

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

**A EJA DÁ A RECEITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO ENVOLVENDO
INTERGENERECIDADE E MULTIMODALIDADE NA PRODUÇÃO DE RECEITAS
CULINÁRIAS**

MARIA SOCORRO OLIVEIRA MARTINS FONSECA

Seropédica 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

**A EJA DÁ A RECEITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
ENVOLVENDO INTERGENERICIDADE E MULTIMODALIDADE NA
PRODUÇÃO DE RECEITAS CULINÁRIAS**

MARIA SOCORRO OLIVEIRA MARTINS FONSECA

Sob orientação da prof^a Dra.

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, 2020.

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

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

F676e

Fonseca, Maria Socorro Oliveira Martins, 1973-
A EJA dá a receita: uma experiência de ensino
envolvendo intergenericidade e multimodalidade
na produção de receitas culinárias / Maria Socorro
Oliveira Martins Fonseca. - Seropédica, 2020.
198 f.: il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Produção de
texto. 3. Texto instrucional ou injuntivo. 4. Receita
culinária. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROFLETRAS III. Título.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

MARIA SOCORRO OLIVEIRA MARTINS FONSECA

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09 /10/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
(orientadora)

Prof.^a Dra. Patrícia Vargas Alencar (UniRio)
(examinadora externa)

Prof. Dr. Gerson Rodrigues (UFRRJ)
(examinador interno)



Emitido em 2022

TERMO N° 827/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 18/07/2022 16:58)

GERSON RODRIGUES DA SILVA

CHEFE DE DEPARTAMENTO - TITULAR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1449160

(Assinado digitalmente em 18/07/2022 20:05)

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

Matrícula: 1629233

(Assinado digitalmente em 19/07/2022 10:40)

PATRICIA VARGAS ALENCAR

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 028.314.387-80

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:

827, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **18/07/2022** e o código de verificação: **b63e62b95f**

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a meu pai José Maria Martins (in memoriam), ex-aluno da EJA, que sempre esteve presente e confiante em minha jornada acadêmica; a todos os meus alunos da EJA, que tiveram um papel fundamental na concretização desta pesquisa; e, ainda, a todos os professores, em especial aos da rede pública, os quais enfrentam os desafios da educação básica com muito esforço, superação e respeito à diversidade.

AGRADECIMENTOS

A meu grandioso e amado Deus por, ao longo deste processo enriquecedor, porém, também, muito desgastante, ter sido a bússola a me guiar nesta caminhada e por, ainda, dar-me força nos momentos em que pensei em desistir.

Não posso deixar de agradecer a esta universidade, UFRRJ, exemplo de ensino público de qualidade e, sobretudo de resistência em nosso país que passa por um período tão difícil, por ser um espaço que privilegia o conhecimento e acolhe todas as ideias recebidas. Além de ser um dos *campus* mais lindos que já vi, por sua natureza exuberante, revela-se majestoso e com as contradições da realidade acadêmica brasileira.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo financiamento do ProFLetras que favoreceu não só a mim, mas também a todos os professores da rede pública envolvidos no programa acadêmico.

À minha querida orientadora Marli Pereira, que me foi enviada por Deus. Agradeço-a por auxiliar-me na captura do meu javali de Erimanto, esta dissertação hercúlea de profundo letramento acadêmico, e que, andaimado em vigorosas pesquisas, reflexões, aprendizagem e experiências, venho apresentá-la à banca examinadora. Eu lhe sou imensamente grata por sua atenção, seu apoio e carinho ao acompanhar, entender e ajudar-me a superar todas as adversidades com as quais me deparei ao longo do processo de construção deste trabalho. Ela que, com uma grandiosa dedicação, enorme experiência, muita segurança e mostrando-se altamente comprometida com a proposta de orientação, pontuou cada etapa de evolução, sugerindo as necessárias alterações, nas várias versões encaminhadas, de forma precisa e educada, além de, gentilmente, apontar todas as falhas e orientar os caminhos possíveis para a concretização deste projeto.

Gostaria também de agradecer à banca examinadora desta pesquisa, à Prof. Dra. Patrícia Vargas Alencar, pois, além de acrescentar preciosas considerações, no exame de qualificação, que me guiaram à confecção deste trabalho, suas observações foram imprescindíveis para a reconstrução e finalização desta dissertação. Estendo, também, tais agradecimentos, equitativamente, ao estimado Prof. Dr. Gerson Rodrigues, por trazer-me exultantes reflexões sobre texto e ensino, apresentar-me aos trabalhos com tecnologia educacional, algo essencial na elaboração deste projeto, além de me agraciar com inúmeras contribuições pedagógicas, mostrando-se sempre muito acessível e pronto a me atender.

Deixo também um agradecimento especial a todos os meus professores, sem os quais este processo de contínua formação não seria possível, já que foram eles os responsáveis por identificar a necessidade de uma melhor formação não só minha, mas de muitos docentes da rede pública de ensino, apresentar as possibilidades de caminhos, a partir da complexidade das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, além de fornecer recursos linguísticos e gramaticais e ferramentas para que eu pudesse evoluir um pouco mais todos os dias e, assim, concluir esta dissertação.

Meus agradecimentos à Professora Dra. Angela Bravin, por desenvolver atividades com gramática e variação linguística, suscitando-me muitas dúvidas e interessantes reflexões; à Professora Dra. Mikaela Roberto, por me fazer refletir sobre conceitos fonéticos e fonológicos [m'ũjtu obrig'ade]¹; Ao Professor Dr. Wagner Costa, por me reapresentar Bakhtin sob uma abordagem muito mais dinâmica e interessante, que acolho nesta pesquisa, assim como me permitir revisitar Johannes Gutenberg, os primeiros manuscritos e o livro impresso, além de também oportunizar o revigoramento da minha língua adicional, o alemão, o meu “Vielen Dank!”².

Agradeço, ainda, às professoras Dras. Adriana Lessa e Maria do Rosário Roxo, pelas faustosas reflexões acerca de metacognição e os desafios de aprender e ensinar; Ao Professor Dr. Marcos Pasche, pelas maravilhosas aulas de Literatura nas quais tive o prazer de recordar minha infância, meu primeiro contato com a literatura e, ainda levar-me a uma das mais prazerosas aulas de Literatura no jardim botânico do campus da UFRRJ. Ao Professor Dr. Gilson, por me permitir despertar minha “Rosa de Jericó”³, fazendo-me ressuscitar para a vida acadêmica, através do estudo da escrita, da reescrita e da avaliação; e à Professora Dra. Roza Palomanes, por me oferecer a oportunidade de reconhecer-me no bilinguismo e na diglossia das fronteiras latinas.

Aos meus colegas de Mestrado, o meu muito obrigada por serem meus parceiros em muitos trabalhos desafiadores e construtivos, além de dividirem, muitas vezes, horas de almoço e descontração preciosas, fazendo com que nossa trajetória fosse ainda mais enriquecedora. O meu agradecimento ao amigo *sui generis*⁴ Marcelo Soares, a quem não revia desde a nossa graduação e estágio. Foi um prazer reencontrá-lo e compartilhar mais uma vez da companhia maravilhosa de

¹ Transcrição fonética de: muito obrigada

² Do alemão: Muito obrigada!

³ Planta com grande resistência à dessecação, seus galhos têm a propriedade de contrair com a secura, permanecer fechados e secos por muitos anos, reabrir com a umidade ou entrar em contato com a água, recuperando toda a sua frescura e beleza. Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Anastatica>

⁴ Do latim: especial, incomparável

quem emana conhecimento: “gratias ago tibi, mi amice”⁵. Um agradecimento especial, também, à amiga Erika Romana, pessoa dulcíssima com quem dividi vários trabalhos, muitas dúvidas, diversas alegrias e, além disso, muitos cafés e guloseimas. Sinto-me imensamente feliz por tê-la conhecido!

Aos meus alunos da EJA, sou-lhes grata por abraçarem o projeto com tanta dedicação e entusiasmo. Foi um tempo de preparo curto, no qual enfrentamos vários desafios e muitas dificuldades, porém nosso modo de fazer a aprendizagem estreitou muito nossa relação em sala de aula e, também, fora dela. Conseguimos preparar uma verdadeira receita de aprendizagem mútua e de interação que resultou em muitas porções de amizade, companheirismo e parceria, tendo como ingredientes básicos o diálogo, a cooperação, a empatia e a pesquisa.

À Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, por ser meu espaço de trabalho por mais de sete anos; agradeço à direção por apoiar a proposta de trabalho; à equipe pedagógica, por colaborar em muitas atividades e abraçar a culminância do projeto; aos meus colegas professores por contribuírem com seus ricos comentários e valiosas sugestões.

À minha mãe, Francisca Iva, agradeço por ter me trazido ao mundo, presentear-me com uma grande família e com muito amor. Eu lhe sou, também, imensamente grata por orientar-me no amor a Deus, à Nossa Senhora e por ensinar-me a ser perseverante e a confiar em mim, transmitindo-me autoconfiança suficiente para saber o quão importante eu sou para nossa família e para o mundo que nos “arrudeia”. Além de ser minha mãe, foi, também, minha primeira professora e grande exemplo da força da mulher nordestina. Ela, que sempre estava a fazer “uma ruma de coisa”, mandava ir “pra baixa da égua” ou “atentar o cão com reza” quem lhe “aperreasse”. Por sua força, sua determinação e grande perseverança, muito obrigada, minha amada mãe!

Ao meu amado pai, José Maria Martins, que nos deixou há tão pouco tempo, agradeço-lhe por todas as oportunidades que tive nesta vida, muitas vezes custando-lhe abdicar da sua. Agradeço-lhe o imenso amor oferecido pelo nosso “devorador de bênçãos”, não só a mim, mas a “um magote de gente”, meus oito irmãos e suas famílias. E, ainda, lhe sou agradecida pelo incentivo desmedido e esforço colossal direcionados à nossa educação escolar. Ele foi, e sempre será, meu maior exemplo, pois finalizou sua educação fundamental através do antigo sistema MOBREAL, voltando a frequentar mais tarde a EJA, modalidade por mim escolhida para desenvolver este

⁵ Do latim: Muito obrigada, meu amigo.

projeto. Parafraseando Euclides da Cunha, afirmo que o nordestino é, antes de tudo, um forte, entretanto meu pai foi uma verdadeira fortaleza. A ele minha infinita gratidão.

A meu marido, Sóstenes, a minha força salvadora, agradeço-lhe pelo esforço, pela prestatividade desmedida e pela parceria empreendida neste trabalho e, ainda, por compreender minha ausência, algumas vezes, nos momentos de maior tensão na elaboração desta dissertação. Muito obrigada, meu “Sol”!

À minha filha Sophia, o meu muito obrigada por compreender meu distanciamento, — sempre indagando “Ainda não terminou esse trabalho?” — infelizmente, algumas vezes necessário em detrimento de minha produção escrita.

Agradeço, ainda, aos meus irmãos por serem também meus parceiros. Agradeço às minhas irmãs Ana Maria, por contribuir com suas experiências na educação fundamental, Angela Maria, por, além de colaborar com suas experiências na educação fundamental e na sala de leitura, me ajudar a produzir os trabalhos com *podcast*, e Ana Cristina, pelo apoio na área de imagem e diagramação; à minha amada sobrinha Giovanna, por me assessorar na junção e corte dos vídeos; e, também, a todos os meus familiares e amigos que ao longo desta etapa me encorajaram e me apoiaram, fazendo com que esta, ainda que laboriosa, fosse também uma das fases mais desafiadoras e construtivas da minha vida.

Agradeço, ainda, aos amigos Dorothea e Grischa Winter, por contribuírem com suas experiências de contato com a língua brasileira, PB e LIBRAS, através de nossas conversas e experiências mútuas, em solos alemão e brasileiro com a educação básica, além de gentilmente aceitarem analisar produções multimodais oriundas da aprendizagem brasileira. “Von Herzen danke ich Ihnen!”⁶

À minha querida amiga Marta Satiro, o meu muito obrigada por me incentivar, intensamente, a voltar à vida acadêmica, fazendo despertar em mim o potencial criativo que eu julgava adormecido.

Aos meus quatro filhos de bigode, Eratóstenes, Mel, Bigode Branco e Heidy, agradeço por me tirarem do transe acadêmico e do sedentarismo, por serem meus companheiros da madrugada e, ainda, por me fazerem relaxar um pouco, dispersando-me o sono para continuar a escrever um pouco mais.

⁶ Do alemão: De coração, eu vos agradeço!

Nada lhe posso dar que já não exista em
você mesmo.

Não posso abrir-lhe outro mundo de
imagens, além daquele que há em sua
própria alma.

Nada lhe posso dar a não ser a
oportunidade, o impulso, a chave.

Eu o ajudarei a tornar visível o seu
próprio mundo, e isso é tudo.

Hermann Hesse

RESUMO

FONSECA, Maria Socorro Oliveira Martins. **A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias.** 2020, 198 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa se pauta na situação observada de que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm um baixo domínio das habilidades de leitura e produção textual. O trabalho tem como objetivo geral propor uma sequência didática para o ensino de receitas culinárias, com base na multimodalidade e na intergenericidade, com vistas ampliar o letramento dos alunos a uma maior e mais proveitosa interação social. Como objetivos específicos, têm-se: a) explorar as características estruturais e funcionais do gênero receita culinária, utilizando formato impresso (cadernos de receita, livros, jornais e revistas) e digital através de vídeos tutoriais do *YouTube*; b) aplicar atividades sobre o tipo textual injuntivo e sobre aspectos linguísticos e gramaticais pertinentes a esse gênero como modos verbais e adjuntos adverbiais; c) conscientizar o aluno da necessidade da adequação linguística, levando em conta o nível de formalidade da situação comunicativa; d) analisar os resultados de cada etapa prevista pelas atividades sistematizadas em torno do gênero receita culinária; e) investigar a presença do tipo textual injuntivo e do gênero receita culinária no material didático e f) promover atividades de produção textual, de natureza mais criativa, tendo como base a intergenericidade textual. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos da turma 392, do 9º ano do ensino fundamental, turno noturno, na modalidade EJA, da Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, situada a Avenida da Glória, sem número, no bairro Nova Aurora, em Belford Roxo, RJ. A realização desta pesquisa é relevante por sua função social concernente à contribuição dos jovens e adultos matriculados na EJA no desenvolvimento da autonomia do aluno no tocante à leitura e produção dos gêneros textuais focalizados e, conseqüentemente, do tipo injuntivo, os quais abordam temáticas pautadas no seu dia a dia e, contudo, não são muito trabalhados na esfera escolar. Esses alunos têm muito a contribuir para o estudo dos gêneros, os quais propiciam troca de experiências e favorecem a comunicação ao apresentá-los como usuários da língua e interlocutores de um enunciado. Para isso, como aporte teórico, a pesquisa pauta-se em estudiosos como Schneuwly e Dolz (2011); Bakhtin (2011); Marcuschi (2008a, 2008b); Vigotski (2000a, 2000b); Koch (2009, 2008, 2003); Rojo e Moura (2012), além de documentos de referência, tais como PCN (1997), Matriz Curricular de Belford Roxo (2018), Diretrizes Curriculares (2000), BNCC (2018), Documentos Norteadores do Peja (2016) e Orientações Curriculares (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem sociointeracionista no ensino dos gêneros textuais, aliada à pesquisa-ação de Thiollent (1986). Obtiveram-se como resultados deste trabalho uma consequente proficiência da língua, resultante do desenvolvimento das competências e habilidades previstas nesta pesquisa, além da revitalização dos conhecimentos acerca do letramento inerente aos gêneros textuais e à tipologia textual injuntiva, e uma melhoria na interação social do público abrangido neste projeto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; produção textual; texto instrucional.

ABSTRACT

FONSECA, Maria Socorro Oliveira Martins. **EJA gives the recipe: a teaching experience involving intergenericity and multimodality in the production of culinary recipes.** 2020. 198 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research is based on the observed situation that many students of Youth and Adult Education have a low command of reading skills and textual production. The work has as general objective to propose a didactic sequence for the teaching of culinary recipes, based on multimodality and intergenericity, with a view to expanding the students' literacy to a greater and more profitable social interaction. The specific objectives are: a) to explore the structural and functional characteristics of the culinary recipe genre, using printed format (recipe notebooks, books, newspapers and magazines) and digital through YouTube tutorial videos; b) apply activities on the injunctive textual type and on linguistic and grammatical aspects relevant to that genre as verbal modes and adverbial adjuncts; c) make the student aware of the need for linguistic adequacy, taking into account the level of formality of the communicative situation; d) analyze the results of each stage foreseen by the activities systematized around the genre culinary recipe and e) to investigate the presence of the injunctive textual type and the culinary recipe genre in the teaching material; and f) promote textual production activities, of a more creative nature, based on textual intergenericity. This research was developed with students from class 392, from the 9th grade of elementary school, night shift, in the EJA modality, from the Rudá Iguatemi Villanova Municipal School, located at Avenida da Glória, without number, in the Nova Aurora neighborhood, in Belford Roxo, RJ. The accomplishment of this research is relevant for its social function concerning the contribution of youth and adults enrolled in EJA in the development of the student's autonomy with regard to the reading and production of the focused textual genres and, consequently, of the injunctive type, which address themes based on day to day and, however, they are not much worked in the school sphere. These students have a lot to contribute to the study of genres, which provide an exchange of experiences and favor communication by presenting them as users of the language and interlocutors of an utterance. For this, as a theoretical contribution, the research is based on scholars such as Schneuwly and Dolz (2011); Marcuschi (2008a, 2008b); Vigotski (2000a, 2000b); Koch (2009, 2008, 2003); Rojo and Moura (2012), in addition to reference documents, such as PCN (1997), Curricular Matrix of Belford Roxo (2018), Curricular Guidelines (2000), BNCC (2018), Guiding Documents of Peja (2016) and Curricular Guidelines (2010). It is a qualitative research with a sociointeractionist approach in the teaching of textual genres, combined with Thiollent's action research (1986). As a result of this work, a consequent language proficiency was obtained, resulting from the development of the competences and skills provided for in this research, in addition to the revitalization of knowledge about literacy inherent to textual genres and injunctive text typology, and an improvement in the social interaction of the public covered in this project.

Keywords: Youth and adult education; text production; instructional text.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMRIV – Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos

PB – Português do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

RC – Receita Culinária

SEEDF – Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: Proposta provisória de agrupamento de gêneros	34
QUADRO 2: Livros didáticos direcionados à EJA	62
QUADRO 3: Livros didáticos direcionados ao 9º ano do EF	66
QUADRO 4: Livros didáticos direcionados ao 7º ano do EF	71
QUADRO 5: Equipamentos e dependências da EMRIV	84
QUADRO 6: Sequência didática da receita culinária	97
QUADRO 7: Receita de mãe 1	106
QUADRO 8: Receita de mãe 2	107
QUADRO 9: Receita de mãe 3	107
QUADRO 10: Receita de vida saudável 1	113
QUADRO 11: Receita de vida saudável 2	113
QUADRO 12: Quadro comparativo do gênero receita culinária	119
QUADRO 13: Vídeos produzidos pelos alunos	135

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	38
FIGURA 2: Tirinha “Minha vida de cão - Como fazer doce de leite”	41
FIGURA 3: Diagrama de Intertextualidade Tipológica	42
FIGURA 4: Suportes da receita culinária	54
FIGURA 5: Utensílio doméstico usado como suporte da receita culinária	55
FIGURA 6: O programa de rádio como suporte da RC	56
FIGURA 7: O <i>podcast</i> como suporte da receita culinária	57
FIGURA 8: Evidência do modo imperativo na obra <i>Alcance EJA</i>	65
FIGURA 9: Texto instrucional no livro didático <i>Projeto Araribá</i>	69
FIGURA 10: Gênero receita no livro didático <i>Jornadas.port, 9º ano</i>	79
FIGURA 11: Texto instrucional no livro didático <i>A aventura da linguagem, 9º ano</i>	71
FIGURA 12: Receita culinária no livro didático, 7º ano	73
FIGURA 13: Texto instrucional no livro didático <i>Jornadas.port 7º ano</i>	74
FIGURA 14: Texto instrucional no livro <i>didático Singular & Plural, 7º ano</i>	75
FIGURA 15: Texto instrucional no livro didático <i>A aventura da linguagem, 7º ano</i>	76

FIGURA 16: Fachada da EMRIV	83
FIGURA 17: Esquema da sequência didática de Schneuwly e Dolz	94
FIGURA 18: Material consultado pelos alunos	100
FIGURA 19: Receita culinária em língua alemã <i>Totenbeinli-Semifreddo</i>	102
FIGURA 20: Tirinha “O julgamento”	103
FIGURA 21: Receita de mãe em discordância com a estrutura da RC	108
FIGURA 22: Receita de mãe - 1ª escrita	109
FIGURA 23: Receita de mãe - 1ª reescrita	110
FIGURA 24: Receita de mãe - 2ª reescrita	111
FIGURA 25: Receita culinária distribuída aos alunos	116
FIGURA 26: Envio de produção sem título	142
FIGURA 27: Evidência da falta de identificação do título da receita	145
FIGURA 28: Comunicado da publicação dos vídeos aos alunos	147
FIGURA 29: Resposta à solicitação de áudio avaliativo aos alunos	150

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Multimodalidade	47
GRÁFICO 2: Faixa etária dos alunos	88
GRÁFICO 3: Tipos de textos instrucionais acessados	90
GRÁFICO 4: Gêneros textuais do tipo injuntivo mais acessados	92
GRÁFICO 5: Redes sociais e textos instrucionais	93
GRÁFICO 6: Grau de formalidade	125
GRÁFICO 7: Uso dos verbos nos vídeos de culinária	126
GRÁFICO 8: Público-alvo dos vídeos de receitas culinárias	128
GRÁFICO 9: Nível de compreensão dos vídeos de culinária	129
GRÁFICO 10: Compreensão versus dificuldade	130
GRÁFICO 11: Grau de interesse gerado pelos vídeos de culinária	131

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM COM BASE NOS GÊNEROS TEXTUAIS	26
2.1	ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA E DIALOGISMO NA LINGUAGEM	26
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS, TIPOLOGIAS, DOMÍNIOS DISCURSIVOS E SUPORTE	30
2.3	GÊNEROS TEXTUAIS E MODALIDADES DA LÍNGUA	37
2.4	INTERGENERICIDADE: UMA MISCELÂNEA TEXTUAL	39
2.5	MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: NOVAS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS	43
2.6	O GÊNERO RECEITA CULINÁRIA	48
2.6.1	Definição e circulação do gênero receita culinária	48
2.6.1.2	Conciso histórico da receita culinária	51
2.6.2	Os suportes da receita culinária	53
2.6.3	Descrição dos livros didáticos na abordagem do gênero receita culinária e do tipo textual injuntivo	59
2.6.3.1	Contextualização sobre o material didático na EJA	59
2.6.3.2	O material didático pesquisado	62
3	METODOLOGIA	78
3.1	TIPO DE PESQUISA	78
3.2	LOCAL DA PESQUISA	80
3.3	SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	85
4	APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
4.1	ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE	87

4.2	UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA	93
4.2.1	Apresentação da sequência didática	94
4.3	ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE	99
4.3.1	Apresentação da situação	99
4.3.2	Sensibilização ao gênero	101
4.3.3	Produção inicial	104
4.3.4	Módulo I- uso da língua: as formas verbais nas receitas culinárias	115
4.3.5	Módulo II - uso da língua: o adjunto adverbial no gênero receita culinária	115
4.3.6	Módulo III- comparando o gênero receita culinária nas modalidades oral, escrita e multimodal	118
4.3.7	Módulo IV: analisando o gênero receita culinária no formato multimodal	121
4.3.8	Produção final	131
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
	APÊNDICES	166
1.	Questionário diagnóstico	166
2.	Questionário sobre os vídeos assistidos pelos alunos	168
3.	Descrições dos vídeos dos alunos na plataforma do <i>YouTube</i>	170
3.1	Produção dos alunos A, B, C e D, 9º ano da EJA, 07/2019	171
3.2	Produção dos alunos F e G, 9º ano da EJA, 07/2019	171
3.3	Produção do aluno H, 9º ano da EJA, 07/2019	172
3.4	Produção do aluno I, 9º ano da EJA, 07/2019	173
3.5	Produção dos alunos J, 9º ano da EJA, 07/2019	174

ANEXOS	175
1. Produção textual sobre a importância da EJA	175
2. Receita impressa de “Pudim de Leite Moça”	176
3. Resultado do questionário diagnóstico	177
4. Resultado do questionário sobre os vídeos assistidos pelos alunos	179
5. Produções dos alunos sobre o gênero textual receita culinária:	180
5.1 Produção do aluno K	180
5.2 Produção do aluno J	180
5.3 Produção do aluno C	181
5.4 Produção do aluno I	182
5.5 Produção do aluno D	182
5.6 Produção do aluno B	183
5.7 Produção do aluno M	183
5.8 Produção do aluno A	184
5.9 Produção do aluno I	184
5.10 Produção do aluno L	185
5.11 Produção da aluna Y	185
6. Mensagens enviadas para divulgação dos vídeos:	186
6.1 Aos alunos da turma 392 participantes do projeto	186
6.2 A um dos grupos de professores da EMRIV	187
7. Mensagens recebidas, pela pesquisadora, sobre os vídeos	188
7.1 Avaliação dos professores de um dos grupos da EMRIV	188
7.2 Comentários na página do YouTube	189
7.2.1 – Sobre o vídeo “Mousse de Maracujá”	189
7.2.2 – Sobre o vídeo “Mousse de maracujá da 392”	190
7.2.3 – Sobre o vídeo “Macarrão da casa”	192
7.2.4 – Sobre o vídeo “Carne moída recheada”	194
7.2.5 – Sobre o vídeo “Empadão de frango”	195
8. Folha de aprovação	198

1 INTRODUÇÃO

O contexto de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitas vezes, é permeado pela troca de experiências que levam o indivíduo a superar os obstáculos cotidianos e a buscar uma mudança de vida, como se evidencia no trecho a seguir: *“Mais do que apenas conseguir um certificado que lhe permita novas possibilidades e até presta uma faculdade, a educação por meio da EJA é uma maneira significativa de modificar vidas.”*⁷

É dentro deste panorama de troca de experiências, que se defende aqui um percurso de ensino de produção textual, partindo do conhecimento prévio do aluno da EJA para ampliação de seus conhecimentos textuais, linguísticos, gramaticais e comunicativos. Segundo Alves (2013, p. 196), “Uma das especificidades da educação de jovens e adultos consiste em fazer com que os sujeitos desta modalidade possam ampliar seus conhecimentos e engrandecer seus saberes já existentes, os quais serão a base para se obter novas informações.”

O trabalho pedagógico de produção textual com a EJA deve considerar aspectos sociais e culturais de uma sociedade que emprega o texto multimodal, em variadas situações, como sistema para se comunicar, informar e aprender. Por sua vez, a didatização dos gêneros textuais, a partir de formas pertencentes ao dia a dia do estudante da EJA, como é o caso da receita culinária, pode favorecer a ampliação da competência comunicativa do discente. Por ser um instrumento de interação, os gêneros textuais estão sujeitos a constantes alterações e mudanças, isso ocorre devido ao resultado de influências diversas, tais como: sociais, históricas, geográficas, econômicas e culturais.

O advento de novas tecnologias, nas últimas três décadas, tem impactado a circulação textual, a arquitetura de diversos gêneros textuais e a emergência de novos gêneros no contexto digital. Como ratificam Marcushi e Xavier (2016, p.15-16): “Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá.”.

Essa dinamicidade dos gêneros exige uma pedagogia de ensino voltada para os multiletramentos como atesta a Base Nacional Comum Curricular:

⁷ Excerto da produção, constante no anexo 1, da aluna G., 40 anos, do 9º ano da EJA, 2019.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p70)

A partir dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo geral propor uma sequência didática, alicerçada em Schneuwly e Dolz (2011), para o ensino de receitas culinárias, baseada na multimodalidade e na intergenericidade, com vistas ampliar o letramento dos discentes da Educação de Jovens e Adultos a uma maior e mais proveitosa interação social.

Como objetivos específicos, deste trabalho, têm-se: a) explorar as características estruturais e funcionais do gênero receita culinária, utilizando formato impresso (cadernos de receita, livros, jornais e revistas) e digital através de vídeos tutoriais, veiculados pelo *YouTube*⁸; b) aplicar atividades sobre o tipo textual injuntivo e sobre aspectos linguísticos e gramaticais pertinentes a esse gênero como modos verbais e adjuntos adverbiais; c) conscientizar o aluno da necessidade da adequação linguística, levando em conta o nível de formalidade da situação comunicativa; d) analisar os resultados de cada etapa prevista pelas atividades sistematizadas em torno do gênero receita culinária; e) investigar a presença do tipo textual injuntivo e do gênero receita culinária no material didático destinado aos anos finais do ensino fundamental e f) promover atividades de produção textual, de natureza mais criativa, tendo como base a intergenericidade textual.

Como aporte teórico, a pesquisa pauta-se em estudiosos como Bakhtin (2011); Marcuschi (2008a, 2008b); Vigotski (2000a, 2000b); Koch (2009, 2008, 2003); Rojo e Moura (2012), além de documentos de referência como os PCN (1997), a Matriz Curricular de Belford Roxo (2018), as Diretrizes Curriculares (2000), a BNCC (2018), os Documentos Norteadores do Peja (2016) e as Orientações Curriculares (2010).

O presente estudo propõe uma instrumentalização do professor para que se trate de forma mais proativa e eficiente a produção de textos em um gênero textual pouco aproveitado em aulas de língua portuguesa como tem ocorrido com a receita culinária (doravante RC). Constata-se, por

⁸ Alguns dos vídeos citados nesta pesquisa, apesar de veiculados nesta plataforma digital, não apresentam como característica primária o ambiente virtual como canal de divulgação, visto que estes foram produzidos, inicialmente, visando a divulgação em programas de TV, e sendo posteriormente transmitidos na referida plataforma.

exemplo, que esse gênero, apesar de ser trabalhado e estar algumas vezes presente em livros didáticos, é pouco explorado no contexto escolar, como se pôde observar a partir de consulta a materiais didáticos distribuídos pela rede pública de ensino.

A escolha desse gênero se justifica na medida em que é um gênero de grande circulação social e muito presente na vida das pessoas, principalmente, por fazer parte das práticas cotidianas dos alunos. Além disso, a RC propicia o trabalho com o tipo textual injuntivo, uma das habilidades requeridas pelos documentos oficiais de ensino, como o indicado a seguir pela Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC), na habilidade 22, prevista para o 9º ano do ensino fundamental:

(¹⁰EF09LP22) Produzir textos injuntivos instrucionais, indicando o objetivo a ser atingido, apresentando os comandos em ações sequencialmente ordenadas, e conjugando elementos verbais e visuais para a complementação/visualização das informações (imagens e tabelas, desenhos etc.). (BRASIL, 2018, p. 146)

Essa competência é, também, contemplada pelo conteúdo programático, da Matriz Curricular (Belford Roxo, 2018) reiterando o descrito na referida habilidade, citada acima, direcionado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e da EJA na rede municipal de Belford Roxo, em consonância com a BNCC.

Já que o propósito primeiro da EJA é fazer atividades voltadas para a realidade, o gênero atende à proposta. Mas por que não oferecer mais, mostrar também que o texto é semiose, criatividade? Assim, torna-se relevante propor um texto construído a partir da amálgama textual e daí deriva-se a proposta de trabalhar a intergenericidade e a multimodalidade textual, oportunizando ao educando expressar-se de maneira mais criativa. Também é possível observar, nas duas últimas décadas, um crescente interesse por esse gênero nas esferas da vida cotidiana e profissional. Isso pode ser constatado pelo aumento do número de vídeos de receitas culinárias, ou de tutoriais, divulgados na Internet.

O suporte oferecido pela rede mundial de computadores, patrocinado por empresas alimentícias e por canais da *web*, facilita o acesso dos usuários a informações indispensáveis para a compreensão textual, além dos já muito comuns vídeos de receitas culinárias. Desta forma, o

⁹ A BNCC, assim como a Matriz Curricular de Belford Roxo, não contempla a Educação de Jovens e Adultos, por isso toma-se como parâmetro, nesta pesquisa, o conteúdo direcionado ao ensino fundamental regular.

¹⁰ O código utilizado como referência da BNCC apresenta as letras EF para se referir ao ensino fundamental e LP para língua portuguesa, enquanto os algarismos intermediários, 09, designam o ano a que se destina a habilidade indicada nos algarismos finais, o 9º ano.

trabalho com esse gênero se ratifica na medida em que se permite a exploração dos novos e multiletramentos como preconizam os documentos oficiais de ensino.

Assim, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio do discente, ao trabalhar com o gênero RC, mais conhecido do público-alvo da pesquisa, os alunos da EJA, e de grande difusão e uso, para a ampliação de suas habilidades ao produzirem receitas no formato de vídeo, suscitando o multiletramento, e impulsionando, portanto, a função social da língua concatenada ao uso de tecnologias digitais. Assim, depreende-se que o educando, ao realizar a leitura da RC, partiu de uma ação pregressa para uma posterior, o preparo efetivo do alimento, na qual o discente será o produtor desta receita numa modalidade pouco explorada, o vídeo de RC, em contexto de sala de aula da EJA.

A possibilidade de usar as tecnologias digitais como instrumentos mediadores capazes de promover experiências significativas e diferentes formas de ensinar e aprender vem recebendo credibilidade no campo educacional, além de integrar uma das habilidades previstas na BNCC, como indicado a seguir:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.65)

Deste modo, considera-se mister a promoção de projetos autorais no processo de desenvolvimento de uma proposta centrada no estímulo de atividades, as quais envolvam conhecimentos em diferentes esferas comunicativas, a partir do uso de ferramentas que beneficiem o educando nas diversas práticas sociais.

O gênero RC permite, ainda, o trabalho com alguns aspectos linguísticos relevantes no desenvolvimento deste gênero textual, como o uso dos verbos operatórios, ou de comando, no modo imperativo ou na forma nominal infinitivo, muito comuns nos textos instrucionais, e, ainda, o exame de adjuntos adverbiais de tempo, lugar e modo. Essa habilidade se coaduna com a referida na BNCC (2018) que especifica “(EF07LP09¹¹) Identificar, em textos lidos ou de produção própria,

¹¹ O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso das disciplinas Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue: Língua Portuguesa 07 = 7º ano; 69 = 6º ao 9º ano. O segundo par de letras indica o componente curricular, LP = Língua Portuguesa. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos, habilidade 09.

advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.” (BRASIL, 2018, p.175). Desta maneira, ao analisar os advérbios, enquanto classe gramatical, pôde-se explorar a função destes no contexto oracional e textual.

Para além da parte teórica, a prática de produção textual foi organizada utilizando o modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2011), com adaptações para atender à proposta de pesquisa. Por fim, o conceito de gênero escolar foi explorado, conforme em Schneuwly e Dolz (2011), visto que a produção multimodal dos alunos algumas vezes não se enquadra no modelo de RC tal qual é reconhecido em seu domínio discursivo habitual, o que não extrai totalmente o crédito atribuído ao gênero, já que este engloba pelo menos uma de suas características.

