em todos os lados da panela e no fundo também porque se não fica agarrado um pouquinho ali e esse vai empelotando também, então é, é bem chato. Show, só isso! Molezinha. (Quanto tempo leva?) Ah, não sei quanto tempo leva não... acho que uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio (Quantas pessoas servem?) Não sei quantas pessoas servem não, é brigadeiro né, pra mim serve uma pessoa só. Hahaahah~~

FONTE: autoria própria.

Em seguida, continuando o processo, podem ser realizadas as operações 4, 5 e 6, listadas no Quadro 9. Elas remetem a características mais específicas da modalidade-alvo.

#### Quadro 9 – Segunda etapa da passagem da fala para a escrita

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 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).
-------------	--

**FONTE:** autoria própria.

A aplicação do segundo conjunto de operações de retextualização da fala para a escrita pode ser visualizada no Quadro 10.

**Quadro 10 – Retextualização da receita de brigadeiro (segundo conjunto de operações)**

Gosto de fazer brigadeiro na leiteira com ~~e~~ na colher de pau. ~~Tu joga~~ Jogue duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e ~~espera~~ espere dar uma derretida, depois disso, ~~voce joga~~ jogue uma lata de leite moça, ~~dá~~ dê uma mexida pra manteiga ficar homogênea com o leite moça, ~~e depois, vai~~ vá jogando umas três colheres de Nescau, ~~vai~~ mexendo direto até dar o ponto. ~~Uns~~ 12 a 15 minutos cozinhando em, ~~15.~~ fogo médio. Serve uma pessoa só.

**FONTE:** autoria própria.

As últimas operações envolvem o tratamento estilístico, a reordenação do texto e a condensação das ideias (cf. Quadro 11):

**Quadro 11 - Terceira etapa da passagem da fala para a escrita**

7ª operação	Tratamento estilístico 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).

**FONTE:** autoria própria.

A aplicação desse terceiro conjunto de adaptações no texto abordado pode ser observada no Quadro 12. Sugere-se, enfim, a exposição das informações do Quadro 12, em um formato semelhante ao dos cadernos ou livros do gênero: contendo o nome da receita, os ingredientes, o modo e o tempo de preparo, bem como o rendimento (cf. Figura 13).

**Quadro 12** – Retextualização da receita de brigadeiro (terceiro conjunto de operações)

Siga as instruções para fazer uma receita de brigadeiro: ~~na leiteira com colher de pau. Jogue~~ Coloque duas colheres ~~mais ou menos~~ de manteiga na leiteira e espere dar uma derretida, depois disso, jogue uma lata de leite condensado e mexa até ~~moça, dê uma mexida pra~~ manteiga ficar uma mistura homogênea. ~~com o leite moça, vá jogando umas~~ Adicione três cinco colheres de achocolatado em pó Neseau, ~~mexendo direto e~~ mexa até dar o ponto. ~~Uns~~ 12 a 15 minutos cozinhando em fogo médio. Serve uma pessoa só.

**FONTE:** Elaborado pela pesquisadora.

Por meio desse breve exemplo, buscou-se demonstrar uma aplicação real das operações listadas em Marcuschi (2010), retextualizando uma receita culinária da fala para a escrita. Na sequência didática (cf. capítulo 5) e no caderno pedagógico (cf. apêndice) dela decorrente, sugere-se a realização de atividades semelhantes, mas com base em textos produzidos ou trazidos pelos próprios alunos. Antes de apresentá-los, cabem, contudo, alguns esclarecimentos sobre a metodologia adotada em sua elaboração (cf. capítulo 4).

**Figura 13** - Receita de brigadeiro retextualizada



**FONTE:** autoria própria.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, tecem-se esclarecimentos sobre: i) o tipo de pesquisa em que melhor se enquadra esta dissertação (cf. seção 4.1); ii) o local e as características dos sujeitos a que se destinam originalmente os produtos desenvolvidos (cf. seções 4.2 e 4.3, respectivamente); iii) o método de Sequência Didática (SD), formulado por Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) (cf. seção 4.4); e iv) uma diagnose, realizada com o público-alvo original (cf. seção 4.5).

### 4.1 Tipo de pesquisa

Como se comentou ao longo desta dissertação, ela apresenta como produtos uma sequência didática (cf. capítulo 5) e um caderno com atividades de retextualização da fala para a escrita do gênero receita culinária (cf. apêndice). Infelizmente, devido ao tempo hábil para a sua realização, eles não serão aplicados por enquanto, embora almeje-se fazê-lo futuramente e divulgar os resultados em publicações futuras.

A pesquisa possui uma natureza qualitativa, por observar e comparar comportamentos naturais dos alunos (sem a intervenção da pesquisadora) e seus discursos, após a intervenção da docente. Para Mazzotti (1998, p. 23), “as pesquisas qualitativas” são dotadas de “características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Entre os mais aplicados, estão a entrevista em profundidade (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não”. Neste caso, empregam-se parâmetros da pesquisa participante, também chamada de “Método de documentação estatística por evidência concreta” ou de “observador participante” (Bronislaw Malinowski, 1978). Trata-se de

examinar todo tipo de evento dentro de um contexto determinado: ambiente, comportamento e interação de um grupo ou indivíduo (postura corporal, normas de conduta explícitas e implícitas, linguagem verbal e não verbal, vocabulário êmico, sequência de eventos, diferentes momentos do objeto investigado) (Bronislaw Malinowski, 1978, p. 232).

De acordo com Geertz (1997), a pesquisa de observação participante vai além de uma simples visualização dos fatos, pois se preocupa em registrá-los, valendo-se de uma lógica estruturada que descreve os dados densamente entrelaçados. Considera-se essa técnica mais adequada à esta proposta, por estudar os fenômenos de maneira natural, sem um tratamento estatístico dos dados, sendo a memória registrada a maior aliada na demonstração dos

resultados. Ademais, prioriza a participação da comunidade escolar, na análise de sua própria realidade e a interação entre os envolvidos.

Como se verifica, o trabalho desenvolvido não pretende solucionar nenhum problema específico, mas sim demonstrar como a prática da retextualização da fala para a escrita de um mesmo gênero (a receita culinária) pode ser inserida em sala de aula: realizando os ajustes inerentes a essa transição e enfatizando as peculiaridades de cada modalidade, bem como a relação entre elas.

Ponderados esses aspectos, a próxima seção reúne algumas informações sobre a Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa.

#### **4.2 O locus da pesquisa**

A proposta se destina, originalmente, a alunos da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, localizada na Rua Manoel de Souza Lima s/nº, no bairro de Monsuaba, em Angra dos Reis. O prédio é composto por dois andares e, em sua entrada, há um jardim, uma horta e duas mesas com bancos de concreto, utilizados para momentos de interação entre os integrantes da comunidade escolar. O pátio dá acesso às salas de aula, ao refeitório, à cozinha e aos banheiros (feminino e masculino). Nele, encontram-se quadros brancos, aproveitados como murais, e bancos de madeira para uso coletivo.

Nos fundos do prédio, há a quadra, dois vestiários, a biblioteca, uma cantina e uma saleta, usada como despensa de materiais pedagógicos, além de espaços com árvores que cercam toda escola. Na saída do pátio, do lado esquerdo, existe um corredor que dá acesso à secretaria e à sala da equipe diretiva. O acesso ao 2º andar se dá por uma escada em frente à direção e, lá, encontram-se uma sala de aula, um banheiro para funcionários e um espaço para interação entre docentes e demais colaboradores.

Atualmente, a Instituição atende 482 estudantes, sendo 361 dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 121 da Educação de Jovens e Adultos. Funciona em um regime de três turnos oficiais: das 7h às 12h15, das 13h às 18h e das 18h às 22h. Fazem parte de seu quadro de funcionários: 1 Diretor Geral, 2 auxiliares de Direção, 2 pedagogas, 25 docentes, 1 secretária escolar, 1 extraclasse, 2 inspetoras, 1 monitora de Educação Especial, 4 zeladores e 4 merendeiras.

Em 2020 e 2021, período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas. Naquele momento, o emprego de apostilas, a realização de telefonemas, as trocas de mensagens e videochamadas via WhatsApp, além dos atendimentos

presenciais na escola foram estratégias importantes para a manutenção do vínculo com a Instituição. Algumas salas foram adaptadas para armazenar as apostilas (separadas por turmas) respondidas pelos estudantes e duas delas foram reservadas para a correção desses materiais.

Hoje, a escola retornou integralmente à presencialidade. Neste retorno, foram realizadas estratégias de acolhimento para que os discentes e docentes pudessem se readequar à convivência presencial. Uma dessas estratégias é a ênfase no protagonismo dos alunos e nas memórias afetivas positivas de seus entes queridos e familiares.

Esclarecidas essas questões, na próxima seção, comenta-se a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA, em geral, e daqueles a quem a sequência didática e o caderno pedagógico elaborados se destinam originalmente.

### **4.3 A diversidade dos sujeitos da EJA e o público-alvo da proposta de sequência didática**

Grosso modo, no Brasil, os educandos da EJA são plurais. Incluem adolescentes acima de 15 anos, jovens e idosos, de ambos os sexos, em sua maioria, pretos, trabalhadores, oriundos de áreas rurais, suburbanas e periféricas, além de quilombolas, caiçaras, indígenas e/ou PcD. Apresentam, contudo, duas características em comum: foram colocados à margem da sociedade e veem na Educação uma oportunidade de melhorar de vida e ascender socialmente.

Na tentativa de diminuir o abismo causado pela marginalização e pela falta de oportunidades que garantam um ensino de qualidade, os docentes tendem a usar estratégias personalizadas, reconhecendo a significância do ensinar para o público em questão. Tal comportamento se manifesta, mesmo quando a EJA é tratada com incúria, inclusive por aqueles que deveriam primar por esta modalidade da Educação Básica: os legisladores de regras, métodos e procedimentos educacionais. O exemplo mais recente desse desdém é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não cita, em parte alguma, estratégias destinadas à EJA (cf. seção 2.2).

A respeito dessa realidade, destacam-se o documentário “As histórias de um Brasil alfabetizado<sup>11</sup>” e o curta-metragem “Vida Maria<sup>12</sup>”. Tais produções permitem refletir sobre a diversidade inerente a esse público que é comumente classificado como “escola do fracasso”, por pessoas ignorantes e incrédulas em avanços sociais decorrentes da educação escolar.

---

<sup>11</sup> O documentário “As histórias de um Brasil alfabetizado” está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=ewgREndV\\_w4](https://www.youtube.com/watch?v=ewgREndV_w4).

<sup>12</sup> O curta-metragem “Vida Maria” está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4).

O documentário “As histórias de um Brasil alfabetizado” faz parte do acervo do extinto Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, e reúne histórias de alunos em fase de alfabetização. Trata-se de narrativas que demonstram a relevância da EJA e trazem representatividade para esse público, ilustrando a diversidade dos frequentadores das salas de aula desse ciclo. Em uma delas, a professora Ana Nery dá voz a seu aluno Edgenilson Santana que desempenha a função de canavieiro, no campo. Segundo relatos do discente, seus colegas de profissão trabalham de forma exaustiva e em situações análogas à escravidão. Não frequentam a escola ou frequentam com muita dificuldade, devido ao cansaço. Por conseguinte, muitos são analfabetos e, por vezes, lesados em seus contracheques, sem sequer perceberem.

Em outra história, uma mulher chamada Vanuzia de Castro, moradora de Belém do Pará, comenta as dificuldades de trabalhar e estudar, embora demonstre a sua percepção de que os estudos sejam o caminho para melhorar de vida. A estudante da EJA aborda em seu relato problemas enfrentados em família, por conta do alcoolismo de seu esposo. Casos como o dela são extremamente relevantes, pois representam mulheres que foram silenciadas durante uma vida inteira e, hoje, veem na escola uma oportunidade de se empoderarem e de conseguirem superar desafios estruturais.