A metodologia adotada nesta pesquisa segue os parâmetros da pesquisa-ação, propostos por Thiollent (1986). Seus resultados foram verificados através da percepção e análise da estrutura do gênero em estudo, a partir do conceito de multimodalidade e intergenericidade e da função do texto injuntivo. Não se ambiciona, aqui, analisar números, apesar de adotá-los no processo de análise, visto que se trata de um estudo qualitativo, cujo principal propósito é descrever e entender o caminho traçado pelo estudante no desenvolvimento do processo de aprendizagem, a partir do aprofundamento de dados não-mensuráveis.

A pesquisa dispõe como local de aplicação a Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo-RJ, e como público-alvo a turma 392, do 9º ano da EJA, além de contar com a participação de muitos professores da EJA e de outros segmentos da educação, representando a dialogia bakhtiniana entre alunos e professores em contexto de aprendizagem mútua. A aplicação de questionário diagnóstico, assim como de atividades envolvendo o gênero RC, sob a forma de material impresso e digital, serviram de instrumentos para a coleta e análise dos dados, bem como dos materiais, que levaram à obtenção dos resultados da presente pesquisa.

Esta pesquisa estrutura-se em cinco capítulos, sendo iniciada por esta introdução, o qual apresenta brevemente um aperitivo textual. Seguindo-se, no capítulo dois, a apresentação da fundamentação teórica, cujos chefs deste trabalho indicam os ingredientes básicos desta pesquisa, além de apresentar a investigação do material didático, adicionando uma pitada de crítica ao texto. O capítulo três aponta o modo de preparo da pesquisa representado pela metodologia desenvolvida, bem como o local, os informantes e o tipo de pesquisa envolvidos. Já o capítulo quatro apresenta os dados da diagnose, vistos como verdadeiros temperos textuais, além da implementação da proposta didática para o ensino do gênero textual RC, considerado o prato principal desta pesquisa;

assim como também a configuração da sequência didática, representando praticamente um cardápio didático. E, para finalizar, expõem-se as conclusões finais, no capítulo cinco, dando um toque final.

2 A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM COM BASE NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo visa expor a abordagem sociointeracionista pautada em Vigotski¹² (2000a), o dialogismo na linguagem, de Bakhtin (2011), os gêneros textuais, em especial a receita culinária, assim como as tipologias e os domínios discursivos, elencados por Marcuschi (2010) e Schneuwly e Dolz (2011), bem como a multimodalidade e intergenericidade como prática e reflexão. Isso simboliza, nesta receita acadêmica, a figura dos *chefs* responsáveis pela ótima constituição do referencial teórico desta pesquisa, com seus ingredientes básicos, aplicados neste trabalho.

2.1 ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA E DIALOGISMO NA LINGUAGEM

A abordagem sociointeracionista considera a aprendizagem como um fenômeno realizado através da interação com o outro, em uma perspectiva promovida por meio da internalização resultante de um processo anterior, de troca, que ocorre numa dimensão coletiva e da qual participam diferentes indivíduos de uma forma geral. Um dos maiores expoentes dessa vertente foi Vigotski (2000a). Segundo o estudioso, a aprendizagem desencadeia vários processos internos de desenvolvimento mental, nos quais postula que o desenvolvimento da criança é visto como maturação natural das estruturas biológicas, enquanto a aprendizagem compreende o aproveitamento das oportunidades exteriores e, ainda, que o processo de desenvolvimento do intelecto da criança é concebido como acumulação gradual de reflexos condicionados.

Os processos internos de desenvolvimento mental propalados por Vigotski revelam, desta forma, que a aprendizagem se consolida somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte da aquisição do desenvolvimento, fato que conduz, destarte, o teórico a sintetizar que desenvolvimento implica aprendizagem e vice-versa.

Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica),

¹² A grafia Vigostki é utilizada na edição brasileira, inclusive na capa, contudo em seu interior há duplicidade ortográfica do nome sendo a escrita com y a mais difundida: Vygostky. (VIGOSTKI, 2000a)

e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. De acordo com Vigotski (2000a, p. 75), “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.”

Para Vigotski, existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro, o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, caracterizando o desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento a partir da interação com o outro, ou seja, o conhecimento perpassa a cooperação estabelecida entre o sujeito mais experiente e o aprendiz.

Associando a teoria vigotskiana de níveis de conhecimento real e potencial ao ambiente da EJA, por exemplo, pode-se depreender que esse público é capaz de realizar muitas atividades no nível do conhecimento real, contudo, no que se refere ao conhecimento potencial, ele necessita da figura do professor como mediador da aprendizagem. No entanto, o docente não é o único a interferir nessa aprendizagem e, igualmente, a favorecê-la, já que essa mediação pode ser feita, ainda, com a ajuda de mais um aluno, que já atingiu outro nível de conhecimento em relação a este segundo educando e que, também, participa do processo de aprendizagem.

De acordo com Vigotski (2000a), o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Vigotski (2000a) tem, ainda, como pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro, no meio social. Desta forma, para ele a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, vem moldar o seu funcionamento psicológico. Assim, o teórico indica, como implicação educacional, que a mudança histórica é impulsionada pelo processo transformador do homem em frequente interação com o meio ambiente, a partir de suas experiências pretéritas que o auxiliarão no planejamento de ações futuras, como apontado abaixo:

Vygotsky explora neste livro as diversas dimensões temporais da vida humana. Ele jamais identifica o desenvolvimento histórico da humanidade com os estágios do desenvolvimento individual, uma vez que ele se opõe à teoria biogenética da recapitulação. Na verdade, sua preocupação está voltada para as consequências da atividade humana na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade. Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja

vinculado às condições materiais de sua época, é também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro. (VIGOTSKI, 2000a, p 172)

Pode-se se entender assim a aprendizagem, de acordo com Vigotski (2000a), associada a fatores sociais, históricos e culturais, o que pode ser ratificado a partir do trabalho desenvolvido na EJA. Observa-se que quanto mais heterogêneo for o grupo pesquisado, por exemplo, em relação à faixa etária, à experiência profissional ou escolar, mais trocas podem ocorrer. A pessoa que não teve o contato com materiais usados em tempos passados, como a ficha de telefone, por exemplo, mesmo não tendo condições de refletir sobre expressões como “a ficha caiu”, consegue atribuir-lhe sentido.

Os estudos de Vigotski referentes à concepção de que o homem se desenvolve na sua relação com o outro, no meio social, podem ser associados, ainda, ao conceito de andaimagem¹³, metáfora usada por Bortoni-Ricardo (2013, p 67), baseado em um auxílio perceptível oferecido por outra pessoa mais experiente culturalmente ao intermediar a aprendizagem. Neste sentido, o suporte que na construção civil permite alcançar lugares mais elevados aplicado ao aprendizado na EJA possibilita que o aluno atinja níveis de aprendizagem mais avançados auxiliados pelo professor e/ou por seus colegas de turma.

Pode-se relacionar, também, os pressupostos básicos vigotskianos da ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro, no meio social, à teoria da linguagem de Bakhtin (2011), pois, conforme esse teórico preconiza, as relações sociais, via interação verbal, realizadas pela enunciação, constituem a verdadeira substância da língua e resultam no dialogismo, que é a mistura de vozes, ou seja, manifestações discursivas, objetivo dos enunciados, resultantes do embate de muitas vozes sociais.

O teórico russo, assim, apresenta o dialogismo que se encontra presente no cotidiano, nas relações sociais, nas vozes de alunos e de professores, de pais e de filhos, de professores e de diretores, inspetores escolares e estudantes/ou professores, além de muitos outros participantes desse diálogo. Destarte, este dialogismo surge também por meio de filmes, músicas, poemas e de diversas outras expressões escritas e audiovisuais, assim como, no ambiente escolar, ele se

¹³ O conceito de andaimagem (*Scaffolding*), termo cunhado inicialmente por Wood, refere-se, então, a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho. Fonte: WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, 89-100, 1976.

manifesta nos textos oferecidos aos alunos sob a forma de avisos, cartazes, panfletos e vários outros textos.

Desta forma, segundo o estudioso, “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2011, p. 320). O filósofo russo reflete aqui o entrelaçamento de vozes dialógicas, as quais podem ser exemplificadas a partir das ações dos alunos da EJA. Antes de seu ingresso na escola, ou mais especificamente no grupo pesquisado, a turma do nono ano, existia um conjunto de ideias e um discurso que os orientava, mesmo que eles não tivessem plena consciência dessas ideias e desse enunciado.

Destaca-se que, para este estudo, adota-se a definição bakhtiniana para o termo discurso, ou seja, “a língua em sua totalidade concreta e viva, e não a língua como o objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra [*slovo*] (BAKHTIN, p. 181, apud FARACO, 2009, p 104, grifo do autor).

Outrossim, ao participarem do trabalho com o gênero RC os estudantes da EJA promoveram o dialogismo bakhtiniano que pode e deve ser considerado como as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Isso quer dizer que o enunciador, aqui apresentado na figura do aluno da EJA, para constituir um texto, levou em conta o discurso de outrem — seu professor e/ou seus colegas de turma — que estava presente no seu meio social. E, assim, legitima-se a ideia bakhtiniana de que todo enunciado é inevitavelmente ocupado pelo discurso alheio.

Conforme apregoa Bakhtin, entende-se que o sujeito se (re)constrói socio-historicamente, isto é, através da relação que se estabelece com o outro frente a uma certa realidade, então, isso significa que é possível, a partir dessa perspectiva, sempre atribuir novos sentidos e uma nova liberdade ao modo como se interpreta essa vivência.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (BAKHTIN, 2011. p. 410, grifos do autor)

Conforme proclama a BNCC (2018), à disciplina língua portuguesa, compete oportunizar aos discentes, experimentações com vistas à ampliação dos letramentos sociais, culturais e digitais, através de práticas sociais, como exposto a seguir:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Em consonância com essa abordagem sociointeracionista, Marcuschi (2003) apresenta três noções necessárias para construção e boa compreensão de um texto: a distinção entre língua, texto e discurso. Desta forma, o linguista define língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que não pode ser visto apenas como um código; especifica o texto como um processo, um evento comunicativo sempre em constante transformação, na relação direta com um novo leitor, novas culturas etc. e não um produto acabado; e, ainda, estabelece que o discurso é dinâmico. Começa na enunciação do emissor e termina quando da decodificação do destinatário. O discurso é histórico, pois um texto pode ser entendido muito tempo depois de elaborado. Logo, conforme indica o teórico, o significado do texto emerge, não exclusivamente do texto, do autor ou do leitor, mas de uma relação interativa entre eles, confluindo para o sociointeracionismo.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS, TIPOLOGIAS, DOMÍNIOS DISCURSIVOS E SUPORTE

O trabalho com a apreensão do tipo textual e dos gêneros exige a definição acadêmica desses termos. Para os fins desta pesquisa, tomamos como aporte teórico Bakhtin (2011), Marcuschi (2003; 2010) e Schneuwly e Dolz (2011).

Bakhtin (2011) atesta que os gêneros do discurso¹⁴ são elaborados por tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo, construção

¹⁴ Esta pesquisa não entra no mérito da distinção gênero discursivo X gênero textual.

composicional. O estudioso indica, ainda, que todos esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p.262)

Marcuschi (2010) segue essa abordagem na definição de gênero: “Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2010, p.23, grifos do autor). Logo, pode-se dizer que os gêneros são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia através da linguagem.

Marcuschi (2010), ao descrever os gêneros textuais, expõe que estes versam sobre a materialização dos textos em situações comunicativas e, ainda, são determinados muito mais por sua funcionalidade na ação de comunicar-se que por uma sequência linguística. O teórico observa que “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p.30), desta forma, apregoa-se que, por se alicerçarem nas culturas humanas, os gêneros estão sujeitos a variar de uma sociedade para outra, oscilando, certamente, de um contexto histórico para outro e, ainda, podem surgir, se modificar e desaparecer. Citam-se como exemplos de gêneros: carta pessoal, reportagem, e-mail, sermão, receita culinária, bilhete, piada, edital de concurso, diálogo informal, bula de medicamento, resenha, inquérito policial, conversas por computador, etc.

Bakhtin (2011) estabelece, ainda, a distinção entre gêneros primários e secundários. Os primários reportam-se a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que apontam uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, manifestam-se em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os distingue, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam, como indica Bakhtin (2011)

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas

científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011. p. 263)

Nesse âmbito, pode-se expressar que o gênero receita culinária integra os gêneros primários, pois faz parte do cotidiano de muitas culturas, além de estar muito presente na realidade dos estudantes da EJA, já que é uma instrução, um comando, isto é, é um gênero discursivo mais simples.

Quanto ao tipo textual, Marcushi diz que esse termo é utilizado para “designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).” (MARCUSCHI, 2010, p.23). A partir de sua natureza linguística, os tipos textuais são classificados em narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos, enquanto os gêneros textuais, que correspondem à concretude dos tipos textuais, estão definidos pelo conteúdo, função, estilo ou composição e, desta maneira, assumem inúmeras formas, como se observa ao longo deste trabalho.

Segundo Köche e Marinello, são limitadas e canônicas essas nomeações, há os tipos narrativos, que “relata situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários, e envolve personagens, situadas em um tempo e espaço” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p.10-11); os argumentativos ou dissertativos, no qual “o enunciador expõe argumentos coerentes e consistentes, a fim de convencer o interlocutor sobre determinada questão” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p.10-11); os expositivos, que para Coltier (1986) citado em Köche e Marinello (2015, p.11), “faz compreender um problema da ordem do saber”; os descritivos, que apresentam “características de objetos, ambientes, ações ou estados em um momento estático de tempo” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p.11); e os injuntivos, que para Travaglia (1991) citado em Köche e Marinello (2015, p.11), têm como objetivo “incitar à realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la”.

O tipo injuntivo, ou prescritivo, envolve sempre uma instrução dada e/ou recebida, muito produtiva para as relações e atividades sociais. Köche e Marinello (2015) afirmam que o comando expresso pelo locutor impele sempre uma ação futura àquela que foi declarada ao seu interlocutor, como se constata a seguir:

A injunção, segundo Travaglia (1991), objetiva incitar à realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. De acordo com o autor, o interlocutor faz o que se solicita ou se determina que seja realizado em um momento posterior ao da enunciação. A tipologia injuntiva aparece em gêneros textuais como

receitas, instruções de uso e montagem e leis de trânsito. (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p11)

A injunção, conforme indicam as autoras, aparece contemplada nos gêneros receita, manuais de instrução e regulamentos, gêneros pouco trabalhados em contexto escolar, apesar de **terem** uma importante função social. Além disso, é possível relacionar o tipo injuntivo à ação de controle e determinação característicos do seu contexto de uso e, para fins de complementação, associá-lo aos tipos descritivos e expositivos como poderá ser observado e desenvolvido no decorrer desta pesquisa.

Contudo, este comando pode sofrer alterações, o que, por si só, já traduz a experiência intertextual e faz abstrair o gênero textual em seu domínio discursivo na realidade sociocultural do qual foi originalmente extraído. Tome-se, por exemplo, o texto bíblico amplamente difundido de “Os dez mandamentos”¹⁵ (Êxodo 20, p 120), este está inserido em um tipo textual narrativo, mas, por seu conteúdo e contexto sociocultural, detém ares de regulamento. Assim, ancorado em uma situacionalidade, seu conteúdo é veiculado e estabelecido como um conjunto de regras a ser seguido por um determinado grupo social (cristãos), oscilando para o plano da prescrição. Nesse sentido, deduz-se que, no texto de *Os dez mandamentos*, prevalece a função instrucional ou injuntiva, fato que o levaria a ser classificado como um texto do tipo injuntivo.

Enquanto materializados, os tipos textuais “em situações comunicativas recorrentes com função sócio-comunicativa bem determinada” (MARCUSCHI, 2010, p.23) são designados por gêneros textuais conforme Marcuschi (2010), com base nas lições de Miller (1984) e Swales (1990). Como salienta o autor, os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos textuais, o que ocorre, geralmente, é o predomínio de um deles num determinado gênero. Para ilustrar, pode-se citar o gênero bula de medicamento, cuja constituição se dá pelos tipos textuais descritivo (descreve possíveis sintomas combatidos ou provocados pelo medicamento), dissertativo-expositivo (informa e esclarece o leitor através da exposição de problemas ou sintomas na administração do medicamento, sem que haja a necessidade de convencer o leitor, apenas de expor conhecimentos, ideias e pontos de vista acerca do medicamento) e injuntivo (instrui o leitor como utilizar o medicamento).

Já o domínio discursivo engloba uma esfera de comunicação que não se restringe a um único gênero, resultando, possivelmente, no surgimento de vários deles em dada rotina

¹⁵ BÍBLIA. *Bíblia Sagrada Ave-Maria*, 62ªed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1957, (impressão 1988). 1632p

comunicativa. De acordo com Marcuschi (2008b, p. 194) “...entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão.”.

Schneuwly e Dolz (2011) apresentam uma proposta interessante de agrupamentos dos gêneros associando o domínio discursivo às tipologias textuais, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro1: Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidade de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura 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></p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem</p>

	crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	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 ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	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 ...
<i>Instruções e prescrições</i>	instruções de montagem receita

<p>Descrever Ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>regulamento</p> <p>regras de jogo</p> <p>instruções de uso</p> <p>comandos diversos</p> <p>textos prescritivos</p> <p>...</p>
--	--

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 50-51)

Observa-se, no quadro 1, que seus autores apresentam a receita (culinária) e outros gêneros do tipo injuntivo no domínio discursivo “Instruções e prescrições”, os quais são muito presentes no cotidiano do estudante da EJA. No que se refere, ainda, às esferas de circulação, o gênero textual RC, por exemplo, apresenta-se em diversas diversos campos de atuação: o cotidiano, o publicitário, de produção e consumo, midiático e de informação.

Dependendo da finalidade, do domínio discursivo entre outros fatores, cada gênero circula socialmente através de um tipo de suporte, considerado mais apropriado para sua difusão. Conforme indica Marcuschi (2003), há dois tipos de suportes textuais: os suportes convencionais e os suportes incidentais. Os suportes convencionais têm como função fixar gêneros materializados em textos, isto é, foram desenhados com a função específica de serem suportes. Compõem este grupo os livros, os jornais, as revistas, o rádio, a televisão, o telefone etc. Em contrapartida, os suportes incidentais, apesar de não serem, efetivamente, considerados suportes textuais por serem ocasionais ou eventuais, são dignos de citação, porque veiculam diversos textos, como observou Marcuschi:

(...) os suportes aqui denominados incidentais são apenas meios casuais e que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras, mas não são convencionais [...]. Ninguém nega que uma porta de banheiro porta textos, mas isto não é comum em todos os banheiros, como não é comum todos terem seus corpos com inscrições ou que as calçadas, as paredes e os muros em geral estejam cheios de inscrições. Em cidades ou locais de maior cuidado, evitam-se inscrições nestes lugares, o que indica que não se os tem como convencionais para portarem textos escritos. [...] como é inegável que boa parte dos textos hoje em circulação pelos ambientes urbanos se acham nesses suportes incidentais, tratamos deles aqui, já que não devem ser ignorados (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

Bakhtin (2011) assevera que, para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem. Para o teórico, é a própria vivência em situações

comunicativas e o contato com os diversos gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É esta competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

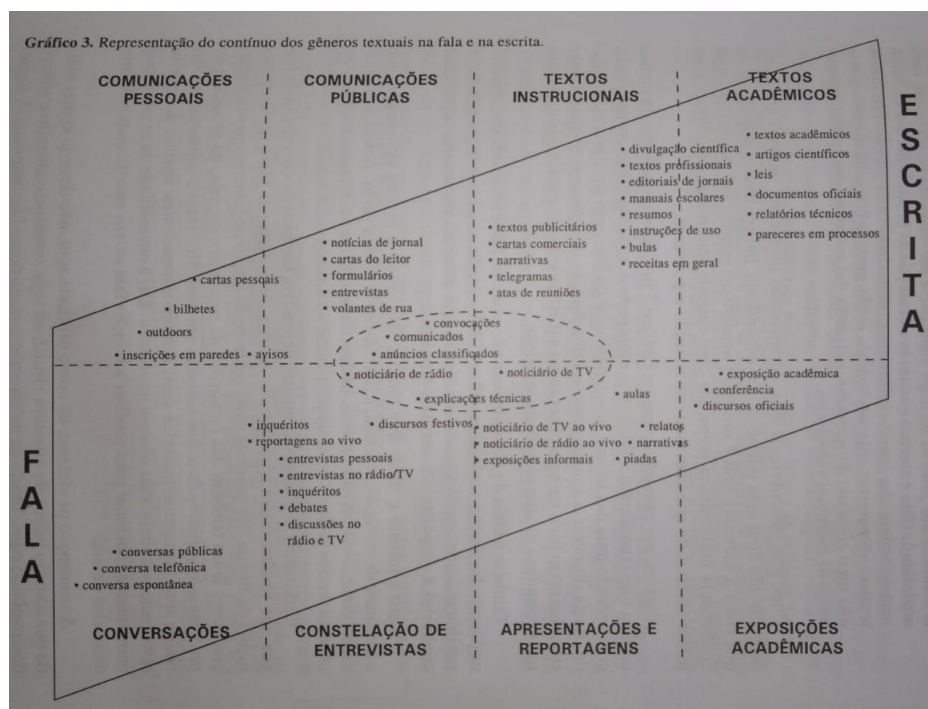
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E MODALIDADES DA LÍNGUA

Desde o advento dos PCN, o ensino de língua portuguesa passou a ser centrado nos gêneros textuais escritos, orais e multimodais. A abordagem sociointeracionista rechaça a dicotomia apresentada, tradicionalmente, entre fala e escrita, com destaque para esta última. Como apregoa Marcuschi (2008a, p.35, destaque do autor):

Na perspectiva aqui defendida, seria útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.

A partir desses argumentos, o autor propõe abordar as duas modalidades com base num contínuo que leve em conta a natureza e a funcionalidade de cada gênero discursivo, apresentado na figura a seguir:

Figura 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, (2008a, p 41)

Como se observa na figura acima, o gênero 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 *continuum*, como se observa nas produções audiovisuais do gênero objeto deste estudo.

Tomem-se, por exemplo, os vocábulos comida, cozinha, culinária e gastronomia. Em contexto de produção do gênero receita culinária, as palavras comida, cozinha e culinária são vistas como 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. Dificilmente, encontrar-se-á, por exemplo, a indicação “receita de cozinha”, mas sim “receita

culinária” ao passo que é comum preferir “chefe de cozinha¹⁶” (termos mais usados profissionalmente) a “chefe de culinária”. Neste caso, pode-se concluir que o uso de determinados termos será consagrado, ou não, pelos falantes da língua a partir da aclamação ou do prestígio que envolve determinado vocábulo.

Desta forma, considera-se que, na fala, há uma variedade de realizações da língua, tão elaboradas quanto na escrita, vislumbradas, também, nos textos instrucionais, as quais assumem uma identidade linguística validada pelos seus usuários, como apregoa Marcuschi (2008b, p. 43, grifo do autor), “A *língua* se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato.” e o linguista ainda supõe que “...as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*.” (MARCUSCHI, 2008b, p. 43, grifos do autor).

2.4 INTERGENERICIDADE: UMA MISCELÂNEA TEXTUAL

Apropriar-se do conhecimento de um gênero textual significa, para o educando da EJA, revestir-se de poder em eventos comunicativos e preparar-se para lidar com as mais diversas situações cotidianas que envolvam a escrita e a fala na formação de um cidadão proativo preparado para enfrentar os desafios estabelecidos por uma sociedade na qual ele é visto como mero coadjuvante. Marcuschi (2008a) atesta que “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2008a, p. 25).

Concebe-se que o gênero RC faça parte do cotidiano do educando a partir do seu contato com este no formato impresso em face dos variados suportes nos quais são oferecidos como embalagens de alimentos, encartes de supermercados, além de panfletos promocionais. Neste contexto, pode-se afirmar que a linguagem empregada é formal e não apresenta uma variação linguística tão significativa, que ocorreria, neste caso, a partir do emprego lexical de um ou outro termo mais regional. Entretanto, o letramento está presente no que se refere ao domínio de

¹⁶ Não se pretende tratar nesta pesquisa a distinção semântica entre os termos cozinheiro e chef de cozinha. Contudo salienta-se que o chefe de cozinha tem uma função semelhante a um gerente geral, porém no funcionamento de uma cozinha. Todo chefe de cozinha precisa ser cozinheiro, mas nem todo cozinheiro é um chefe. Ao contrário do chefe, o cozinheiro trabalha apenas com a produção dos alimentos. Enquanto isso, o chefe precisa lidar com a administração da cozinha, com a organização da sua equipe, controlar o estoque, elaborar um cardápio, entre outras funções. Fonte: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/chef-ou-cozinheiro-existem-diferencas-entre-os-termos>

estratégias ou práticas culinárias como a compreensão de ações pertinentes ao campo semântico da culinária como os verbos *besuntar*¹⁷, *escaldar*¹⁸ e *sovar*¹⁹, por exemplo.

O letramento se dá, também, considerando a variação linguística, a partir das modalidades escrita ou multimodal e do tipo de registro (formal, semiformal e informal), além de permear os estratos cultos e populares.

Retomando Bakhtin (1992) citado por Koch e Elias (2008, p.102), postula-se que se desenvolve, assim, uma competência metagenérica que possibilita ao indivíduo interagir de forma conveniente, na medida em que se envolve nas diversas práticas sociais e que viabiliza a produção e a compreensão de gêneros textuais, os quais, como já foi mencionado, também são classificados a partir de suas características formais e estruturais.

O trabalho didático envolvendo a intergenericidade pode potencializar e ampliar essa competência metagenérica. De acordo com Koch e Elias (2008, p. 114), “A hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação.” Segundo as autoras, essa prática textual é muito comum, por exemplo, no domínio midiático, na produção de tirinhas, anúncios, artigos de opinião etc.

A figura a seguir ilustra bem essa prática da intergenericidade, apresenta a amálgama entre os gêneros receita culinária e tirinha.

¹⁷ Besuntar o alimento nada mais é que pincelar algum tipo de gordura (manteiga, azeite ou óleo, por exemplo) em carnes e outros alimentos para garantir um bom cozimento. Fonte: https://www.casapratICAqualita.com.br/noticia/dicionario-culinario-saiba-o-que-e-macerar-reduzir-e-outros-termos-usados-na-cozinha_a1896/189

¹⁸ Usada para facilitar o processo de descascar tomate e outros vegetais, a técnica de escaldar consiste em jogar água fervente no alimento, mas sem cozinhá-lo. Esse método também é usado no processo de branqueamento de vegetais. Fonte: https://www.casapratICAqualita.com.br/noticia/dicionario-culinario-saiba-o-que-e-macerar-reduzir-e-outros-termos-usados-na-cozinha_a1896/189

¹⁹ Durante o preparo de massas caseiras, a técnica de sovar é muito importante: consiste em misturar e bater bem a massa em uma superfície lisa para que ela fique bem homogênea. Fonte: https://www.casapratICAqualita.com.br/noticia/dicionario-culinario-saiba-o-que-e-macerar-reduzir-e-outros-termos-usados-na-cozinha_a1896/189

Figura 2: Tirinha “Minha vida de cão - Como fazer doce de leite”



Fonte: <https://digofreitas.com/hq/minha-vida-de-caos-como-fazer-doce-de-leite/>

O trabalho com esse tipo de recurso é bastante produtivo, porque mobiliza uma série de conhecimentos textuais e linguísticos. Ao se depararem com a RC assumindo a forma de tirinha, como exposto na figura 2, os estudantes reconhecem as duas realizações dos gêneros textuais **tirinha** e **receita**, além dos tipos textuais injuntivo e expositivo-argumentativo. A figura apresenta uma personagem produzindo a receita de doce de leite, indicando seus ingredientes, um utensílio de cozinha, e o modo de fazer, além de utilizar os verbos no modo imperativo, condizente com o gênero RC, entretanto a estrutura textual utilizada para veicular o gênero é a da tirinha.

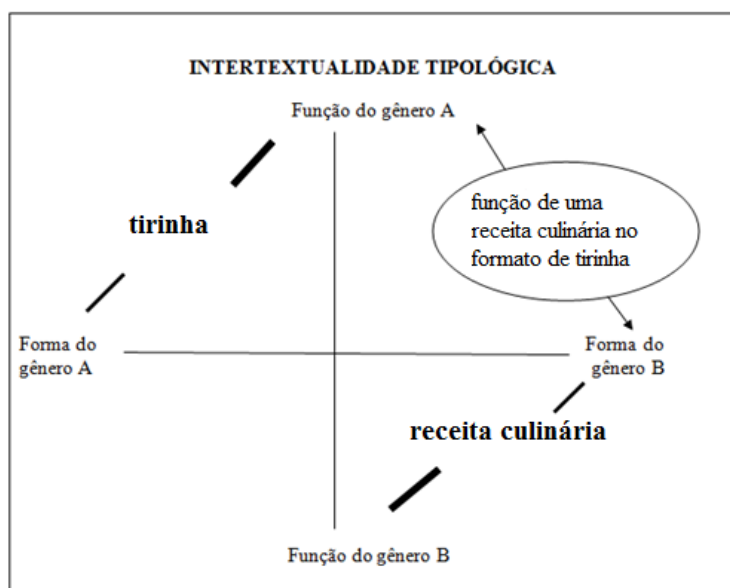
Assim, é possível experimentar o contato com gêneros distintos que sofrem uma espécie de amálgama pela sua junção em um único texto, no qual não é possível dissociar o que é tirinha e o que é receita, como colocado pelas autoras:

...embora tenha as características de uma de fato não o é, porque o leitor não o levará a sério, a ponto de efetivamente realizá-la. Dito de outro modo, o texto tem a **forma** de receita, mas não a **função** de receita. A sua função é aquela que se atribui às tirinhas. Temos, portanto, no exemplo, uma mescla de dois gêneros: o gênero receita está a serviço do gênero tirinha, mas este preserva a sua função sócio-historicamente constituída, a saber: a de revelar um posicionamento crítico sob a perspectiva do humor. (KOCH; ELIAS 2008, p. 114, grifos do autor)

A intertextualidade intergêneros ou intergenericidade promove, assim, uma miscelânea textual, isto é, uma mistura de dois gêneros indissolúveis, visto que este apresenta características pertencentes a dois gêneros distintos, sem, contudo, gerar um novo gênero textual, especificamente. O propósito da intergenericidade não é a criação de novos gêneros, mas explorar características pertencentes a gêneros já existentes, fazendo com que o leitor e o produtor depreendam estas especificidades estruturais ou funcionais dos gêneros, tendo como objetivo uma comunicação mais criativa.

Para fins de exemplificação, visando a uma melhor compreensão do estudo sobre a intergenericidade, exposta a seguir pelos gêneros RC e tirinha, apresenta-se, na figura 3, uma adaptação do diagrama de Intertextualidade Tipológica, apresentado por Marcuschi:

Figura 3: Diagrama de Intertextualidade Tipológica



Fonte: diagrama adaptado de Marcuschi, (2008b, p.18)

O diagrama de intertextualidade dialógica pode ser melhor compreendido a partir da exemplificação de que o gênero tirinha, que assume, neste contexto, a forma e a função do gênero A, quando apresenta no plano da forma (imagens relacionadas ao gênero receita, por exemplo, um cozinheiro com panelas, utensílios de cozinha e alimentos a serem preparados), ou no plano do conteúdo (uso de verbos operatórios, imperativo ou infinitivo, tendo por função orientar ou atribuir

comando, na execução de uma atividade), características próprias de outro gênero, a receita culinária, presente no diagrama sob a forma e a função do gênero B.

2.5. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: NOVAS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

O surgimento de novas tecnologias, nas duas últimas décadas, tem impactado as diversas formas de comunicação e possibilitado o aparecimento de novos gêneros e a transmutação de gêneros já existentes. Marcuschi e Xavier (2016, p. 19), por exemplo, expõem que “Considerando-se a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e menos sócio-histórica.”.

Entretanto, os teóricos afirmam que “As formas textuais emergentes nessa escrita são várias e versáteis” (MARCUSCHI; XAVIER 2016, p.30), dada sua materialização em ambientes virtuais, e que há um grande risco em definir e identificar esses gêneros, visto a natureza da tecnologia que os abriga. Ainda, de acordo com os estudiosos, os ambientes virtuais (*word wide web*, *chat*, videoconferência, foro de discussão), em que surgem os gêneros virtuais, ou seja, nos quais os gêneros *e-mail*, *chat* e *weblog*, *podcast*, por exemplo, são produzidos, distinguem-se destes em vários sentidos. Os gêneros virtuais, segundo os autores dependem dos ambientes de produção e de processamento nos quais são criados e pertencem a um domínio discursivo como o gênero textual, porém ao contrário deste que pode perpassar mais de um domínio discursivo, o gênero digital ou virtual está preso ao ambiente no qual foi criado. Para isso, tome-se como exemplo o gênero virtual *e-mail*, para que este exista como tal requer o ambiente virtual (internet e computador, tablete, smartphone) senão será somente um texto escrito que poderá ser classificado, de acordo com suas características formais e sua função comunicativa, como um outro gênero textual (bilhete, carta, poema...).

Desta forma, arriscar-se-ia a afirmar que o gênero virtual pode ser comparado a um suporte no qual circulam os gêneros digitais. Marcuschi e Xavier (2016, p. 76-77), por exemplo, asseveram que “...parece claro que a escrita nos gêneros em ambientes virtuais se dá em uma certa combinação com a fala, manifestando um hibridismo ainda não bem conhecido e muitas vezes mal

compreendido”. Desta forma, exige-se um novo letramento, cuja base é a internet, alicerçada na multimodalidade, na intergenericidade e com vistas à interação social, fomentando esta pesquisa.

Segundo Rojo (2012), diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias nas quais são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica, torna-se basilar para o indivíduo saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outros multiletramentos, referindo-se ao termo *multiliteracies*, publicado pelo Grupo Nova Londres, em 1996.

Os multiletramentos, conforme declara Rojo (2012), operam estruturando-se em importantes características de interatividade, de quebra de relações de poder e, ainda, de hibridismos, representando assim uma verdadeira miscelânea de linguagens, modos, mídias e culturas, nas quais modos de significado linguístico-escrito fazem conexão com paradigmas de significado orais, visuais, de áudio, gestuais, táteis e espaciais. Essas características determinam, deste modo, uma nova forma de conceber o processo de produção textual cuja abrangência vai desde a língua até imagem, som e movimento. Outrossim, não se vivencia mais uma produção exclusivamente unilateral aluno-professor, visto que mais de um sujeito contribui para sua construção e retextualização implicando em colaboração.

Rojo (2012), em consonância com o sustentado pelo Grupo Nova Londres, defende uma “pedagogia dos multiletramentos” ao propor o emprego em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Conforme indica a autora, a proposta didática apoiada em parâmetros de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Igualmente, a BNCC (2018) estabelece a importância de se atender à diversidade referente aos multiletramentos, nos quais são incluídas as diversas manifestações culturais. No âmbito desta pesquisa, o trabalho com o gênero RC não pode ser dissociado de sua diversidade cultural, já que cada cultura expõe pluralidades e, também, singularidades inerentes à sua gastronomia, para os mais letrados, ou à sua cozinha, para os mais populares, como se observa a seguir.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a

cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p70)

Independentemente dos textos adotados como modelares para a feitura das produções textuais, é consenso que as influências das diversas mídias alteram essa produção em alguma medida. São novos hábitos que, no entanto, já se refletem tanto em documentos estaduais quanto federais da área de ensino há mais de três décadas.