Na terceira parte do documentário, as personagens são estudantes da EJA de uma escola do Complexo da Maré, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dentre elas, estão duas jovens irmãs, Flávia Elias e Paula Elias, que relatam poucas oportunidades de estudar, por conta de violências diversas: desde a física, praticada pelo próprio pai, até a criminalidade (disputas entre traficantes de entorpecentes de facções criminosas rivais e demais delitos), que as cercava nas periferias em que residiam. Tal violência foi tão próxima a elas que atingiu o núcleo familiar: perderam um irmão para o movimento do tráfico. O jovem foi assassinado e não sabem em que lugar seu corpo foi depositado. Por isso, tiveram de se mudar, junto aos demais familiares, para outra comunidade ainda mais precária. Foi no Complexo da Maré que iniciaram suas vidas sexuais, engravidaram precocemente e, como é comum nesses casos, tornaram-se mães solteiras, por não assentirem às violências físicas, sociais e psicológicas de seus companheiros.

Em um dos relatos dessa parte do documentário, uma professora de alfabetização (Aline de Andrade) branca, de classe média, estudante de Universidade Federal, vê no site da Universidade uma oportunidade de trabalho, alfabetizando jovens e adultos do Complexo da Maré. Instigada pela oferta, se candidata, é selecionada e, em seu primeiro dia de trabalho, depara-se com a realidade daquele lugar e de seus moradores: múltiplas formas de violência (física, psicológica, moral, sexual e patrimonial), pobreza, analfabetismo, criminalidade e

maternidade precoce. Ademais, o público não se identifica com a docente, pois, em sua grande maioria, são pretos, pardos, idosos e jovens sem grandes perspectivas de futuro. Na tentativa de estreitar laços, a professora adota uma estratégia de aproximação, materializada na frase “Vocês me ensinam a viver e eu ensino vocês a ler e escrever”. Essa atitude logra bons resultados e passa a perceber as adequações necessárias para atender às demandas de seus alunos.

O documentário continua expondo outras realidades, como as de uma comunidade quilombola em Itacoã Miri, no Pará, e suas dificuldades em conseguir reivindicar direitos quanto a sua cultura e propriedade, estabelecidos legalmente. A docente que atende a essa comunidade quilombola, Antônia Nascimento, enfatiza práticas de ensino de leitura pautadas na realidade, não só da comunidade, mas também da sociedade urbana que a cerca, incluindo placas de trânsito e rótulos de produtos em suas aulas.

Na última parte do documentário, o diretor retorna aos grandes centros urbanos, como São Paulo, entrevistando personagens, como Manoel Soares, um coletor de recicláveis de 52 anos. O estudante da EJA é estimulado a ler o mundo e as palavras pela professora Nonata Ribeiro. A docente se preocupa em lecionar assuntos relacionados à realidade dele: proporção, grandezas, números e suas operações. Através de sua leitura do mundo, Manoel consegue perceber-se como um cidadão pleno, algo que lhe foi negligenciado diversas vezes em sua vida, por conta de preconceitos e situações adversas.

À semelhança do documentário supracitado, o curta-metragem "Vida Maria" traz grandes reflexões sobre o público da EJA, discutindo uma outra realidade muito presente no seu cotidiano: as "Marias" que não puderam estudar na idade própria, por serem obrigadas a se dedicar aos afazeres domésticos e que acabam transmitindo esses valores, aprendidos com seus pais e avós, aos seus filhos.

Sensível a esses aspectos, a docente especialista em Educação de Jovens e Adultos, Jane Paiva<sup>13</sup>, costuma fornecer entrevistas em que contempla, com muita propriedade e clareza, a realidade plural desses educandos. Em muitas delas, salienta a necessidade de adequar as atividades pedagógicas às realidades heterogêneas dos alunos, destacando que o professor desse público precisa se munir de sensibilidade, isto é, ser capaz de conceber atividades de desenvolvimento de saberes relevantes para a vida dos discentes, visando à sua permanência no ambiente escolar (e, por consequência, combatendo a evasão) e à construção de um olhar crítico acerca dos fatos abordados em sala de aula e no mundo no qual se inserem.

---

<sup>13</sup> Em <https://www.youtube.com/watch?v=MmzfrUtn008>, é possível acessar uma dessas entrevistas fornecidas pela profissional.

Ações delineadas em obras muito significativas para a história da Educação, pautadas sobretudo no Método Freireano, demonstram esforço para valorizar esse público-alvo. Sobre o referido método, Menezes (2001, [on-line]) ressalta que

foi criado para educação de adultos, cujo material de ensino deve ser organizado a partir da experiência de cada grupo de analfabetos. O aprendizado [...] não deve basear-se somente em letras, palavras e frases, mas sim numa estrutura do dia-a-dia dos educandos, ou seja, a alfabetização deve levar o adulto a conhecer os problemas que enfrenta e, dessa forma, ser estimulado a participar da vida social e política de onde vive.

Teve grande aplicação na década de 1960. Por ser considerado um método subversivo pelo regime militar brasileiro de 1964, seu criador e sistematizador, o educador pernambucano Paulo Freire, foi obrigado a exilar-se no Chile e, depois, na Suíça. O livro *Pedagogia do oprimido*, de Freire, um dos mais conhecidos, aborda o seu método de alfabetização.

Há muitos fatores para essa Teoria do Conhecimento, como o próprio Freire entendia seu método, ser historicamente importante e foco de muitos trabalhos nas universidades. Mas uma noção fundamental é que essa teoria conseguiu romper radicalmente com uma educação elitista, privilegiando efetivamente os educandos.

Em sua obra “EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno”, Cruz (2018, p. 48) destaca as seguintes palavras de Gadotti (2006):

cabe ao professor, estimular esses alunos a reconhecerem na educação a ponte para a liberdade, para seu desenvolvimento intelectual perante a sociedade. O educador deve obter recursos didáticos adequados à realidade desses educandos, utilizando sua práxis, que para Paulo Freire era entendida como “ação + reflexão”.

Abordagens que considerem a diversidade devem discutir as expectativas escolares e as várias formas de preconceito. Não só os professores precisam desenvolver uma perspectiva diferenciada para atender aos jovens e adultos, mas também toda a comunidade escolar precisa estar preparada para acolhê-los, garantindo, além do acesso, a sua permanência nas diversas etapas da sua progressão educacional. Quando as pessoas possuem experiências diferentes, o diálogo através da interação escolar se torna mais rico e propenso a derrubar estereótipos, além de promover o pensamento crítico e o respeito ao outro de maneira mais plena, levando em consideração conhecimentos pré-estabelecidos em vivências escolares ou não. Por exemplo, ao tratar de autobiografia, além das noções básicas (cuja ênfase é indispensável) relativas ao relato retrospectivo que a própria pessoa faz de sua vida, é relevante considerar temáticas como: universo cultural, estigma, gênero, família, direitos e deveres de um cidadão, entre outras.

Segundo Arroyo (2017), “a escola tem ainda um papel de suma importância: o de resgatar a “humanização” negada a estes sujeitos que chegam ao espaço escolar, muitas vezes, brutalizados”. Apesar de o Brasil apresentar, em sua face externa, a imagem de um país composto por uma população diversa, com frequência, as diferenças são interpretadas como “defeitos”, distanciando-se de um estereótipo de “normalidade”: homem, de classe média alta,

branco e heterossexual. Em torno disso, é construído um universo de características desvalorizadas e discriminadas. Tais atos causam desdém àqueles que se distanciam desse “padrão de normalidade”, conferindo aos ditos “diferentes”, uma perspectiva de inferioridade, inutilidade, desajuste e falta de competência para desempenhar papéis sociais e interativos.

Segundo Gadotti (2018, p. 11), a razão do existir da Educação de Jovens e Adultos ultrapassa questões de preconceito social, chegando aos patamares também históricos e econômicos:

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais.

Essas políticas já foram positivadas na ampla legislação nacional brasileira. É o caso, por exemplo, da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo sexto, versa:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021) (Brasil, 1988).

Logo, o que há em nossa sociedade não é a falta de leis que garantam os direitos sociais equitativos, mas sim a execução de políticas públicas que viabilizem a realização destas leis.

As discriminações por orientação sexual, por gênero e por questões étnico-raciais, entre outras, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles. Mesmo o Brasil já tendo avançado bastante, no que tange à ampliação do acesso à Educação e ao exercício dos direitos por parte de seus cidadãos, existem imensos desafios a serem vencidos ainda, como: i) a ampliação do acesso aos níveis médio e superior de ensino; e ii) o respeito e a valorização da diversidade.

A escola deve ser um espaço acolhedor, democrático e de aprendizado, que priorize a socialização dos seus pares, para que não reproduzam preconceitos. Atividades de sensibilização são grandes aliadas nesse processo. Portanto, sugerem-se, nos materiais

escolares, estratégias educativas e situações reflexivas para jovens e adultos, de acordo com o seu contexto e com os objetivos da práxis educacional.

Cumprido frisar que as estratégias pedagógicas para um público diverso como o da EJA devem ser avaliadas pela população à qual se destinam, com o objetivo de medir a aceitação da atividade elaborada e a necessidade de eventuais adequações. Ninguém melhor do que o próprio público interessado para informar suas demandas, o que está funcionando e o que necessita ser melhorado ou alterado. Nesse sentido, faz-se importante estabelecer vínculos de confiança com os alunos no decorrer das ações educativas, ampliando os laços, através de sensibilizações e de debates.

Na rede de ensino do Município de Angra dos Reis, essa modalidade de Educação é dividida em duas etapas: i) a primeira é uma turma multisseriada, composta por 4 níveis equivalentes aos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental (para quem esse estudo se destina *a priori*); e ii) a segunda corresponde aos Anos Finais do mesmo ciclo. Na nomenclatura utilizada pela prefeitura, o número inicial refere-se à etapa de ensino; já o segundo número, aquele que sucede a barra, remete ao ano de escolaridade. Vale ressaltar, todavia, que os dois primeiros anos do primeiro segmento são agrupados. Dessa maneira, a turma 1/1 corresponde ao primeiro e ao segundo anos do primeiro segmento, enquanto as turmas 1/2, 1/3 e 1/4 equivalem, respectivamente, ao terceiro, ao quarto e ao quinto anos do mesmo ciclo.

Por se tratar de um público diferenciado, a comunidade escolar apresentada neste trabalho (cf. seção 4.2) tem como premissa: i) buscar alternativas de valorização e de aproximação de espaços sociais educativos para esses estudantes; e ii) se abrir às indagações, às curiosidades, aos questionamentos, destinados a contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Em consonância com esses aspectos, a presente dissertação visa a apresentar possibilidades de ressignificação dos conteúdos escolares por meio de tais experiências.

Os alunos da primeira etapa da EJA da unidade escolar descrita são, principalmente, adultos e idosos, que, à semelhança dos demais estudantes da EJA do Brasil, não puderam, por diversos motivos, estudar na idade recomendada. A turma multifases em evidência é composta, majoritariamente, por mulheres, que se intitulam “donas de casa” e que incluem em suas rotinas produções de refeições domésticas ou no âmbito profissional.

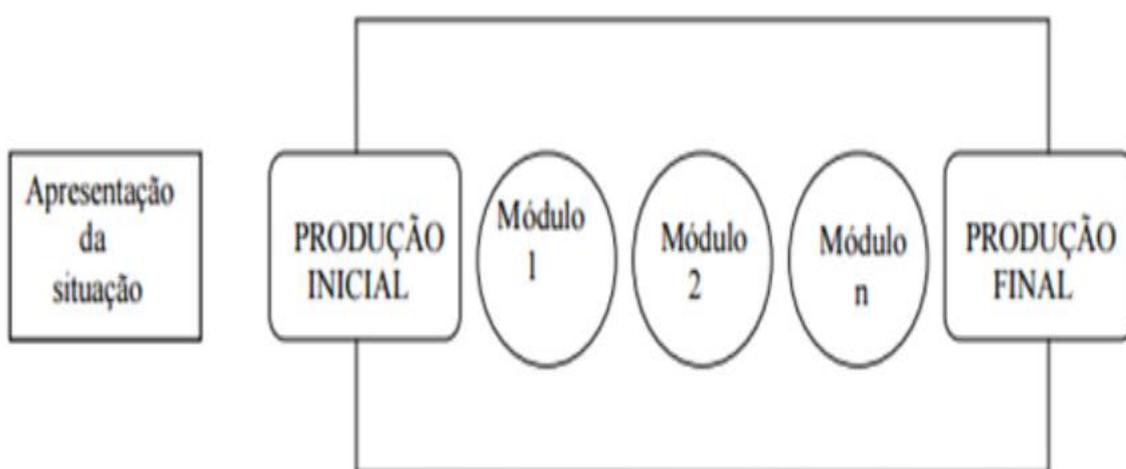
Pontuadas essas questões mais gerais, cabem, ainda, alguns esclarecimentos sobre o método de Sequência Didática (SD), idealizado por Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004).

#### 4.4 O método de Sequência Didática (SD)

Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) afirmam que o ensino de línguas deve pautar-se em diferentes gêneros textuais (sejam eles orais, escritos, multimodais ou multissemióticos) e se materializar em uma sequência didática abrangente, isto é, em um conjunto de ações articuladas entre si, com a intenção de ensinar um determinado conteúdo, e reguladas, conforme os objetivos que se pretende alcançar. Tendo em vista os eixos de ensino de língua materna incluídos na BNCC (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística) (cf. seção 2.2), a sequência didática pode, ainda, articular componentes curriculares diversos, mas relacionando-os a ações que possam ser alçadas para além dos muros da escola, capacitando os alunos a se adequarem aos papéis plurais que a sociedade requer de um cidadão.

Na elaboração de uma sequência didática, o docente precisa levantar os conhecimentos prévios dos alunos e suas reais necessidades de aprendizagem, adequando o método à realidade em que será aplicado. Como ilustra a Figura 14, ele inclui algumas etapas principais: i) apresentação da situação; ii) produção inicial; iii) quantos módulos forem necessários; e iv) produção final.

**Figura 14** – Esquema da sequência didática segundo Dolz; Schneuwly; Noverraz



**FONTE:** Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p. 83).

A “apresentação da situação” situa-se na fase inicial do processo e fornece

aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as

atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2004, p. 85).

Após a apresentação da situação, é sugerida a realização de uma “produção inicial”, de que derivarão os módulos subsequentes, destinados a trabalhar “os problemas que aparecem na primeira produção” e a fornecer “aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2004, p. 87). O docente deve avaliar, diagnosticamente falando, as necessidades emanadas da primeira produção dos discentes, elaborando saídas estratégicas em módulos, cujo propósito maior é levar os aprendizes a superarem os desafios e eventuais lacunas de suas aprendizagens.

Por fim, a produção final viabilizará a prática das noções e dos instrumentos ressaltados nos módulos (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2004, p. 90). Essa etapa é a mais esperada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento em que ocorrerá a culminância da sequência didática.

Pode-se dizer, então, que uma sequência didática compreende: i) a definição de conteúdos e objetivos a serem alcançados, em consonância com a avaliação diagnóstica; ii) a realização de sondagens constantes para apreciar o que os alunos já dominam; iii) a escolha de técnicas e de ferramentas a serem aplicadas; e iv) o registro de todas as etapas desse processo. O docente transforma-se no mediador dos saberes que serão apreendidos no decorrer do processo, direcionando as atividades previamente pensadas para que os discentes possam alcançar os saberes, experimentando diversas habilidades e apresentando suas competências, através de atividades avaliativas constantes.

As sequências didáticas no ensino da língua materna se propõem a problematizar e a criticar um assunto em escala mais abrangente, quando contemplam gêneros textuais mais próximos da realidade dos discentes a que se destinam. Para que haja uma aprendizagem mais significativa para ambas as partes, as circunstâncias devem sempre estar contextualizadas. Nas palavras de Freire (1985, p. 153), “indiscutivelmente, qualquer tentativa de separação da prática da alfabetização de outras dimensões básicas do tecido social termina burocratizando aquela prática”. Sendo assim, integrar o processo a uma lógica de início, meio e fim traz ao aprendiz a concepção de finalidade ou propósito. Dito de outra forma, “para que nosso contexto se enriqueça ainda mais, em nossa mente, em nosso corpo, em nossas emoções” é fundamental “um contexto Outro”, em que a importância do processo de aprendizagem seja valorizada coletivamente (Freire; Faundez, 1985, p. 23). É fundamental “mirar no Outro, compreender o Outro [...], entrar no Outro” para compreender a si mesmo (Freire; Faundez, 1985, p. 23). É o que Freire chama de “relação dialogada”. Debruçando-se na sistemática suscitação de suas

curiosidades e peculiaridades, bem como nas diferenças e semelhanças entre os alunos, devem-se desenvolver estratégias para promover um ensino reflexivo e problematizador, permitindo-lhes expressarem verbalmente suas habilidades e ampliá-las, no que concerne à interação social e à capacidade de sintetizar o que aprenderam e apreenderam.

Na tentativa de corroborar a legitimidade e a necessidade do trabalho aqui exposto, adiante, apresentam-se os resultados de uma diagnose, realizada com o público-alvo original da sequência didática e do caderno pedagógico.

#### 4.5 Diagnose

A análise do público-alvo dos produtos desenvolvidos nesta dissertação representa não apenas uma sondagem, mas a participação ativa em suas histórias, dando dialogicidade às práticas educacionais voltadas à realidade dos alunos e priorizando o seu protagonismo e um olhar crítico sobre as perspectivas educacionais e sociais, nas quais os discentes estavam envolvidos.

A diagnose foi realizada em dois momentos específicos: o primeiro ocorreu de forma remota, durante o 1º semestre de 2022, com a observação do grupo de WhatsApp da turma, sem a ciência dos participantes. O segundo foi realizado presencialmente com o conhecimento de todos os envolvidos no processo.

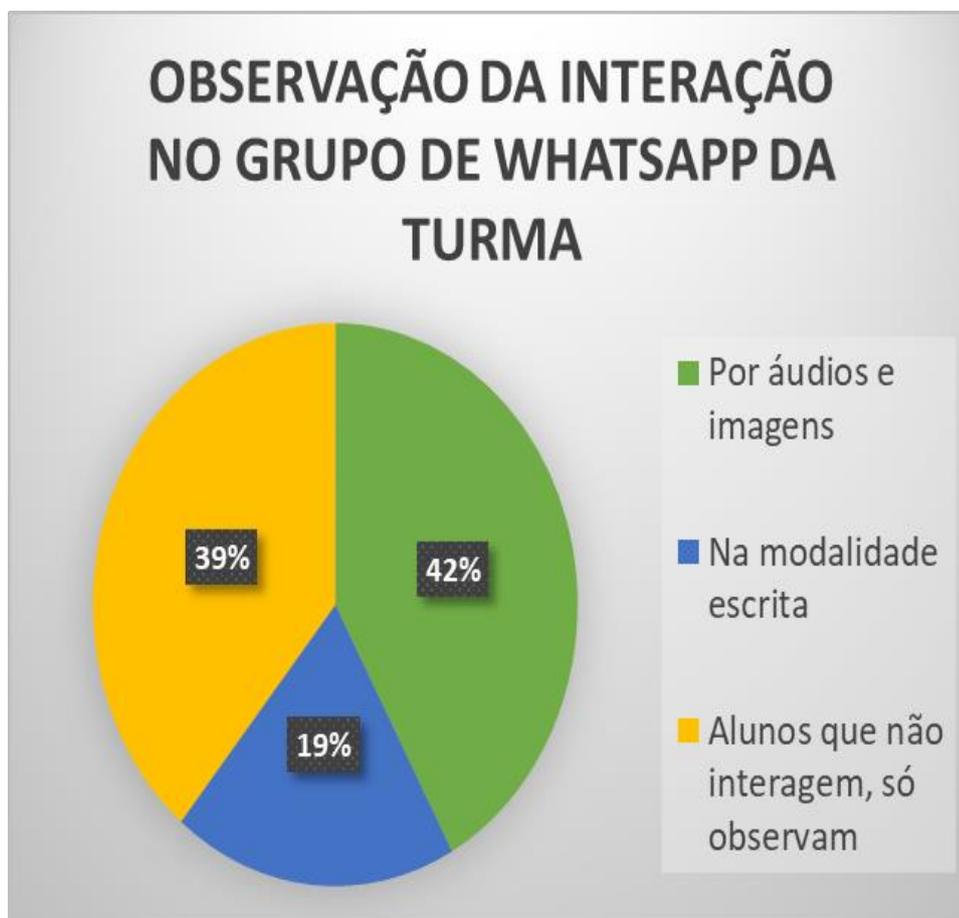
Inicialmente, observaram-se as mensagens do grupo de WhatsApp da turma. Cumpre esclarecer que, apesar de ser composta por 50 alunos, apenas 26 integram a rede social em questão. Além disso, o principal motivo para não participarem é não possuírem um aparelho de *smartphone* que viabilize o acesso. Como demonstra o Gráfico 1, as trocas comunicativas analisadas envolveram 16 alunos, do total de 26 participantes do grupo, pois 10 deles se abstiveram de interagir e se limitaram a observar.

Entre os interactantes, 11 interagiam por áudios e imagens, e apenas 5 por mensagens escritas. Em termos percentuais, 61% dos alunos analisados participaram efetivamente do grupo e utilizaram o aplicativo de conversas para se comunicar. Dentro desse grupo mais ativo, 42% dos estudantes participaram com áudios e imagens e 19% trocaram mensagens escritas. Paralelamente, 39% dos discentes observados apenas receberam as mensagens e não interagiram de nenhuma forma.

Depreende-se do Gráfico 1 que, no contexto de conversação espontânea do grupo, os alunos preferiram a oralidade. Nessa modalidade, mostraram-se hábeis, fluentes e despreocupados. Sem o suposto monitoramento da professora, comportaram-se com segurança,

naturalidade e articularam, de maneira satisfatória, as ideias. Empregaram, inclusive, expressões informais, distantes da norma culta e até mesmo estigmatizadas, embora adequadas à realidade linguística da classe.

**Gráfico 1** - Observação docente da interação no grupo de WhatsApp da turma



**FONTE:** autoria própria.

Em um outro momento, de forma presencial, foi realizada uma pesquisa oral sobre o comportamento dos alunos no mesmo aplicativo. Nessa entrevista, propuseram-se as seguintes perguntas:

1. Quantos alunos estão presentes em sala de aula?
2. Quantos alunos utilizam o aplicativo de conversa WhatsApp?
3. Quantos alunos não utilizam o aplicativo de conversa WhatsApp?
4. Quantos alunos mandam apenas áudios nesse aplicativo?
5. Quantos alunos mandam apenas mensagens escritas nesse aplicativo?
6. Quantos conversam nas duas modalidades (escrita e oral) nesse aplicativo?
7. Quantos utilizam a ferramenta microfone do aplicativo?

#### 8. Quem já foi “vítima”<sup>14</sup> do corretor ortográfico, enquanto usava o aplicativo?

O vitimismo citado na pergunta 8 do questionário refere-se ao fato de, quando digitada determinada palavra com grafia diferente daquela que é conhecida pelo corretor ortográfico do aplicativo, este a substitui por outra que tenha similaridade ou aproximação na escrita. Tal ação pode resultar em mensagens adversas àquelas que o autor gostaria de transmitir, gerando ruídos na comunicação que beiram ao inóspito e a situações vexatórias. Há sites que se apropriam de *prints* das telas desses episódios e os catalogam como memes e piadas<sup>15</sup>.

Participaram dessa segunda etapa da diagnose 32 alunos. Alguns, inclusive foram os autores das perguntas 3, 6 e 8, demonstrando protagonismo na construção das atividades pedagógicas desenvolvidas. Diferentemente do constatado na primeira etapa, o grupo apresentou dificuldades em se expressar oralmente, quando se percebeu monitorado. Diante da professora-pesquisadora, muitos se mostraram mais acanhados e se abstiveram. Por isso, na tentativa de se aproximar deles, foram realizadas conversas individuais complementares, estimulando, assim, a sua participação sem o juízo de valor de seus pares.