Só para se tomar um exemplo de sua contemporaneidade, registre-se aqui o que vem reproduzido na introdução da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 20):

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

Como apresentado no trecho da BNCC em destaque, as tecnologias digitais integram as práticas sociais e apoiam-se na ideia de fusão de elementos sonoros, imagéticos e gráficos. A proposta de atividade prática de produção de um vídeo de receita culinária elaborado em grupo, em dupla, ou até mesmo individual, explora a multimodalidade textual do gênero em estudo e coaduna-se a essa orientação, possibilitando o diálogo com a abordagem sociointeracionista.

Ao produzir o texto multimodal, o educando sentiu a necessidade de interagir com o outro, pois precisou de alguém que o auxiliasse nesta atividade, ajudando na concretização de sua produção. Além do mais, ao mobilizar os colegas, a família ou amigos para este trabalho o estudante desenvolve, ou seja, põe em prática a dialogia desenvolvida pelo sociointeracionismo vigotskiano e apontada por Bakhtin.

Não cabe neste trabalho uma retomada de todas as pesquisas nessa área, mas é patente a influência de textos multimodais, no qual há a combinação de mais de uma forma de informação: som + imagem; escrita + aspectos gráficos, etc. (PEREIRA, 2018, p.76).

Observa-se que, com o surgimento de novas tecnologias, o texto vem se transformando cada vez mais, ultrapassando o limite das palavras, das frases e, com isso, potencializando formas já presentes no cotidiano escolar, como as histórias em quadrinhos, a charge, os anúncios. Além disso, o aparecimento de modernas técnicas e tecnologias favorece o despertar de novas e diversificadas

composições textuais, sendo estas formadas por elementos oriundos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual) e culminando no que se pode chamar de multimodalidade. E daí vem o impulso para a apresentação e o desenvolvimento do trabalho com vídeos de receita culinária.

Compreendidos, aqui, nos documentos oficiais como oriundos do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os referentes da comunicação geram significados e, conforme nos diz Pereira (2018), para que esse significado “seja bem sucedido nas práticas de letramento, é importante que ele conheça a natureza dos textos que circulam socialmente, principalmente nas sociedades contemporâneas imersas na tecnologia, como a nossa.” (PEREIRA, 2018, p.62). Nesses termos, as reflexões sobre multimodalidade centralizam-se nos modos de representação em função dos quais um determinado enunciado é produzido e realizado.

As ideias expostas em Pereira (2018), as quais fazem referência ao conhecimento e uso de tecnologias para o êxito das práticas de letramento, se coadunam com o recomendado pela BNCC que determina a compreensão e utilização das tecnologias como competência específica de linguagens para o ensino fundamental, como se observa na seguinte competência:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2018, p. 65)

Da mesma forma, o emprego de tecnologias digitais em contexto de aprendizagem, além de ser muito produtivo socialmente perpassa a multimodalidade textual, vislumbrada no *corpus* do presente estudo, corroborando a importância de práticas de letramento digital no estímulo e promoção da educação e cultura do estudante da EJA.

Pode-se afirmar que a multimodalidade está presente nas diferentes linguagens e nos mais diversos gêneros textuais, os quais se realizam no plano oral, escrito e imagético, ou seja, oralmente, na escrita ou por imagens. A junção destes três elementos proporciona uma interseção, cujo produto é a multimodalidade textual, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Multimodalidade

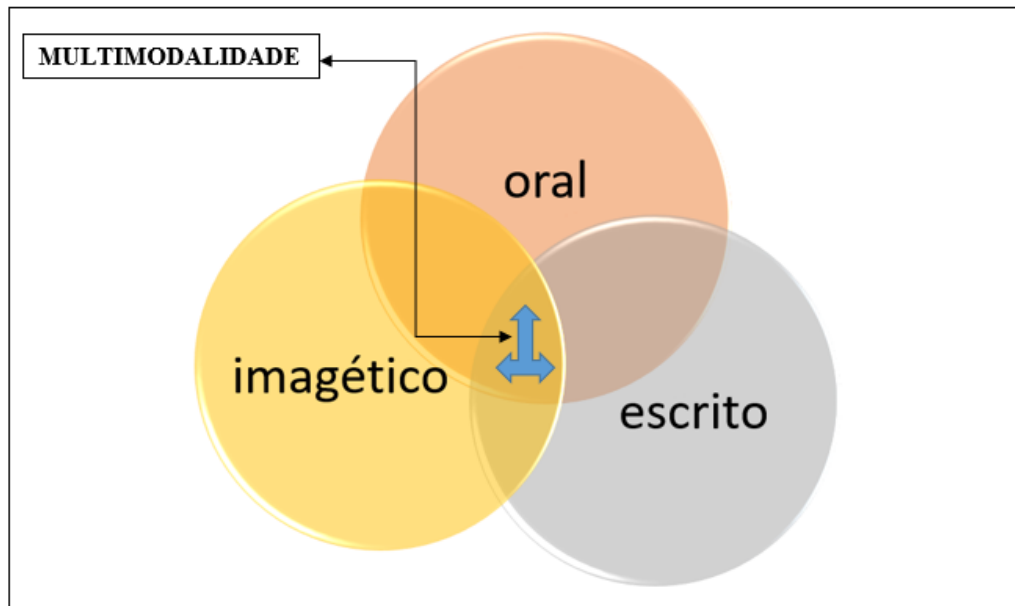


Gráfico produzido pela pesquisadora

Ao utilizar em um texto, simultaneamente, elementos gráficos, sonoros e visuais, o autor estabelece uma confluência de linguagens, obtendo assim a multimodalidade textual, presente, por exemplo, em vídeos.

É possível afirmar que o surgimento das tecnologias digitais possibilitou que novos textos, configurados a partir da multimodalidade, surgissem para atender às necessidades de comunicação da sociedade, como tem ocorrido com o gênero receita culinária, propagado em vídeos em plataformas digitais e/ou redes sociais. E, mesmo que a multiplicidade de linguagens envolvida na composição dos textos contemporâneos digitais, não seja nova, já que os programas de TV exploram esses recursos há décadas, existe uma necessidade de desenvolver atividades práticas que propiciem o contato com a multimodalidade. Todavia essa relação entre escrita, som e imagem ou outras semioses/linguagens, seja como alvos de pesquisa, seja como alvos de estudos, caracteriza-se como um obstáculo corrente para as práticas do letramento escolar, visto que fazer a junção destes elementos entrecruzados provoca grandes dificuldades.

2.6. O GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

2.6.1 Definição e circulação do gênero receita

O gênero textual receita culinária consiste, de acordo com Köche, Marinello e Boff (2018), “em um gênero textual que mostra ao leitor como preparar um alimento. Pertence, assim, à ordem do descrever ações” (2018, p149). E, de acordo com Travaglia (1991 *apud* KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2018), “Conforme Travaglia, a receita classifica-se como um texto injuntivo. A injunção para o autor, visa incitar o interlocutor a realizar uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento, etc, requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la.”

Ainda, no que se refere à linguagem, no gênero textual receita culinária é comum empregar uma linguagem direta, clara e objetiva, pois sua finalidade é levar o leitor ou cozinheiro a obter êxito no preparo do prato culinário, como preconizado por Köche, Marinello e Boff (2018, p. 149)

A receita vale-se de uma linguagem comum, direta e clara, com frases não muito longas, a fim de tornar os textos acessível 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 da classe verbal, a receita culinária estabelece, sobretudo, o uso dos adjuntos adverbiais, cujo valor se materializa na indicação de circunstâncias de lugar, de tempo, de instrumento e de modo, conforme ratificam Köche, Marinello e Boff (2018) “...e adjuntos adverbiais de lugar (no forno), de tempo (por 1h), de instrumento (com uma colher) e de modo (delicadamente).”(2018, p.150)

Ainda de acordo com esses autores, o gênero receita culinária pode apresentar variações de acordo com o suporte escolhido para divulgá-lo, pois, suas orientações podem ser veiculadas por imagem, som, ou através da escrita, além de permitir, também, variações do prato culinário. Entretanto, pode-se afirmar que essas informações são vistas como adicionais e não obrigatórias à forma ou ao conteúdo do gênero textual.

As receitas culinárias têm grande circulação social e podem ser encontradas/veiculadas em diversos suportes como embalagens de alimentos, livros, revistas, jornais, *sites* na internet e programas de TV. Por ser um gênero textual, estruturado em duas partes bem precisas – ingredientes e modo de preparo -, o qual, geralmente, vem indicado por título, é considerado

acessível e integra o cotidiano doméstico. Neste caso, estaria de acordo com o que preconiza a BNCC.

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). (BRASIL, 2018, p. 84)

Quanto à composição estrutural do gênero textual receita culinária, o título é um dos elementos importantes, já que o leitor é impelido à leitura pelo interesse gerado pelo título, além deste facilitar a busca de receitas na internet ou no índice de livros de culinária. Desta forma, vincula-se ao título da receita um papel de promoção da curiosidade leitora, configurando a este a função de peça importantíssima na composição do gênero textual, pois é a partir dele que o leitor estabelece o primeiro contato com o texto. Como indicam Köche, Marinello e Boff (2018) “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*.” (2018, p.150, grifo dos autores).

Além disso, pode-se dizer que é uma prática bastante comum, principalmente em material impresso de receitas culinárias, com fins comerciais, o uso de imagens ilustrativas, as quais podem, também, ser instrucionais, junto ao texto, conforme expõem Köche, Marinello e Boff (2018) “Podem ser acompanhadas de imagens do alimento ou até de ilustrações que mostram o modo de fazer passo a passo.” (2018, p.150).

A primeira parte da receita culinária, ingredientes, apenas especifica os itens que integram o processo de produção do prato culinário, estabelecendo, assim, as quantidades apropriadas, indicadas em medidas específicas como gramas, xícaras, colheres, pitadas, etc.

No segundo componente do gênero, modo de fazer, são descritas as etapas delineadas no processo de preparação do prato culinário, como apontado por Köche, Marinello e Boff (2018) “**b) modo de preparo** ou **modo de fazer**: explicita o procedimento, ou seja, como juntar os ingredientes para alcançar o resultado final.” (2018, p.150, grifos dos autores).

Como já foi mencionado, o gênero RC, por exemplo, manifesta predominantemente o tipo textual injuntivo em determinado domínio discursivo. Neste caso, as grandes esferas da atividade humana em que estes textos circulam são o uso doméstico, ou até profissional, e midiático, no qual o leitor, neste contexto, entende que há uma instrução a ser seguida para que a composição alcance seu objetivo primordial intrínseco ao tipo injuntivo: determinar comando, isto é, orientar o leitor

sobre o uso dos ingredientes presentes em uma receita culinária, além de apresentar descrições e conceitos sobre a mesma.

A injunção existente no gênero RC permite a interação social do educando à medida que este estabelece uma relação de orientação do gênero selecionado. Entretanto, destacou-se a funcionalidade dos elementos da língua, de melhor comunicação verbal, favorecendo o uso social do texto e a ampliação da sua competência linguística e comunicativa.

Já no que se refere às receitas culinárias em formato de vídeo, pode-se dizer que os componentes variam pouco. O título, por exemplo, torna-se um atrativo para a busca do vídeo da receita, visto que há inúmeras produções multimodais do gênero com títulos homônimos. A descrição dos ingredientes que, na escrita, ocorre logo no início do texto, pode sofrer variações consideráveis. Muitas vezes, o autor do texto em vídeo não fala as quantidades dos ingredientes, pois disponibiliza-os ao espectador sob a forma de legenda simultânea. O modo de fazer vai além da descrição verbal, indica mais especificamente, através das imagens, o processo de preparo do alimento. E, além disso, permite ao audiente observar atentamente o grau de dificuldade do preparo do alimento.

Para a produção dos vídeos, há recursos disponibilizados, gratuitamente, na internet que orientam, a partir de programas digitais específicos, na produção dos vídeos no *YouTube*.²⁰ Este recurso propicia uma reflexão sobre que tipo de produção se deseja realizar, qual seria o objetivo do vídeo e informações variadas muito úteis a serem exploradas na plataforma digital.

Por sua vez, as receitas culinárias orais, difundidas em rádios e *podcasts*, segue obrigatoriamente a estrutura da receita escrita, sendo oralizada com uma riqueza de detalhes a partir dos comentários extras de seus produtores.

O termo receita é definido sob vários conceitos e assume diversas semioses dentro do que se pode definir ou conceituar como uma palavra amplamente difundida na língua portuguesa, além de ser de fácil explicação no âmbito global dos seus significados. Alguns dos significados ou conceitos do termo receita, por exemplo, são, segundo Houaiss (2018) “*re.cei.ta s.f. 1. rendimento, renda 2. Indicação médica de remédio, ger. por escrito 3 indicação do preparo de um prato 4 fig. fórmula, modelo < não existe r. para o sucesso> [ETIM: lat. recepta pl. neutro de recēptus, a, um,*

²⁰ Conferir conteúdo em: <https://creatoracademy.youtube.com/page/lesson/food?hl=pt-BR>

‘reavido’]” (HOUAISS, 2018, p797) . Portanto, para esta pesquisa, tratar-se-á em específico daquele significado relacionado em 3, ou seja, à “indicação do preparo de um prato”.

Complementando a expressão contida na RC, define-se culinária, de acordo com Houaiss, como “cu.li.ná.ria s.f. 1 arte e técnica de cozinhar 2 conjunto de pratos típicos de uma região [ETIM: fem. subst. do adj. Lat. *culinarĭus*, a, um, ‘relativo a cozinha’”(HOUAISS, 2018, p 249). No sentido mais amplo do termo, sintetiza-se a RC como o conjunto de recursos, estratégias e processos, utilizados por determinado grupo social, envolvidos na preparação de um alimento.

O conceito de RC guarda em si um certo mistério, visto que o termo pode representar também uma espécie de fórmula ou segredo de família, transmitido de pai para filho ou de geração em geração. Neste caso, estas podem, muitas vezes, ser reunidas em “cadernos de receitas” passadas de avós para netos ou de mães para filhos representando o sigilo de um texto. Ainda hoje, apesar da grande divulgação do gênero textual em meios digitais, em páginas da internet e em blogs, é possível encontrar RC originais guardadas como verdadeiros tesouros de família²¹ e nunca divulgados. Entretanto, há aquelas RC que são resgatadas por famílias por trazerem à tona suas lembranças²² mais íntimas ou de um tempo inesquecível.

2.6.1.2 Conciso histórico do livro de receitas culinárias

O gênero RC suscita alguns questionamentos como, por exemplo, quando e como este teria surgido. As hipóteses são diversas. Inicialmente na história²³ humana, os alimentos eram vegetais ou os antepassados caçavam animais com o propósito de consumi-los crus. Mais tarde, com a descoberta do fogo, os alimentos passaram a ser cozidos, o que aumentou a sua digestibilidade, favorecendo o desenvolvimento orgânico do homem.

A transformação da agricultura e da pecuária foram fatores que melhoraram, não só a qualidade dos alimentos, mas também a sua quantidade. Finalmente, as técnicas de fertilização do solo e do controle de pragas e, mais recentemente, a modificação genética dos animais e plantas de cultura, levaram a um maior rendimento na sua produção. A preparação dos alimentos apresentou

²¹ Fonte: <https://vidasimples.co/conviver/comidas-guardadas-na-memoria/>

²² <https://vidasimples.co/ser/ingredientes-do-afeto/>

²³ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Culin%C3%A1ria#:~:text=A%20culin%C3%A1ria%20%C3%A9%20a%20arte,da%20cultura%20de%20cada%20povo.&text=O%20cozinheiro%20principal%20%C3%A9%20normalmente,boa%20cozinha%20e%20dotes%20culin%C3%A1rios.>

sua história transformada pelo surgimento de tecnologias e que modificou gradualmente as listas de utensílios e técnicas culinárias.

O mais antigo²⁴ livro de culinária de que há conhecimento é atribuído ao grego Arquêstrato (séc. IV a.C.). Entretanto, este não chegou até aos nossos dias. Um pouco mais tarde Ateneu e depois Apício deixaram textos que constituíram durante um longo período da História, importante matéria em termos culinários.

A culinária existe desde os tempos mais remotos e sua evolução²⁵ foi acompanhada da evolução do homem. As receitas foram aderindo características próprias em cada parte do mundo e, com a migração, as técnicas de preparo, os temperos e os alimentos foram sendo trocados e incorporados de uma cultura para a outra.

O primeiro livro de cozinha da Idade Média é um tratado²⁶ em francês antigo, do início do séc. XIV. Tinha uma forte componente de receitas à base de especiarias e pratos de peixes e caça. O *Viandier de Taillevent*, de 1380, e o *Ménagier* de Paris, de 1392, foram, verdadeiramente, os primeiros dispensários de cozinha, difundindo modos de preparação, técnicas de cozinha e receitas e que continuaram a ser obras de referência até o séc. XVII. A primeira evolução nestas obras, dá-se com os cozinheiros italianos que acompanhavam Catarina de Médicis. Eles introduziram os pratos feitos com açúcar, doces, compotas de frutas. *Le Bastiment de recettes*, publicado em Veneza e traduzido em Lião no mesmo ano, em 1541, é um manual de confeitaria.

Os médicos reais, no período do Renascimento, têm um importante papel na literatura culinária. Eles escrevem recomendações de curas com frutos, e fixam as horas das refeições. Uma nova evolução nos livros de cozinha é assinalada com a publicação do *Cuisinier Français*, com um considerável número de receitas, predominando as sopas, os pratos de ovos, de legumes e de carnes.

Entretanto, novos produtos suscitam novos escritos. Por outro lado, a cozinha francesa simplifica-se, propagando novos tratados relativos às novas iguarias. O séc. XVIII viu florescer os livros de cozinha. A Revolução Francesa, em 1789, traz novos ideais, e também novas formas de se encarar a arte culinária. Surgem livros para receitas simples e econômicas, nomeadamente de batatas.

²⁴ Fonte: <https://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/origem-dos-livros-de-receitas.html>

²⁵ Fonte: <https://www.ig.com.br/tudo-sobre/receitas/>

²⁶ Fonte: <https://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/origem-dos-livros-de-receitas.html>

No séc. XIX, alguns donos de grandes restaurantes pegam na pena e começam a escrever sobre gastronomia. Os escritos proliferam, assim como as receitas. No séc. XX, o livro de culinária torna-se um gênero extremamente diversificado. Ao lado das receitas de grandes cozinheiros surgem as crônicas culinárias e as críticas.

Vários autores escreveram livros de culinária. Durante o século de ouro espanhol, o livro *Arte de cozinha*²⁷, do escritor espanhol Francisco Martínez Motiño, foi um dos pilares da cozinha espanhola, ainda que tenha recorrido a receitas de diversas tendências estrangeiras, como italianas, flamengas, francesas, galegas e mouriscas e pouco se tenha preocupado com a cozinha popular espanhola. Muitas das receitas originais, e produtos empregados, são, hoje, utilizados, como as saladas, sopas, produtos feitos de farinha de trigo, condimentos, os métodos de preparação, e a tradição de preparar alimentos respeitando o "dia de peixe" e o "dia de carne".

Através das receitas, é possível conhecer mais sobre a forma de cozinhar nas diversas parte do mundo. Para preparar uma refeição, existem diversas técnicas, costumes e até utensílios específicos, e sem saber disso é muito difícil conseguir reproduzir uma comida.

2.6.2 Os suportes da receita culinária

Considera-se que, de acordo com Marcuschi (2003), os suportes são muito importantes para a circulação dos textos e que estes podem ser influenciados por eles, visto que qualquer texto é veiculado por um determinado canal, normalmente ondas acústicas ou objetos escritos.

É possível especificar subcategorias em função das propriedades físicas do suporte que afetam os processos de produção e de recepção, por exemplo, na oralidade, as diferenças entre fala direta e próxima e um enunciado público ou telefônico, ou na escrita, as diferenças entre o manuscrito e o impresso ou entre diferentes escritas. Por isso, o modo de abordagem de um texto pode variar conforme o suporte que o fixa.

Desta forma, uma RC cujo suporte é um livro de culinária não será abordada da mesma maneira se o suporte for um programa de rádio ou um vídeo, por exemplo. Na verdade, como se depreende de maneira diferente o mesmo texto apresentado em suportes diferentes, também se ensina e aprende de forma diferente o mesmo texto em suportes diferentes. Então, torna-se

²⁷ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Culin%C3%A1ria>

relevante trabalhar na sala de aula com textos em suportes diversos. Isto não significa que os conteúdos do texto mudem num suporte ou em outro, mas é prevista, em relação ao texto, uma abordagem distinta possibilitada pela natureza do suporte. Esta ideia se coaduna à seguinte afirmação de Marcuschi (2003)

[...] Isto quer dizer que nós não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos, mas isso não significa ainda que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos. O suporte não muda o conteúdo, mas nossa relação com ele, não só por permitir anotações, mas por manter um contato diferenciado com ele. (MARCUSCHI, 2003, p 29)

No que compete, por exemplo, aos suportes do gênero RC, eles são muitas vezes materializados em suportes diversificados, perpassando os convencionais e os incidentais. Como suportes convencionais deste gênero enfatizam-se os livros de culinárias, revistas, jornais, fichas de culinária, em meios físicos ou digitais, os programas de TV e de rádio ou, ainda, os *podcasts*.

Poderiam ser citados como suportes incidentais as embalagens de alimentos, como caixas, garrafas, pacotes, visto que não é uma regra que o produto comercializado traga sua receita impressa, mas abrigue, ainda, uma publicidade do produto, tratando-se, neste caso de outro gênero textual. São, também, suportes incidentais os utensílios domésticos, como xícaras, panos de copa e toalhas de mesa. A seguir, observa-se, na figura 4, alguns dos suportes mais comuns ao gênero receita culinária.

Figura 4: Suportes da receita culinária



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Destaca-se, no concernente ao uso dos suportes da RC, a importante função desempenhada pela internet, pois esta oscila algumas vezes funcionando como suporte outras como serviço que abriga vários suportes.

Além de permitir o acesso tanto a textos digitais (de livros, revistas, jornais) e a programas de rádio e de televisão como a outros vídeos do *YouTube* e *podcasts*, tornou-se fonte inesgotável de materiais para o gênero RC.

A figura 5, a seguir, apresenta uma caneca de lanche como suporte incidental da RC, já que esta foi distribuída numa promoção²⁸ de um shopping, por ocasião do dia das mães, sem que houvesse em sua receita, veiculada no interior do utensílio por meio de texto escrito e imagens, um produto específico a ser promovido. Além disso, o utensílio pode ser utilizado para qualquer outro fim, apesar de conter em si a indicação de como aproveitá-lo melhor utilizando-o no preparo da receita indicada.

Figura 5: Utensílio doméstico usado como suporte da receita culinária



Foto de um utensílio de cozinha capturada pela pesquisadora.

²⁸ A promoção considerava reunir um valor total em compras, de lojas participantes da promoção, e, assim, o cliente receberia, sem nenhum custo adicional a xícara promocional com o logotipo do shopping.

Outro suporte da RC é o programa de rádio, uma das formas mais antigas de comunicação, que não necessita especificamente de nenhum recurso especial, basta sintonizar a estação de rádio desejada ou o programa específico e ouvir a receita divulgada. Destarte, a RC pode ser apresentada no rádio, inserida em uma programação musical, de notícias ou de variedades. A transmissão de atrações, do rádio, nas quais há seções direcionadas à difusão de pratos culinários não é novidade, contudo o que se expõe aqui é um conteúdo totalmente voltado para a culinária. Reforça-se, assim, que existem programas específicos de culinária no rádio, como se observa na figura 6 a seguir.

Figura 6: O programa de rádio como suporte da RC

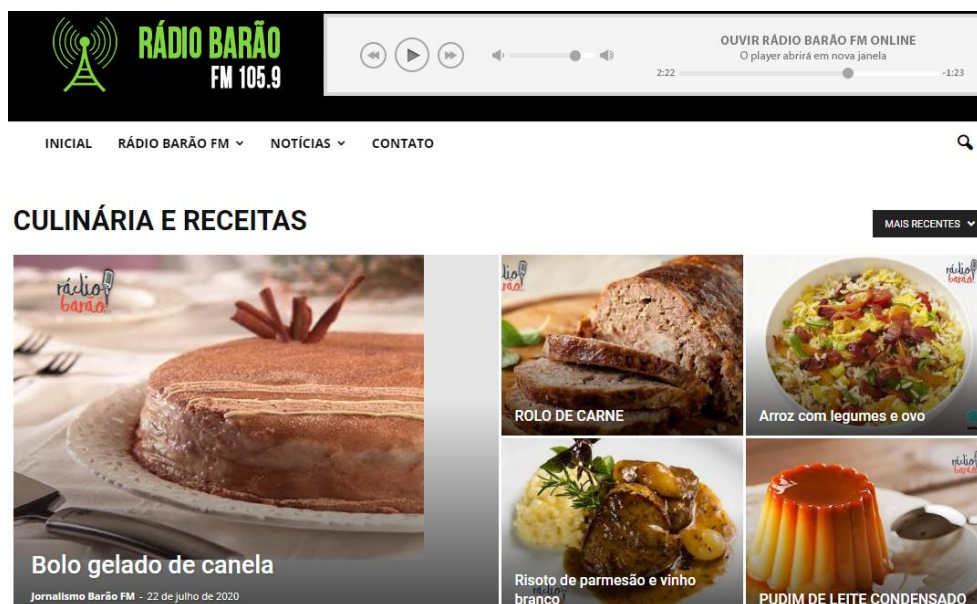


Imagem capturada de: <https://radiobaraofm.com.br/category/culinaria-receitas/>

O surgimento das novas tecnologias levou as formas tradicionais de comunicação a adaptações e a inventarem esses novos artefatos tecnológicos, novos suportes. Enfatiza-se que as RC divulgadas na programação da rádio são, também, disponibilizadas na modalidade escrita no site da emissora. A alteração dos gêneros, assim como de seus suportes, é, portanto, inevitável, pois estes estão relacionados às práticas sociais, de modo que as mudanças na vida social implicam transformações nos gêneros. Sendo assim, é fundamental perceber o gênero como um produto

social e como tal, heterogêneo, variado e passível de mudanças. A figura 7, por exemplo, ilustra bem esse dinamismo dos suportes, possibilitado pelas novas tecnologias.

Figura 7: O *podcast* como suporte da receita culinária



Podcast Pão Nosso, por Luiz Américo. Foto: Reprodução Spotify

Imagem reproduzida de: <https://paladar.estadao.com.br/noticias/geral,dez-podcasts-de-gastronomia-para-voce-ouvir-durante-a-quarentena,70003255660>

A figura 7 apresenta um *podcast* como suporte da RC. Este tipo de suporte não é o mais utilizado pelo público em geral, mas tem uma considerável funcionalidade, visto que favorece a compreensão e o desenvolvimento da escuta do texto oral e, ainda, mantém o seu interlocutor com as mãos livres para executar outras atividades. Contudo, esse tipo de suporte expõe algumas dificuldades, pois exige um conhecimento prévio de algumas habilidades culinárias. É, provavelmente, o suporte ideal para quem executa atividades manuais e, simultaneamente, exercita a escuta para aproveitar melhor seu tempo. Além do mais, diferentemente dos vídeos de RC, este não exige que se mantenha a atenção presa à imagem, já que a descrição é muito detalhada tendo em vista o público ouvinte.

Considerando que o texto é um evento comunicativo, com seus produtores, receptores, suas condições de produção (código e canais) e de recepção (referente e mensagem), quando se realiza atividades de produção textual na instituição escolar, cada texto é didatizado, perdendo algumas dessas características, tendo, como resultado, os gêneros escolares ou didatizados. E, esses, o são, evidentemente, intertextuais aos gêneros tidos como referências. Seguindo essa conceituação, pode-se relacionar a concepção do discurso bakhtiniano ao modelo desenvolvido a partir da apresentação dos elementos da comunicação, que estabelece no ato comunicativo seu objetivo básico. Assim, percebe-se que há discurso quando se viabiliza a participação integral de todos os elementos envolvidos na comunicação, tornando não apenas um texto fora de uma esfera comunicativa, mas um uso social para este.

Como esta pesquisa se propõe a trabalhar o gênero receita culinária no espaço escolar, é preciso refletir sobre a didatização dos gêneros textuais. Schneuwly e Dolz (2011) assim o afirmam quando tratam de gêneros escolares: “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 65). Em consequência, os estudiosos notam que esses gêneros, quando aparecem, não surgem em sua forma original, descritas como formas puras, ou ideais do gênero, mas antes se apresentam em formas mistas ou híbridas. Aliás, como serão apresentados, aqui, neste estudo em experiências de intergenericidade em sala de aula.

A partir do preceito de que é função da escola, enquanto entidade formadora, propiciar ao aluno o estudo dos gêneros que façam parte de sua realidade diária, a fim de oferecer-lhe instrumentos que lhe assegurem encarar a diversidade de situações sociais vigentes, a RC cumpre seu papel social. Além disso, o contexto de produção destes gêneros deve ser o mais contíguo possível do cenário real de comunicação do aprendiz, para que, assim, este veja sentido em dominar as competências linguísticas como, por exemplo, o uso do modo imperativo e da forma nominal infinitivo, tanto no plano da escrita quanto da fala. Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que o discente se aproprie do saber escolarizado sobre esses gêneros textuais e desempenhe seu papel criativo, habilmente, a fim de obter sucesso também em contextos reais de interação. E, desta forma, permita-lhe o desenvolvimento das capacidades de uso da língua de um modo mais condizente com a sua realidade.

2.6.3 Descrição dos livros didáticos na abordagem do gênero receita culinária e do tipo textual injuntivo

Esta subseção tem por finalidade apresentar uma descrição da abordagem do gênero receita culinária e do tipo injuntivo apresentada no material didático voltado para o ensino fundamental. Antes disso, será feita uma contextualização sobre o material didático voltado para a EJA.

2.6.3.1 Contextualização sobre o material didático na EJA

O material didático analisado foi selecionado considerando as exigências da Matriz Curricular (BELFORD ROXO, 2018), documento norteador da SEMED de Belford Roxo, visto que a pesquisa ocorreu no âmbito da esfera municipal de ensino, e tendo como cenário a Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, no bairro Nova Aurora.

Mesmo que a BNCC impetire o tipo textual injuntivo para o primeiro ciclo do ensino fundamental, apoiada pelos PCN que indicam a leitura do gênero receita culinária, sem ao menos fazer referência ao tipo textual injuntivo/instrucional, também para a primeira etapa do ensino fundamental, acatou-se neste trabalho de pesquisa-ação o nível preconizado, nono ano do ensino fundamental, como público-alvo do referido material didático. Apesar disso, salienta-se que os PCN apresentavam um teor de orientação curricular, enquanto a BNCC traz uma relevante obrigação quanto à sua implementação. Entretanto, a EJA não é contemplada por esta última, adaptando-se a proposta de currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir das competências e habilidades direcionadas ao ensino fundamental regular.

A seleção do material didático analisado considerou as exigências da Matriz Curricular (BELFORD ROXO, 2018), documento norteador da SEMED de Belford Roxo. Ademais, acrescenta-se que o material disponível para análise foi reunido na unidade escolar Rudá Iguatemi Villanova, pela pesquisadora e, também, somado de seu acervo pessoal.

Presume-se, a partir do constante em documentos específicos que regem o trabalho com o livro didático que, como disposto na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE

2017, (*²⁹) “Art. 20. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 2017, p 25), o conteúdo contido no livro didático deve atender ao previsto no documento norteador. Cabendo ao PNLD, a disponibilização desse material para as escolas públicas em esferas diversas, logo estas adquirem o livro didático

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, p 21)

Diante do exposto, presume-se que o tema possa aparecer de forma escassa, no material apontado para a série na qual ocorreu a pesquisa, o nono ano da EJA, já que os livros didáticos são regulados por documentos nacionais, como declara o artigo 10 da LDB (2018), relacionado ao ensino fundamental, ser incumbência dos Estados “III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e *coordenando as suas ações e as dos seus Municípios*; (BRASIL, 2018, p 11).

Por conseguinte, observa-se que pertencem às políticas educacionais em concordância com os documentos norteadores do ensino fundamental, PCN e BNCC além dos documentos produzidos pelos estados e municípios, a elaboração e/ou escolha do material didático. Embora a BNCC tenha sido publicada recentemente, 2017, surpreende a quase ausência de orientações voltadas para a EJA, limitando-se a informar que “determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2018). Assim, não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNED) para a EJA que abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDBEN 9394/96, dispõem que: “A normatização em termos de estrutura e organização dos cursos

²⁹ (*) Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito.” (BRASIL, 2000, p 12)

Desta forma, corrobora a análise dos livros didáticos, a partir da investigação do conteúdo vigente na Matriz Curricular (Belford Roxo, 2018). Além do mais, muito do material didático, adotado pela rede pública de educação, segue as matrizes das principais avaliações externas (Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica), as quais não têm a EJA como público-alvo.

É também reconhecido que muito deste material didático pode ser regulado por documentos norteadores estaduais, como é o caso do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, que contempla, além do ensino básico regular, também o da NEJA³⁰, na área do Ensino Médio, apresentando uma Matriz de referência especialmente para essa etapa de educação. Além disso, o programa de apoio estadual destinado a esse público-alvo dispõe de recursos didáticos, entre eles o livro didático dividido em módulos, elaborados especificamente para essa modalidade de ensino.

Em contrapartida, a EJA, no âmbito do ensino fundamental, em Belford Roxo, município de realização desta pesquisa, não desfruta de tais benesses. De competência, em sua maioria, dos municípios, essa modalidade de ensino supletivo relativa ao ensino fundamental é regida por regulamentos nacionais, contudo, nem mesmo a Lei de Diretrizes e Base (1996) dispõe em seu texto regulador um aporte que atenda às singularidades desta modalidade como se evidencia no artigo 38, a seguir: “Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL, 2018, p 31). A falta de uma lei específica, voltada para a EJA, permite uma variação muito elevada de definição de conteúdo pedagógico, administração de recursos e responsabilidade governamental.

Cabe aqui registrar que o município de Belford Roxo não adota já há quatro anos um material específico para a EJA, mas sim, para outras séries do ensino fundamental regular. E, assim, leva o professor a produzir, ou selecionar, o seu próprio material didático advindo de conteúdo, muitas vezes, pautados em materiais dirigidos ao ensino fundamental regular, distribuídos também para a EJA, quando excedentes.

³⁰ Nova Educação para Jovens e Adultos

Neste caso, a seleção do material didático não ficou restrita ao direcionado à EJA, já que o *corpus* para análise era extremamente reduzido. Essa triagem abrangeu tanto o material dirigido ao nono ano regular do Ensino Fundamental, previsto pela BNCC e ratificado pela Matriz Curricular da SEMED de Belford Roxo, quanto àquele direcionado ao sétimo ano regular do ensino fundamental, cujo conteúdo referente ao gênero RC é determinado pelos documentos nacionais de educação básica, em especial pelos PCN.