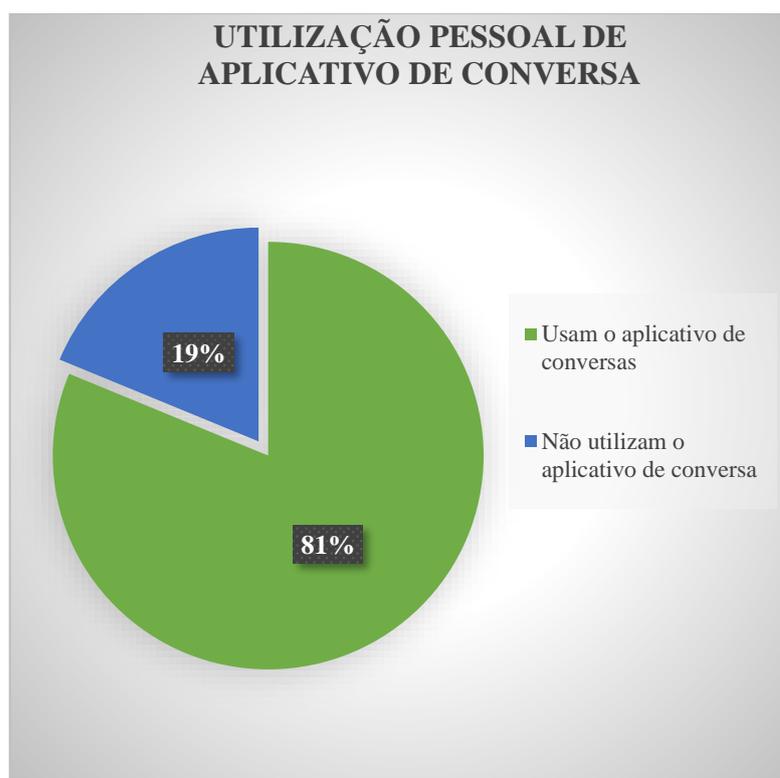
Como ilustra o Gráfico 2, 26 discentes (81%) responderam que utilizam o aplicativo WhatsApp, e 6 (19%) alegaram não usar a ferramenta, por não a dominar, por falta de acesso a um aparelho eletrônico de smartphone ou por ter um sem a capacidade necessária para executar o aplicativo em questão.

Dos 26 discentes que utilizam a ferramenta, 15 disseram preferir conversas por áudios; 6 alegaram preferir textos escritos; 5 conversam nas duas modalidades, sem preferência; 11 já utilizaram a ferramenta microfone e 9 relataram terem sido “vítimas” do corretor ortográfico ou já terem enfrentado alguma situação constrangedora decorrente desse recurso. Tais resultados reforçam a necessidade de ampliar a competência comunicativa desse público, propondo exercícios de leitura e de interpretação de gêneros discursivos, bem como atividades de adequação a contextos variados quanto aos graus de formalidade.

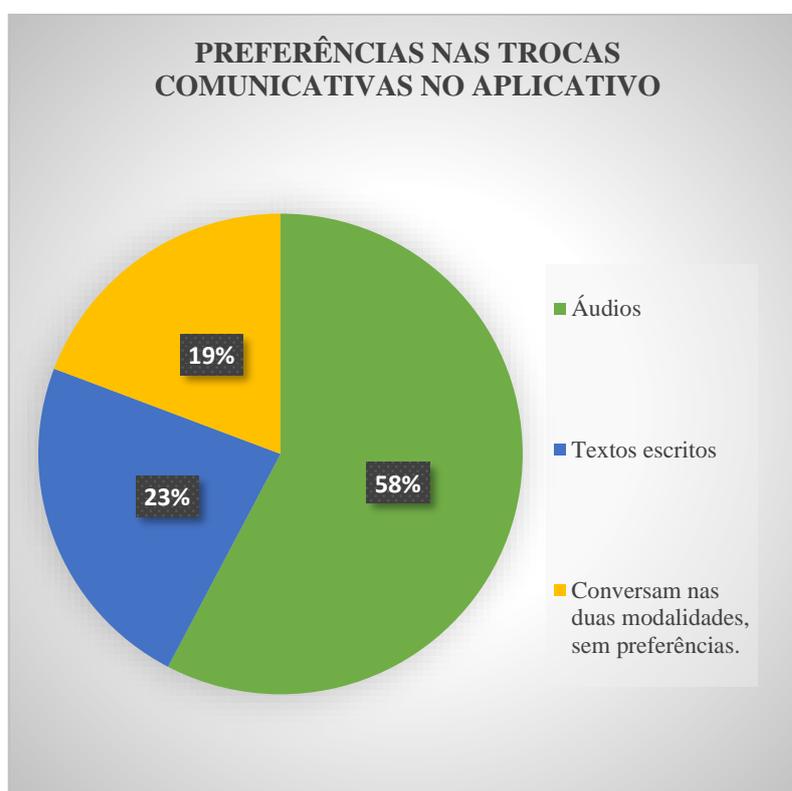
---

<sup>14</sup> Expressão usada pelos próprios alunos para se referir aos episódios em que o corretor ortográfico faz mudanças indevidas ao digitar um texto.

<sup>15</sup> É o caso, por exemplo, do print disponível em <https://br.pinterest.com/pin/11681280264408197/>.

**Gráfico 2 - Utilização pessoal de aplicativo de conversa**

FONTE: autoria própria.

**Gráfico 3 - Preferências nas trocas comunicativas via aplicativo**

FONTE: autoria própria.

O próximo capítulo apresenta uma proposta de sequência didática para aprimorar o letramento e a oralidade dos discentes. Ela se associa a um caderno com atividades (cf. apêndice) formuladas de modo a aprofundar os conhecimentos sobre o gênero receita culinária, destacando suas características, ensinando a produzi-lo, a retextualizá-lo da modalidade oral para a escrita e a adequar a linguagem as suas peculiaridades.

## 5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Neste capítulo, discorre-se sobre a proposta de sequência didática, desenvolvida nesta dissertação. Apresentam-se: i) dinâmicas com atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais; ii) o aprofundamento exploratório das atividades sugeridas; e iii) quadros com sínteses das aulas, expondo os objetivos, as atividades, os materiais a serem utilizados e o tempo estimado para cada etapa. Cabe reiterar que tal sequência didática será complementada por um caderno pedagógico, com orientações práticas sobre sua aplicação (cf. apêndice).

Segundo Santos (2020, p. 14), “produzir material pedagógico para a prática cotidiana não é tarefa fácil, demanda tempo e exige do professor estudo, pesquisa e bastante criatividade”. Diante do exposto, esta dissertação e seus produtos buscam contribuir para que docentes auxiliem discentes no desenvolvimento de algumas competências linguísticas. Em consonância com Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004), (cf. seção 4.4), a sequência didática incluirá a apresentação da situação, uma produção inicial, 4 módulos e uma produção final, estendendo-se por, aproximadamente, 12 horas/aula. Além disso, as dinâmicas sugeridas envolverão atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, por se tratar de instrumentos de reflexão linguística que corroboram a compreensão dos enunciados, a melhoria na qualidade dos textos produzidos e, conseqüentemente, a ampliação do conhecimento linguístico (Santos, 2020). Assim, as atividades partirão do conhecimento de mundo dos alunos e observarão diferentes aspectos até a produção final, quando colocarão em prática as habilidades desenvolvidas durante o processo.

Como se verá ao longo desse capítulo, o conjunto de ações a serem realizadas e seu formato serão plurais, pois visam a atender algum(ns) objetivo(s). Para Vasconcellos (2000, p. 79),

o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Nesse sentido, o ato de planejar contempla uma metodologia que almeja a integração do singular com o todo, a fim de concretizar práticas articuladas dentro de um processo teórico-metodológico. Reconhecendo a diversidade inerente ao espaço escolar, as chances de lograr êxito em uma ação são potencializadas, se ela for planejada para aquele público-alvo. Entretanto, um planejamento não precisa ser rígido. Tomando como premissa a participação efetiva dos alunos no processo educacional, a sequência e o caderno de atividades propostos

nesta dissertação foram inspirados em uma vivência da autora enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando um aluno trouxe um pote de sorvete de abacaxi para a turma degustar. Diante do sucesso da degustação, os colegas de classe apelaram para que ele divulgasse a receita completa da sobremesa. Naquele momento, o rumo da aula, previamente planejada, foi alterado, e se aproveitou o interesse dos alunos no gênero textual receita culinária para desenvolver algumas habilidades linguísticas.

Primeiro, o aluno autor nomeou o alimento como "sorvete de abacaxi". Em seguida, citou os ingredientes utilizados: "abacaxi congelado, leite condensado e creme de leite". Por fim, explicou oralmente como fazê-lo: "é só colocar todos os ingredientes no liquidificador, bater até ficar consistente e está pronto o sorvete!". Muito interessados e preocupados em não esquecer nenhum dos ingredientes e nem o modo de preparo, todos os presentes pediram à professora para registrar o passo a passo no quadro. Com o auxílio do estudante responsável, a docente retextualizou a receita da fala para a escrita, fazendo adaptações didáticas e estruturais no gênero em questão. Em seguida, houve uma conversa sobre o tema, sobre a estrutura textual, sobre quais receitas remetem à família e sobre o que costumam comer quando se reúnem.

Com base nessa situação, sugere-se que, em um primeiro momento da sequência didática a ser desenvolvida, o(a) docente a presente, de modo mais amplo, para a turma a qual se destina. Com o intuito de sensibilizá-los, pode ser realizada uma roda de conversa sobre o tema "Tempero de família". Nela, os alunos deverão compartilhar oralmente receitas produzidas e/ou consumidas em suas reuniões de família (churrasco, baião de dois, estrogonofe, torta, pudim, entre outras possibilidades).

Realizarão, ainda, uma produção inicial que consiste em um gravar um relato oral do modo como esses alimentos são feitos, tendo em vista a estrutura do gênero textual receita culinária. Indica-se que as gravações individuais sejam compartilhadas com seus pares em sala e/ou no grupo virtual. O professor pode, também, discutir com a turma características dos textos orais e pedir que observem e listem, por escrito, os elementos das receitas compartilhadas. Essa dinâmica abrangerá, portanto, a leitura ou a contação, bem como a escuta e a análise dos textos produzidos. No Quadro 13 sintetiza-se esse primeiro momento, expondo os objetivos, as atividades, os materiais a serem utilizados e o tempo estimado para sua realização (2 horas/aula).

Encerrando as etapas iniciais, o(a) professor(a) pode questionar aos alunos o que caracteriza uma receita e anotar, no quadro, as respostas. Depois, o grupo pode ser estimulado a separar as propriedades apontadas em dois blocos: i) estruturais (ingredientes, modo de fazer, entre outros); e ii) linguísticas (tempo e modo dos verbos, elementos gramaticais, entre outras).

Se preferir, o(a) docente pode pedir que os discentes, individualmente ou em grupos, levem uma receita, para que os elementos sejam mais facilmente percebidos.

**Quadro 13** - Apresentação da situação e produção inicial

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAL</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<p><b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b></p> <p>Sensibilização e roda de conversa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento socioafetivo do tema “Tempero de família”, por meio de uma roda de conversa, trazendo uma reflexão sobre as receitas produzidas e/ou consumidas, quando os educandos se reúnem com seus parentes;</li> <li>- listar receitas culinárias que remetem ao tema, estimulando-os a se expressarem e a contribuírem efetivamente para o processo de ensino aprendizagem; e</li> <li>- reconhecer a estrutura mínima (título, ingredientes e modo de preparo) e a finalidade do gênero receita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do tema “Tempero de Família”;</li> <li>- abordagem das etapas das atividades a serem efetuadas;</li> <li>- relato das características do gênero textual receita culinária;</li> <li>- contação e escuta de receitas culinárias;</li> <li>- leitura e análise de receitas culinárias.</li> <li>- escolha de receita e destaque de uso no cotidiano.</li> </ul>	<p>Tablet para pesquisas on-line;</p> <p>caderno para anotações;</p> <p>livros de receitas impressos ou digitais;</p> <p>cadernos de receitas familiares ou profissionais.</p>	<p>2 horas/aula (1h 40).</p>
<p><b>PRODUÇÃO ORAL INICIAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a primeira produção oral espontânea de receitas culinárias;</li> <li>- compor um acervo oral de receitas culinárias significativas para a promoção da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção oral de receita culinária;</li> <li>- avaliação diagnóstica coletiva.</li> </ul>		

**FONTE:** autoria própria.

Sugere-se, enfim, a realização de uma avaliação diagnóstica coletiva das produções construídas. As produções escritas pelos alunos seriam apreciadas pelos seus próprios pares com o intuito de se observar a coerência do texto, a acessibilidade ao público, em relação à compreensão do passo a passo, a adaptação dos ingredientes à realidade dos alunos e, até mesmo, o interesse pelo cardápio apresentado.

Após a apresentação da situação e a produção inicial, terá início uma sequência de 4 módulos com ações destinadas a desenvolver outros aspectos. Em um novo encontro, será iniciado o módulo 1 (cf. Quadro 14).

**Quadro 14 - Módulo 1 da Sequência didática**

<b>MÓDULO 1: REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL E MOTIVAÇÃO</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Material</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir a um episódio de um programa de culinária;</li> <li>- apresentar possíveis ingredientes, texturas, sabores, entre outros;</li> <li>- resgatar temas já dominados;</li> <li>- sanar ou amenizar inseguranças;</li> <li>- motivar a criação e a produção de receitas culinárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação audiovisual do programa de culinária;</li> <li>- atividade de motivação e encorajamento.</li> </ul>	Datashow; Vídeo do YouTube.	2 hora/aula (1h e 40 min).

**FONTE:** autoria própria.

Estima-se que as atividades desse módulo, intitulado “representação audiovisual e motivação”, envolvam, aproximadamente, 2 horas/aula para o pleno alcance dos objetivos planejados. Os principais são aguçar, no destinatário, a curiosidade, promover a atenção a detalhes importantes, além de revisar os pontos essenciais de uma receita culinária. Por meio da configuração e da construção dos sentidos, nas reproduções dos vídeos e nos debates realizados, pretende-se fornecer o embasamento necessário para as gravações das receitas culinárias e para suas posteriores retextualizações da fala para escrita. Além disso, almeja-se minimizar a visão dicotômica acerca da relação entre fala e escrita, evidenciando que a segunda não é uma mera representação da primeira e salientando que a língua é um fenômeno sociocultural.

Nesse sentido, propõe-se que os educandos tenham contato com algumas saborosas memórias do povo quilombola, assistindo a um vídeo curto selecionado em um canal do

YouTube sobre costumes, temperos e receitas desse povo<sup>16</sup>. Tendo em vista que a comunicação é uma necessidade da espécie humana e que o uso da linguagem viabiliza a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento lógico, sugere-se, também, a realização de uma nova roda de conversa entre eles sobre receitas que marcaram suas vidas, como a da família quilombola. Espera-se que, paulatinamente, a turma se sinta mais à vontade com a fala pública, isto é, que possam expor suas experiências com menos constrangimento.

À semelhança do exposto sobre a produção inicial, mais uma vez, deverão gravar as receitas culinárias divulgadas na roda de conversa, viabilizando a elaboração de um acervo oral de textos significativos para a turma. Finalizando o módulo 1 da sequência proposta, deverão ser convidados a assistir a um episódio de um programa televisivo de culinária (“MasterChef Brasil”, “Mestre do Sabor”, “Bake off Brasil”<sup>17</sup>, entre outros). Assim, intenta-se trabalhar um problema particular do público-alvo: a baixa autoestima. Acredita-se que resgatar temas já dominados pelos alunos e sanar suas inseguranças, motivará a elaboração e o registro linguístico de textos. Na tentativa de estimular o público-alvo para as atividades a serem realizadas nos módulos posteriores, eles deverão acompanhar o episódio do programa e captar dicas para a produção de receitas.

Dando sequência a este esquema didático, em um novo encontro, poderá ser iniciado o módulo 2 (cf. Quadro 15).

**Quadro 15 - Módulo 2 da Sequência didática**

<b>MÓDULO 2: GRAVAÇÃO DE ÁUDIO OU VÍDEO</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Material</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar o tema: "Tempero de família" com a proposta de produção oral das receitas, explicando as intenções comunicativas presentes nessa ação;</li> <li>- sistematizar a estrutura do tipo textual injuntivo, em que se fundamenta o gênero em evidência; e alguns aspectos da oralidade relevantes para a clareza do conteúdo;</li> <li>- gravar áudios/vídeos das receitas escolhidas, a fim de se formar um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das características específicas do gênero receita culinária e de alguns aspectos da oralidade;</li> <li>- gravação de uma receita;</li> <li>- escuta de receitas culinárias;</li> <li>- disponibilização dos áudios/vídeos no grupo de WhatsApp.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tablet;</li> <li>celular;</li> <li>gravador;</li> <li>internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 horas/aula (1h e 40 min)</li> </ul>

<sup>16</sup> O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4>.

<sup>17</sup> Programas dessa natureza são bastante populares no Brasil e abordam receitas completas, expondo ingredientes, texturas, sabores, organização da “mise en place” e a apresentação dos pratos.

acervo de receitas culinárias orais da turma; - compartilhar as receitas gravadas no grupo de WhatsApp da turma.			
---	--	--	--

**FONTE:** autoria própria.

Intitulado: “Gravação de áudio ou vídeo”, estima-se que esse módulo possa ser abordado em 2 horas/aula. Propõe-se que, nesse momento, a turma seja dividida em grupos com 3 a 5 integrantes e se apresente a atividade de produção de áudios ou vídeos que eles precisarão realizar. Eles deverão ter ciência de que essa etapa de produção oral é mais monitorada e que serão considerados os seguintes aspectos em seus registros: i) a seleção da receita culinária; ii) a estrutura padrão de uma receita (título, ingredientes, modo de preparo e, eventualmente, tempo de preparo e rendimento); iii) o tom de voz a ser utilizado, bem como a articulação da fala diante de um gravador ou de uma câmera; e iv) o silêncio no momento da gravação, para não atrapalhar o desenvolvimento da tarefa. Com esse roteiro de planejamento, espera-se uma produção oral eficiente, colaborando para o andamento das demais dinâmicas. Antes de produzirem a gravação propriamente dita, pode-se, ainda, conversar com a turma sobre suas habilidades culinárias. Nessa conversa prévia, talvez surjam sugestões de receitas ou constatações de dificuldades com o gênero. Essas lacunas deverão ser atenuadas com a orientação do professor-mediador.

As gravações, explicando o passo a passo para a produção de receitas por eles escolhidas, deverão ser compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma, na tentativa de torná-las acessíveis a todos, inclusive aos faltosos, contribuindo para o prosseguimento das tarefas subsequentes. É fundamental esclarecer, desde o início, as intenções comunicativas presentes nessa ação e os objetivos a serem alcançados. Mais especificamente, além do roteiro supracitado, é preciso orientar os alunos quanto: i) à estrutura do tipo textual injuntivo, em que se fundamenta o gênero em evidência; e ii) alguns aspectos da oralidade (pausas, inflexões de voz, entre outros) extremamente necessários para uma boa audição e para que se consiga reproduzir o conteúdo com clareza, nessa modalidade.

O cumprimento de algumas atividades como a de gravação de áudios ou vídeos pode demandar mais tempo do que o previsto. Por isso, sugere-se flexibilizar o tempo, estendendo-o se for necessário. Além disso, provavelmente, em uma sala de aula regular com vários grupos realizando uma tarefa oral, o silêncio necessário para a qualidade do áudio/vídeo não será atingido. Nesse sentido, pode-se propor que a atividade de gravação seja finalizada em casa.

Concluindo o módulo 2, após o compartilhamento das gravações no grupo de WhatsApp, será proposta uma atividade de avaliação e de reflexão sobre o desempenho dos grupos. Nesse processo, cada grupo poderá se autoavaliar ou avaliar o produto do outro. Mais especificamente, os áudios/vídeos gravados pelos alunos deverão ser resgatados e avaliados por eles mesmos. Por fim, havendo inadequações, os autores deverão ser orientados.

Nessa autoavaliação, é importante responder, minimamente, às seguintes questões: i) o nome da receita foi divulgado no início do áudio/vídeo?; ii) todos os ingredientes que a compõem foram listados, bem como sua quantidade?; iii) as etapas do modo de preparo estão claras?; iv) o tempo de preparo foi informado?; v) o tom de voz do aluno apresentador está adequado?; e vi) o aluno apresentador demonstrou domínio da receita culinária?

Os grupos poderão, por fim, tecer outras observações mais gerais. Como esse é um momento de autoanálise sobre o trabalho desenvolvido coletivamente, propõe-se que expressem suas impressões positivas e negativas em relação ao processo e ao produto e, em seguida, formulem soluções para as dificuldades constatadas. As opiniões devem ser expostas de maneira clara e objetiva, priorizando a reflexão sobre seus desempenhos, a retomada de alguma pendência, a resolução de dificuldades e a expressão dos seus sentimentos ao realizar a tarefa.

O módulo 3, denominado “Retextualização da fala para a escrita”, poderá ser iniciado, após o amadurecimento dessas ideias. Como indica o Quadro 16, acredita-se que suas atividades possam ser efetuadas em cerca de 2 horas/aula.

**Quadro 16** – Módulo 3 da Sequência didática

<b>MÓDULO 3: RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Material</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar os áudios/vídeos gravados pelos alunos e, se necessário, orientá-los a adequá-los à situação comunicativa da linguagem;</li> <li>- estruturar cada receita em três partes: nome da receita, ingredientes e modo de fazer.</li> <li>- retextualizar, com base na proposta de Marcuschi (2010), as receitas da modalidade oral para a modalidade escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos elementos que compõem as produções orais e escritas;</li> <li>- construção da lista de compras dos ingredientes da receita;</li> <li>- registro escrito do gênero textual receita culinária.</li> </ul>	Datashow; encarte de mercado virtual; caderno para registro; celular; tablet.	2 horas/aula (1h40)

**FONTE:** autoria própria.

Os alunos deverão resgatar as produções orais gravadas no módulo 2 e retextualizá-las para a escrita (cf. MARCUSCHI, 2010). Cumpre esclarecer que, na turma para a qual se destina esta sequência, originalmente, há níveis diferenciados de alfabetização. Por isso, recomenda-se que as atividades sejam realizadas em duplas ou pequenos grupos, viabilizando a construção coletiva da aprendizagem.

Reiterando o exposto na seção 3.3 desta dissertação, Marcuschi (2010) apresenta um modelo do processo de retextualização composto por nove operações. Levando em consideração o gênero receita culinária, o público-alvo EJA e o andamento fluido das atividades, incluem-se, nesta sequência didática, apenas as operações 1, 2, 3, operação especial, 6 e 7 (cf. Quadro 17).

As primeiras por se relacionarem a procedimentos mais gerais de idealização e de regularização na passagem do oral para o escrito. A sexta e a sétima por constituírem uma estratégia de reconstrução para a norma escrita, importante para o objeto final da sequência: o caderno de receitas.

**Quadro 17** - Operações de retextualização realizadas na sequência didática

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
2ª operação	Introdução da pontuação, com base na entonação das falas.
3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
Operação especial	Readaptação dos turnos de fala para a forma monologada.
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).

**FONTE:** autoria própria.

Para ilustrar, pode-se retomar parte do exemplo de retextualização da fala para a escrita da receita de brigadeiro (cf. seção 3.3.1). Nos diálogos, nem sempre se percebem características típicas da fala. Nesse sentido, após ouvir a gravação da referida receita (ou de outra que sirva de ilustração), podem-se comentar aspectos como entonação, correções, repetições, hesitações, marcadores conversacionais e digressões (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015). Sobre a entonação, o docente pode orientar que os alunos ouçam o áudio e marquem as palavras que foram ditas com mais ênfase. Depois, promover a discussão com seus colegas sobre o motivo de isso acontecer. Sobre as correções, pode orientar os alunos a encontrarem exemplos de reformulações típicas de quando o entrevistado percebe que vai usar uma palavra inadequada. As repetições de palavras ou de parte delas, como em “dá uma mexida assim **pra pra** manteiga meio que ficar homogênea com com o leite moça” também são comuns na fala. Nesse caso, o docente pode orientar que os alunos encontrem outros exemplos, a fim de despertá-los para essa característica. Quando se fala, às vezes, parece que é preciso lembrar de algo, repensar o que é falado, então, usam-se marcadores típicos da fala que mostram essas hesitações. Trata-se de palavras que iniciam ou finalizam frases, geralmente dando continuidade ao que foi dito ou testando se o interlocutor está atento. Nessa situação, pode se verificar com os discentes se há esses marcadores no texto observado. Por fim, em textos orais, são comuns digressões. Mais especificamente, muda-se de assunto em algum momento, relacionando o novo tópico a algo que foi dito. Na atividade com os discentes, pode-se solicitar que releiam a parte final da receita de brigadeiro e destaquem o momento em que há uma digressão.