É preciso salientar que o exame do livro didático não considerou como critério de análise, nesta busca pontual pelo gênero textual receita culinária no seguinte material didático, o disposto na BNCC, mesmo que reiterado pelo documento da prefeitura de Belford Roxo. Isto se fundamenta, pelo fato de a maioria das publicações didáticas, senão todas, serem guiadas por documentos nacionais e, possivelmente, estaduais, contudo não há semelhante tradição no que refere à esfera municipal. Desta forma, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular foi realizada no ensino fundamental, muito recentemente, no início do ano letivo de 2020, é compreensível que alguns autores não abordem a temática. Considerando que os livros didáticos analisados são publicações anteriores ao período de implantação do referido documento, estendendo-se sua elaboração, tal ação é justificada.

2.6.3.2 O material didático pesquisado

No concernente aos livros didáticos e à apresentação do tipo injuntivo/ instrucional e do gênero textual RC, ao realizar uma breve consulta ao material didático à cata de informações sobre o tipo textual injuntivo, constata-se que o assunto e o material são exíguos. A seguir, observa-se uma relação das obras consultadas, distribuída em três quadros, divididos por modalidade (EJA ou ensino fundamental regular), série ou ano escolar (7º ou 9º ano/ 8ª série³¹):

³¹ A duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11274/2006, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para estados e municípios se adaptarem, assim, a 8ª série, atualmente, corresponde ao 9º ano. Fonte:

QUADRO 2: Livros didáticos direcionados à EJA

Ordem	Autores	Obras série/ano editora-data	Texto instrucional	Propostas
1.	AGUIAR, Carolina Amaral de (et al).	Coleção Viver, Aprender: Identidades, 9º ano: ensino fundamental: educação de jovens e adultos. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.	Não mencionado	_____
2.	FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo.	Caminhar e transformar: língua portuguesa: Educação de Jovens e Adultos/ anos finais do Ensino Fundamental, Editora FTD, 2013.	Não mencionado	_____
3.	VOLP, Ana Laura.	<i>Educação de Jovens e Adultos: Alcance</i> EJA: língua portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental, Editora Positivo, 2013.	Não mencionado	_____

Quadro produzido pela professora pesquisadora

Dentre o material analisado, destinado à educação de jovens e adultos, como pode ser constatado no quadro acima, nenhuma das obras direcionadas à EJA aborda o gênero receita culinária e nem tampouco o tipo injuntivo. Destacando que estas não mencionam o tipo

injuntivo/instrucional ou o gênero receita, logo não se faz necessário explorá-las profundamente aqui nesta pesquisa. Pretende-se, apenas, realizar uma apresentação básica para que se possa conhecer sua organização e conteúdos pertinentes à pesquisa desenvolvida.

Essas informações já estão no quadro, basta comentar

A primeira obra analisada (AGUIAR, 2013) é um livro que compõe um conjunto de quatro volumes integrados, com propostas de leitura e escrita, conhecimentos matemáticos e científicos, além de temas relevantes da área de Ciências Humanas. Os volumes abrangem as disciplinas de língua portuguesa, línguas estrangeiras modernas, História, geografia, ciências e matemática. E, para além do livro físico, a coleção é, também, disponibilizada *online*, oferecendo, ainda, outros recursos complementares ao estudante e ao professor da EJA, ou ao usuário da internet, devidamente cadastrado. No que se refere à temática investigada, a obra não aborda o modo imperativo tampouco o adjunto adverbial ou a injunção. O único tópico que poderia ser desenvolvido, possivelmente, com o gênero RC em estudo é o de parcos conteúdos referentes à distinção entre fala e escrita e, também, à variação linguística. Os gêneros textuais contemplados pelo material didático distam totalmente do tipo textual injuntivo, apesar da obra apresentar um direcionamento aos contextos de vida e trabalho.

O segundo livro didático (VOLP, 2013) é organizado em unidades temáticas e dividido em capítulos. O material parece atender, em parte, ao indicado pelo documento norteador do município no tocante à estrutura da língua, visto que na unidade 11, intitulada “Preservação do planeta”, no capítulo 23, trabalha o modo imperativo a partir da estrutura do gênero textual aviso, como se observa na figura 8, desta pesquisa. Contudo, à cata de outros gêneros que contenham o tipo injuntivo/instrucional, a obra não satisfaz a busca, desperdiçando, desta forma, a oportunidade de desenvolver as formas verbais a partir de sua função textual. Outrossim, na unidade 14, “Consumo”, do capítulo 29, a obra apresenta a definição, a classificação e o uso do adjunto adverbial.

Figura 8: Evidência do modo imperativo na obra *Alcance EJA*

ATENÇÃO
MANTENHA MÃOS E DEDOS LIVRES ENQUANTO OPERA AS MÁQUINAS

ATENÇÃO
SOMENTE PESSOAS AUTORIZADAS PODEM EFETUAR MANUTENÇÃO

ATENÇÃO
ESTA MÁQUINA ESTÁ AJUSTADA. NÃO TOQUE NOS COMANDOS

SEGURANÇA
CHUVEIRO DE EMERGÊNCIA

AVISO
APÓS O TÉRMINO DO SERVIÇO, GUARDE AS FERRAMENTAS

EMERGÊNCIA
ACIONE SOMENTE EM CASO DE EMERGÊNCIA

Você observou que, nos avisos, foram empregadas formas verbais que expressam ordem, pedido, conselho e proibição. Essas formas verbais estão no modo imperativo.

O modo imperativo pode ser afirmativo e negativo.

O imperativo afirmativo deriva do presente do modo indicativo na 2ª pessoa do singular e na 2ª pessoa do plural, eliminando-se o "s" final, e do presente do modo subjuntivo nas demais pessoas. Já o imperativo negativo é derivado apenas do presente do subjuntivo, sem nenhuma alteração.

Observe o quadro que mostra a formação do imperativo.

PRESENTE DO INDICATIVO	IMPERATIVO AFIRMATIVO	PRESENTE DO SUBJUNTIVO	IMPERATIVO NEGATIVO
escrevo	—	escreva	—
escreves →	escreve (tu)	escrevas →	não escrevas (tu)
escreve	escreva (você) ←	escreva →	não escreva (você)
escrevemos	escrevamos (nós) ←	escrevamos →	não escrevamos (nós)
escreveis →	escrevei (vós)	escrevais →	não escrevais (vós)
escrevem	escrevam (vocês) ←	escrevam →	não escrevam (vocês)

1. Substitua os verbos entre parênteses nas frases pelas formas verbais do imperativo negativo.

a) (Repreender) seus filhos assim.

b) (Falar) de nossas lembranças.

Fonte: Volp (2013, p 176)

Já a terceira coletânea, que também possui uma apresentação análoga à segunda, cotejada com esta, sugere uma maior superficialidade quanto ao desenvolvimento da temática da estrutura da língua, pois, na unidade 2, “Meio ambiente e sustentabilidade”, no capítulo 3, ao expor os modos verbais, não relaciona o modo imperativo a nenhum gênero textual (FERREIRA, 2013, p.112). Ademais, ao designar o adjunto adverbial, constante na unidade 3, “O mundo do trabalho”, no capítulo 4, o autor não ultrapassa os limites da definição e classificação do termo gramatical (FERREIRA, 2013, p.1185).

Ainda, no concernente aos livros didáticos, analisados nesta pesquisa, voltados para a EJA e distribuídos pela SEMED de Belford Roxo, salienta-se que, apesar de o assunto integrar o documento norteador do município, Matriz Curricular (BELFORD ROXO, 2018), e ser uma prática pertinente para o público-alvo em questão, os alunos da EJA, as obras sugeridas para esse grupo discente não apresentam nenhuma alusão ao tipo injuntivo/ instrucional ou ao gênero receita.

Isto é, possivelmente, inesperado já que o trabalho com o gênero é normalmente muito produtivo, principalmente em turmas com estudantes mais experientes, propiciando o aprendizado

a partir do conhecimento prévio do aluno, ou seja, partindo de uma atividade cotidiana almejando a prática social, assim como buscando a contribuição, o partilhamento de saberes. O cenário de aprendizagem da EJA, conforme o exposto por Alves (2013), promove o intercâmbio de saberes, os quais são representados pelo conhecimento prévio do aluno adulto e o saber escolarizado do professor. A autora partilha, assim, a ideia de que a EJA dialoga com uma proposta na qual o conhecimento prévio que o estudante mais experiente traz consigo na construção do saber escolar é compartilhado com o docente, alavancando a aprendizagem neste contexto de plena interação.

A seguir, apresenta-se um quadro avaliativo-descritivo do material didático dirigido ao nono ano do ensino fundamental regular. Os quinze livros didáticos analisados foram reunidos pela professora pesquisadora na escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, local de ocorrência da presente pesquisa, assim como do seu acervo de pesquisa pessoal.

QUADRO 3: Livros didáticos direcionados ao 9º ano do EF

Ordem	Autores	Obras série/ano editora-data	Texto instrucional	Propostas
1.	BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza.	Coleção novo diálogo: língua portuguesa. 9º ano, Editora FTD, 2006.	Não mencionado	_____
2.	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	Português: linguagens, 9º ano, Editora Saraiva, 2012.	Não mencionado	_____
3.	CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias	Português: linguagens, 9º ano. Editora Atual, 2018.	Não mencionado	_____
4.	DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B de.	Jornadas.port: língua portuguesa. 9º ano, Editora Saraiva, 2012.	Apresentação de receita culinária atrelada à circunstância de finalidade das	Leitura e análise do gênero, identificando o predomínio do modo imperativo

			orações subordinadas adverbiais finais. (p.146)	e a finalidade da ação indicada na ação verbal.
5.	DIAFÉRIA, Celina; PINTO, Mayra.	Construindo Consciências: português, 8ª série, Editora Scipione, 2006.	Não mencionado	_____
6.	DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia.	Perspectiva: língua portuguesa, volume 9, Editora do Brasil, 2012.	Não mencionado	_____
7.	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto.	Linguagem nova, 8ª série, Editora Ática, 2002a.	Não mencionado	_____
8.	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto.	Linguagem nova, volume 8, Editora Ática, 1998.	Não mencionado	_____
9.	FERREIRA, Mauro.	Entre palavras: língua portuguesa ³² , volume 8, Editora FTD, 1998.	Não mencionado	_____
10.	FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley.	Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 9º ano, Editora Scipione, 2012	Não mencionado	_____
11.	KANASHIRO, Áurea Regina.	Projeto Araribá: Língua Portuguesa, 8ª	Prescrição e restrição;	Leitura e escrita de textos que

³² Apresenta o modo imperativo, e as formas nominais do verbo, desvinculado de textos instrucionais. (p144-145;p163)

		série, Editora Moderna, 2006.	Focaliza os gêneros normas e instruções. (p.212-214)	combinam prescrições com restrições.
12.	PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana.	Universos: língua portuguesa. 9º ano, Editora Edições SM, 2015.	Não mencionado	_____
13.	SARMENTO, Leila Lauar.	Português: Leitura, produção e gramática, 8ª série, Editora Moderna, 2006.	Não mencionado	_____
14.	TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano.	Projeto Radix: português, 9º ano, Editora Scipione, 2009.	Não mencionado	_____
15.	TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e FERNANDES Vania Maria Bernardes Arruda-	A aventura da linguagem, 9º ano, Editora Dimensão, 2012a.	Curiosidades (p.295-297)	Leitura utilizando o modo imperativo para trabalhar regras de trânsito no uso de bicicletas.

Quadro produzido pela professora pesquisadora

Dentre as obras didáticas reservadas ao 9º ano, para as turmas regulares do ensino fundamental, somente três dessas discorrem sobre a temática injunção ou texto instrucional, como se observa a seguir:

Figura 9: Texto instrucional no livro didático *Projeto Araribá*

Nesta seção apresentamos diferentes gêneros de texto instrucional. Os gêneros enfocados aqui são os *normas e instruções*.

TEXTO INSTRUCIONAL

Prescrições e restrições

Desde as diversas situações cotidianas (tomar o elevador, assistir a um filme no cinema) até as mais novas (visita a um novo lugar, prática de uma nova atividade), precisamos de informações e indicações que nos orientem. Essas informações e indicações podem ser expressas em *textos que prescrevem* alguma coisa por meio de regras e orientações.

Da mesma forma que as prescrições nos são úteis em alguns momentos, em outros precisamos que nos digam o que não deve ser feito. Esses são os *textos que restringem*.

Texto 1

O **texto que prescreve** é escrito em linguagem concisa e objetiva, para que sua mensagem seja compreendida imediatamente pelas pessoas.

Rafting é a descida de corredeiras de rios em botes infláveis. O nome vem de *raft* (balsa, em inglês).

A primeira expedição em corredeiras aconteceu em 1869, no rio Colorado, Estados Unidos, com barcos de madeira.

Esporte praticado em quase todos os lugares do mundo, o **rafting** começou a ser praticado no Brasil no início dos anos 1980.

Leia a seguir algumas prescrições e informações que o praticante desse esporte deve saber. Os trechos prescritivos são os que se referem à roupa, ao colete de flutuação, ao capacete e ao calçado. Os demais são informações.

Descida segura

Colete de flutuação


Use colete cuja capacidade de flutuação seja adequada à classe do rio. Os melhores possuem um travessão que mantém a cabeça boiando.

Capacete

Deve ser forrado com espuma para absorver impactos, ajustável e com furos que permitam o fluxo de água.

Roupa

Procure usar roupa leve. No inverno, prefira roupa de neoprene de 3 mm.



Calçado

Proteja sempre os pés. Pode ser com tênis, sapatilha de neoprene ou papete. A sola de borracha escorrega menos, por isso é melhor.

Bote

Pode ser feito de muitos tipos de tecidos, cada um com vantagens específicas. Sua largura é aproximadamente a metade de seu comprimento. Quanto maior o bote, maior a estabilidade e mais difíceis as manobras.

Remo

Pode ser de plástico ou de fibra de carbono. O cabo geralmente é de alumínio. A pá deve ficar inteira dentro da água para a remada ser mais eficiente.

CLÁUDIA CARMELO

O desafio das águas brancas. *Os caminhos da Terra*, São Paulo, ano 10, n. 8, ago. 2001, p. 76-78. (Fragmento adaptado.)

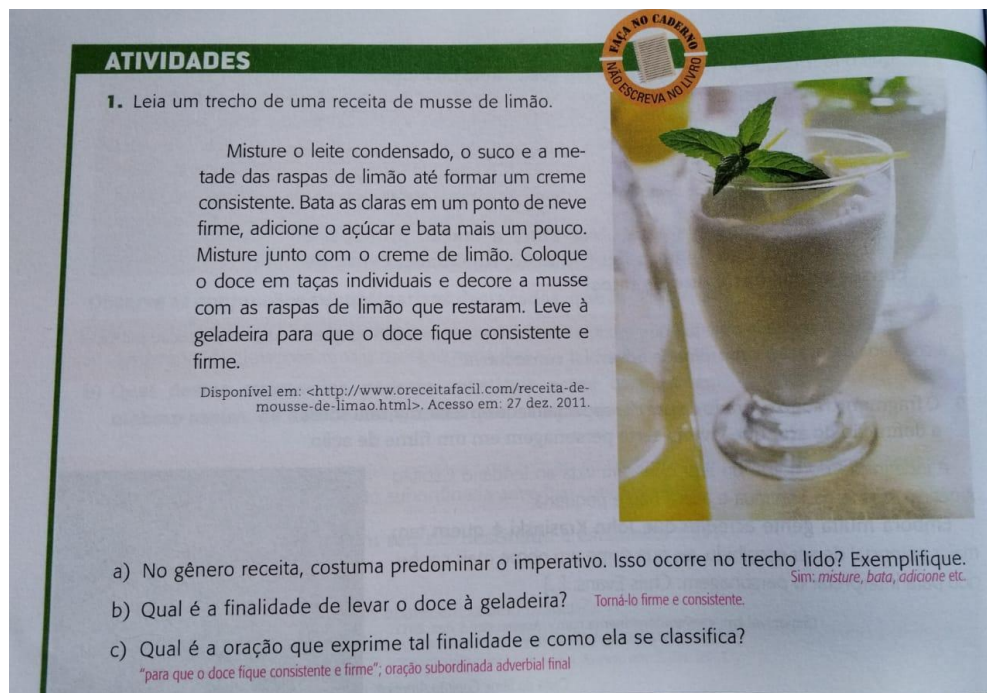
Fonte: Kanashiro (2006, p.212)

Observa-se que o tipo textual injuntivo foi apresentado na obra didática a partir da sua relação com o texto instrucional tendo como referentes prescrições e restrições. A autora evidencia o uso de formas verbais, no modo imperativo por exemplo, sem, contudo, determinar um gênero específico, os quais podem ser associados aos gêneros normas e instruções.

Já a coletânea (DELMANTO; CARVALHO, 2012^a, p.146) expõe de forma muito rasa o gênero receita, explorando somente o uso do modo imperativo e atrelando o gênero à circunstância

de finalidade própria das orações subordinadas adverbiais finais. Pode-se verificar que a atividade proposta para desenvolver o conteúdo gramatical, indicada na figura 10, analisa a presença do modo imperativo a partir do gênero receita culinária, entretanto este gênero textual apresenta-se, apenas, como um pretexto para fixar o conteúdo exposto.

Figura 10: Gênero receita no livro didático *Jornadas.port*, 9º ano



The image shows a page from a didactic book. At the top, there is a green banner with the word "ATIVIDADES" in white. Below this, there is a section titled "1. Leia um trecho de uma receita de mousse de limão." followed by a paragraph of text in Portuguese describing the recipe. To the right of the text is a photograph of a glass of lemon mousse garnished with a mint leaf. Below the photograph, there are three multiple-choice questions (a, b, c) related to the recipe text. A small circular stamp in the top right corner of the page reads "FACI O CADERNO NÃO ESCREVA NO LUGAR".

ATIVIDADES

1. Leia um trecho de uma receita de mousse de limão.

Misture o leite condensado, o suco e a metade das raspas de limão até formar um creme consistente. Bata as claras em um ponto de neve firme, adicione o açúcar e bata mais um pouco. Misture junto com o creme de limão. Coloque o doce em taças individuais e decore a mousse com as raspas de limão que restaram. Leve à geladeira para que o doce fique consistente e firme.

Disponível em: <<http://www.oreceitafacil.com/receita-de-mousse-de-limao.html>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

a) No gênero receita, costuma predominar o imperativo. Isso ocorre no trecho lido? Exemplifique. *Sim: misture, bata, adicione etc.*

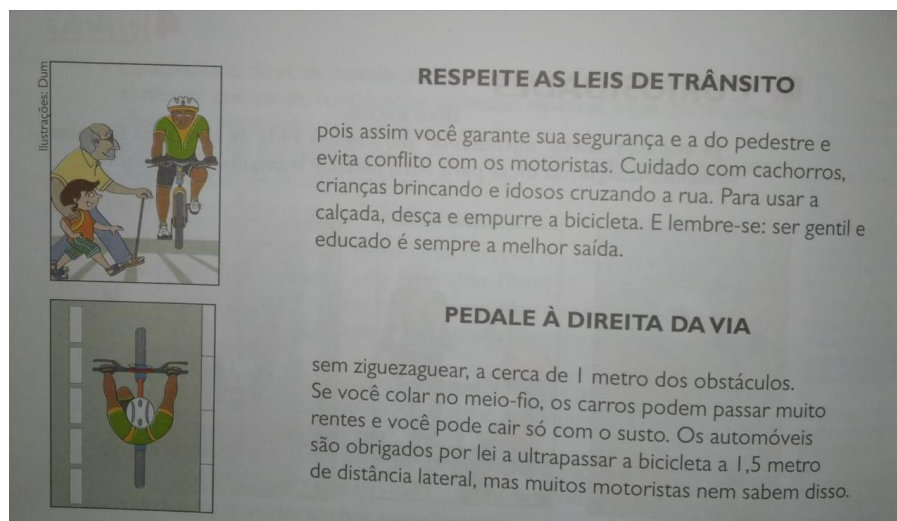
b) Qual é a finalidade de levar o doce à geladeira? *Torná-lo firme e consistente.*

c) Qual é a oração que exprime tal finalidade e como ela se classifica? *"para que o doce fique consistente e firme"; oração subordinada adverbial final*

Fonte: Delmanto; Carvalho, (2012^a, p.146)

O material didático elaborado por Travaglia; Rocha; Fernandes, (2012a) desenvolve aspectos linguístico e gramaticais pertinentes ao tipo textual injuntivo a partir da leitura e análise de textos de códigos e normas. Todavia, a competência elaborada é voltada especialmente para a leitura e o contato com textos normativos, não apresentando uma análise mais aprofundada sobre habilidades de escrita ou de oralidade.

Figura 11: Texto instrucional no livro didático *A aventura da linguagem*, 9º ano



Fonte: Travaglia; Rocha; Fernandes, (2012a, p.296)

Diante da escassez do assunto investigado pela pesquisa, sintetiza-se que, de todo o material examinado, apenas três apresentaram atividades as quais abarcavam a temática.

Prosseguindo com o exame dos livros didáticos, passa-se agora à verificação do material destinado ao sétimo ano do ensino fundamental regular com o intuito de cotejá-lo com os demais disponibilizados.

QUADRO 4: Livros didáticos direcionados ao 7º ano do EF

Ordem	Autores	Obras série/ano editora-data	Texto instrucional	Propostas
1.	DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B de.	Jornadas.port: língua portuguesa. 7º ano, Editora Saraiva, 2012.	Leitura dos gêneros recomendações de segurança e instruções de montagem aliados aos modos subjuntivo e imperativo.	Produção escrita: texto de instrução de pesquisa.

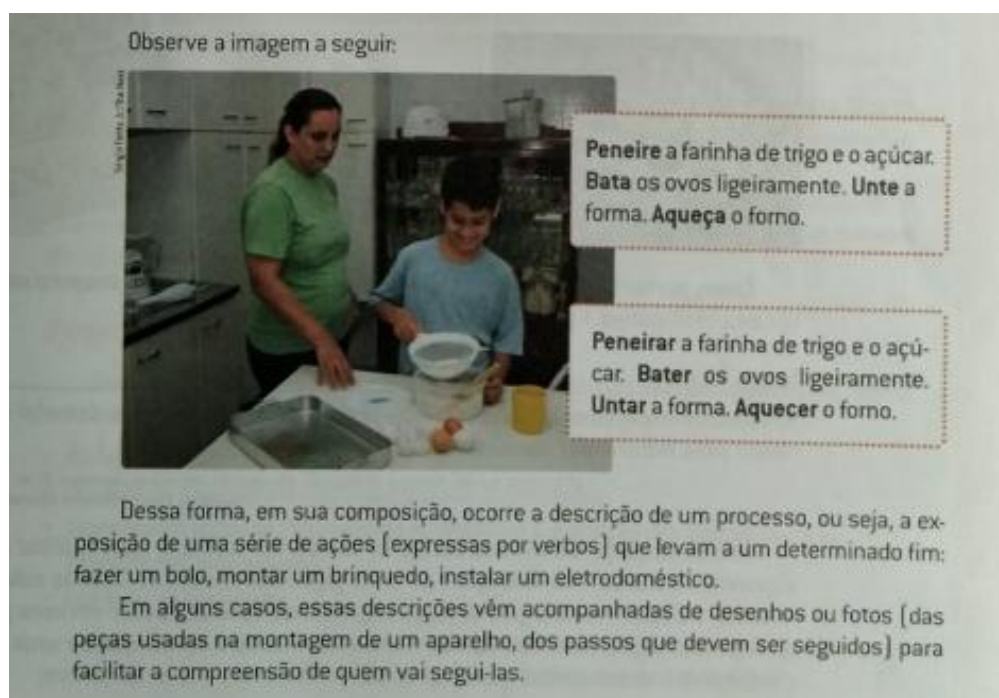
			(p.54-89)	
2.	FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley.	Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem , 7º ano, Editora Scipione, 2012	Texto de instrução “montagem de um jardim”, apenas para exemplificar o uso do verbo no modo imperativo. (p.238)	Conversar com os alunos sobre o uso do modo imperativo.
3.	HORTA, Maria Regina Figueiredo; MENNA, Lígia Regina Máximo Cavallari; VIEIRA, Maria das Graças.	Português: uma língua brasileira: português , 7º ano, Editora Leya, 2012.	Não mencionado	_____
4.	TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano.	Projeto Radix: português , 7º ano, Editora Scipione, 2010.	Definição de texto instrucional a partir da leitura das regras do jogo <i>Trilha</i> e receita culinária. (p.44-47)	Produção de um texto instrucional: regra de jogo; Sugestão de produção de outros gêneros textuais: montagem de pipas, receitas culinárias, orientações para economia de água.
5.	TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e FERNANDES Vania Maria	A aventura da linguagem , 7º ano, Editora Dimensão, 2012b.	Produção de um texto instrucional (p.224)	Leitura e elaboração de recomendações para cuidar de um animal doméstico

	Bernardes Arruda-			(p.218-220); Uso do infinitivo e do imperativo (p.228-229)
--	----------------------	--	--	---

Quadro produzido pela professora pesquisadora

Ao estabelecer uma comparação entre o material incorporado ao acervo de análise, observa-se que dentre o repertório analisado, somente uma das coletâneas didáticas, (TERRA; CAVALLETE, 2010), apresenta uma definição para o tipo textual e duas delas mencionam o gênero textual receita culinária, as outras quatro que versam sobre texto instrucional pautam-se em outros gêneros textuais, como regulamentos, avisos e manuais, contemplados pelo tipo textual injuntivo, como se observa na figura a seguir:

Figura 12: Receita culinária no livro didático, 7º ano



Fonte: Terra e Cavallette, (2010, p.45)

Já a seleção do material destinado ao 7º ano, presente em Terra e Cavallette (2010, p. 44-47), do Ensino Fundamental, por exemplo, apresenta a intencionalidade explorada a partir do gênero regra de jogo, que aborda o tipo textual instrucional, sua definição, sua estrutura, além “da utilização de verbos que expressam comando, no modo imperativo: **distribua** as peças, **sorteie**, **inicie**; ou no infinitivo: **distribuir** as peças, **sortear**, **iniciar**;” (TERRA; CAVALLETE 2010, p.45; grifos do autor).

Todavia a obra (DELMANTO; CARVALHO, 2012b, p54-89), também direcionada às turmas de 7º ano, em contrapartida, dedica uma unidade inteira aos gêneros recomendações de segurança e instruções de montagem, possivelmente por serem mais adequados ou pertinentes à faixa etária do ensino regular. Desta forma, aliados aos modos subjuntivo e imperativo, os gêneros supracitados cumprem o seu papel de injunção, apesar de não abordarem o gênero receita culinária, como exemplificado na figura 13, a seguir.

Figura 13: Texto instrucional no livro didático *Jornadas.port 7º ano*

conscientização dos pipiros a respeito dos riscos que isso representa.

Como o texto se organiza

1. O texto que estamos analisando é estruturado em dois parágrafos iniciais e dez mandamentos. Em cada mandamento se observa um comando, um trecho que contém a recomendação, ou seja, aquilo que se diz ao leitor que faça. Observe.

"1. Solte pipas longe da rede elétrica, de preferência em espaços abertos. Além de evitar o risco de acidentes, você terá mais liberdade para mostrar suas habilidades sem perder a pipa. [...]" ← comando

Identifique o comando neste mandamento.

"2. Aprenda a fazer e soltar pipas sem rabiolas. As pipas agarram nos fios quase sempre por causa de rabiolas. [...]"


Aprenda a fazer e soltar pipas sem rabiolas.

2. A maioria dos mandamentos contém, além da recomendação, uma justificativa, isto é, uma razão para o leitor fazer o que se aconselha. Volte ao texto e copie no caderno um trecho que contenha uma justificativa.

Em textos de recomendações, de instruções, de normas ou regras, aparecem **comandos**, trechos que exprimem ações a serem seguidas para atingir determinado objetivo.

Muitos acidentes acontecem porque as linhas não podem ser vistas, e lembre-se: nunca use cerol. Ele é proibido por lei. / "Correr atrás de pipa é com risco de ser atropelado."

Professor: Nestas atividades, o foco é o trabalho com a sequência injuntiva, que é a predominante, embora sequências expositivas e argumentativas também estejam presentes.



Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p.146)

O material didático produzido por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), relacionado no quadro 6, traz o texto instrucional abordado simplesmente como pretexto para desenvolver o conteúdo verbal do modo imperativo. A proposta é levar o estudante a perceber o papel desempenhado pelos verbos utilizados num pretense encarte de revista cujo público-alvo seriam crianças. Isto ocorre, devido ao suporte utilizado para veicular o gênero textual: o encarte de uma bebida láctea infantil. É possível inferir que essas crianças seriam, também, consumidoras do produto com o qual será desenvolvida a ação presente na instrução: criar um jardim cabeludo com a embalagem da bebida láctea. A atividade, além de duas questões escritas, é, ainda, planejada para o plano da oralidade, pois apresenta uma sugestão de conversa com o aluno, o que, provavelmente, será produtivo por promover o diálogo e a reflexão acerca do papel informativo do texto. A seguir, na figura 14, verificam-se as orientações indicadas pela atividade.

Figura 14: Texto instrucional no livro *didático Singular & Plural*, 7º ano





Estudos de língua e linguagem

Imperativo





▼ Leia a instrução de montagem a seguir.

Jardim cabeludo

Você vai precisar de:

 alpiste	 terra
 tinta plástica	 1 potinho vazio e limpo de iogurte

Como fazer!

 Coloque um pouco de terra dentro do potinho e adicione um punhado de sementes de alpiste.	 Cubra de terra e regue diariamente por cerca de 7 dias.
 Com tinta plástica, pinte um boneco.	 Espere o cabelinho crescer.

Faça vários bonecos diferentes.

Baseado em encarte da revista *Revista* São Paulo Abril, n. 516, ano 10, 2010.

a) Quais verbos indicam as ações que devem ser realizadas pelo leitor para montar o objeto ensinado?

b) Que sentido expressam esses verbos? Copie a resposta no caderno.

- dúvida
- desejo
- orientação para uma ação

Modo imperativo

Os verbos analisados na atividade anterior orientam o leitor sobre o que fazer para construir o "jardim cabeludo". Esses verbos, assim como os que indicam pedido, ordem, conselho, convite ou recomendação, estão no **modo imperativo**, que pode ser afirmativo ou negativo. Quando usado na forma negativa, é antecedido por uma palavra negativa. Ex.: Não pinte.

1 Converse com a turma

1. O que essa instrução ensina?
2. Quais informações o leitor obtém ao ler a parte "Você vai precisar de?"
3. Quais informações o leitor obtém ao ler a parte "Como fazer?"
4. O último objeto necessário para a montagem é uma embalagem vazia de um produto esportivo. Que produto é esse?
5. Foi a fabricante desse produto que distribuiu o encarte com a instrução de montagem. Por que ela teria feito isso?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p 238)

Outra obra, relacionada no quadro 4, (TRAVAGLIA; ROCHA; FERNANDES, 2012b) que serviu de cotejo às demais, isto é, como exemplo, sugere apenas atividades de produção como elaborar recomendações para cuidar de um animal doméstico e explicitar o uso da forma nominal infinitivo e do modo imperativo frequentemente utilizados em textos instrucionais.

Figura 15: Texto instrucional no livro didático *A aventura da linguagem*, 7º ano

■ PRODUZINDO UM TEXTO INSTRUCIONAL

Hoje você vai elaborar recomendações para cuidar de um animal doméstico. Qual? Você escolhe: um gato, um periquitinho, um cavalo, peixinhos ornamentais... Só não pode ser um cachorro, porque sobre isto você já tem um texto (afinal você leu “Deveres do dono”, não é?). Vamos começar?

1 ■ Escolha o animal:

- ♦ se você tem algum animal de estimação, pense em como você o adquiriu, como costuma tratá-lo, quais os cuidados com sua higiene e saúde e... transforme isto em recomendações para as pessoas que desejarem criar um animal da mesma espécie.
- ♦ Se você não tem animal de estimação, pense em um animal que você gostaria de ter e procure saber como cuidar dele. Consulte outras pessoas: criadores, veterinários, livros, Internet.

2 ■ Comece a escrever as regras. Para facilitar, você pode agrupá-las como no texto “Deveres do dono”, ou você pode criar novas categorias, por exemplo: raças ou espécies, alimentação, higiene, adestramento, passeios, vacinas, etc.

3 ■ Depois de escrever as regras, releia para ver se ficou bom:

- ♦ Não ficou faltando nenhuma recomendação importante?
- ♦ As categorias de recomendações estão adequadamente formadas? Não misturou, por exemplo, orientações sobre vacinação com adestramento?
- ♦ A organização em tópicos ficou adequada? Todos os verbos que iniciam cada instrução estão na mesma forma: imperativo ou infinitivo?
- ♦ A ortografia, concordância e todos os outros aspectos da norma urbana de prestígio foram atendidos?

Tudo certo? Então, vamos para o passo seguinte:

Os alunos da sala deverão ser organizados em grupo de acordo com o animal de estimação escolhido. Em outras palavras: grupo que escreveu como cuidar de peixinhos, de gatos, e assim por diante.

Cada participante deverá ler as recomendações que os demais colegas fizeram para cuidar do mesmo animalzinho. A seguir cada grupo deverá:

- a) discutir aquelas recomendações que não constam de todos os trabalhos ou que estão divergentes. Verificar a razão destas diferenças e procurar chegar a um acordo. Se necessário, consulte o(a) professor(a) ou outra pessoa entendida na criação daquele tipo de animal.
- b) Resolvidas as dúvidas, façam as modificações nos próprios textos.
- c) A partir dos textos individuais, façam um único texto coletivo.

Fonte: Travaglia, Rocha e Fernandes, (2012b, p. 224)

De um total de vinte e três obras investigadas, pertencentes ao acervo pessoal da professora pesquisadora, dentre edições tradicionais de livros didáticos e de outras mais modernas, apenas sete destas apresentavam a temática. Muitas vezes a abordagem do texto instrucional, neste caso, ocorre de forma superficial, baseada em exercícios sobre os gêneros textuais regras de jogo ou manual de instruções. (TERRA; CAVALLETE 2010, p.45)

Todas as obras indicadas que atendem ao texto instrucional propõem, entretanto, exercícios interativos, cujas propostas versam sobre a confecção de itens ou a elaboração de orientações. As versões examinadas apresentam suplementos direcionados ao professor, contudo, esses se restringem à recomendação de leitura adicional, orientações didáticas ou à apresentação de quadros descritivos dos tipos textuais.

3 METODOLOGIA

Nesta etapa, discorre-se acerca da metodologia empregada para o desenvolvimento da presente pesquisa, assim como se apresentam o local e as características dos sujeitos nela inseridos, realizando, também, uma breve descrição sobre a aplicação de atividades desenvolvidas neste trabalho. A seguir, apresentam-se as características da pesquisa sobre o gênero textual receita culinária, descrevendo sua natureza qualitativa, destarte como o diagnóstico do problema abordado, além dos obstáculos à implementação da pesquisa sobre o tipo textual injuntivo.