Nesse módulo, almeja-se que os discentes sejam transportados de eventos de oralidade (propostos nas etapas precursoras da sequência) a um evento de letramento. Deve-se elucidar os mecanismos necessários para o desenvolvimento da produção escrita do gênero estudado, considerando a temática, a situação comunicativa, além de algumas operações de retextualização importantes na passagem da fala para a escrita.

No módulo 4, algumas das receitas retextualizadas – e outras que os alunos queiram retextualizar – deverão ser reunidas em um caderno, organizado pela turma, após a revisão e orientação do(a) docente. Na etapa final da sequência didática, esse produto será lançado na escola (cf. Quadro 18). Estima-se que as atividades de ambos os módulos totalizem 4 horas/aula, sendo 2 horas/aula para cada etapa.

A produção final visa a retomar a compreensão global das atividades da sequência didática. Identificando fatos essenciais para a elaboração de uma receita, pretende-se integrar e sistematizar a relevância das receitas orais e de suas produções escritas no projeto de

retextualização. Além disso, propõe-se que se abra o convite à comunidade escolar para participar da exposição gastronômica da turma e do lançamento do caderno de receitas por ela escrito e organizado. Deverão ser lembrados os conceitos estudados durante o projeto e resgatadas as memórias afetivas da turma, explanadas oralmente, e, em forma de degustação, para os discentes, os docentes e toda a equipe escolar.

**Quadro 18 - Produção Final da Sequência didática**

<b>PRODUÇÃO FINAL: CULMINÂNCIA</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Material</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor algumas das receitas produzidas pelos alunos para a comunidade escolar;</li> <li>- formar uma banca de jurados que degustarão três pratos culinários escolhidos;</li> <li>- definir qual aluno participante será o ganhador de um prêmio, que pode ser uma versão impressa do caderno de receitas da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição das receitas produzidas;</li> <li>- degustação dos pratos elaborados;</li> <li>- apuração dos votos;</li> <li>- premiação.</li> </ul>	Mesa; receitas prontas; prêmio.	2 horas/aula (1h40)

**FONTE:** autoria própria.

Sugere-se que se constitua um corpo de jurados oriundos da própria comunidade escolar, para degustar os pratos e definir qual(is) aluno(s) será(ão) premiado(s). O prêmio poderá ser, por exemplo, uma versão impressa do caderno de receitas lançado, que sintetizará e encerrará as atividades.

Acerca dos elementos avaliativos da atividade desenvolvida, esclarece-se que os alunos podem ser avaliados ao longo de todo o processo, corroborando para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de cada um. A avaliação pode-se dar de forma somativa, incluindo: i) a diagnose; ii) o envolvimento discente, nas aulas e nos trabalhos propostos; iii) a compreensão do tema e suas reflexões em uma autoavaliação; e, por fim, iv) a criação de tópicos para auxiliar na construção de suas receitas culinárias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou uma sequência didática (cf. capítulo 5) e um caderno pedagógico (cf. apêndice), voltados, a princípio, às turmas iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, situada em Angra dos Reis/RJ, mas podem ser adaptados a alunos de outros níveis de aprendizagem da Educação Básica, realizando ajustes que se fizerem necessários. Embora não tenham sido aplicados, esses produtos foram elaborados visando a levar os discentes a refletirem sobre a retextualização da fala para a escrita e, com isso, aprofundar alguns conteúdos linguísticos, por meio da elaboração de receitas culinárias que povoam seu compêndio de saberes pré-existentes e novos. Almejou-se: i) apresentar as semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa; ii) expor as características do gênero receita culinária; e iii) estimular não só a produção desse gênero nas duas modalidades, mas também a sua retextualização. Espera-se aplicá-la em breve e divulgar os resultados dessa aplicação em publicações futuras.

No capítulo 2, aprofundaram-se os conceitos de fala, escrita, oralidade e letramento, previamente comentados na introdução. Reuniram-se algumas informações sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre o ensino de língua materna, extraídas dos documentos norteadores do Ensino no Brasil, na tentativa de amparar legalmente o desenvolvimento das habilidades a serem apresentadas ou aprimoradas nas salas de aula. Finalmente, descreveram-se alguns resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos ao analfabetismo no país.

No capítulo 3, abordaram-se: i) o conceito de texto, sua produção e compreensão; ii) a distinção entre tipos, gêneros e domínios textuais; iii) o gênero textual receita culinária e o tipo textual injuntivo; e iv) o processo de retextualização, com base sobretudo em Marcuschi (2010).

O capítulo 4 expôs a metodologia adotada no desenvolvimento da proposta, considerando: i) o tipo de pesquisa; ii) o local e as características dos sujeitos envolvidos nesse processo; iii) o método de Sequência Didática, idealizado por Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004); e iv) os resultados de uma diagnose, realizada com o público-alvo original.

Finalmente, no capítulo 5, apresentou-se a proposta de sequência didática, visando a promover um ensino ativo e reflexivo, no alcance de possibilidades de usos linguísticos reais, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Com ela, almeja-se desenvolver uma experiência minimizadora do preconceito linguístico, na medida em que a fala se revela tão complexa quanto a escrita e ambas são trabalhadas em sala de aula para ampliar a compreensão dos alunos sobre o funcionamento da língua.

Projetaram-se atividades orais e escritas em que os alunos são inseridos no centro do processo, e não à margem, de modo a torná-los protagonistas no desenvolvimento do projeto e proporcionando as sensações de pertencimento e de ampliação tanto dos seus saberes quanto da sua autoestima. Incluindo na sala de aula as realidades extraescolares dos educandos, pretende-se levá-los a reconhecerem-se como sujeitos capazes de produzir e de remodelarem seus discursos, observando possíveis desvios ou inadequações, efetuando as adaptações necessárias aos diferentes contextos de formalidade e informalidade, ampliando seu conhecimento e perpetuando-se como seres que podem e devem desempenhar seus papéis como cidadãos de fato e de direito na sociedade na qual se inserem.

Em relação às expectativas sobre a aplicação do caderno pedagógico, espera-se que o caderno seja um apoio pedagógico aos professores e aos alunos da EJA que tem grande carência de material, e nesse sentido, para o início do próximo semestre, objetiva-se a aplicação do caderno para a nova turma, observando as aulas propostas e adequando as atividades às demandas do público alvo.

Espera-se, também, que sejam atingidos os objetivos da proposta com vistas a garantir o preconizado nas leis brasileiras e nas diretrizes que norteiam a Educação nacional e a escola pública: o pleno exercício da cidadania. Ao fazer uso de linguagens mais formais, o estudante aumenta suas possibilidades comunicativas e sociais, além de poder ascender socialmente, por meio de uma educação de qualidade oferecida pela escola pública. Preconiza-se, assim, nas atividades, as metodologias freirianas de ensino, dinamizando o ato de ensinar, interpretando-o como um ato de aprender, de ressignificar e de ampliar saberes.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- Antunes, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- Antunes, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- Arroyo, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.  
Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- Bagno, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Bagno, M. **Preconceito Linguístico**. 48. e 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bechara, E. **O Que é Língua Portuguesa?** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- Bechara, E. **Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
- Brasil, UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- Brasil. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 03 dez. 2022.
- Câmara Júnior, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- Carvalho, J. J. de. **Letramento e Retextualização: uma análise no ensino médio**. 2014. 223p. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Castilho, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

Charlot, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, A. C. dos S. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, março, 2018. ISSN: 2448-0959

Dell'Isola, R. L. P. **Retextualização de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Dell'Isola, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

Dell'Isola, R. L. P.. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: Magalhães, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: EDUnB, 1996.

Dolz, J.; Schneuwly, B.; Noverraz, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita. *In*: Schneuwly, B.; Dolz, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

Fávero, L. L.; Andrade, M. L. Da C. V. De O.; Aquino, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009

Fávero, L. L.; Koch, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

Fiorin, J. L. Teoria dos signos. *In*: Fiorin, J. L. (org.) *et al.* **Introdução à Linguística**. 6. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. p.55-74.

Fonseca, M. S. O. M. **A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias**. 2020. 196 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Freire, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 15. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Freire, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1981.

Freire, P.; Faundez, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Gadotti, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: Gadotti, M.; Romão, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Geertz, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997

Gomes, I.; Ferreira, I. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. *In*: **PNAD Contínua**. Agência IBGE notícias: Estatísticas Sociais, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 8 set. 2023.

Hjelmslev, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013 [1943].

Hjelmslev, L. Uma introdução à linguística. *In*: Hjelmslev, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991 [1937].

Hjelmslev, L. Análise estrutural da linguagem. *In*: Hjelmslev, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991 [1948].

Hjelmslev, L. A estratificação da linguagem. *In*: Hjelmslev, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991 [1954].

Houaiss, A. **Dicionário Houaiss**. São Paulo: Moderna, 2018.

Ilari, R. Signo linguístico. *In*: **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/signo-linguistico>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Kato, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

Koch, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

Koch, I. V.; Elias, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

Koch, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

Köche, V. S.; Marinello, A. F.; Boff, O. M. B. **Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, do narrar e do descrever**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2018.

Limad, C. S. Visão Geral da Administração da Produção. *In*: **Slideshare**. [S. l.], 22 set. 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/carllos.souza/gpii-aula-ii-slackcaptulo-ii-sistemas>. Acesso em: 8 set. 2023.

Magalhães, M. M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

Malinowski, B. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato de empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Prefácio Sir James George Frazer. Tradução Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Marcuschi, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização 10. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

Marcuschi, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Marcuschi, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Mazzotti, G. F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

Menezes, E. T. de. **Verbete método freireano**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

Miranda, J. B.; Senra, L. X. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *Psicologia.pt*, 2012. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 24 fev. 2022.

Pachalski, L.; Anjos, A. G. Considerações acerca do conceito de atualização sob os pontos de vista formalista e enunciativo. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 189 - 206, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241151>. Acesso em: 03 jan. 2023.

Pietroforte, A. V. A língua como objeto da Linguística. *In*: Fiorin, J. L. (org.) *et al.* **Introdução à Linguística**. 6. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. p.75-94.

Santos, L. W. **Análise e produção de textos**. 1. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

Santos, L. W.; Riche, R. C.; Teixeira, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

Saussure, F. de. **Curso de Linguística Geral** (1916). *In*: Bally, C.; Sechehaye, A. (Orgs.). 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012[1916].

Schmidt, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. DOI: 10.1590/S0103-5642006000200002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41889>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Schneuwly, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

Soares, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

Soares, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Soares, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Solé, I. **Estratégias de leitura**. 6, edição. Porto Alegre: Penso, 2003.

Solé, I. O ensino da leitura. *In*: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 49-65.

Travaglia, N. G. **Tradução Retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003.

Valencia, V. H. L. El círculo de Bajtín. *In*: **Teoría de la Crítica Literaria**. [S. l.], 24 nov. 2019. Disponível em: <https://teoriadelacriticaliteraria.blogspot.com/>. Acesso em: 8 set. 2023.

Vasconcellos, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2000.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Zampin, I. C. O desenvolvimento moral segundo "Piaget". **Revista Gestão Universitária**, 24 dez. 2017. Disponível em: <https://is.gd/djwLWL>. Acesso em: 08 set. 2023.

**APÊNDICE – CADERNO DE ATIVIDADES**

**TATIANE KRISTINE TRINDADE DE CASTRO SOARES**



**CADERNO DE  
ATIVIDADES**

**DA FALA PARA A ESCRITA: ATIVIDADES DE RETEXALIZAÇÃO  
DE RECEITAS CULINÁRIAS – UMA PROPOSTA DESTINADA À  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

SOARES. Tatiane Kristine Trindade de Castro. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização de receitas culinárias - uma proposta destinada à Educação de Jovens e Adultos. 2023. 31 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

## Ficha Técnica

DISCIPLINA	CURSO	SÉRIE OU CICLO
Língua portuguesa	Linguagens	1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### OBJETIVOS:

- 1) Ampliar as possibilidades comunicativas e sociais dos discentes, promovendo uma educação de qualidade;
- 2) Expor as características do gênero receita culinária, bem como do tipo textual injuntivo em que se estrutura;
- 3) Apresentar as semelhanças e diferenças entre as modalidades escrita e oral da Língua Portuguesa;
- 4) Desenvolver práticas de oralidade e de letramento, situando os discentes no centro do processo de ensino-aprendizagem;
- 5) Estimular não só a produção desse gênero nas duas modalidades, mas também a sua retextualização.