A metodologia adotada nesta pesquisa descreve os procedimentos de coleta e as práticas de ensino-aprendizagem a partir do gênero receita culinária, envolvendo a intergenericidade e a multimodalidade textual.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa como tipo de pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa leva o pesquisador a identificar problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de algum conteúdo pertinente à disciplina. Como exemplos, podem ser citados: se os alunos conseguem reconhecer os gêneros textuais em estudo e compreender suas características, bem como localizar informações no texto, analisar informações com base em dados obtidos individualmente ou em grupos, além de desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

Esta metodologia consiste no trabalho desenvolvido para encurtar a distância existente entre a pesquisa e a ação, que acarrete algum tipo de contribuição para os participantes, ou seja, para o objeto da pesquisa. Segundo Thiollent (1986), a metodologia participativa, na qual a pesquisa-ação está envolvida, requer uma reciprocidade entre as diversas pessoas implicadas no processo social, organizacional, educativo, como enfatizado a seguir:

...a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.(THIOLLENT, 1986, p.14)

Desta forma, a participação dos interessados, dominantes, tomadores de decisão, na qual as relações de poder estabelecem o que os outros devem fazer, devem pensar ou comunicar, é a característica fundamental da pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (1986, p25), a pesquisa-ação não é considerada uma metodologia, mas um método, ou uma estratégia de pesquisa reunindo vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação.

O sociólogo legitima que é um desafio para o pesquisador consolidar o paradigma de pesquisa-ação, pois existem muitos obstáculos encontrados por este modelo, dentre os quais citam-se os padrões dominantes que valorizam outras concepções de ciência, de laboratório e acadêmica, sem se preocupar com os problemas locais das comunidades, como apresentado a seguir:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986, p14)

O estudo priorizou a qualidade dos textos em análise e produção, em detrimento à quantidade a ser produzida. A pesquisa caracterizou-se, ainda, pela abordagem da natureza discursiva do gênero, considerando-se sua ampla circulação, isto é, a quem este é dirigido e seu local de circulação, neste caso, determinando-se que o texto não gera discurso, se este não circular em alguma esfera ou meio, ou seja, produz-se um texto, mas se este não é veiculado, então não ocorrerá comunicação.

A pesquisa com a turma 392, nono ano da EJA, foi realizada em duas etapas distintas, sendo a primeira, de diagnose, feita no início do ano letivo, no primeiro bimestre de 2019, durante os meses de fevereiro e março. A segunda etapa que consistiu na aplicação da sequência didática, prevista neste estudo, foi realizada nos meses subsequentes, abril a julho, e concluída, ainda, no primeiro semestre de 2019.

Mediante o diagnóstico dos problemas, fez-se necessária a apresentação de atividades norteadoras para o desenvolvimento do gênero textual receita culinária impressa e os vídeos desses gêneros textuais do YouTube e também na TV. Para sanar ou atenuar os problemas detectados no

processo de ensino aprendizagem, a partir da implementação da pesquisa, foi apresentada uma proposta didática a fim de transpor possíveis obstáculos à aprendizagem.

A aplicação do questionário diagnóstico, constante no anexo 3, possibilitou identificar, assim, como um dos prováveis problemas da educação da EJA, a dificuldade que o aluno apresenta na realização da exposição oral pública, assim como apurar o seu contato, na leitura, produção e interpretação, com o gênero textual receita culinária, nas modalidades oral, escrita e multimodal, muito presentes em seu meio social. Além disso, identificou-se ainda o nível de contato com as mídias escritas e digitais, consoante ao acesso à internet, permitindo inferir a qualidade do conhecimento digital dos envolvidos na pesquisa, e se ocorre, neste grupo, algum tipo de inclusão digital.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

O município de Belford Roxo, o qual se apresenta como o *locus* desta pesquisa, cresceu com a implantação da Bayer. O período no qual houve a instalação da empresa no município, o Brasil estava vivendo uma fase de efervescência no tocante à industrialização. Durante boa parte do século XX, o município foi distrito de Nova Iguaçu. No dia 3 de abril de 1990, a Lei estadual nº 1.640 foi aprovada, sendo assim, Belford Roxo foi desmembrado politicamente de Nova Iguaçu. O município de Belford Roxo foi instalado em 1º de janeiro de 1993 e seu primeiro prefeito foi Jorge Júlio da Costa dos Santos, o "Joca", que foi eleito com mais de 76 mil votos.

Belford Roxo³³ está localizada a norte da capital do Rio de Janeiro distando desta cerca de 20 km, e estende-se por uma área de cerca de 79 km². A cidade ganhou notoriedade a partir da escola de samba, Inocentes de Belford Roxo, que desfila anualmente no Carnaval da cidade do Rio de Janeiro.

Atualmente o município é o sétimo mais populoso do Rio de Janeiro e possui um dos maiores valores de PIB do estado. Apesar disso, sua renda per capita é uma das mais baixas do estado. Ao comparar seus indicadores sociais com outras cidades do estado, como Niterói, e Petrópolis, percebe-se que o município oferece uma infraestrutura de serviços básicos, com padrões menores que os demais municípios vizinhos.

³³Fontes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Belford_Roxo e https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/belfordroxo_lei1.529_15_planomunicipaldeeducacao.pdf

O bairro Nova Aurora é um dos muitos bairros do município de Belford Roxo. Este faz limite com os bairros de São Francisco, Xavantes, São Bernardo, Babi e Miguel Couto (Nova Iguaçu), estendendo-se por uma área plana, com pequenas elevações, outrora possuidora de riachos que, com a urbanização, transformaram-se em valões.

Nova Aurora teve sua origem, de acordo com informações concedidas pelos moradores mais antigos da região, possivelmente, por volta de 1940, a partir de uma fazenda, cujos proprietários chamavam-se Aurora e Jorge Cunha, na qual havia um vasto laranjal. Os donos contraíram uma dívida muito grande com o Banco do Brasil e, sem recursos para pagá-la, perderam tudo.

Um dos pontos mais conhecidos de Nova Aurora é o Largo da Baiana que recebeu esse nome devido à existência de uma pequena parada nas imediações da antiga rodoviária, na qual Dona Alcida, apelidada de Baiana, comercializava bebidas e gêneros alimentícios. Posteriormente, a Baiana fundou a Pensão Bonfim e como o local servia de referência de localização para as pessoas, a área do entorno de sua residência e comércio passou a ser conhecida como o Largo da Baiana.

Um fato inusitado marca a história de Nova Aurora, em 1975, um avião pilotado pelo capitão aviador João Bosco Augusto Guerra de Oliveira, cai, no dia 24 de junho, sobre um morro do bairro e a partir daí o local ficou conhecido como o “morro do avião”, no local há uma placa que marca o fato. No ano de 1976, chegou a energia elétrica, porém com certa precariedade e durante quase trinta anos Nova Aurora esteve estagnado no tempo.

Após a emancipação de Belford Roxo, Nova Aurora passou a ostentar, em 1991, o título de 2º Distrito de Belford Roxo, o que vem trazendo progresso e desenvolvimento ao nosso bairro nos dias atuais.

Nova Aurora é cortado pelos rios Sayão, Botas e o rio Baby, promotores de frequentes enchentes e inundações. Sua composição relaciona (seis) escolas: CIEP Vila Maia, CIEP Ministro Capanema, Colégio Estadual Brandão Monteiro, Colégio Estadual Bairro Nova Aurora (Grupo), Escola Municipal Rudá Iguatemi Villa Nova, e Escola Municipal Santa Cruz. Além da Creche do "Morro do Avião" e da Creche Municipal Irene Leonor da Silva Costa, também conhecida como “Tia Irene”, inaugurada em 17 de fevereiro de 2020, o bairro conta com o posto de saúde Giuvan e, ainda, com a Unidade de Saúde da Família Edir Henrique Gandra, inaugurada em 07 dezembro

de 2019, vizinha à Escola Municipal Rudá Iguatemi Villa Nova. Além disso, o bairro Nova Aurora conta com uma cabine de Polícia Militar, fundada em 2018.

A Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, situada no bairro Nova Aurora, teve sua fundação realizada, ainda, pela então Prefeitura de Nova Iguaçu. A unidade escolar passou a ocupar o atual prédio, porém, após a emancipação do Município de Belford Roxo.

A escola atende aproximadamente mil alunos, diariamente, abrangendo desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II até a EJA. No ano de 2019, período de aplicação deste projeto, segundo informações fornecidas pela direção da escola, a unidade escolar atendeu 975 alunos, destes 364 eram estudantes da EJA.

No concernente à sua participação nas avaliações nacionais e à melhoria do ensino básico, a Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova obteve 2,6³⁴ pontos como resultado do IDEB, referente ao ano de 2017, para os anos finais do Ensino Fundamental, e não satisfaz a meta desejada que era de 4,6 pontos, para o período.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico da unidade, de acordo com informações fornecidas pela equipe pedagógica responsável, este foi elaborado em conjunto, pela equipe pedagógica, professores e comunidade escolar, de todos os turnos.

O nome da escola, de acordo com informações concedidas pelos professores mais antigos³⁵ da unidade escolar, foi dado em homenagem a um delegado que atuava na região de Belford Roxo, cuja esposa, Priscilla, era Secretária de Educação, quando a unidade escolar ainda era distrito de Nova Iguaçu.

³⁴ Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33047774>

³⁵ De acordo com os professores que ingressaram na unidade por meio do primeiro concurso público.

Figura 16: Fachada da EMRIV³⁶



Foto capturada pela pesquisadora em junho de 2019.

A escola foi reinaugurada como uma escola municipal de Belford Roxo no mesmo ano da emancipação do município, e já esteve em três endereços diferentes. Seu primeiro endereço é o mesmo que ocupa atualmente – Avenida Nossa Senhora da Glória, s/nº, Nova Aurora, Belford Roxo. O primeiro prédio da escola foi demolido após uma forte chuva que o tornou impróprio para funcionamento.

Com a necessidade de realocação dos funcionários e alunos, estes foram provisoriamente enviados para um sobrado na Avenida Nova Aurora, nº 405, Nova Aurora, Belford Roxo, onde hoje funciona a Escola Municipal Santa Cruz. O que era para ser provisório perdurou por cerca de quinze anos, quando foi construído o novo prédio, no endereço original, onde a escola funciona até os dias atuais.

O prédio da EMRIV possui doze salas de aula, contudo o turno noturno, ou seja, a EJA utiliza apenas oito destas dependências, refeitório, cozinha, secretaria, sala de leitura/sala de professores, sala de informática, que se encontra desativada para uso de alunos e/ou funcionários em geral, e dois banheiros, masculino e feminino, para uso de toda a escola. Não há ainda, nas dependências da escola, qualquer quadra esportiva ou parque recreativo, assim como jardim, horta ou área verde.

³⁶ A inscrição do nome da escola em sua fachada difere do documentado, no qual o sobrenome Villanova aparece com a grafia alterada, utilizando-se esta última para efeitos de registro oficial.

Segundo dados do Censo/2018³⁷, a escola possui os seguintes equipamentos e dependências:

Quadro 5: Equipamentos e dependências da EMRIV

EQUIPAMENTOS	DEPENDÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none">• TV• Copiadora• Equipamento de som• Impressora• Equipamentos de multimídia• DVD• Copiadora• Retroprojektor• Impressora• Aparelho de som• Projetor multimídia (Datashow)• Fax• Câmera fotográfica/filmadora	<ul style="list-style-type: none">• 11 salas de aulas• Sala de diretoria• Sala de professores• Laboratório de informática• Laboratório de ciências• Cozinha• Sala de leitura• Banheiro, dentro do prédio, adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida• Sala de secretaria• Refeitório• Despensa• Pátio descoberto

Quadro produzido pela pesquisadora

Atualmente, a escola conta com vinte e cinco professores concursados, uma orientadora educacional, com formação em Psicologia, atuante na área em regime privado, e um orientador pedagógico. Há coordenador de turno, inspetor de alunos, além de vigia noturno e três auxiliares administrativos contratados, o que ocorre à medida que os vereadores do município acreditam ser necessário.

A unidade escolar atende cerca de mil alunos divididos em três turnos: manhã, tarde e noite. E, também, já funcionou em quatro turnos: manhã, intermediário, tarde e noite. Contudo, devido a uma decisão judicial, o turno intermediário foi extinto. Pela manhã o atendimento é direcionado aos alunos da pré-escola até o 4º ano, à tarde, aos estudantes do 5º ao 9º ano regular e, à noite, do alunado da EJA, 4º ao 9º ano.

³⁷ Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/169691-em-ruda-iguatemi-villanova/censo-escolar>

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (Belford Roxo, 2015), são estratégias a serem implementadas pela SEMED/BR, até o ano de 2025, pelas unidades escolares da EJA:

9.1. Garantir políticas públicas para EJA a todos os que não tiveram acesso à educação regular em idade própria, a fim de erradicar o índice de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos até a vigência deste PME; garantir que a rede pública de ensino até 2016 possua EJA nos turnos manhã, tarde e noite.

9.2. Expandir e garantir oferta de educação para a população de jovens, adultos e idosos, próximo a sua residência, atendendo a demanda da comunidade, efetivando o acesso e permanência aos cursos, assegurando assim, a conclusão do Ensino Fundamental, respeitando suas peculiaridades.

[...]

9.6. Garantir, até o final de vigência deste Plano, o acesso à Tecnologia Educacional e Assistiva, ao ensino de Educação Física, em caráter facultativo ao aluno, e aos projetos de Leitura aos estudantes de Educação de Jovens, Adultos e Idosos; garantindo os profissionais capacitados e, na esfera política, professores e funcionários suficientes na Unidade Escolar. [...] (BELFORD ROXO, 2015, p 142-143)

Contudo, apesar do exposto no item 9.1, do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (2015), não há, ainda, na SEMED/BR, a implementação da EJA em outro turno que não o noturno. Além disso, no concernente ao acesso à Tecnologia Educacional e Assistiva, item 9.6, não se encontra disponibilizada ao estudante ou ao docente da unidade escolar pesquisada. Salienta-se, que neste documento. Há, também, como meta do município a integração da EJA à educação profissional, o que também não foi cumprido até o momento.

A direção da escola, por se tratar da rede municipal, apresenta uma certa rotatividade. Durante o período da pesquisa, houve duas diretoras efetivas e uma provisória, o que, de certa forma, prejudicou o andamento da pesquisa no que tange ao acesso à documentação escolar e à Proposta Pedagógica da escola.

3.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A pesquisa, desenvolvida no primeiro semestre de 2019, envolveu, inicialmente, como participantes cerca de quarenta jovens e adultos, prevendo já uma diminuição considerável deste número ao longo do semestre, devido à, já comum e muito significativa, evasão escolar promovida por fatores múltiplos. Isto posto, a primeira etapa da pesquisa contou com a participação de dezessete informantes, enquanto a segunda foi composta por onze colaboradores.

No referido grupo, destacam-se jovens, os quais foram encaminhados para a EJA por motivo de indisciplina na escola regular ou por necessitarem trabalhar para ajudar sua família; adultos, cuja necessidade de trabalhar fê-los abandonar os estudos precocemente, além de alguns em licença médica por incapacidade física; e idosos, que procuram manter-se ativos diante das grandes dificuldades sociais.

A faixa etária do grupo pesquisado é bastante heterogênea, variando de 15 a 68 anos de idade, cujo perfil sócio econômico atinge a faixa de dois salários mínimos. Todos os alunos da turma 392, classe escolar participante do projeto, residem na cidade de Belford Roxo e muitos destes também trabalham neste município da Baixada Fluminense.

4 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa aporta-se em duas etapas: diagnose e aplicação da sequência didática. A diagnose consistiu na apreensão detalhada de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário, formulado com o objetivo de identificar pontos relativos ao contato com o gênero receita culinária nas modalidades oral, escrita e multimodal, levando em consideração características inerentes ao tipo injuntivo e ao contato dos informantes das ações previstas nas interrogações. A aplicação da sequência didática é decorrente desse diagnóstico.

4.1. ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE

A partir da aplicação de um questionário diagnóstico, composto de perguntas discursivas e objetivas, foi possível identificar características do público-alvo da pesquisa. Ainda, a fim de escolher a melhor abordagem analítica, a série de perguntas possibilitou explorar as relações interpessoais e sociais pertinentes ao estudo que favorecessem o aprendizado. Além disso, a coleta das respostas do questionário diagnóstico, também, contribuiu, deste modo, para o desenvolvimento educacional dos participantes da proposta empreendida, assim como de seu mediador, oferecendo, desta maneira, subsídios para uma melhor análise do corpus da pesquisa.

Os dados coletados por meio da aplicação do questionário, que envolveu dezessete³⁸ informantes, no período de fevereiro a julho de 2019, continham informações que possibilitaram identificar que o público-alvo, o nono ano da EJA, é em sua maioria masculino, encontrando-se somente seis contribuintes da pesquisa do sexo feminino.

Além do mais, os componentes humanos examinados neste trabalho abrangem a faixa etária de quinze a quarenta e oito anos, com maior incidência das idades entre quinze a vinte anos. Dentre o grupo investigado, dez participantes são solteiros, enquanto três são casados e quatro declararam viver com um companheiro.

³⁸ Geralmente, as turmas da EJA são iniciadas com cerca de 40 alunos, contudo ao longo do período este número cai vertiginosamente. A evasão já é uma realidade tão recorrente que as matrículas são realizadas com alunos excedentes para que ao final do semestre haja pelo menos metade da turma. Além disso, a pesquisa só considerou como informantes os alunos que apresentaram os termos de assentimento devidamente assinados por seus responsáveis, quando menores de idade.

A partir da análise do questionário, foram confeccionados alguns quadros analíticos, apresentados, pertinentemente, ao longo deste trabalho com a finalidade de melhor sistematização e compreensão dos dados investigados. A seguir, apresenta-se, no gráfico 2, a relação expressa pela indicação dos participantes da pesquisa, alunos da turma 392, nono ano da EJA, e suas respectivas faixas etárias.

Gráfico 2: Faixa etária dos alunos

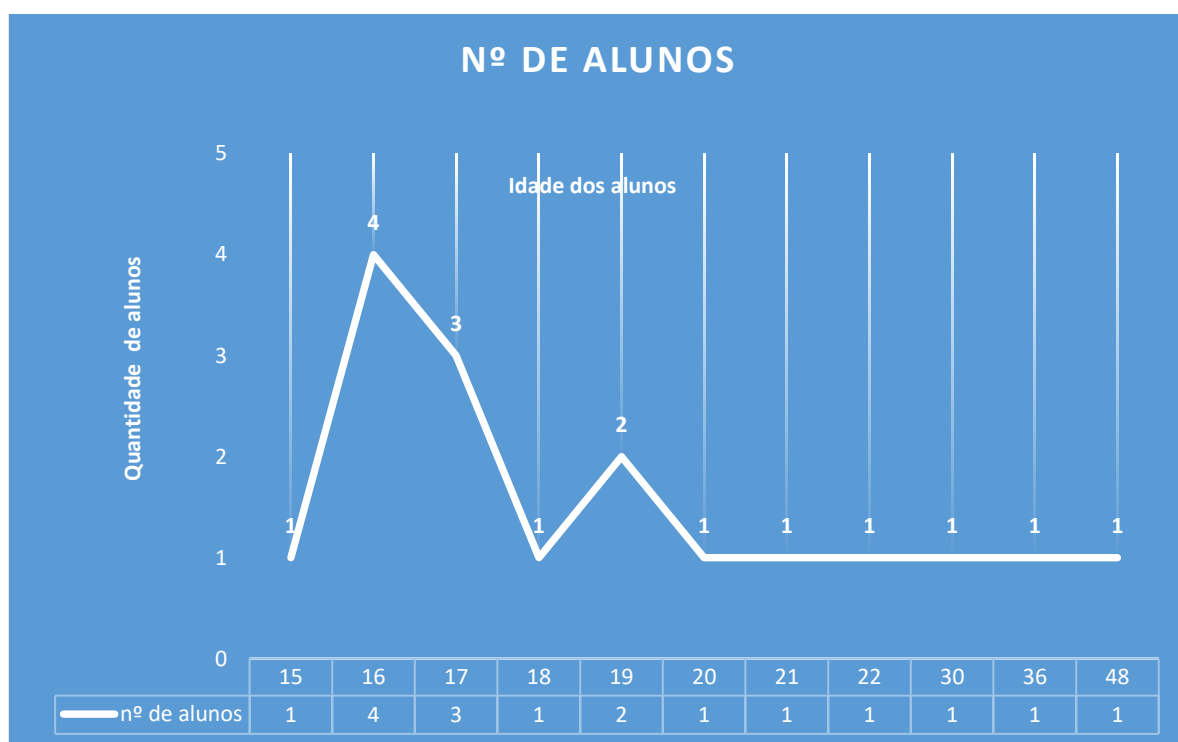


Gráfico produzido pela professora pesquisadora

Quanto à composição familiar, oito participantes da pesquisa afirmaram possuir filhos. Já no que se refere à religiosidade, dez alunos afirmaram não ter religião, contudo alguns podem não ter interpretado a pergunta adequadamente, visto que na opção na qual seria identificada a denominação religiosa havia uma outra resposta, invalidando assim a resposta anterior e demonstrando certa incoerência. A relevância dada ao item religiosidade é pelo fato de a instituição religiosa (igreja) poder ser vista também como uma agência de letramento, uma vez que propicia o desenvolvimento da oralidade e da escrita a partir do trabalho com uma série de gêneros que circulam no domínio religioso

Todos os alunos pesquisados são naturais do Rio de Janeiro, a maioria mora na cidade de Belford Roxo, no bairro Nova Aurora, e alguns moram em outros bairros vizinhos. A maioria, num total de quatorze estudantes, declarou ter residência própria, ao passo que os outros três moram de aluguel ou em residência cedida.

A situação profissional de cinco dos alunos pesquisados, ainda não está definida, já que relataram não ter nenhuma profissão, visto que apenas estudam e estes não consideram ser estudante uma profissão, o que de fato não configura equívoco, dado que se trata somente de uma ocupação, ou seja, uma atividade de formação. Os demais se identificaram como vendedor, cuidadora de idosos, entregador, auxiliar de reciclagem, soldador, encanador industrial e dona de casa. Apenas cinco relataram estar empregados, quatro afirmaram trabalhar com a carteira assinada, enquanto um não possui vínculo legal empregatício. Todos os que se declararam empregados revelaram receber entre um ou dois salários mínimos.

No que se refere à opção por estudar na EJA, alguns relataram terem optado por esta modalidade de ensino por desejarem finalizar os estudos após ficarem um longo período fora da escola, enquanto outros se diziam atrasados em relação à faixa etária do ano letivo correspondente nas turmas regulares, para que pudessem aprender mais e alguns afirmaram não dispor de um lugar melhor para estudar.

Já na sondagem de acesso à internet, buscou-se identificar com que frequência os alunos se conectam à rede mundial de computadores, ao passo que a resposta mais corrente foi a conexão diária. O local de acesso mais utilizado pelos sujeitos da pesquisa é a casa, sendo o celular indicado como o meio mais empregado para se conectar à internet, geralmente acessado por meio de dispositivo de rede local sem fio, situação mais comum, ou, também, por dados móveis.

Ao serem indagados sobre o acesso a vídeos instrucionais, grande parte dos consultados admitiu acessar este tipo de mídia e cotejando com a modalidade escrita, observa-se que o número de leitores de textos instrucionais cai, consideravelmente, como observado no gráfico seguinte:

Gráfico 3: Tipos de textos instrucionais acessados

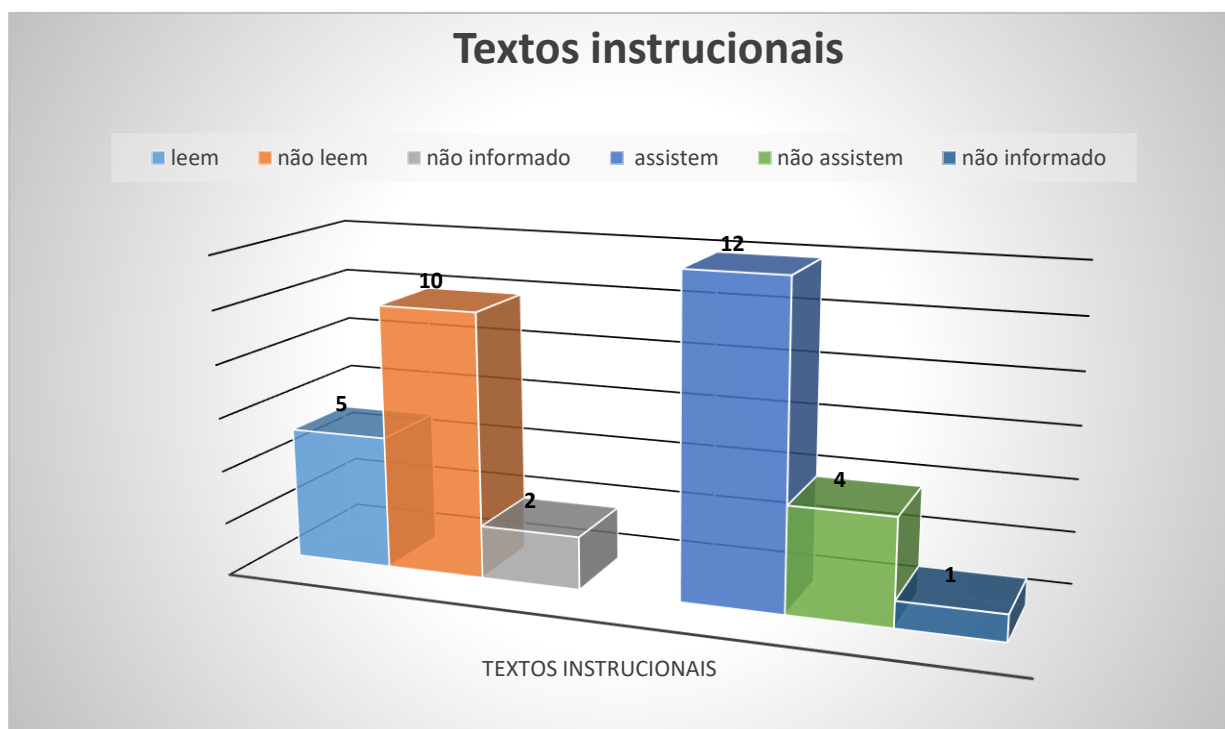


Gráfico produzido pela professora pesquisadora

Como é possível observar, o número de alunos que leem textos instrucionais é muito inferior ao do que assistem a qualquer tipo de vídeo tutorial, enquanto o quantitativo daqueles que não leem é muito superior ao dos que não assistem a vídeos tutoriais. Cabe ressaltar aqui que o exposto no gráfico representa uma sondagem geral relacionada tanto à leitura de textos em formato impresso quanto sob a forma de vídeos, ou seja, a atividade de leitura não exclui a apreciação do gênero do texto multimodal. Enfatiza-se que o objetivo da questão realizada na sondagem era identificar se havia o contato do informante com o gênero RC e em quais modalidades isto acontecia. O resultado da sondagem referente a esse item fortaleceu ainda mais o desenvolvimento desta pesquisa, na utilização de recursos multimodais, visto que seu público-alvo demonstrou afinidade com essa modalidade textual, não obstante não se deva desprezar a modalidade escrita.

Dentre os vídeos indicados, o gênero mais visto pelos alunos é a receita culinária, entretanto nenhum dos pesquisados relatou ler este gênero textual, o que poderia ser elucidado pelo fato de, culturalmente ou, até, historicamente, ainda ser a mulher, uma minoria no grupo investigado no

contexto desta pesquisa, a responsável pelo preparo de alimentos e, por conseguinte, a mais próxima dessa modalidade de gênero textual.

A realidade, contudo, se apresenta em mudança devido aos muitos modismos que surgem regularmente, dentre os quais relaciona-se o crescimento dos diversos programas de culinária propagados pelas redes de TV, plataformas digitais e redes sociais, e que atraem públicos variados e, sobretudo, os mais jovens.

Os gêneros textuais pertencentes ao tipo injuntivo mais acessados, de acordo com os alunos da EJA, no formato de vídeo, são as receitas culinárias e outros relacionados a orientações militares, seguidos dos tutoriais (de moda, maquiagem, artesanato, etc), das regras de jogo e dos manuais de instruções.

O gênero RC, apesar de ser um gênero muito produtivo, tanto no oral, no escrito e no multimodal, não é muito difundido no que se refere a gênero escolar. Como afirma Kleiman (2005, p48), “Incluem-se nas novas categorias de textos “escolares” listas, bilhetes e receitas, que são escritos e copiados sem aparelhagem especial, às vezes em pedacinhos de papel que atestam que a ocasião é informal, usual, trivial, até”, a receita é um gênero textual mais cotidiano e pode ser aproveitado na escola. O aluno pode ser instigado, por exemplo, a contar para os colegas como prepara o seu achocolatado ou o seu suco natural preferido. Desta forma, estaria trabalhando o tipo textual instrucional e aprendendo ainda mais com o seu dia a dia, é provável que o aluno assista a vídeos instrucionais em páginas de rede sociais e não tenha refletido sobre sua produção.

A bula de medicamento, por exemplo, não obteve nenhuma pontuação, quanto ao acesso sob o formato de vídeo, possivelmente pelo desconhecimento da existência deste gênero nesse formato.

Por sua vez, na modalidade escrita, o resultado do contato com o texto instrucional é pouco expressivo e detém apenas leitores de gêneros como manuais de instrução, bula de medicamento e outro não especificado. O número de leitores desses gêneros, geralmente, não é significativo, já que muitos reconhecem desenvolver algumas atividades de forma mais intuitiva. Ao comprar um novo produto, por exemplo, os alunos relataram não ler suas instruções e montarem-no, ou usá-lo, quase que automaticamente, sem refletir sobre as consequências de seus atos de não observância de suas instruções.

A seguir, expõe-se o gráfico que representa as respostas obtidas sobre o acesso aos gêneros textuais contemplados pelo tipo textual injuntivo, sob a forma de vídeos e textos impressos.

Gráfico 4: Gêneros textuais do tipo injuntivo mais acessados

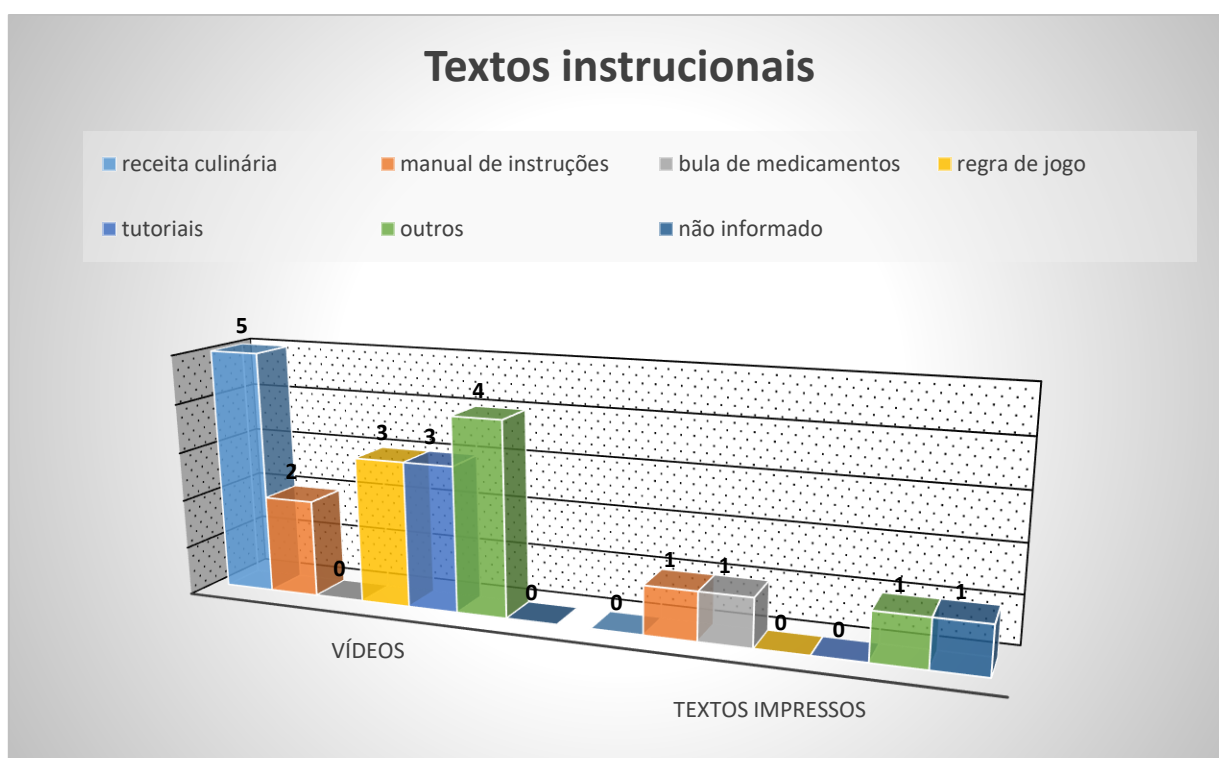


Gráfico produzido pela professora pesquisadora

A partir da análise do gráfico acima, pode-se depreender que há uma certa predileção pelos gêneros textuais multimodais, enquanto os impressos têm uma baixa expressividade no contexto do público-alvo da pesquisa.

Além disso, no gráfico 4, identifica-se, ainda, o nível de contato com as mídias escritas e digitais, consoante ao acesso à internet, permitindo inferir a qualidade do conhecimento digital dos envolvidos na pesquisa, e se ocorre, neste grupo, algum tipo de inclusão digital.

Já o gráfico 5, a seguir, procura determinar em quais plataformas de comunicação ocorre o contato digital dos informantes com os gêneros textuais do tipo injuntivo, uma vez que as redes sociais indicadas são utilizadas também como meios de divulgação do material multimodal inerente à pesquisa produzida. Durante a aplicação do questionário, os estudantes poderiam inserir outras redes sociais não especificadas, contudo não houve nenhuma outra plataforma digital apontada, sintetizando, assim, a análise em apenas três itens.

Gráfico 5: Redes sociais e textos instrucionais

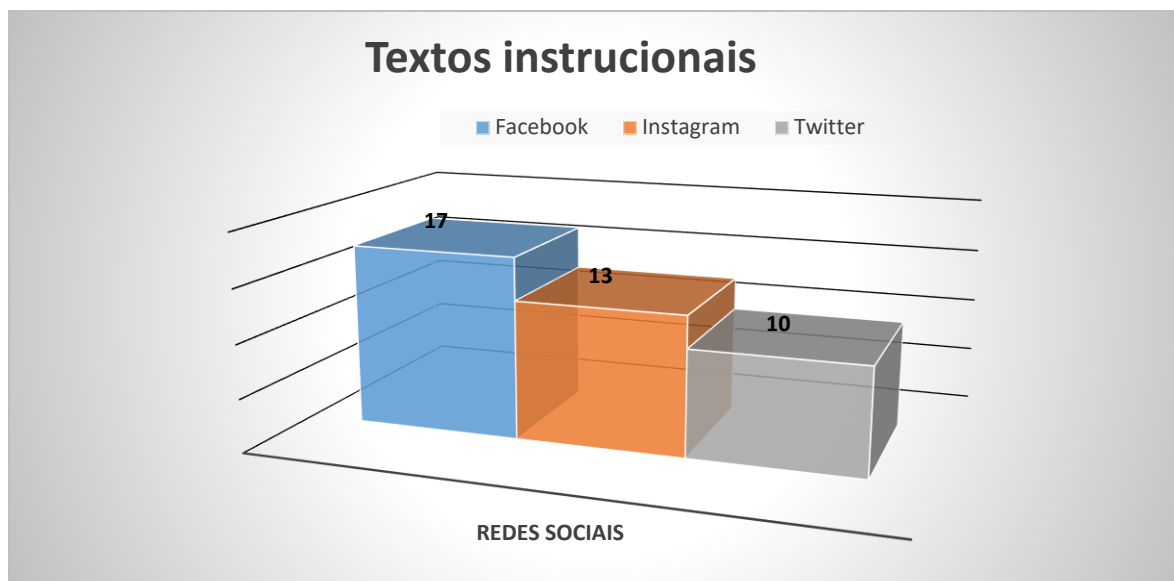


Gráfico produzido pela professora pesquisadora

Como demonstra o gráfico 5, todos os envolvidos na pesquisa utilizam a plataforma digital *Facebook*, enquanto treze integrantes possuem conta ativa no *Instagram*, sucedendo a este o *Twitter* com o menor número de afiliados do grupo investigado. Essa informação torna-se relevante para a pesquisa, a partir do momento em que se possibilita a divulgação dos vídeos produzidos pelos alunos em outra plataforma que não somente a do YouTube, objetivando assim uma divulgação mais proveitosa.

No concernente ao uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, este integrou uma questão específica, visto que apresenta características distintas das oferecidas pelas redes sociais elencadas. Todavia este programa é comprovadamente um meio muito produtivo de divulgação de textos orais, escritos e multimodais. Por conseguinte, dos dezessete informantes do questionário de sondagem, apenas um não utilizava o aplicativo.

4.2 UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO RECEITA

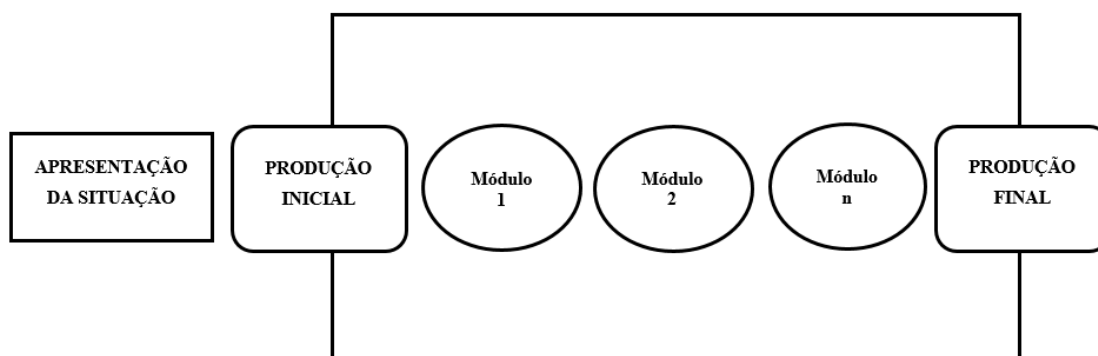
Como prática com o gênero textual receita culinária, citam-se as atividades desenvolvidas com uma turma do 9º ano da EJA, do 3º turno, da Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em

Belford Roxo (RJ), no período do 1º e 2º bimestres de 2019. As atividades consistiram na apresentação do gênero textual receita culinária, buscando explorar sua estrutura, identificar sua intencionalidade, reconhecer sua finalidade, utilizar verbos operatórios, no modo imperativo e na forma nominal infinitivo, e adjuntos adverbiais como auxiliares à produção de instruções, além de produzir e reproduzir, por escrito, receitas, regras e manuais, habilidades estas presentes na Matriz Curricular da Rede Municipal de Belford Roxo (2018) direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

4.2.1 Apresentação da sequência didática

Para o trabalho com o gênero RC, optou-se pelo modelo de sequência didática (doravante SD) apresentado por Schneuwly e Dolz (2011) por considerá-lo mais adequado à proposta desta pesquisa, já que a SD foi elaborada com a finalidade de trabalhar, didaticamente, com os gêneros orais e escritos. Os autores definem “Uma ‘sequência didática’ como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.82). Apresentam ainda, as etapas da SD que consiste em apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Para esta pesquisa, revela-se imprescindível a apresentação de todas as etapas da sequência didática indicada pelos teóricos supracitados, já que estas contemplam o *corpus* desta pesquisa.

Figura 17: Esquema da sequência didática de Schneuwly e Dolz



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 83)

A apresentação da situação serve ao objetivo de comunicação daquele gênero textual e à preparação dos conteúdos, isto é, presta-se a apresentar a proposta de trabalho com determinado gênero e, também, como ele será realizado.

No primeiro caso, tem-se o tipo textual injuntivo e o gênero receita como modelo para a apresentação dos alunos. Visto que eles realizam uma intertextualidade no plano da forma desse gênero, é importante que detenham também noções paradigmáticas tal qual a RC é vista em sua comunidade linguística. Além do mais, é relevante que saibam que o texto será lido por eles frente à comunidade, nesse caso, em sala de aula para os colegas e para o professor regente. No segundo caso, já pensando na intertextualidade do gênero textual escolar receita, o conteúdo não foi tratado de forma hermética, doutra forma, não foi relacionado a um tema específico. Buscaram-se informações possíveis de serem exploradas, entretanto não se chegou a um denominador comum que satisfizesse o desejo do grupo, visto que havia uma heterogeneidade muito grande na turma.

Inicialmente, a partir da apresentação da proposta de trabalho, a turma foi motivada a sugerir ideias para se explorar no plano da culinária, como por exemplo comidas típicas de determinada região ou selecionar um alimento abundante ou característico da localidade, todavia houve um certo despreço pela proposta lançada. Assim, como as sugestões não foram acolhidas, adotou-se um tema relevante ao projeto escolar da unidade escolar no período letivo, a comemoração do dia das mães, com o intuito de atribuir sentido à produção textual.

Quanto à produção inicial, esta apresenta como propósitos um primeiro contato com o gênero abordado e uma avaliação formativa dessa primeira aprendizagem. Inicialmente, foram desenvolvidos com a turma do 9º ano da EJA, em sala de aula, um relato oral com o gênero receita culinária: transmissão de receita. A seguir, os alunos realizaram ações de leitura, análise e escrita do gênero, finalizando com uma produção multimodal.

O primeiro contato com o gênero, em sala de aula, permite alcançar uma dimensão metacognitiva³⁹ para sua produção, pois é possível deduzir que o aluno já estabeleceu um contato anterior com a RC e, muitas vezes, o objetivo seria, no contexto de aprendizagem e desenvolvimento do estudo de produção textual com o gênero em foco, explorar características inerentes ao gênero. O aluno precisa se reconhecer utilizando os recursos que o tipo e o gênero textual propiciam para só depois transfigurar-se a intertextualidade. Ele não precisa, por exemplo,

³⁹ O termo faz referência a “quando o aprendiz descobre como se aprende, consegue refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre o que é preciso fazer para alcançar sucesso.” (PALOMANES RIBEIRO, 2018, p 25)

tratar de um tema que pode lhe ser desconhecido ou pouco motivador – falar de comida, alimentos e sua preparação pode não ser tão atraente para todos os alunos –, no entanto, pode se envolver com a temática e ser motivado a falar o que pensa, e sente, a ponto de o texto injuntivo preencher uma pequena lacuna na esfera escolar ao ser explorado, corroborando sua relevância textual e seu uso social.

Quanto a essa hipótese, tratar-se-á na conclusão. O estímulo, portanto, seria obtido com essa mudança de tema, servindo, desta maneira, a intertextualidade a esse propósito.

Nesse ponto, a produção final indicada pelo professor, em consenso com os alunos, pode ser uma receita conforme o gênero é reconhecido na realidade sociocultural do aluno, ou pode permanecer sob a forma de texto intergenérico.

A intervenção didática proposta neste trabalho ancora-se na interferência do professor, que medeia o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem do sujeito da pesquisa na construção de conceitos acerca do tipo textual injuntivo. Logo, detecta-se que este, no momento, apresenta alguns problemas envolvendo sua produção, sua leitura e interpretação e, por conseguinte, refletindo na aprendizagem do aluno. Entende-se, desta forma, que a intervenção perpassa os procedimentos adotados, interferindo no processo de reflexão da língua a partir do emprego do tipo textual injuntivo, no gênero textual receita culinária, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Aqui, propõe-se introduzir novos elementos que promovam o aumento do repertório textual do educando, ampliando, assim, seu letramento, para que, além disso, o sujeito desenvolva estratégias e pense de uma forma diferenciada, transformando suas ações na interação com o mundo, com as pessoas, com as ideias.

Destaca-se que a proposta de Schneuwly e Dolz (2011) foi adaptada pela pesquisadora, já que, nesta pesquisa, a produção inicial e a final não são as mesmas, a inicial é uma versão escrita, enquanto a final é multimodal, as quais passam por revisão e reescrita. A seguir, apresenta-se o quadro da sequência didática elaborada e planejada para atender às atividades procedimentais, desenvolvidas no estudo do gênero receita culinária.

Quadro 6: Sequência didática da receita culinária

Etapas	Objetivos	Atividades	Material	Duração
Apresentação da situação	Reconhecer o esquema textual e a finalidade do gênero receita: título, ingredientes e modo de preparo.	Leitura e análise em dupla de receitas culinárias. Escolha de receita e destaque de uso no cotidiano. Relato das características do gênero.	Livretos culinários Livros de culinárias Fichas gastronômicas Revistas semanais	Dois tempos de aula de 50 minutos.
Sensibilização ao gênero	Inferir o reconhecimento do gênero a partir de esquemas textuais e elementos multimodais.	Levantamento de hipóteses na oralidade.	Receita em língua estrangeira. Tirinha. Vídeos do YouTube.	Um tempo de aula de 50 minutos.
Produção inicial e Produção adicional	Utilizar esquema textual de receita, explorando a intertextualidade genérica.	Produção textual sob o tema “Receita para uma vida mais saudável”. Produção textual sob o tema “Receita de mãe”.	Folha de caderno. Caneta. Aparelho celular ou câmera fotográfica/vídeo digital. Projektor digital.	Um tempo de aula de 50 minutos para cada atividade.

		Leitura de produção textual autoral.		
Módulo I - uso da língua: as formas verbais nas receitas culinárias	Identificar as características do tipo injuntivo com base no uso do modo imperativo, da forma nominal infinitivo, e do presente e do futuro do presente perifrástico.	Levantamento de hipóteses sobre o uso das formas verbais no gênero receita culinária.	Receitas culinárias impressas. Vídeos do YouTube.	Um tempo de aula de 50 minutos
Módulo II - uso da língua: o adjunto adverbial no gênero receita culinária.	Identificar os adjuntos adverbiais.	Reconhecimento dos adjuntos adverbiais no gênero receita culinária.	Receitas culinárias impressas.	Um tempo de aula de 50 minutos
Módulo III: comparando o gênero receita culinária nas modalidades oral, escrita e multimodal	Analisar o gênero textual receita culinária, nas modalidades oral, escrita e no formato multimodal.	Completar um quadro comparativo do gênero receita culinária.	Quadro e giz.	Dois tempos de aula de 50 minutos.

Módulo IV: analisando o gênero receita culinária no formato multimodal	Analisar o gênero textual receita culinária presentes em vídeos do <i>YouTube</i> .	Completar um questionário, objetivo, comparativo do gênero receita culinária.	Projetor, computador portátil, caixa de som.	Dois tempos de aula de 50 minutos.
Produção final	Produzir um vídeo de receita culinária.	Produção de texto multimodal, de uma receita à escolha do aluno. Exibição de vídeo de receita culinária/texto híbrido.	Folha de caderno. Caneta. Aparelho celular ou câmera fotográfica/vídeo digital. Projetor digital.	Tempo extra-classe com duração diferenciada de acordo com a necessidade de cada grupo.

Fonte: a pesquisadora

4.3 ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE

4.3.1 Apresentação da situação

No concernente à distinção entre tipo e gênero textual, a fim de facilitar a compreensão dos estudantes quanto à diferença entre os dois conceitos, a professora pesquisadora utilizou como recurso didático, a associação de tipo textual a um alimento que serviria como base de uma receita, frango, por exemplo, enquanto o gênero textual seria a receita desenvolvida a partir desse alimento principal, salpicão, estrogonofe, fricassê de frango, lasanha de frango, frango grelhado, frango com quiabo, frango ao molho pardo... Desta forma, os alunos associaram o frango ao tipo textual injuntivo, ao par que o salpicão seria o gênero textual receita culinária, o estrogonofe seria o manual de instruções, o fricassê de frango poderia ser a regra de jogo, a lasanha de frango seria a bula de medicamentos e assim por diante. Enfatiza-se, ainda, que um mesmo gênero textual pode ser composto de tipos textuais distintos e seguindo a ideia da correlação entre tipos textuais com

alimentos e de gêneros textuais com títulos de receitas culinárias, cita-se um prato originário da China, o Yakisoba, cuja receita básica pode reunir carne bovina e frango, além do macarrão característico.

O tipo textual injuntivo foi apresentado aos estudantes durante as aulas iniciais de língua portuguesa, a partir do questionamento sobre o que seria um texto instrucional. O grupo de estudantes, cerca de 40 alunos, teve seu contato com o gênero textual receita culinária, no ambiente escolar da EJA, a partir da implementação/desenvolvimento da sequência didática, exposta acima, que lhes permitiu a proximidade com esse gênero, inicialmente, através do suporte físico impresso, e que propiciou aos discentes a leitura e interpretação de textos de receitas culinárias variadas em revistas e/ou fichas previamente selecionadas para as atividades propostas. Para a atividade, todo o material elencado a seguir, como apresentado na figura 18, foi fornecido pela pesquisadora.

Figura 18: Material consultado pelos alunos



Fonte: Foto capturada pela professora-pesquisadora.

A seleção do gênero receita culinária apresentou um enfoque no uso cotidiano do texto, visto que se priorizou a função social desse gênero. Foram desenvolvidas atividades de relatos de

experiências com o gênero em questão, assim como alguns alunos colocaram-se diante da turma para descrever oralmente uma atividade rotineira envolvendo culinária. A seguir, a professora pesquisadora solicitou aos jovens e adultos aprendizes que indicassem aos colegas uma receita de fácil execução do cotidiano doméstico. Sempre partindo do oral para o escrito, foram apresentados relatos orais de como fazer receitas simples, como preparar um sanduíche ou um simples chá, chegando à estrutura da receita culinária e identificando suas características textuais. Dando prosseguimento ao trabalho, iniciou-se uma análise textual, na qual foram utilizados os seguintes suportes: livretos culinários, adquiridos em bancas de jornais, livros de culinárias de autores diversos, fichas gastronômicas e revistas culinárias semanais.

4.3.2 Sensibilização ao gênero

Como propõe Coelho (2016), a produção textual na modalidade EJA deve, pela sua própria especificidade, utilizar estratégias com atividades que lhe confirmem clareza de propósitos, além de ser forte indício de inclusão social. Assim, a sensibilização ao gênero acontecerá de forma gradativa a partir da inferência ao reconhecimento deste gênero, guiando-se por esquemas textuais e elementos multimodais, nos quais se combinam mais de uma forma de informação.

Observa-se que, com o surgimento de novas tecnologias, o texto vem passando cada vez mais por transformações, resultando no que se pode chamar de multimodalidade, além de fomentar a apresentação e o desenvolvimento do trabalho com vídeos de receita culinária contrastando-os com seu suporte impresso. Para a visualização dos vídeos das receitas, nesse primeiro contato com o gênero textual, foram utilizados os aparelhos celulares dos próprios estudantes, que, em sua maioria, têm acesso móvel à internet. A unidade escolar possui rede de acesso à internet, sem fio, contudo esta não é disponibilizada aos alunos por razões diversas.

Em uma segunda fase da aplicação da sequência didática, na aula subsequente, apresentou-se aos discentes a receita *Totenbeinli-Semifreddo*⁴⁰, em língua alemã, de um biscoito de avelã típico da Suíça. A proposta da atividade tem como objetivo fazer com que os alunos percebessem a estrutura do gênero textual, em estudo, independentemente do domínio do código linguístico que

⁴⁰Sem tradução para o português brasileiro. “Nome atribuído a biscoitos típicos suíços de avelã”. Receita extraída da revista *Landfrau*. STGIER Silvia. LPM Magazin- Verlag GmbH. Munchen. Dez/Jan/Fev2014, pág. 83.

lhes foi oferecido, e infiram a partir de elementos textuais, ali veiculados, que, mesmo não dominando o código linguístico divulgado no texto em questão, lhes é possível identificarem que, então, registra-se o gênero receita culinária. Isto ocorre, porque, como foi visto na parte teórica, na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser caracterizado como “tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca” (BAKHTIN, 1997, *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 106), pois estes possuem uma forma de composição, isto é, um plano composicional. Fundamentalmente, pode-se concluir, segundo os autores, que os gêneros geralmente apresentam uma parte recorrente que faz com que se possa reconhecê-los: a língua e a estrutura do gênero, e que possuímos um grande número de gêneros textuais tanto oral quanto escrito, que poderemos usá-los com segurança, mas, também, da qual se pode simplesmente ignorar sua existência.

Figura 19: Receita culinária em língua alemã *Totenbeinli-Semifreddo*

The image shows a recipe card for 'Totenbeinli-Semifreddo'. The card is divided into sections: 'ZUTATEN' (Ingredients), 'SO GEHT'S' (Instructions), and 'TIPP' (Tip). Annotations with arrows point to specific parts of the card:

- Ingredientes:** Points to the 'ZUTATEN' section.
- Título:** Points to the title 'Totenbeinli-Semifreddo'.
- Modo de fazer:** Points to the 'SO GEHT'S' section.
- Informações adicionais:** Points to the 'TIPP' section.

The recipe card text is as follows:

Totenbeinli-Semifreddo

ZUTATEN
Für eine Cakeform (30 cm Länge)
• 2 Eigelb
• 60 g Zucker
• 100 g Mascarpone
• 150 g Rahmquark
• 1 Vanillestange, Mark ausgekratzt
• 250-300 g Totenbeinli (Nusskekse)
• 1 Zitrone, Saft

SO GEHT'S
Das Eigelb und den Zucker zu einer hellen, schaumigen Masse schlagen. Mascarpone, Rahmquark und Vanillemark darunter mischen. Die Totenbeinli im Cutler oder Mörser zerkleinern und unter die Mascarponecreme rühren. Den Zitronensaft darunter mischen. In die mit Frischhaltefolie ausgelegte Cakeform füllen und vor dem Servieren kurz einfrieren (aber nicht durchfrieren), sodass ein Halbgefrorenes entsteht.

TIPP:
Totenbeinli sind typische Schweizer Haselnusskekse. Sie können alternativ auch Cantuccini verwenden.

Fonte: STGIER Silvia. Revista Landfrau LPM Magazin- Verlag GmbH. München. Dez/Jan/Fev2014, p. 83.

A apreciação da receita em língua estrangeira obteve sucesso ao aguçar a curiosidade dos estudantes que levantaram hipóteses sobre quais seriam os ingredientes envolvidos no processo de preparação do alimento e que discutiram a possível tradução de seu título, além de sua pronúncia. Mesmo que tenha ocorrido uma fuga momentânea à proposta inicial de trabalho, motivada pela

diferença do código linguístico, no caso a língua alemã, foi possível retornar à fixação da composição estrutural do texto, principal objetivo deste trabalho.

Após observar, pela aplicação de exercícios de fixação, que a estrutura do gênero receita culinária foi assimilada satisfatoriamente pelo alunado, a professora pesquisadora propôs aos estudantes um exercício baseado na análise de um texto intergenérico. Este pôde ser aplicado a partir da seguinte tirinha, na figura 20:

Figura 20: tirinha “O julgamento”



Fonte: Disponível em: <https://d.blogs.odiario.com/sem-categoria-55/535669/tirinha-chef-depre-e-o-julgamento>

Após o primeiro contato com o texto, foi indagado aos estudantes o porquê de a receita “O julgamento” ser considerada ruim, de acordo com o *chef*, apesar de ser, também, sucesso mundial. Os alunos refletiram sobre os ingredientes elencados na receita; a sinceridade relacionada aos equívocos de interpretação do modo de se expressar, além do excesso de mal-entendidos e foram levados a responder ao questionamento proposto. As respostas foram dadas prontamente, não suscitando dúvidas ou uma problemática maior, já que se tratava de uma visão subjetiva, um aspecto incomum, referindo-se ao conteúdo, para o gênero receita. Assim, apesar da clareza e rigor nas instruções fornecidas, a imaterialidade ou abstração do conteúdo da receita, afetava diretamente o sucesso do dito “prato do dia”, como respondido por muitos alunos.

Uma segunda indagação suscitou a mistura de gêneros, isto é, ainda que a linguagem remetesse à estrutura do gênero receita, ocorreu, ali, uma hibridização envolvendo os gêneros tirinha e receita culinária e, além disso, foi possível relacioná-lo a outros tipos textuais: os tipos expositivo e argumentativo. A amálgama dos tipos textuais injuntivo, expositivo e argumentativo ocorreu, porque ao conceber o prato “O julgamento” inferiu-se a veiculação do pensamento crítico de seu autor, ou ainda, indo além de sua opinião sobre o que este considera serem as razões de um julgamento e expondo-o. Essa atividade possibilitou, ainda, aproveitar esta etapa de estudo para fazer com que os alunos refletissem a respeito das ideias expostas na tirinha e fosse promovido um questionamento sobre o posicionamento da personagem em relação ao tema indicado. Isto trouxe como expectativa de ação almejada a tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição, além de sua dimensão de comunicação, considerando sua finalidade, o destinatário etc.

4.3.3 Produção inicial

Inicialmente, para que o educando reconhecesse e utilizasse o esquema textual de receita culinária, foi proposta uma produção textual sob o tema “Receita de mãe”, possibilitando a este colocar em prática sua competência metagenérica, conforme preconizam Koch e Elias (2008), e desenvolver, ainda, o conceito de intergenericidade. Assim, os estudantes puderam explorar as realizações do gênero textual receita em contexto poético, visto que esta atividade foi planejada para atender também a um projeto em comemoração ao “dia das mães”, desenvolvido pelo coletivo da escola.

Defende-se que um dos objetivos da EJA é partir da realidade do educando, pauta-se em uma tarefa concreta, mas sobretudo complexa, pois mesmo que o ensino de jovens e adultos promova um aprendizado voltado para a vida profissional e, também, para sua socialização, é importante ofertar ações dirigidas não somente com o objetivo profissional, mas também com propósitos criativos, interativos e culturais.

Na EJA há, muitas vezes, em seu público discente, a presença de aposentados, pessoas que já exerceram uma atividade profissional e que não veem em sua continuidade de estudos o objetivo trabalhista. No ambiente escolar, esse público pode trocar experiências e oferecer muitas contribuições sobre suas vivências, entretanto, é possível que atividades específicas para ações as quais ele não almeje desenvolver futuramente sejam desestimuladas. Neste caso, é patente a

necessidade de explorar uma aprendizagem ancorada no desenvolvimento de competências referentes a aspectos linguísticos, sociais e culturais.

Propôs-se, assim, nesta produção escrita, desenvolver habilidades criativas e direcionadas a um evento social e, acima de tudo, cultural. No tocante à produção inicial, a professora pesquisadora enfatizou, na atividade temática “Receita de mãe”, cujo objetivo era desenvolver e fixar a estrutura do gênero textual receita culinária, isto é, os estudantes deveriam explorar as características formais do gênero receita culinária, estruturando o texto produzido em: título, ingredientes e modo de fazer. Se desejassem, eles poderiam acrescentar informações suplementares como tempo de preparo, número de porções, grau de dificuldade, conforme as exemplificadas em textos diversos já vistos em aulas anteriores e abusar da criatividade, buscando explorar a intergenericidade do gênero receita culinária, e recriando a melhor receita de como ser uma boa mãe.

Esperava-se, com essa atividade, que os educandos percebessem que, apesar de manter a forma do gênero receita, eles estariam recriando um novo texto, o que implicaria um certo dinamismo do gênero, que, neste caso, assumiu outra função discursiva-social: a exposição de ideias. Voltando-se para o estudo do léxico, pôde-se perceber que o gênero receita é marcado pela presença de vocábulos específicos de seu campo semântico, validando que “Nenhuma ação de linguagem ocorre fora do texto, diz-se. Mais apropriado dizer que *nenhuma ação de linguagem ocorre fora de determinado gênero*.” (ANTUNES, 2012, p. 55, grifos do autor)

Essa atividade resultou na produção de onze trabalhos, que, em sua maioria, seguiram o modelo trabalhado para o gênero, continham título, ingredientes e modo de fazer e concentravam-se na temática indicada. Todos os textos foram muito criativos, como pode-se observar no exemplo seguinte:

Quadro 7: Receita de mãe 1

RECEITA DE MÃE

1 xícara de amor
2 ½ xícara de carinho
2 colher de paciência
Bastante sorriso

MODO DE FAZER:

Em seu coração misture todo o amor,
o carinho, junto a paciência e
o seu melhor sorriso. Feche os olhos
pense na sensação que sentiu no
momento em que teve o seu(a)
pequeno(a) nos braços, e transborde
e distribua esse único, sincero e
verdadeiro amor. Está pronta
a sua receita de mãe.
A melhor receita desse mundo

(Transcrição do texto produzido por aluna do 9º ano EJA, 18 anos, em 08/05/19, constante no anexo 5.1)

No que tange à proposta pedagógica desenvolvida para esses alunos, focalizou-se a intertextualidade tanto de *forma* quanto de *conteúdo*, mais precisamente e, apesar da superestrutura do gênero ter sido bem desenvolvida, alguns textos ainda apresentaram inadequações consideráveis. Um exemplo a ser apresentado é o fato de o aluno ter produzido uma receita de fato e não ter feito sua recriação, como se propôs na atividade e que se pode observar abaixo:

Quadro 8: Receita de mãe 2

<p>RECEITA DE MÃE</p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none">• 2 xícaras (chá) de farinha• 1 xícara de farinha de milho• 1 cebola pequena• ... <p>Modo de preparo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bata no liquidificador a cebola...
--

(Transcrição parcial do texto produzido por aluna do 9º ano EJA, 48 anos, em 08/05/19, constante no anexo 5.3)

Outras inadequações encontradas nos textos, que transcendem ao do uso da língua na modalidade escrita culta, mas que se refere, especificamente, ao processo de criação textual foram a amálgama de conteúdos, ou seja, além de não apresentar a estrutura do gênero proposto, o aluno insere uma receita de pudim na receita de mãe. O título do texto indica que a produção é uma atividade específica para a data comemorativa em questão e não atenderia, na verdade, a proposta do trabalho: a intergenericidade.

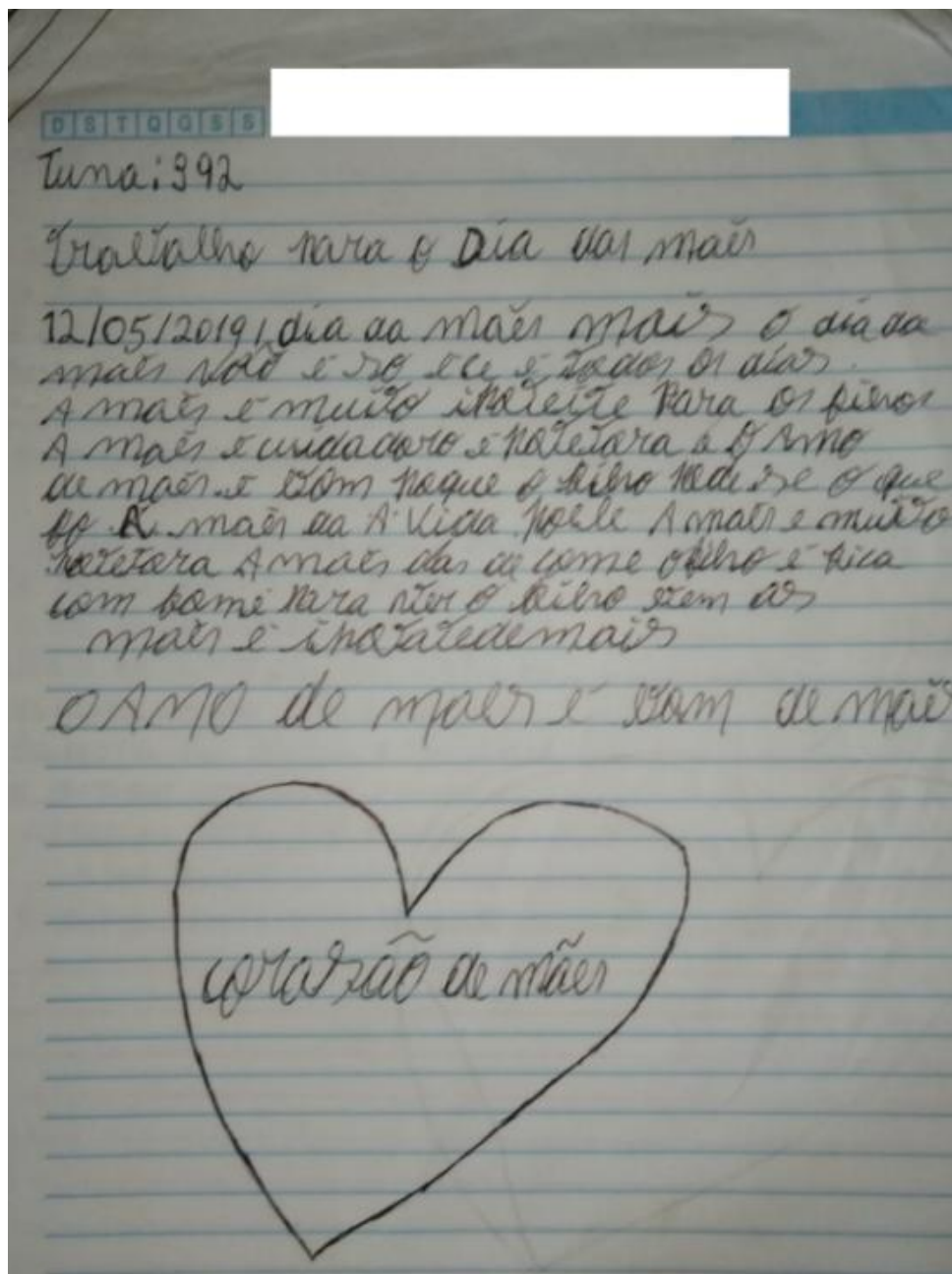
Quadro 9: Receita de mãe 3

<p>Trabalho</p> <p>Para</p> <p>dias</p> <p>das mães</p> <p>A melhor receita para uma mãe é muito Amor e carino além de carino, minha mãe Sempre faz um boua A Receita e muito facil ela Bota um ovo, leite manteiga fermentando, etc é muito Amor aqui e mais importante também ela faz pudim de leite moça! Ingredientes 1 lata de leite condensado 2 latas de leite (mais na lata condensado) 4 ovos</p>
--

(Transcrição do texto produzido por aluno do 9º ano EJA, 16 anos, em 08/05/19, constante no anexo 5.2)

E, ainda, houve produções escritas que fugiram totalmente à proposta de intergenericidade, pois não apresentavam a estrutura do gênero receita culinária e atendiam à proposta de produção tão somente pela temática do dia das mães, como se observa a seguir:

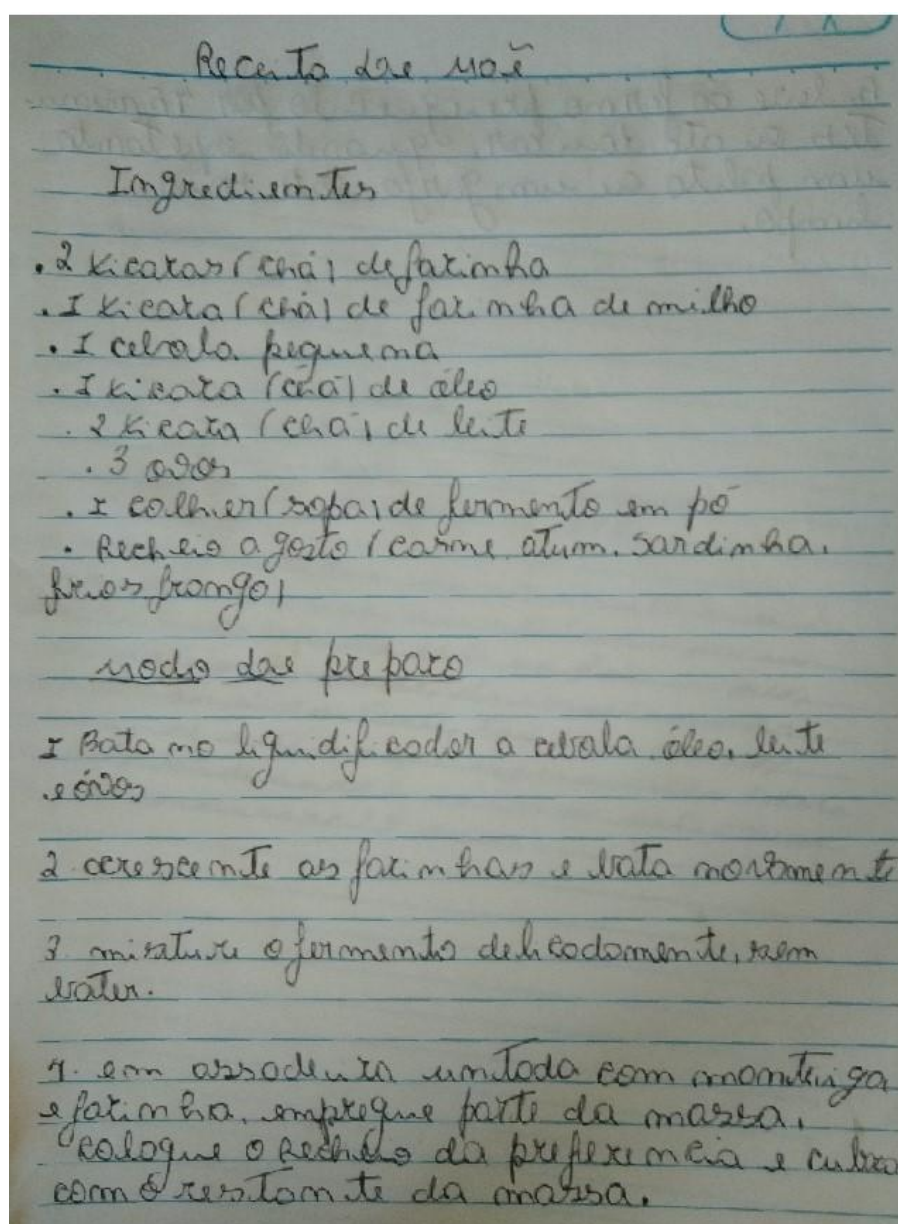
Figura 21: Receita de mãe em discordância com a estrutura da RC



(Texto produzido por aluno do 9º ano EJA, 36 anos, em 08/05/19)

Diante dos problemas apresentados e lembrando Palomanes Ribeiro (2016, p. 66), “Explora-se bem a linguagem, incentivando-se a prestarem atenção nas formas de dizer dos outros e as trazerem para a própria escrita, incorporando-as.”, sinalizou-se a refacção dos trabalhos que não atenderam à proposta inicial. Apesar de não haver uma recusa imediata, além de nem todas as produções serem refeitas como esperado, foi possível refletir sobre a importância da revisão e da refeitura do texto. Observa-se, a seguir, a reescrita de uma destas produções.