## *Caro professor,*

Este caderno inclui atividades de Língua Portuguesa, destinadas a alunos da primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um produto pedagógico decorrente da dissertação de Mestrado Profissional em Letras intitulada “Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias – uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e Adultos”.

Ele compreende uma sequência de 6 (seis) aulas – de aproximadamente 2 (duas) horas cada – a respeito do gênero receita culinária e das modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa.

A primeira aula prioriza o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero em evidência, além de disponibilizar informações conceituais sobre o tema, a fim de ampliar esse repertório. Na segunda aula, exploram-se algumas características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa, destacando a importância de desenvolver ambas em sala de aula. Na terceira aula, propõe-se uma atividade de gravação de receitas e, na quarta, a retextualização da fala para a escrita dessas gravações. Na penúltima aula da sequência, sugere-se a organização de um caderno de receitas. Por fim, na sexta aula, como culminância do projeto, indica-se a degustação de alguns dos pratos produzidos pelos alunos.

Fica a critério de cada docente, fazer alterações neste material, conforme a sua realidade de trabalho. Quaisquer mudanças são bem-vindas, desde que corroborem para o êxito das atividades e primem pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Atenciosamente,

Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares  
(Elaboradora do caderno)



## Sumário

AULA 1 - Conhecendo o Gênero Textual Receita Culinária (Parte 1)

AULA 2 - Conhecendo o Gênero Textual Receita Culinária (Parte 2)

AULA 3 - Gravação das Receitas

AULA 4 - Retextualização das Receitas

AULA 5 - Organização do Caderno de Receitas

AULA 6 - Culminância do Projeto com Degustação



*Aula 1:  
Conhecendo o  
gênero textual  
receita culinária (parte 1)*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

- 1) Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero receita culinária;
- 2) Ampliar o repertório dos discentes, disponibilizando informações conceituais sobre esse gênero e a tipologia injuntiva;
- 3) Capacitar os alunos a reconhecerem e produzirem receitas culinárias e a tipologia injuntiva, em que costuma se estruturar.



## AULA 1 - CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA (PARTE 1)

Leia atentamente o texto 1 e, em seguida, responda às questões de 1 a 6.

### TEXTO 1:

**Nome da receita:** Cajuzinho



**Ingredientes:**

1 pacote de 500g de amendoim torrado e moído;  
10 colheres de sopa de achocolatado em pó;  
1 lata de leite condensado.

**Modo de preparo:**

I. Coloque os amendoins em uma vasilha junto com o achocolatado e o leite condensado.  
II. Misture todos os ingredientes com uma colher até a massa ficar homogênea e em ponto de enrolar.

**Tempo de preparo:** 10 minutos.

**Rendimento:** 50 cajuzinhos pequenos ou 30 cajuzinhos médios.

**FONTE:** <https://comidinhasdochef.com/receita-de-cajuzinho-de-festa/>



1. O que são receitas culinárias?

*Expectativa de resposta: São orientações que ajudam as pessoas a prepararem pratos de comidas seguindo um passo a passo.*

2. Qual a finalidade de textos como receitas culinárias ?

*Expectativa de resposta: Explicar com detalhes como algo deve ser realizado, isto é, como um determinado alimento deve ser preparado.*

3. Observando o texto 1, diga que partes ou informações uma receita deve conter.

*Expectativa de resposta:*

- *Título da receita: nome da comida que será preparada.*
- *Ingredientes: Descrição de todos os ingredientes usados, bem como das respectivas quantidades necessárias para produzir o alimento em desenvolvimento.*
- *Modo de preparo: Explicação detalhada sobre como a receita deve ser executada.*
- *Tempo de duração e rendimento: Algumas receitas informam o tempo necessário para a produção do prato e a quantidade produzida.*

4. Você já produziu alguma receita culinária?

*Expectativa de resposta:*

*Resposta pessoal*

5. As receitas que você produz seguem essas orientações?

*Expectativa de resposta: Algumas sim, algumas não. Umhas receitas faltam as quantidades certas de ingredientes, outras não apresentam tempo certo de preparo, etc.*

6. Considerando as respostas das questões anteriores, preencha o quadro abaixo:

Receita culinária	
Definição	Estrutura geral
Gênero textual que tem a função de explicar com detalhes como se prepara determinado alimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome da receita;</li> <li>• Ingredientes;</li> <li>• Modo de preparo;</li> <li>• Tempo de preparo;</li> <li>• Rendimento.</li> </ul>



## RODA DE CONVERSA

Agora que você já conhece um pouco mais o gênero textual receita culinária, compartilhe com seus colegas e com seu(sua) professor(a) as receitas que gosta de consumir ou fazer e registre, por escrito, aquela(s) que mais lhe(s) interessar(em).

Expectativa: Espera-se que os alunos comentem com seus pares as receitas dos alimentos que gostam de consumir ou produzir e, ao registrarem, por escrito, as orientações daquela(s) que lhe(s) interessarem, percebam a importância da estrutura geral desse gênero para a produção do alimento.



*Aula 2:  
Conhecendo o  
gênero textual  
receita culinária (parte 2)*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

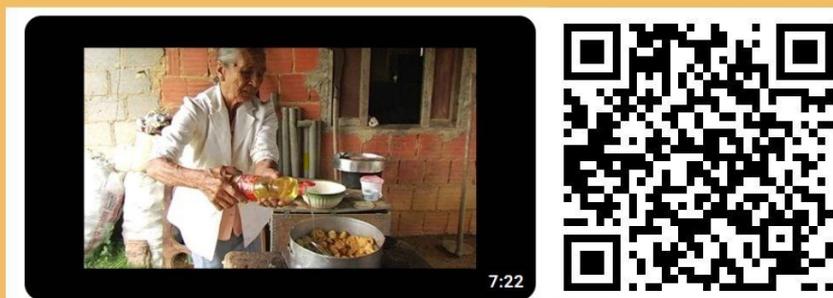
- 1) Enriquecer a linguagem, reativando memórias e resgatando vivências do dia a dia;
- 2) viabilizar a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento lógico;
- 3) Incentivar a expressão oral de receitas de família.



## AULA 2 - CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA (PARTE 2)



O vídeo “Saborosas memórias quilombolas”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4> e no QR code adiante, aborda costumes, temperos e receitas quilombolas e permite conhecer algumas das saborosas memórias desse povo. Assista com bastante atenção e, em seguida, realize as demais atividades dessa aula.



**FONTE:** <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4>

Expectativa: Espera-se que os alunos se sensibilizem com o vídeo e relembrem suas próprias experiências.



Agora, assista ao trecho do primeiro episódio da segunda temporada do programa “MasterChef Brasil”, disponível em <https://youtu.be/H7m6fr2lw-A> e no QR code adiante. Enquanto assiste, reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as receitas apresentadas nesse vídeo e no anterior.



**FONTE:** <https://youtu.be/H7m6fr2lw-A>

*Expectativa: Espera-se que os alunos comparem os dois vídeos, reconhecendo semelhanças e as diferenças entre eles, no que tange ao gênero receita culinária.*



## RODA DE CONVERSA

Quando você se reúne com seus amigos e familiares, que pratos mais gosta de consumir ou de produzir? Algum(ns) desses encontros marcou sua vida? Compartilhe, oralmente, essas experiências com seus colegas de turma e com seu(sua) professor(a).



### AO PROFESSOR:

Registre com um gravador a conversa para um possível resgate em aula futura.

Expectativa: Compartilhando experiências que marcaram suas vidas e receitas que gostam de comer ou que sabem fazer, as produções orais dos alunos tendem a ser mais espontâneas ou menos monitoradas. Gravá-las permitirá compor um acervo oral de receitas culinárias significativas para a turma e observar como se comportam nessa modalidade.



*Aula 3:  
Gravação de  
receitas*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

- 1) Fomentar a oralidade e a produção de textos coletivos;
- 2) Introduzir a consciência de autoavaliação no conteúdo das atividades realizadas.



## AULA 3 - GRAVAÇÃO DAS RECEITAS



Leia atentamente e siga os passos abaixo listados:

1. Reúna-se com seus colegas de turma em grupos de 3 a 5 integrantes;
2. Compartilhe com o seu grupo o(s) prato(s) que mais gosta de comer ou de produzir;
3. Juntamente com seus colegas de grupo, escolha um desses pratos e grave um áudio ou um vídeo, ensinando como fazê-lo;  
*Expectativa: Espera-se que os alunos façam produções orais, de acordo com suas vivências e embasadas nas atividades de aprofundamento realizadas até o momento.*
4. Com base nas aulas anteriores e no questionário adiante, verifique se o áudio ou vídeo elaborado por seu grupo apresenta todas as informações necessárias para produzir o prato selecionado e, caso não apresente, refaça a gravação.

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
No início, foi divulgado o nome da receita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os ingredientes que compõem a receita foram ditos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quantidade de cada ingrediente foi dita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as etapas para o preparo do alimento foram explicadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo de preparo foi divulgado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tom de voz do apresentador foi adequado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O apresentador demonstrou domínio da receita culinária?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Expectativa: Espera-se que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre seus textos e entendam que a revisão faz parte do processo de produção.*



*Aula 4:  
Retextualização  
das receitas*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

- 1) Realizar algumas operações de retextualização da fala para a escrita;
- 2) Conscientizar os alunos das semelhanças e das diferenças entre as duas modalidades da Língua Portuguesa.



## AULA 4 - A RETEXTUALIZAÇÃO DAS RECEITAS

Leia, atentamente, o texto adiante. Em seguida, responda às perguntas 1, 2, 3 e 4.



Brigadeiro é uma das sobremesas brasileiras mais famosas. É tão típico, tradicional e relacionado à cultura brasileira que não podemos traduzir seu nome para outras línguas. Para se referir a ele, ao conversarmos com estrangeiros, geralmente falamos que é uma bolinha de chocolate.

De acordo com a crença popular, a origem do brigadeiro brasileiro é relacionada a um político da década de 1940.

Mas, antes de começar a te contar essa história, você precisa saber que a palavra brigadeiro em Português também significa "general de uma brigada do exército".

Agora, vamos à história do doce. Uma mulher chamada Heloisa Nabuco inventou um docinho de chocolate em homenagem à candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes à presidência da república em 1946.

O candidato Eduardo Gomes foi derrotado nas eleições, mas o outro brigadeiro se tornou muito famoso.

Texto extraído de BRIGADEIRO brasileiro. Rio and Learn. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rioandlearn.com/pt-br/brigadeiro-brasileiro/> Acesso em março 2022.

1. Você já tinha ouvido a história do brigadeiro antes?
2. Como definimos o brigadeiro ao conversarmos com um estrangeiro?
3. Como você descreveria esse doce? Use no máximo 3 palavras para classificá-lo.
4. Há outro significado da palavra brigadeiro, na Língua Portuguesa? Se sim, qual?



Agora, ouça, atentamente, o áudio disponível em <https://youtu.be/jNf3FawgqWY>, transcrito, na íntegra, abaixo. Em seguida, realize as atividades propostas, nas questões 5, 6, 7 e 8.



**FONTE:** <https://youtu.be/jNf3FawgqWY>

### 1ª TRANSCRIÇÃO DA RECEITA GRAVADA

"L1: Olha só... eu gosto de fazer brigadeiro na leiteira que não gruda que é melhor e na colher de pau de doce, geralmente, porque as salgadas deixa aquele gostinho de alho, padrão, né? Mas aí tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida assim pra pra manteiga meio que ficar homogênea com com o leite moça, mas rápido porque não é pra cozinhar não e depois vai jogando Nescau umas acho que três colheres, não lembro agora é porque geralmente eu vou adicionando pra que ver o tom de escuro que eu quero né, mas aí vai mexendo, o segredo é mexer direto até dar o ponto, não pode parar, não pode parar pra mandar uma mensagem do WhatsApp, não pode parar pra nada, tem que mexer constantemente se não dá uma empelotadinha, já cozinha diferente as partes e vai sempre passando a colher em todos os lados da panela e no fundo também porque se não fica agarrado um pouquinho ali e esse vai empelotando também, então é, é bem chato. Show, só isso! Molezinha.

L2: Quanto tempo leva?