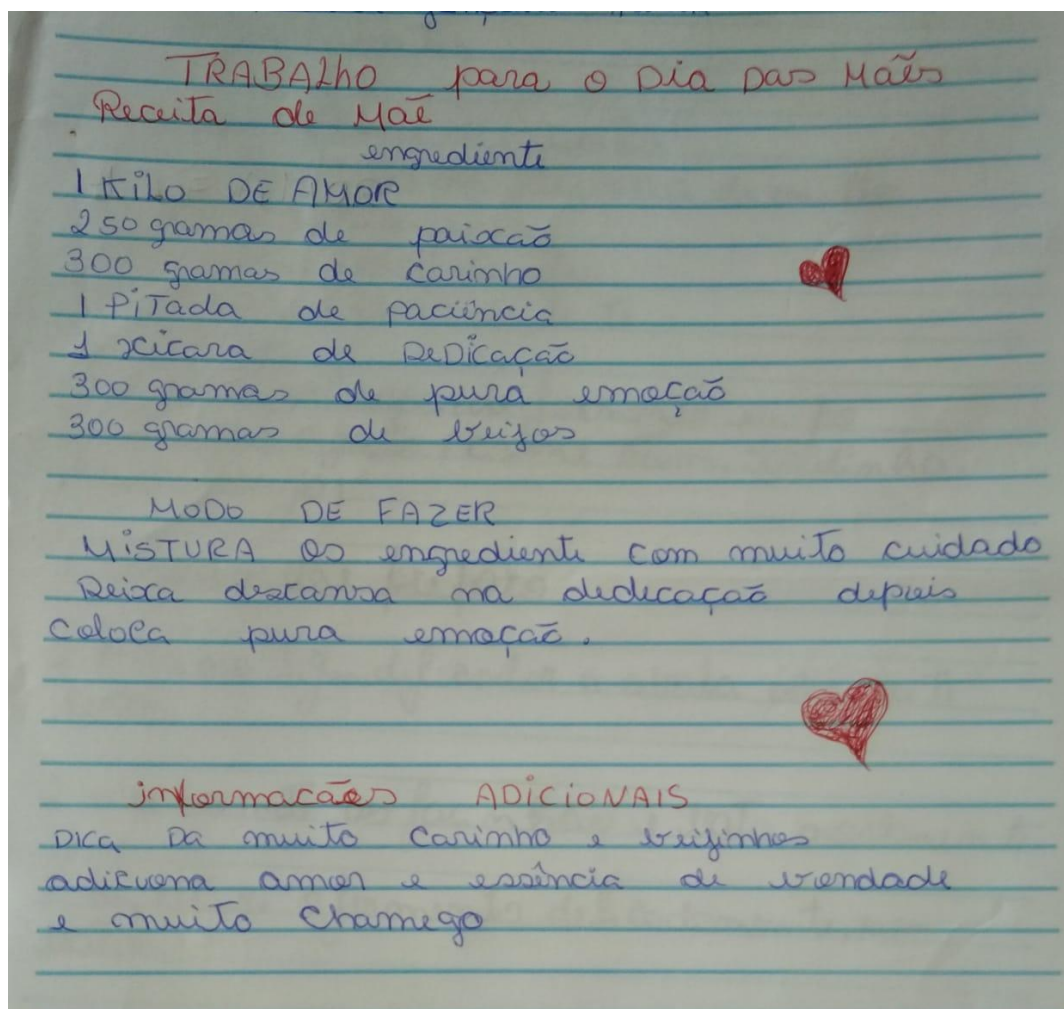
Figura 22: Receita de mãe - 1ª escrita



Fonte: (Texto produzido por aluna do 9º ano EJA, 48 anos, Belford Roxo-RJ)

A primeira produção da aluna C, apresentada acima, não atendeu à proposta de atividade sugerida, já que não contém elementos de intergenericidade, apresenta simplesmente a estrutura de uma receita culinária, com isso recomendou-se a reescrita respeitando a proposta inicial.

Figura 23: Receita de mãe - 1ª reescrita

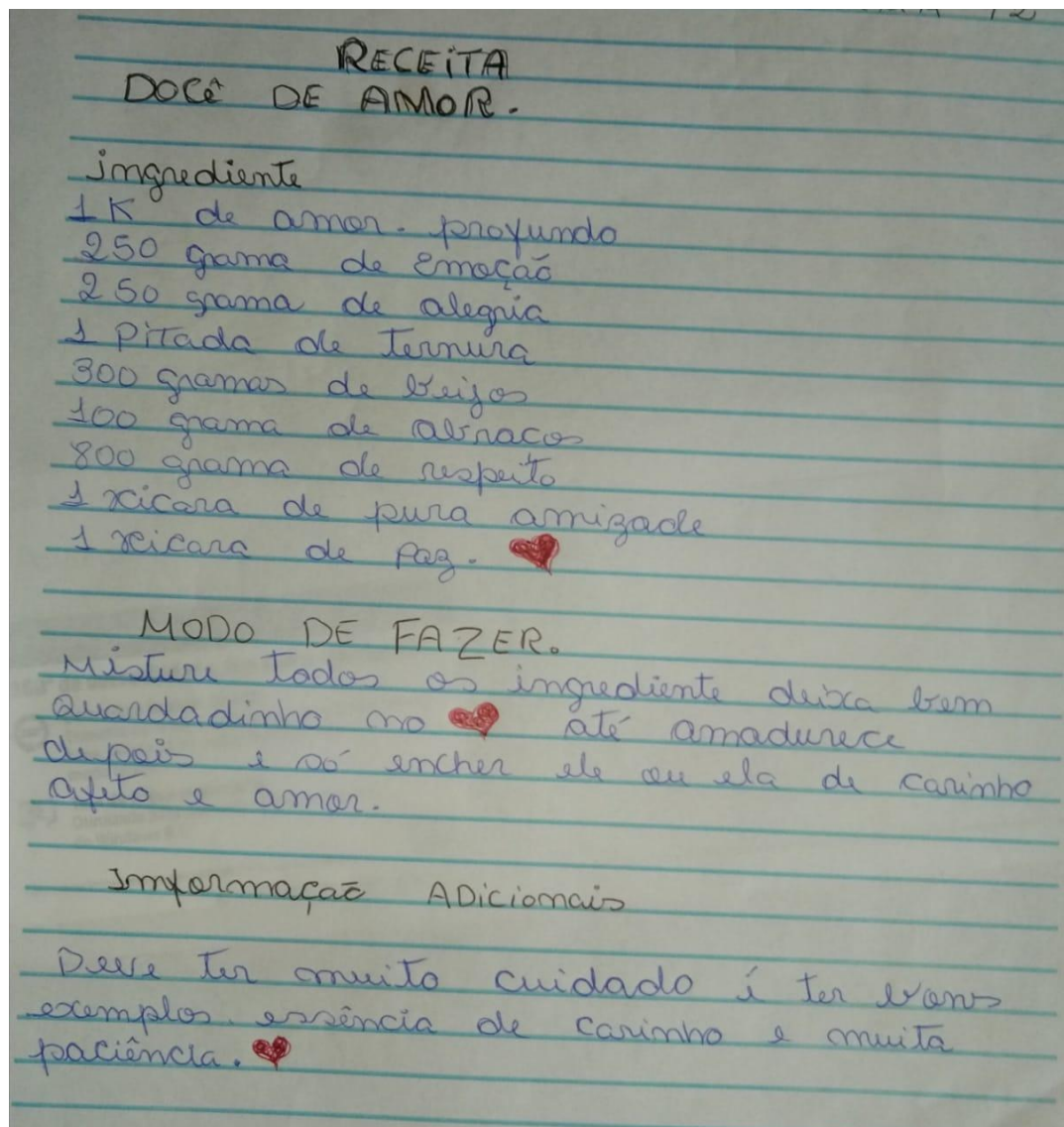


Fonte: (Texto produzido por aluna do 9º ano EJA, 48 anos, Belford Roxo-RJ)

A aluna C refez a produção textual da receita culinária, dentro da expectativa esperada, utilizou a estrutura de receita, informações adicionais, medidas de peso, entretanto, no que se refere ao uso dos verbos, lhe foi aconselhada uma revisão, a produção apresentava alguns problemas gramaticais como a falta de marcação do plural no vocábulo “engrediente”, além de incorreção de grafia do referido vocábulo. No tocante ao uso das formas verbais, a estudante utilizou o modo

imperativo na 2ª pessoa do singular, “Mistura (tu)”, mas deixou de marcar o “R⁴¹”, da forma nominal infinitivo, na expressão “Deixa descansar*”, no final do verbo descansar. Quanto ao uso dos adjuntos adverbiais, a educanda utilizou apenas o adjunto adverbial de modo “com muito cuidado”, todavia atendeu ao exigido na atividade.

Figura 24: Receita de mãe - 2ª reescrita



Fonte: (Texto produzido por aluna do 9º ano EJA, 48 anos, Belford Roxo-RJ)

⁴¹ Pesquisas demonstram a influência do processo fonético de apócope do “r” dos verbos no infinitivo, muito frequente na fala dos brasileiros, na escrita escolar. (cf. MOLLICA, 2003)

Ao realizar a segunda reescrita, a aluna C mudou o título do seu texto, de “Receita de mãe” para “Receita docê de amor”, pois constatou, durante a divulgação dos textos em aula, haver muitas produções homônimas. Além disso, para tornar seu texto mais atraente, acrescentou adjetivos para caracterizar a maioria dos substantivos indicados, o que se acredita ter sido motivado pelo contato de escuta de outros textos.

No que concerne ao uso dos verbos operatórios ou de comando, a estudante optou, desta vez, pelo uso do verbo misturar, na 3ª pessoa do singular do modo imperativo afirmativo, “Misture”, contudo utilizou o verbo deixar na 2ª pessoa do singular, “deixa (tu)”. Além disso, ela deixou de marcar o “R”, da forma nominal infinitivo, no verbo amadurecer, “...até amadurece”, porém marcou em outras formas verbais como se observa nos trechos “...só *encher*...” “Deve *ter*...” e “...*ter* bons exemplos...”. Nesta última produção, algumas vezes, a concordância nominal entre quantidades e medidas não foi realizada, como se vê em “250 grama de alegria”, o que havia ocorrido sem problemas na primeira reescrita (cf. figura 23).

O sujeito em contexto de aprendizagem não precisa, por exemplo, tratar de um tema que pode se apresentar pouco atraente, como, por exemplo, falar de comida, alimentos e sua preparação. Assim, mesmo que a temática possa não parecer tão interessante para todos os alunos, o estudante tem a oportunidade de se envolver com o conteúdo e ser impulsionado a falar o que pensa, e sente a seu respeito, visto que se trata de um assunto do cotidiano e, provavelmente, relacionado à sua vivência. O trabalho desenvolvido com o gênero RC procurou explorar atividades relacionadas ao texto injuntivo e preencher, com isso, uma pequena lacuna ao vê-lo aplicado na esfera escolar, corroborando sua relevância textual e seu uso social.

Desta forma, visto que a estrutura do gênero não foi totalmente apreendida, o estímulo, portanto, seria obtido com essa mudança de tema, servindo, desta maneira, a intertextualidade a esse propósito. Foi proposta, assim, uma nova temática para a atividade, a receita para uma vida saudável, seguindo o padrão da anterior para o desenvolvimento do tema. Entretanto, a participação nesta atividade não foi tão proveitosa, pois a temática sugerida, apesar de seu papel de conscientização do cuidado com a saúde e com a qualidade de vida, não foi bem aceita pelo alunado e, por isso, resultou no recebimento de apenas quatro trabalhos, todos dentro da estrutura trabalhada, como se vê no exemplo a seguir:

Quadro 10: Receita de vida saudável 1

UMA VIDA MAIS SAUDÁVEL
Ingredientes:
Água
Frutas
Pedaladas
Corrida
Legumes
Disposição
Modo de Preparo:
Durante o dia beba bastante água, toma um café da manhã, bem reforçado; pão leite, ovos e sucos de frutas...
Tempo de preparo:
<u>A vida inteira.</u>

(Transcrição parcial do texto produzido por uma aluna do 9º ano EJA, 18 anos, em 11/05/19, constante no anexo 5.10)

Apesar de seguir a estrutura do gênero receita culinária, como indicado, uma das produções apresentou inadequações no modo de preparo, já que não orientava como os ingredientes citados seriam utilizados, como se observa no texto a seguir:

Quadro 11: Receita de vida saudável 2

SEJA SAUDÁVEL SEMPRE
<ul style="list-style-type: none">• 1 Agradecimento pela manhã• 1 Boa caminhada• 2 Feliz• 10 Sorrisos• Modo de prepara

sorria sempre, seja grato por ter acordado com saúde levante mostrando alegria aos proximo.

Deixa de ser mau omorado levante a cabeça sempre e com tudo isso siga em frente para uma vida saudável.

- Informações adicionais

Seja sempre grato a Deus por ter um sorriso por acorda de manhã com saúde adicione sempre sorriso. Quanto mais tempo você sorrir e ser alegre mais vivera uma vida saudavel.

(Transcrição do texto produzido por um aluno do 9º ano EJA, 36 anos, constante no anexo 5.8)

As inadequações presentes no texto podem indicar que a estrutura do gênero em estudo foi depreendida, porém com algumas falhas, logo o texto atende parcialmente às expectativas, pois utiliza o verbo no imperativo e descreve um comportamento a ser seguido, mesmo que não indique exatamente como os ingredientes citados serão utilizados naquela receita.

Para finalizar a atividade dessa produção inicial, os estudantes foram convidados a fazer uma leitura de seus textos perante os colegas, no dia de encerramento das atividades com a turma, uma espécie de formatura⁴² do 9º ano, convertida em uma Mostra Literária para culminância deste projeto, visando a divulgar suas “Receitas para uma vida mais saudável”.

Ressalta-se, nesta etapa, que a produção inicial da sequência didática do gênero receita culinária visando à interação social e à circulação da produção para um público maior, além de passar por outros processos como refacção e revisão, visto que estava previsto um momento de culminância para a pesquisa, o qual será tratado na etapa apropriada, ocorreu de forma satisfatória.

O reconhecimento da variação permitiu ao aluno da EJA refletir sobre as estruturas gramaticais que não são do seu domínio e que precisavam ser trabalhadas a fim de favorecer o seu letramento, especialmente no que tange à produção textual a partir da atividade de criação de uma receita de mãe realizada pelos educandos a fim de desenvolver o conceito de intergenericidade.

Seguindo a motivação despertada nos discentes, foi-lhes proposta uma produção textual de intergenericidade, apresentada ao longo deste trabalho, como propõem Koch e Elias (2008, p.114, grifos das autoras), “A **hibridização** ou a **intertextualidade intergêneros** é o fenômeno segundo

⁴² A unidade escolar não efetua na prática uma cerimônia de formatura para a EJA, contudo, quando a turma demonstra interesse, realiza-se uma atividade comemorativa similar.

o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero textual, tendo em vista o propósito de comunicação.”, ou seja, na qual eles poderão criar um novo texto de acordo com a estrutura do gênero receita culinária, sem, contudo, atribuir-lhe a função instrutiva, mantendo, assim, uma flutuação entre o gênero textual receita culinária e outros.

4.3.4 Módulo I - uso da língua: as formais verbais nas receitas culinárias

A análise linguística, nesta fase da sequência didática, foi pautada na identificação e no uso do modo imperativo, da forma nominal infinitivo, e do presente e do futuro do presente perifrástico, do indicativo, em enunciados do gênero receita culinária. Foram utilizados como recursos dessa análise suportes impressos (livretos, revistas e fichas culinárias) e digitais (vídeos acessados nos *smartphones* dos alunos), buscando evidenciar sua utilização contextualizada no cotidiano escolar e sociocultural.

Para que o exame gramatical transcorresse de forma satisfatória, justificou-se a análise de textos do gênero receita culinária em suportes e canais diferenciados. Desta maneira, o estudante da EJA pôde levantar hipóteses sobre o uso das formas verbais no gênero receita culinária, elaborando, posteriormente, uma breve conclusão sobre as ocorrências desses elementos gramaticais no tipo textual injuntivo.

4.3.5 Módulo II - uso da língua: o adjunto adverbial no gênero receita culinária

Dando sequência ao trabalho, foi apresentada aos alunos a definição de adjunto adverbial, que segundo Houaiss (2018) é a “palavra invariável que se emprega sem restrição combinatória e eventualmente ocupa posição fixa ou exerce função conectiva.” (HOUAISS, 2018, p. 207). Neste sentido, pôde-se explorar a invariabilidade dos adjuntos adverbiais, além de suas circunstâncias, a partir dos vocábulos presentes no gênero, sem, contudo, direcioná-los à identificação de nomenclatura do termo. Para isso, foi entregue aos alunos uma cópia do texto da receita de “Pudim de Leite Moça”, para efeito de análise textual e fixação do adjunto adverbial.

Figura 25: Receita culinária distribuída aos alunos

- PUDIM DE LEITE MOÇA:**
- INGREDIENTES**
- 1 lata de leite condensado
 - 2 latas de leite (medir na lata de leite condensado)
 - 4 ovos
- CALDA:**
- 1 xícara de chá de açúcar
 - 1/2 xícara de chá de água
- MODO DE PREPARO**
- CALDA:**
1. Em uma panela adicione o açúcar e leve ao fogo baixo até derreter, quando estiver dourado acrescente a água aos poucos.
 2. Deixe ferver até derreter os torrões sempre mexendo.
 3. Forre uma fôrma própria para pudim e reserve.
- PUDIM:**
1. Bata no liquidificador o leite condensado, o leite e o ovo.
 2. Bata por 3 minutos, despeje o líquido na fôrma reservada, leve para assar em banho-maria, em fogo médio, por 1 hora e 20 minutos.
 3. Depois de assado espere esfriar, a seguir leve para gelar por no mínimo 8 horas para desenformar.
- INFORMAÇÕES ADICIONAIS**
- Dica: leve para assar com a água já aquecida. Se preferir adicione essência de baunilha a gosto. Quanto mais tempo gelar mais firme vai ficar.
- <https://www.tudogostoso.com.br/receita/81512-pudim-de-leite-moca.html>

(Receita culinária impressa, adaptada de: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/81512-pudim-de-leite-moca.html>)

A partir da leitura e interpretação do texto, foram realizadas atividades dirigidas, grafadas com giz no quadro negro. A prática constou de perguntas como:

- a) Que palavra do texto, indica o lugar, ou seja, onde o alimento será assado ou cozido? Ao que os alunos, prontamente identificaram o vocábulo forno como o lugar no qual a fôrma do pudim seria colocada.
- b) Que vocábulos do texto apontam para uma noção de tempo? Os estudantes reconheceram sem dificuldade as palavras minutos e hora(s) na indicação de circunstância temporal.
- c) As palavras apontadas com a noção de tempo, registradas na questão anterior, indicam um período de tempo ou frequência? Especifique. Nesta questão, os alunos tiveram certa dificuldade em identificar nas palavras minutos e hora(s) na indicação de tempo, pois alguns confundiram com a frequência. Após a explicação de que a frequência envolvia uma repetição, ou seja, o número de vezes por unidade de tempo, e acrescentando como

exemplo o preparo de uma rabanada, no qual é possível mergulhar a fatia de pão no leite duas vezes, para umedecer bem, antes de passar no ovo, ressaltando a expressão “duas vezes” como indicadora de frequência, a dúvida foi esclarecida.

- d) A expressão “em banho-maria” indica que circunstância adverbial? Tempo, modo, causa ou lugar? Por quê? A resposta dos alunos foi que indica modo, porque é como o alimento será preparado, isto é, a forma de assar o pudim.

Para revisar que os advérbios⁴³ sejam palavras que não variam na sua forma, ou seja, não se flexionam em gênero (feminino ou masculino), em número (singular ou plural) ou grau (aumentativo ou diminutivo), com o simples intento de impulsionar informações vistas em outros momentos de estudo, foi indagado aos alunos quais seriam o plural e o masculino, ou feminino, de vocábulos como *depois*, *após*, *ali*, *lá*, *sim*, *não*, *mais* e *menos*, muito usados no gênero receita. Esperou-se, com essa atividade, fazer com que os estudantes do 9º ano da EJA pudessem refletir sobre o significado de uma palavra que indica, no gênero receita, circunstâncias de tempo, modo, lugar e instrumento e desenvolvessem, assim, seu conhecimento linguístico acerca desta.

Os alunos, ao se depararem com a receita impressa “Pudim de Leite Moça”, tiveram a oportunidade de observar a presença de vários adjuntos adverbiais “*Em uma panela* (adjunto adverbial de lugar) adicione o açúcar...; Leve para assar *em banho-maria* (adjunto adverbial de modo); *em forno médio* (adjunto adverbial de modo); *por 1 hora e 20 minutos...* (adjunto adverbial de tempo)”. Além dos adjuntos adverbiais de tempo que exercem, inigualavelmente, uma função sequencial ao encadear, cronologicamente, ações, como pode ser observado na sentença a seguir, “*Depois de* assado espere esfriar, *a seguir* leve para gelar por no mínimo 8 horas para desenformar”, estes também garantem a coesão textual ao desempenhar a função de operadores de sequenciação.

Desejou-se, assim, com a ampliação linguística, livre de rótulos e do estudo de nomenclaturas, dantes pautada na classificação de termos gramaticais, conforme já constatado por Antunes (2003) ao referir-se ao ensino de gramática como “uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; portanto, uma gramática dos ‘nomes’ das unidades das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos).” (ANTUNES, 2003, p.32), que fossem disponibilizados à educação de jovens e adultos os conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, à metodologia, à avaliação, ao atendimento, entre outros. Contudo é

⁴³ Este trabalho não será pautado no estudo do conceito de advérbio, logo, este servirá somente de cotejo à função de adjunto adverbial.

indispensável trabalhar com coerência para atender, linguisticamente, essa clientela heterogênea e tão diversificada socioculturalmente.

4.3.6 Módulo III - Comparando o gênero receita culinária nas modalidades oral, escrita e multimodal

Pode-se supor que o suporte digital é, comumente, imaginado como de simples realização, inclusive admite-se que o aluno o considere mais fácil de executar no cotidiano que o acomodado no material impresso.

Entretanto, a realidade é outra, pois em depoimentos colhidos durante uma sondagem primária, alguns alunos descreveram os vídeos como interessantes, convidativos, todavia, ao serem indagados sobre qual seria o de mais fácil compreensão e ou execução, rapidamente surgiu a indicação do suporte impresso.

As justificativas para a predileção pelo texto escrito impresso foram diversas, partiram desde a praticidade de se manipular o papel, até um possível entrave no vídeo que precisava ser pausado inúmeras vezes durante o preparo do alimento, fato que lhes desagradaria bastante, pois levaria o aluno a manusear o aparelho com as mãos sujas de alimento ou ter de lavar suas mãos incontáveis vezes.

A troca de material impresso também foi citada por alguns estudantes como um aspecto positivo para o suporte gráfico, pois seria mais impessoal, não havendo necessidade de permutar número de telefones ou endereços eletrônicos. Aliás, houve relatos de que, durante as atividades realizadas em sala de aula, que eles chegaram a fotografar algumas receitas oferecidas para análise na modalidade escrita.

Já no que se refere aos vídeos, estes eram vistos, contudo não permitiam trocas seguras, por receio de danos aos aparelhos ou sobrecarga no sistema operacional de seus *smartphones*. Outra característica positiva da receita culinária física, isto é, na modalidade escrita, citada pelos alunos, é que esta possibilita uma visão geral do texto, ou seja, de todas as etapas que a integram, ao passo que o vídeo não.

Apesar disso, para os estudantes que não possuem conhecimento sobre o cotidiano da cozinha, os vídeos são facilitadores da realização de tarefas com as quais estes apresentam pouca desenvoltura.

Após terem contato e produzirem o gênero textual receita culinária, nas modalidades oral, escrita e multimodal, os alunos, motivados pela professora pesquisadora, completaram um quadro comparativo, conferir quadro 12 elaborado pela docente, baseado em observações já relatadas pelos discentes durante aulas pretéritas sobre o gênero em estudo. Partindo de suas próprias observações acerca do gênero, os estudantes acrescentaram ao quadro 12, no decorrer da pesquisa, novos apontamentos, proporcionando, assim, sua ampliação.

Quadro 12: Quadro comparativo do gênero receita culinária

Receita Culinária		
Texto Oral	Texto Escrito	Multimodal
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem informal/coloquial ✓ Presença de diálogos ✓ Períodos simples e compostos ✓ verbos no imperativo e/ou no presente ✓ uso de adjuntos adverbiais na indicação de sequência temporal mais abundantes e recorrentes. ✓ Não utiliza imagem ilustrativa ✓ Utiliza áudio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem formal ✓ Ausência de diálogos ✓ Períodos compostos ✓ verbos no imperativo ou no infinitivo ✓ uso de adjuntos adverbiais espaciais, modais e temporais. ✓ Pode utilizar imagem ilustrativa ou instrucional. ✓ Não utiliza áudio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem coloquial ✓ Presença de diálogos ✓ Períodos compostos ✓ verbos no presente ou no futuro do presente ✓ uso de adjuntos adverbiais na indicação de sequência temporal mais abundantes e recorrentes ✓ utiliza áudio, imagem e vídeo

Fonte: pesquisadora com a contribuição dos alunos

Uma atividade considerada bastante produtiva, no contexto de aprendizagem escolar, por exemplo, é transformar o conhecimento do aluno em prática textual, ou seja, partir da *fala*, enunciada no plano da oralidade sem necessidade de tecnologia, para a *escrita*, situada no plano dos letramentos, seguindo, desta forma, a proposta sugerida por Marcuschi (2008a, 2008b). Inicialmente, os educandos foram questionados sobre sua experiência com o preparo de alimentos e, claro, frequentemente se ouve que preferem comer a prepará-los. Assim, partindo de suas declarações acerca da temática culinária, solicitou-se a um ou outro estudante que se posicionasse diante da turma e desse orientações ao grupo de como preparar determinado alimento, podendo ser, inclusive, um leite achocolatado, um suco natural, ou, até mesmo, um macarrão instantâneo. Cerca de cinco alunos se aventuraram nessa missão, talvez por timidez ou insegurança, contudo a experiência foi válida. Eles orientaram os colegas em ações como fazer um bolo de cenoura, preparar um suco de limão, no liquidificador, e como fritar um ovo, por exemplo. Alguns, contudo, aproveitaram a oportunidade para relatar suas experiências pouco venturosas na cozinha, revelando um possível início de incêndio provocado pelo manuseio impróprio da frigideira com óleo, por exemplo, e fugindo um pouco à proposta inicial. A tarefa solicitada não foi tão simples de ser realizada, visto que os discentes, no ambiente escolar, estão habituados a receber instruções e poucas vezes a concedê-las.

Percebe-se que, com o aumento e divulgação de quadros específicos de gastronomia, inseridos na grade de grande número de programas televisivos, de diversas emissoras, cuja promoção de concursos reflete não somente o propósito de servir de canal de informação e responsabilidade social, mas também o de alavancar sua audiência, não há como negar que a maioria dos adolescentes, jovens e adultos tem conhecimento de tais estratégias que envolvem a produção do gênero textual receita culinária.

É possível até, inclusive, que alguns estudantes se aventurem a produzir vídeos, nos quais apresentem seus experimentos na cozinha, e que cheguem até mesmo a divulgá-los em plataformas digitais. No entanto, essa realidade midiática ainda está muito restrita a um público específico e, por vezes, aquém da realidade do aluno da escola pública, especialmente da EJA. Restando, pois, a esse aluno, pouco privilegiado midiaticamente, o compartilhamento de saberes culinários em pequenas rodas de conversa, durante encontros informais.

Na tentativa de conduzir atividades que incentivassem os estudantes a produzir receitas, atentando-se para as características do tipo textual injuntivo, deu-se início ao projeto didático com algo mais tradicional: o velho livro de receitas. Para isso, foi solicitado aos alunos das turmas que se organizassem em duplas, a fim de executar uma atividade prática. A seguir, foram distribuídos aos discentes alguns livretos culinários, material que geralmente vem anexado a revistas semanais populares, além de livros tradicionais de culinária e algumas fichas gastronômicas. Solicitou-se, prontamente, que eles escolhessem uma receita culinária e procurassem identificar sua estrutura básica: título, ingredientes e modo de preparo. Após o reconhecimento da superestrutura do texto, eles contaram à turma qual foi a receita escolhida e em que ocasião (ou situação de uso) ela poderia ser utilizada: almoço, jantar, lanche, festa, comércio...

A partir da leitura e exame atento dos textos, assim como também dos relatos expostos pelos alunos, foram abordadas outras possibilidades de expansão, ou de desmembramento, do gênero textual através da comparação de informações, das citadas receitas, como: tempo de preparo, número de porções e nível de dificuldade do preparo. Além disso, foi exposto, nesse instante, o uso de verbos no imperativo ou da forma nominal do infinitivo.

4.3.7 Módulo IV: analisando o gênero receita culinária no formato multimodal

Antes de apresentar, efetivamente, a proposta de produção dos vídeos aos alunos, a professora pesquisadora elaborou duas aulas, consecutivas, a fim de apresentar-lhes diferentes produções de vídeos existentes na plataforma *YouTube*. A pesquisadora levou para dinamizar as aulas um projetor multimídia, um computador portátil, uma caixa de som e um *pen drive* com os vídeos previamente gravados para evitar problemas de acesso à internet local. Inicialmente foram sugeridos aos alunos dez títulos de vídeos, sem nenhuma outra informação adicional, dentre os quais eles deveriam escolher cinco destes para assistir.

Desta forma, os alunos poderiam observar a importância da seleção do título dos vídeos a serem produzidos e determinar suas próprias escolhas no que se refere às produções ofertadas. Corroborando, assim, o afirmado em Palomanes Ribeiro (2016, p. 72) “Para que qualquer estratégia apresente resultados positivos, é fundamental a ação do professor. Ele medeia as atividades, acompanhando os procedimentos. Orienta, mas sem interferir nas decisões.”. Os títulos sugeridos aos estudantes foram os seguintes:

1. Macarrão em 3 minutos com almôndegas, de Tatá Pereira
2. Pipoca de chocolate - Tutorial rapidinho
3. 3 receitas fáceis
4. Frango Recheado com purê e legumes, Chef Carrefour Fogaça
5. Guacamole
6. Mousse de maracujá, de Rodrigo Hilbert
7. Bolo de fubá da Vovó Palmirinha!!
8. Receita: Palmirinha Onofre ensina a fazer camafeu de nozes
9. Pudim de preguiça - Versão Resumida - Palmirinha
10. Arroz à Piamontese

Dos títulos disponibilizados, os alunos escolheram: Macarrão em 3 minutos com almôndegas⁴⁴, Mousse de maracujá⁴⁵, Frango Recheado com purê e legumes⁴⁶, Bolo de fubá da Vovó Palmirinha⁴⁷ e Pudim de preguiça⁴⁸.

Antes da apresentação dos vídeos, a pesquisadora distribuiu aos alunos um questionário objetivo, isto é, um formulário para análise dos vídeos, efetuando uma leitura instrutiva sobre cada item presente na ficha de análise: aspectos relativos à formalidade da linguagem; quanto ao uso dos verbos, dos adjuntos adverbiais, da sequência temporal, de áudio adicional; quanto ao público-alvo inicial do vídeo; se havia algum tipo de legenda ou diálogo; quanto aos níveis de compreensão e de interesse e o grau de dificuldade da produção da receita.

A fim de que os estudantes observassem a função dos textos multimodais de receitas culinárias em seu cotidiano, a professora pesquisadora refletiu sobre sua prática docente e o contexto social em que estes vídeos se inserem como objetos de estudo para o educando da EJA, reiterando assim o que afirma Kleiman (2005, p. 52)

O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (uma nova técnica para plantar batatas, uma nova forma de cuidar do umbigo de um recém-nascido ou de registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar se a

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YyOsynURs98h>

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=El3_-J3686Q

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ep2Z9I-2pI>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6thya9PvQks>

⁴⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-BkBPVvk_1s

atividade tem alguma função na vida do outro. Assim como não adianta ensinar a amamentar um bebê à mulher que não tem um recém-nascido em casa, não adianta ensinar a arquivar documentos a quem nunca tirou sequer a certidão de nascimento.

Após a explicação e esclarecer as prováveis dúvidas dos alunos, deu-se início à apresentação dos vídeos. O primeiro vídeo apresentado foi “Macarrão em 3 minutos com almôndegas”, da youtuber Tatá Pereira, uma receita rápida, como indica seu título, simples, prática e fácil, de acordo com os alunos.

Observa-se, na produção do primeiro vídeo, que o ambiente é preparado para a filmagem quadro a quadro, a apresentadora utiliza avental, luvas, contudo não dispõe de qualquer tipo de proteção para o cabelo. A influenciadora digital realiza a apresentação da receita, em sua maioria, recorrendo ao uso dos verbos no imperativo, utilizando, por exemplo, estruturas verbais como “Refogue...”, “Misture...”, “Acrescente as almôndegas...”, “Tampe e cozinhe por três minutos...”. Todavia, o vídeo também utiliza o futuro perifrástico, identificado nas estruturas “Vai fazer...”, “Vamos agora, pessoal, colocar na panela de pressão...” Apresenta legenda e a linguagem é informal. “Para começar vamos colocar seiscentas gramas de carne moída...”

A segunda receita “Mousse de maracujá”, do apresentador Rodrigo Hilbert⁴⁹, foi muito apreciada por ser ainda mais rápida que a primeira analisada. O vídeo, com duração de cerca de três minutos, é produzido em um ambiente quase bucólico, pois é possível ver uma grande área verde através das várias janelas da cozinha, o que sugere o local como a cozinha de uma fazenda, outrossim, o executor da receita apresenta-se muito à vontade, sem qualquer vestimenta especial ou avental.

O segundo texto multimodal não veicula legenda e não apresenta verbos no imperativo ou no infinitivo, o apresentador utiliza algumas vezes o presente do indicativo “Eu uso a semente...”, mas em sua maioria é observado o emprego do futuro perifrástico “Você vai bater tudo...”, “Você pode fazer também com suco de maracujá...”, “Eu vou usar daqui a pouco...” Neste caso, observou-se a utilização do pronome pessoal de tratamento você, em detrimento ao uso do pronome de “segunda pessoa”, possivelmente, para apresentar uma aproximação com o telespectador, o que, provavelmente, motivou a escolha do futuro, já que geralmente, em receitas, é recorrente o

⁴⁹ Rodrigo Hilbert Albeton (Orleans-SC, 22 de abril de 1980) é um ator, apresentador e ex-modelo brasileiro. Desde 2012 apresenta o programa de culinária *Tempero de Família*, no GNT, no qual apresenta receitas caseiras e, especialmente, tradicionais de famílias brasileiras. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodrigo_Hilbert

imperativo com sujeito desinencial, causando um distanciamento e, no concernente ao infinito, cujo traço é a não-pessoa, fomenta, desta forma, um maior afastamento do público.