L1: Ah, não sei quanto tempo leva não... acho que uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio.

L2: Quantas pessoas servem?

L1: Não sei quantas pessoas servem não, é brigadeiro né, pra mim serve uma pessoa só. Hahaahah!"



5. Nas aulas anteriores, você aprendeu que uma receita escrita deve apresentar os seguintes tópicos: nome da receita; ingredientes; modo de preparo; tempo de preparo; rendimento. Partindo desse pressuposto e de sua resposta à questão 3, reescreva a receita de brigadeiro, apresentando essas informações.

*Expectativa de resposta:*

*"Receita de brigadeiro*

**Ingredientes:**

*2 colheres de manteiga;*

*1 lata de leite condensado;*

*5 colheres de achocolatado em pó*

**Modo de preparo:**

*Coloque as duas colheres de manteiga em uma leiteira e espere derreter. Em seguida, acrescenta a lata de leite condensado e mexa até ficar uma mistura homogênea. Adicione as cinco colheres de achocolatado em pó e mexa até atingir o ponto correto.*

**Tempo de preparo:** 12 a 15 minutos

**Rendimento:** 1 pessoa".

6. À semelhança do que foi feito nas questões 1, 2, 3 e 4, passe a receita que você e seu grupo gravaram na aula 3, da fala para a escrita, seguindo os passos listados adiante:

<b>1° passo</b>	Transcreva, na íntegra, a gravação da receita para a escrita.
<b>2° passo</b>	Elimine hesitações e partes de palavras do texto transcrito.
<b>3° passo</b>	Introduza sinais de pontuação, no texto transcrito, com base na entonação das falas.
<b>4° passo</b>	Elimine do texto transcrito repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes que se referem à primeira pessoa do singular (eu, me, mim, entre outros).
<b>5° passo</b>	Elimine as falas de L2, transformando o texto em um monólogo.
<b>6° passo</b>	Adeque as estruturas das frases à norma culta de escrita.
<b>7° passo</b>	Substitua palavras consideradas informais por outras mais formais.
<b>8° passo</b>	Reescreva a receita, apresentando a seguinte estrutura: nome; ingredientes; modo de preparo; tempo de preparo; rendimento.

**FONTE:** Soares (2023, adaptado de MARCUSCHI, 2010).



7. Tendo em vista os passos listados no quadro abaixo, reescreva o texto transcrito na questão 1.

<b>1° passo</b>	Elimine hesitações e partes de palavras.
<b>2° passo</b>	Introduza sinais de pontuação, com base na entonação das falas.
<b>3° passo</b>	Elimine repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e de pronomes que se referem à primeira pessoa do singular (eu, me, mim, entre outros)

**FONTE:** Soares (2023, adaptado de MARCUSCHI, 2010).

Expectativa de resposta:

"L1: gosto de fazer brigadeiro na leiteira e na colher de pau tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida pra manteiga ficar homogênea com o leite moça e depois vai jogando Nescau umas três colheres, vai mexendo, direto até dar o ponto,

L2: Quanto tempo leva?

L1: uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio.

L2: Quantas pessoas servem?

L1: serve uma pessoa"

8. Agora reescreva o texto que você apresentou como resposta para a questão, seguindo os passos indicados abaixo:

<b>4° passo</b>	Elimine as falas de L2, transformando o texto em um monólogo.
<b>5° passo</b>	Adeque as estruturas das frases à norma culta de escrita.
<b>6° passo</b>	Substitua palavras consideradas informais por outras mais formais.

**FONTE:** Soares (2023, adaptado de MARCUSCHI, 2010).

Expectativa: "Para fazer uma receita individual de brigadeiro, coloque duas colheres de manteiga na leiteira e espere derreter. Em seguida, jogue uma lata de leite condensado e mexa até ficar uma mistura homogênea. Adicione cinco colheres de achocolatado em pó e mexa até atingir o ponto adequado. Deixe cozinhar em fogo médio de 12 a 15 minutos".



*Aula 5*  
*Organização do*  
*caderno de*  
*receitas*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

- 1) Organizar um livro de receitas com os textos retextualizados pela turma;
- 2) Aumentar a autoestima dos alunos, divulgando um produto autoral para a comunidade escolar.



## AULA 5 - ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE RECEITAS

Agora, você e seus colegas deverão se reunir novamente para confeccionar um caderno, reunindo as receitas que registraram. Podem, também, acrescentar outras próximas do dia a dia e da realidade de cada um, tomando como base guloseimas geralmente feitas em datas comemorativas, provenientes de tradições familiares. Para tanto, observe, atentamente, o modelo a seguir.



### Receita de Brigadeiro



#### Ingredientes:

2 colheres de manteiga;  
5 colheres de sopa de achocolatado em pó;  
1 lata de leite condensado;  
1 pacote de granulado.



#### Modo de preparo:

Coloque duas colheres de manteiga na leiteira e espere derreter. Em seguida, acrescente a lata de leite condensado e mexa até a mistura ficar homogênea. Adicione as 5 colheres de achocolatado em pó e mexa até dar o ponto e leve ao fogo, em temperatura média.

**Tempo de preparo:** 12 a 15 minutos.

**Rendimento:** 25 brigadeiros médios.





Com o auxílio de tablet's, celulares, computadores ou mesmo de forma manuscrita, cada grupo deverá reescrever a receita por ele gravada e retextualizada, em um fundo colorido e selecionar imagens de encartes de mercado, como o seguinte, que dialoguem com seu texto.



FONTE: <https://www.facebook.com/shoppingpiratas/photos/no-zona-sul-angra-voc%C3%AA-encontra-ofertas-imperd%C3%ADveis-neste-fim-de-semana-estamos-/1814950998564817/>

A turma deverá escolher um título para o livro e reservar um espaço para anotar os nomes dos autores envolvidos. Finalmente, deverão elaborar a capa do livro, considerando, coletivamente, o modelo a ser produzido.

Obs.: Caso a atividade seja elaborada de forma totalmente manuscrita, com a ajuda do professor, todo o livro deve ser escaneado, a fim de facilitar seu compartilhamento virtual.

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos observem os diversos itens que compõem o caderno de receitas, incluindo as imagens de itens gastronômicos relacionados a ela.





*Aula 6:  
Culminância do  
projeto com  
degustação*



**DURAÇÃO:**

2 horas/aula, aproximadamente.

**OBJETIVOS:**

- 1) Lançar o caderno de receitas organizado e escrito pela turma, divulgando-o para toda a comunidade escolar.
- 2) Demonstrar a evolução da turma, tendo em vista todas as etapas realizadas, desde o conhecimento do gênero textual receita (Aulas 1 e 2) até a produção dos textos e a sua inclusão em um caderno de receitas.

## AULA 6 - CULMINÂNCIA DO PROJETO COM DEGUSTAÇÃO



Agora que todas as atividades do caderno foram cumpridas e você já conhece bem o gênero receita culinária, vamos comemorar com um dia de degustação. Primeiramente, converse com sua turma e com seu(sua) professor(a) para decidirem juntos a melhor data e atente para as orientações a seguir:

1. Juntamente com seu grupo (formado na aula 3), escolha uma das receitas reunidas no caderno desenvolvido na aula 5, para levar pronta no dia da culminância do projeto;
2. Cada grupo poderá escolher a receita que seus integrantes redigiram ou a de outros colegas;
3. A elaboração do prato escolhido é de responsabilidade de todos os integrantes do grupo e deve ser orientada pelo caderno de receitas já confeccionado;
4. Caso a atividade não possa ser realizada na sua residência ou na de algum de seus colegas, verifique com seu(sua) professor(a) a possibilidade de usar o refeitório da escola;
5. Convide a comunidade escolar para comparecer ao evento e contribuir com outras guloseimas.



# Anexo



Confira abaixo algumas fotos de uma turma da EJA realizando uma dinâmica semelhante, em um dos eventos comemorativos do primeiro trimestre letivo de 2023: o dia das mães.

Alunos da EJA usando tablets



Dia de produção



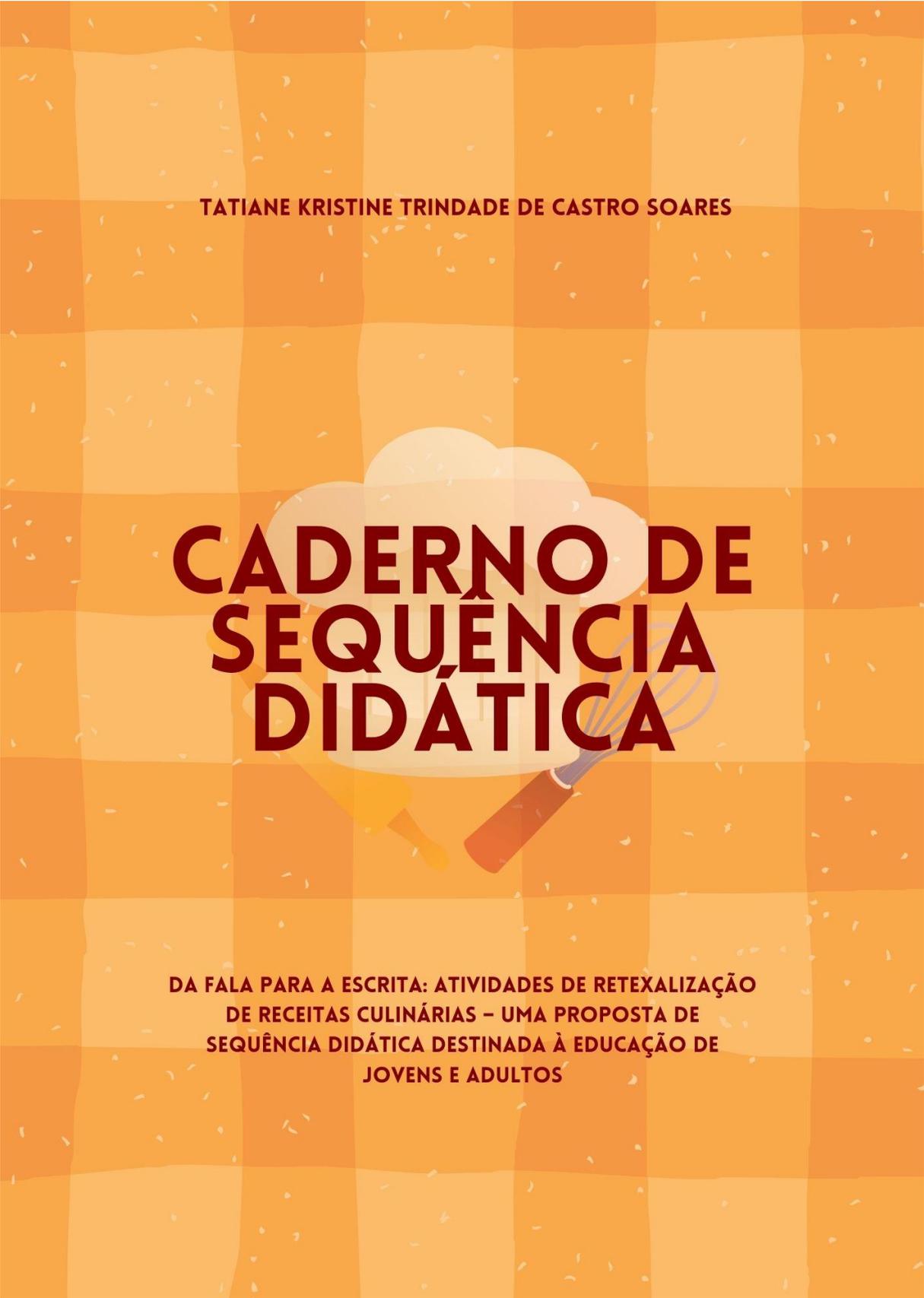
Culminância com receitas realizadas para comemorar o dia das mães



## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 Abr. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONSECA, M. S. O. M. 2020. **A EJA dá a receita**: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias. 196 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1981.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.
- KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de textos**: Gêneros textuais do relatar, do narrar e do descrever. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 1998.

**TATIANE KRISTINE TRINDADE DE CASTRO SOARES**



# **CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**DA FALA PARA A ESCRITA: ATIVIDADES DE RETEXALIZAÇÃO  
DE RECEITAS CULINÁRIAS – UMA PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESTINADA À EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**