O terceiro vídeo, “Frango Recheado com purê e legumes”, do *chef* de cozinha Henrique Fogaça⁵⁰, gerou, inicialmente, certa decepção ao grupo, já que eles esperavam assistir a uma receita de frango inteiro e, na verdade, tratava-se de peito de frango.

Logo no início da produção, cuja duração total é de cinco minutos e quarenta segundos, aparece uma legenda com a lista de todos os ingredientes utilizados no preparo da receita. Outra observação indicada pelos alunos é que a promoção da receita faz parte da publicidade de uma rede de supermercados, incitando o público-alvo a ser consumidor.

O ambiente apresentado no vídeo é uma cozinha, possivelmente, industrial ou de um grande restaurante. Quanto à linguagem, é bastante informal, o apresentador utiliza, por exemplo, estruturas como “A gente vai lavar ela”, “Não vacila!”, “Pega a receita, experimente, faça!”. Ele alterna, ainda, quanto ao uso dos verbos o presente do indicativo “Eu vou juntando...”, “O vapor acaba de fazer o cozimento...”

A quarta receita, “Bolo de fubá da Vovó Palmirinha”, do site Cozinha Rápida E Fácil, foi produzida por outra pessoa, não identificada no vídeo, e não pela apresentadora Palmirinha⁵¹ como sugeria o título. Além disso, pareceu o vídeo mais amador dentre os analisados, visto que não é possível identificar a pessoa que prepara a receita, assim como o ambiente no qual esta é produzida.

O foco deste vídeo é o preparo da receita, e, ainda, para marcar sua simplicidade de produção ouvem-se latidos de cachorro ao fundo, algumas vezes. A produção, com duração de pouco mais de cinco minutos, apresenta legenda a cada quadro de preparo e quanto à linguagem, recorre ao uso da primeira pessoa do plural do presente do indicativo, “Adicionamos uma colher de sopa...” e ainda, do futuro perifrástico, “Vamos bater mais um pouco...”

O quinto e último vídeo, “Pudim de preguiça”, da apresentadora de TV Palmirinha, foi muito apreciado pelo grupo, apesar de apresentar uma produção antiga, os eletrodomésticos e a decoração da cozinha remontam aos anos noventa. Além disso aparece, na tela, a imagem ou

⁵⁰ Henrique Aranha Fogaça (Piracicaba-SP, 1 de abril de 1974) é um chef de cozinha, empresário, skatista e cantor brasileiro, conhecido por ser um dos jurados da versão brasileira do *talent show MasterChef*, transmitido pela Band. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Henrique_Foga%C3%A7a

⁵¹ Palmira Nery da Silva Onofre (Bauru - SP, 29 de junho de 1931), mais conhecida como Palmirinha Onofre, é uma cozinheira e apresentadora de televisão brasileira. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Palmirinha_Onofre

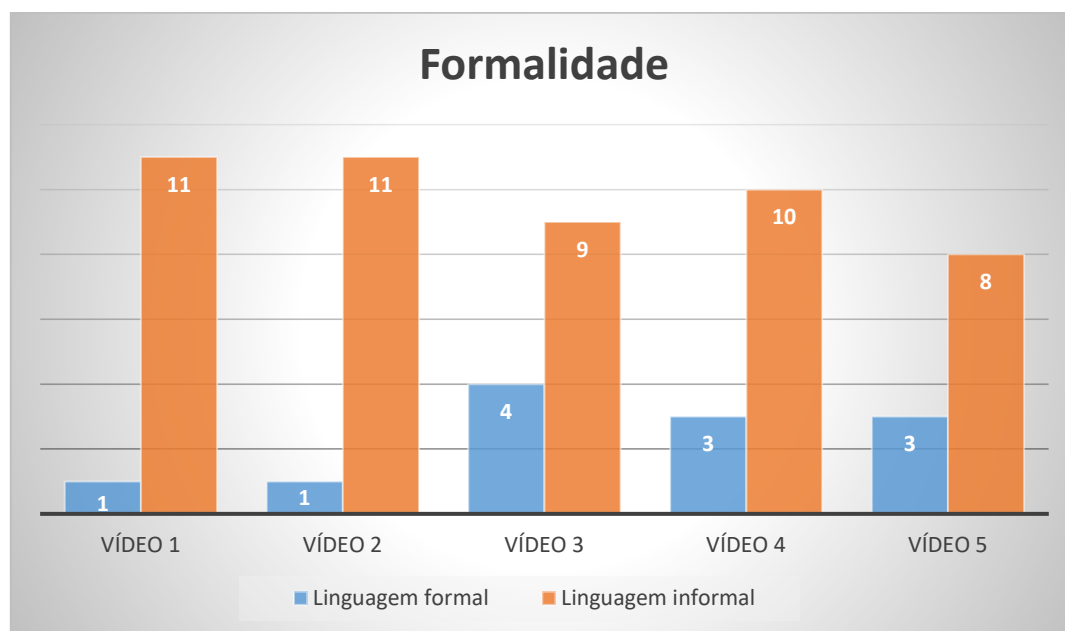
logotipo de uma fita cassete, com a inscrição “fita velha” prenunciando ser esta uma versão resumida da receita original produzida para a TV.

O vídeo, de apenas dois minutos, utiliza linguagem informal, com predomínio do uso do futuro perifrástico “Vamos começar pela calda, bonitinha!”, “A gente vai começar...”. Ela indica, precisamente o tempo de preparo da receita e se dirige a seus telespectadores pelo vocativo “bonitinha”, evidenciando um público feminino.

Todos os vídeos foram apresentados mais de uma vez, conforme solicitado pelos alunos, para esclarecer algumas dúvidas. Ao final, após os alunos realizarem a entrega dos questionários à professora pesquisadora, as respostas foram comparadas oralmente. Desta maneira, constatou-se que, mesmo com a repetição dos vídeos, alguns equívocos de respostas foram encontrados.

Quanto à formalidade da linguagem, por exemplo, todos os alunos envolvidos na atividade concluíram que a linguagem que predominava nos cinco vídeos era informal, mas houve ainda quem identificasse alguma formalidade.

Gráfico 6: Grau de formalidade



Fonte: professora pesquisadora

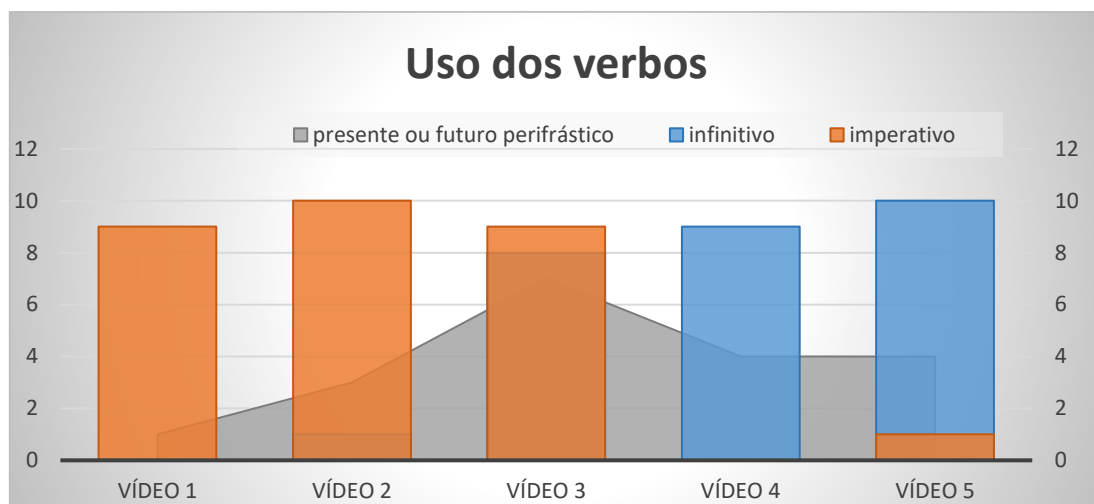
Quanto à formalidade da linguagem, compreende-se que, como afirma Palomanes Ribeiro (2016, p. 63), “Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a

linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas.”. Como se pode depreender do gráfico acima, dos onze alunos participantes da atividade, houve unanimidade na indicação da informalidade da linguagem do vídeo 1, da youtuber Tatá Pereira, e do vídeo 2, do apresentador de TV Rodrigo Hilbert, enquanto o vídeo 5, da apresentadora de TV Palmirinha, foi considerado o menos informal. Já o vídeo 3, do *Chef* Henrique Fogaça, foi avaliado como o mais formal dentre os cinco vídeos em estudo, possivelmente, pela formalidade do cenário de uma cozinha mais elaborada ou até mesmo por se tratar de um chefe de cozinha muito conhecido e premiado internacionalmente. Já que, como citado anteriormente, a linguagem do vídeo contém muitos traços de informalidade, como se observa no recorte “Não vacila!”. Quanto à linguagem dos demais apresentadores, os alunos concluíram que todos optaram por uma comunicação mais próxima da informalidade. É possível deduzir, assim, que os alunos consideraram os elementos paralinguísticos e extralinguísticos para avaliar o grau de formalidade, não se ativeram apenas aos aspectos linguísticos, mas a todos os aspectos envolvidos na situação comunicativa.

Já na identificação da presença de diálogos, todos os alunos indicaram não haver qualquer tipo de diálogo nos vídeos. Isso geralmente ocorre quando o apresentador tem um ajudante ou uma espécie de mascote, o que não ocorreu em nenhum dos vídeos selecionados pelos alunos. Esse aspecto estava presente no formulário devido aos outros cinco vídeos, não escolhidos para análise, dentre os quais havia um vídeo com essa característica dialógica.

No que se refere ao uso dos verbos, observa-se, a partir da aplicação da atividade, que houve alguma imprecisão ao identificar os verbos no imperativo e também na forma nominal infinitivo, o que não ocorreu quanto ao uso do presente ou do futuro perifrástico, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Uso dos verbos nos vídeos de culinária



Fonte: professora pesquisadora

Tendo em vista a problemática apresentada quanto à falta de distinção, adequada, entre o imperativo e o infinitivo, realizaram-se atividades envolvendo o uso do modo imperativo e da forma nominal infinitivo, baseado em construções prototípicas de comandos referentes ao preparo de alimentos. Assim, foi oportunizada aos discentes a possibilidade de revisar os conteúdos e de desenvolver, apropriadamente, a temática.

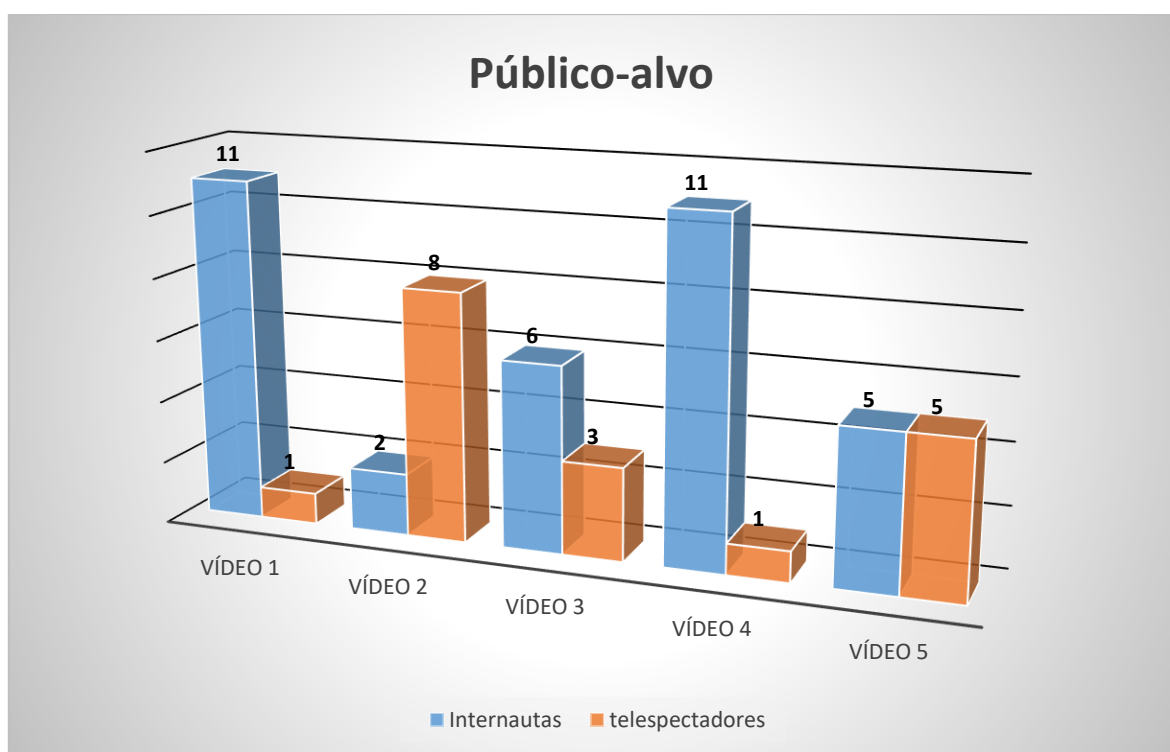
Quanto ao uso dos adjuntos adverbiais, todos identificaram sua presença, nos vídeos, quando estes estabelecem uma referência locativa. Já quanto à sequência temporal, poucos estudantes perceberam a presença de marcadores temporais, ou seja, elementos que estabelecem uma relação temporal no texto identificando a ordem dos acontecimentos no gênero receita culinária e produzindo textos com indicações de passado, presente e futuro. Neste caso, coube uma intervenção concernente à revisão de classes gramaticais como advérbio ("já", "agora", "logo", "cedo", "tarde", "outrora", "breve", "nunca", "sempre", "jamais"; "às vezes", "em breve", "à tarde", "de manhã", "de quando em quando"), conjunção ("enquanto isso", "depois disso", "logo que", "assim que") e preposição ("durante", "após") e suas respectivas locuções. Assim, foram lembrados conceitos sobre a função destes termos nos textos multimodais, enfatizando sua importância para a sequência temporal e coesão dos textos. A abordagem do tema dos marcadores temporais em diferentes etapas do trabalho ajuda a organizar o discurso e colabora para o aperfeiçoamento da escrita, evitando que ocorra uma série de equívocos, o que, no caso de um texto do tipo injuntivo, poderia ser muito prejudicial para a elaboração e, conseqüentemente, para o sucesso da receita.

A utilização de áudio adicional foi outra característica observada nos vídeos em análise. Entretanto, poucos dos vídeos escolhidos apresentavam esse recurso e na avaliação dos alunos não é tão importante nas produções.

O público-alvo a que se destinam os vídeos, de acordo com os estudantes, varia pouco, apesar de terem sido veiculados na plataforma digital do YouTube, algumas produções, neste caso exemplificam-se o vídeo 2 (Mousse de maracujá), vídeo 3 (Frango Recheado com purê e legumes) e vídeo 5 (Pudim de preguiça), foram produzidas para o público telespectador, ou seja, sua produção inicial é destinada à TV e, posteriormente, foram publicadas no YouTube visando a um novo público, os internautas.

A partir da observação dos alunos, no que se refere ao público-alvo das produções, foi produzido o gráfico seguinte que, inicialmente, sintetiza a análise:

Gráfico 8: Público-alvo dos vídeos de receitas culinárias



Fonte: professora pesquisadora

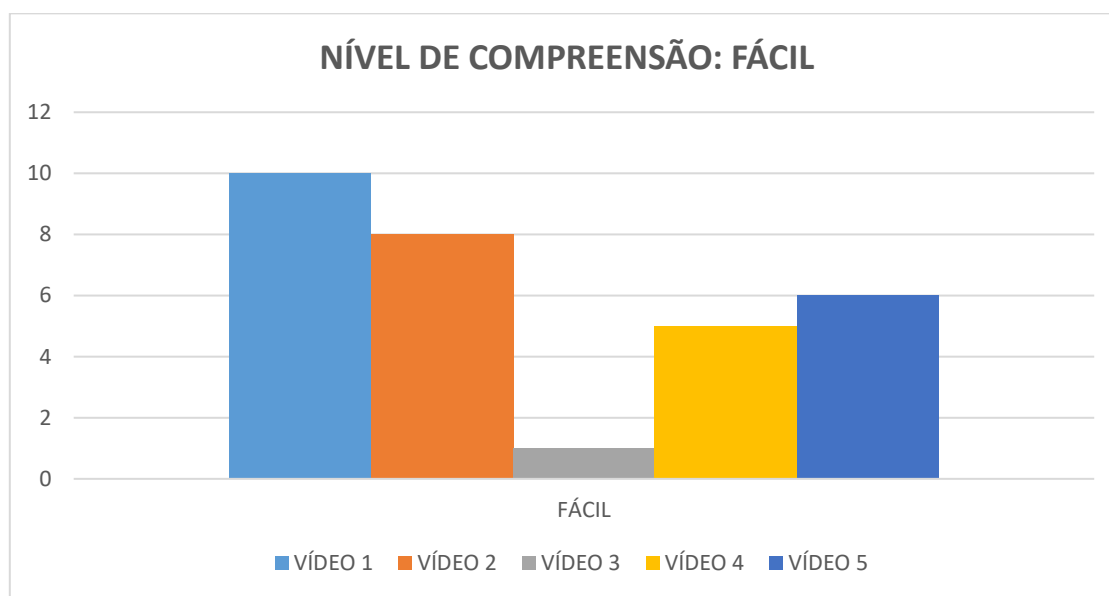
O gráfico demonstra que os alunos constataram que o vídeo 1, “Macarrão em 3 minutos”, e o vídeo 4, “Bolo de fubá da Vovó Palmirinha”, tiveram suas produções destinadas aos internautas, ao passo que o vídeo 2, “Mousse de maracujá”, destina-se aos telespectadores. Contudo, quanto ao

público-alvo do vídeo 5, “Pudim de preguiça”, não houve uma concordância, mesmo que a produção tivesse o rótulo “fita velha”, quase metade dos estudantes atribuiu, erroneamente, seu público-alvo aos internautas, quando se trata de uma produção realizada para a TV.

O item uso de legenda foi avaliado pelos estudantes com certa facilidade, em razão de eles precisarem apenas identificar algum tipo de texto escrito nos vídeos. Assim, apenas os vídeos 2, do apresentador Rodrigo Hilbert, e 5, da apresentadora Palmirinha, não continham qualquer espécie de legenda.

O nível de compreensão buscou analisar se a receita apresentada era de fácil compreensão, isto é, se ao deparar-se com a produção o aluno a entenderia com facilidade, desta forma analisou-se o tipo de discurso aliado às imagens em sua multimodalidade. A seguir, apresenta-se um gráfico cuja representação esboça os resultados obtidos a partir da coleta de informações dos estudantes.

Gráfico 9: Nível de compreensão dos vídeos de culinária



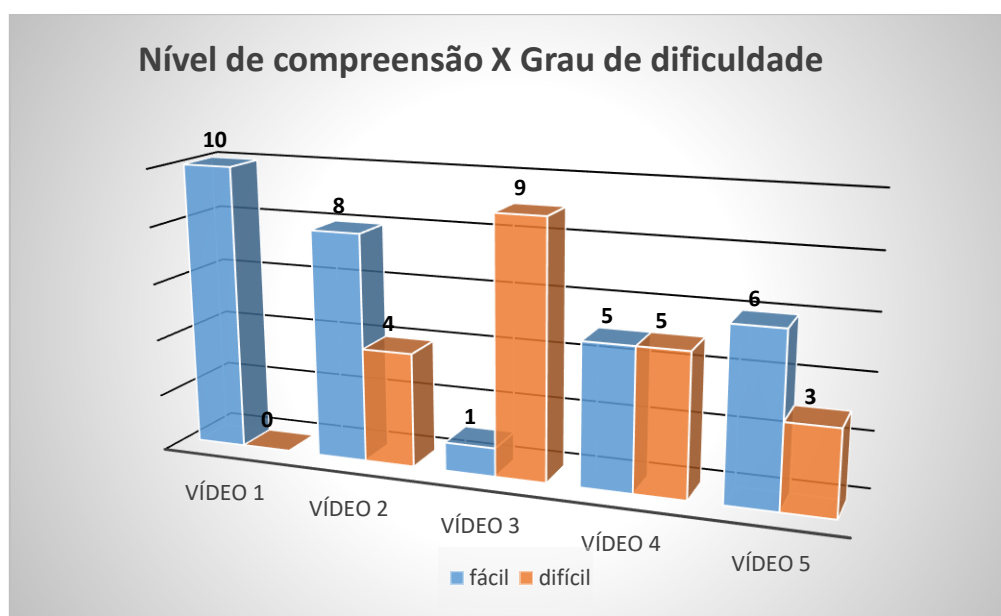
Fonte: professora pesquisadora

Conforme a análise dos alunos, o vídeo número 1, da youtuber Tatá Pereira, foi o de melhor compreensão, opondo-se ao vídeo 3, do chefe de cozinha Henrique Fogaça, sendo descrito como o mais difícil de compreender. Possivelmente, isso aconteceu porque o especialista em culinária, apresentou sua receita de uma forma mais sintética, preocupando-se menos em especificar cada etapa de forma sistematizada ou didática. Provavelmente, o chefe de culinária tencionava divulgar

sua receita, entretanto não possuía o desejo real de compartilhar todos os seus segredos culinários ao público. Afinal, cada cozinheiro guarda secretamente processos que farão a distinção entre receitas especiais e que farão a diferença de sabor de um prato unicamente seu, como se fosse sua assinatura naquele prato culinário.

Já o grau de dificuldade procurou verificar se a receita culinária seria de difícil preparo, na prática, ou melhor, se os alunos executariam as receitas propostas nos vídeos sem muita dificuldade. O resultado indica que a produção de maior dificuldade na prática, de acordo com os alunos, seria a do vídeo 3, “Frango recheado com legumes e purê”, em contrapartida a apresentação do vídeo 1, “Macarrão em 3 minutos”, seria a mais fácil de todas, de acordo com o alunado. Contrapondo-se o nível de compreensão das receitas com o grau de dificuldade de execução, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 10: Compreensão versus dificuldade



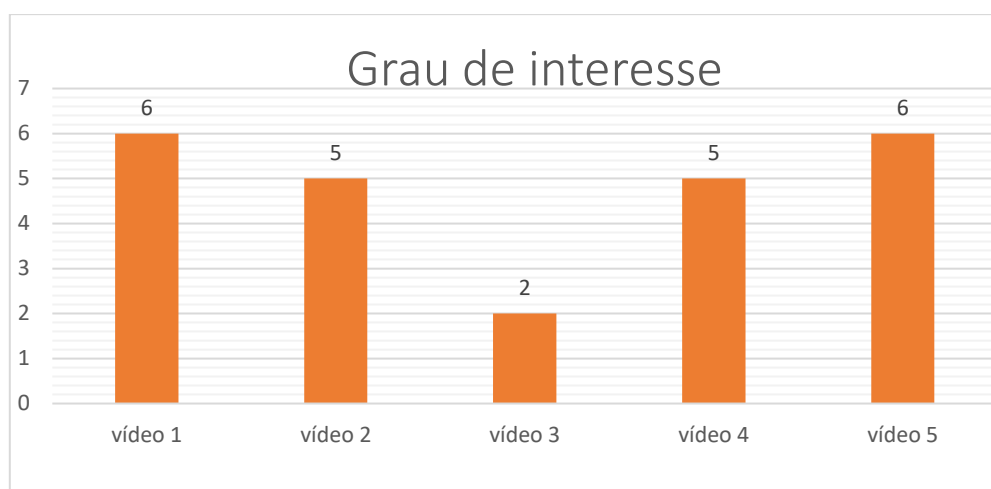
Fonte: professora pesquisadora

Assim, conclui-se que, dentre os vídeos analisados pelos alunos, o mais fácil de compreender seus comandos e sua linguagem, assim como aquele com menor grau de dificuldade foi o vídeo número 1, “Macarrão em 3 minutos”, da youtuber Tatá Pereira. Por outro lado, o mais difícil em ambos os aspectos foi o vídeo número 3, “Frango recheado com legumes e purê”, do chefe Henrique Fogaça, provavelmente por ser mais longo e conter mais etapas de preparo, além de indicar ingredientes e processos de preparo pouco presentes no cotidiano culinário.

Além do mais, ainda no âmbito da compreensão, os estudantes chegaram à conclusão de que o título não foi muito objetivo, visto que ao escolherem o título da receita estes acreditavam tratar-se de uma RC envolvendo um frango inteiro, porém, na verdade, era somente o peito de frango. O processo metonímico não foi compreendido pelo grupo e provocou certa decepção na seleção da receita.

No que concerne ao interesse gerado pelos títulos dos vídeos de receita ofertados, o alunado deteve-se a aspectos factíveis, segundo os mesmos, pois o propósito ao assistir-lhes era verdadeiramente reproduzi-los, ou seja, prepará-los futuramente. A partir disso, foram colhidas informações pertinentes à escolha dos títulos e produzido um novo gráfico, demonstrando o grau de interesse promovido pelos vídeos selecionados pelos alunos, como se verifica a seguir.

Gráfico 11: Grau de interesse gerado pelos vídeos de culinária



Fonte: professora pesquisadora

O aspecto grau de interesse tinha como objetivo verificar qual seria o grau de atratividade gerado pelas receitas apresentadas nos vídeos. Inicialmente, já houve algum tipo de interesse por parte dos estudantes pelas receitas escolhidas, já que havia outros títulos disponíveis como opção e eles elegeram cinco dentre as dez disponibilizadas. Após a apresentação dos vídeos, o encanto inicial pode ter sofrido alteração, pois o título, apesar de ser um atrativo para o público, poderia representar também, possivelmente, certo equívoco como o ocorrido com o vídeo 3, cujo título era “Frango recheado com legumes e purê” e, na verdade, tratava-se de uma receita de peito de frango e não de um frango inteiro como muitos alunos imaginaram. Supostamente, a ambiguidade do título

do vídeo 3 favoreceu um menor interesse pela produção, como é possível observar no gráfico acima.

4.3.8 Produção final

Após a aplicação das propostas de intergenericidade, na modalidade escrita, seguiu-se também como atividade a produção de um vídeo de receita culinária, explorando assim a multimodalidade. O vídeo apresentava como proposta ser uma atividade realizada em grupo, em dupla, ou até mesmo individual. Essa maior liberdade de produção deveu-se ao fato de muitos alunos trabalharem, alguns relatando realizar atividade profissional inclusive nos finais de semana, por isso foi preferível propor algo mais desimpedido e de fácil execução.

Após a realização do primeiro vídeo, havia no planejamento uma segunda produção envolvendo, além da multimodalidade, a intergenericidade, cuja proposta consistia na confecção de um vídeo no qual o aluno pudesse expressar a realização multimodal de sua receita intergenérica já escrita em uma fase anterior do projeto. Contudo, esta atividade não pôde, infelizmente, ser concretizada por razões referentes ao escasso tempo de aulas.

A fim de facilitar a divulgação dos vídeos, desejava-se criar um grupo de *WhatsApp* para a turma, pois desta forma não seria necessário depender dos exíguos recursos da unidade escolar para a veiculação dos textos multimodais, entretanto houve resistência por grande parte dos alunos devido a alguns problemas, especificamente interacionais, de ordem mais pontual. Para burlar este obstáculo e oferecer caminhos que possibilitassem o processo de interação social do grupo, indicou-se a possibilidade de a mediação ser iniciada pela professora pesquisadora que já havia fornecido à turma seu contato telefônico pessoal.

Desta forma, de posse do número de telefone celular da professora pesquisadora, os estudantes puderam estreitar a comunicação com a educadora e enviar seus vídeos diretamente para esta que, posteriormente, divulgou o material em sala de aula, por meio de projeção, disponibilizando-os mais tarde na plataforma do YouTube.

Todavia, ao serem questionados sobre a possível produção desses vídeos de culinária, muitos estudantes do nono ano da EJA argumentaram que ainda preferiam a modalidade escrita à multimodal, pois é mais impessoal. No vídeo, conforme declararam os alunos, há uma exposição muito grande da pessoa, no que se refere principalmente à sua apresentação pessoal, sua expressão

oral, e ao ambiente, no qual o sujeito está inserido. Alguns alegaram, também, que suas cozinhas não são apropriadas e que não gostariam de vê-las expostas, pois seria uma espécie de invasão de privacidade. A insegurança do estudante da EJA e sua pouca desenvoltura com a produção de textos multimodais foram, também, motivações expostas pelo grupo do nono ano, o que, destarte, comprova a pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral do educando da EJA ao longo do seu processo escolar e evidencia sua resistência em se expor oralmente.

Os estudantes afirmaram, ainda, que, no vídeo, ocorre um pré-julgamento da expressão oral, muito provavelmente pela presença de marcas coloquiais singulares aos indivíduos, uma modalidade linguística com a qual eles também não se sentem seguros, pois já vêm com um discurso pronto de que “não sabem falar direito”. E, por isso, ao serem interpelados durante as aulas, em geral, resistem a se expressar oralmente.

É patente que o aluno da EJA, mais do que qualquer outra pessoa inserida no contexto escolar de aprendizagem, carrega uma carga extra de déficit escolar, por isso, o estigma que o faz crer, pelo discurso que professa, que já deveria ter aprendido tudo aquilo e não aprendeu. Como afirma Alves (2004), o grau de escolarização é visto como um fator distintivo de fala, assim os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório linguístico, fazendo com que isso esteja intimamente ligado ao status socioeconômico, que é muito relevante pela desigualdade social muito presente na sociedade brasileira.

A expressão oral, mesmo que seja a mais usual do alunado e o ponto de partida para sua aprendizagem e vivência, ainda é, certamente, motivo de preconceito. Consoante afirmam alguns estudantes da EJA, uma receita escrita pode ser copiada sem muita dificuldade, apesar de permitir identificar algumas inadequações na reescrita, contudo copiar ou refazer uma apresentação em formato de vídeo, com suas instruções e falas, seria certamente mais difícil, em razão de que seria necessário decorar um texto oral pouco familiar, além de ser necessário filmar diversas vezes até chegar a uma produção apresentável, e, mesmo assim, talvez este soasse um tanto artificial.

Pensando por uma perspectiva bakhtiniana (2011), na qual a compreensão de um discurso é ativa, ou seja, é uma ação de réplica e não de repetição, essa artificialidade pode ser solucionada com o uso da língua coloquial na promoção de um discurso mais natural e menos planejado, cujo maior propósito fosse a comunicação em função social, que favorecesse a inclusão social e, indo além, possibilitasse a inclusão digital.

Anteriormente à produção dos vídeos, os estudantes assistiram a algumas produções multimodais variadas, divulgadas em aula, nos quais foram analisados aspectos linguísticos, estruturais e gramaticais pertinentes ao gênero RC. Destarte, a partir da análise das produções ficou clara a ideia da compreensão responsivo-ativa propalada por Bakhtin (*apud* Bronckart; Bota, 2012) quando trata do enunciado e seu caráter responsivo-ativo.

[...] todo entendimento autêntico tem um caráter ativo e constitui um esboço de resposta. [...] Todo entendimento é de natureza dialógica. O entendimento está para o enunciado como uma réplica está para outra réplica no diálogo. Entender é buscar na do locutor uma contrafala. (ibid.:337-339). (BAKHTIN *apud* BRONCKART; BOTA, 2012, p 471, grifos do autor)

As produções multimodais ofereceram aos alunos da EJA a possibilidade do diálogo com um interlocutor imaginário, pois estes buscaram compreender os textos multimodais estabelecendo com a enunciação, neste caso cada um dos vídeos visualizados, uma atitude responsivo-ativa. Havia, no que se refere ao educando da EJA em seu papel de interlocutor, o desejo de entender o conteúdo dos vídeos apresentados, assim como também existiu o profundo interesse do locutor presente nas produções, no momento de sua produção, de ser compreendido.

A produção de vídeos de culinária foi, certamente, uma proposta viável, visto que existem alguns estudantes, mais jovens em sua maioria, que já estão mais ambientados com as tecnologias digitais, e que veem nesta atividade de elaboração de vídeo uma oportunidade de ganhar visibilidade diante do grupo e que o fizeram como voluntários, alguns em dupla, planejando a ação em conjunto, enquanto um filma o outro atua, proporcionando, desta forma, uma maior interação no ensino-aprendizagem e na interação social.

Como atividade complementar, ao final, foi sugerida a produção de um vídeo de receita culinária, em grupo, em dupla ou individual, utilizando como recurso um *smartphone* ou câmera fotográfica/vídeo digital. Lembrando que a receita assumiria a finalidade e o contexto que lhes fosse mais aprazível, contudo ficou claro, em alguns vídeos, que a atividade foi depreendida como uma atividade a ser cumprida para satisfazer uma tarefa escolar, visto que algumas produções são dirigidas à professora pesquisadora.

As produções desenvolvidas foram muito interessantes, porém, lamentavelmente, só foram de fato concretizadas na etapa final do trabalho, devido à escassez de tempo para o desenvolvimento do projeto. Havia a necessidade de refacção dos vídeos, sob a perspectiva da

intergeneratividade, entretanto como a unidade escolar enfrentou diversas situações que culminaram em vários dias de interrupções nas aulas, prejudicando o andamento das atividades, isso não ocorreu.

Dentre as produções realizadas, um total de cinco, cita-se a de um grupo, formado por três alunas e um aluno, os quais apresentaram um vídeo de receita de mousse de maracujá de forma muito dinâmica e criativa. E houve, também, um segundo vídeo, produzido em dupla, por dois alunos, contudo apenas um aparece, parcialmente, na imagem, divulgando uma outra versão de receita de mousse de maracujá.

Por outro lado, destacam-se as produções, individuais, de outros três vídeos, produzidos por alunos⁵², que veiculavam receitas de macarrão da casa, carne recheada e empadão de frango. As primeiras produções foram difíceis, segundo os alunos, pois foi preciso pausar o vídeo algumas vezes e, devido ao baixo domínio de programas de edição, com isso houve vídeos que foram produzidos e enviados em duas partes e, também, sem legenda.

O quadro a seguir sintetiza o material produzido, a partir da proposta indicada, evidenciando alguns componentes básicos:

Quadro 13: Vídeos produzidos pelos alunos

Vídeos	Títulos	Participantes	Duração	Disponível em:
1	Mousse de maracujá	Um aluno e três alunas	5'	https://youtu.be/VSBENH-zLAY
2	Mousse de maracujá 2	Dois alunos	2'58''	https://youtu.be/5S042GRec_M
3	Macarrão da casa	Um aluno	6'52''	https://youtu.be/-rHvpEe7nHY
4	Carne moída recheada	Um aluno	5'42''	https://youtu.be/wpjTN8N-2M8
5	Empadão de frango	Um aluno	6'09''	https://youtu.be/d32aD9u-PFQ

Fonte: a pesquisadora

⁵² A turma apresenta uma formação de maioria masculina.

O primeiro vídeo recebido pela pesquisadora foi o da receita “Mousse de maracujá”⁵³. A produção multimodal, realizada em grupo, foi enviada pela aluna B, através da plataforma *WhatsApp*, em meados de junho, com um áudio indicando o envio e informando estarem muito desconcertados pela produção. Esse fato reafirma a insegurança e a falta de contato dos alunos com este tipo de produção, como atividade planejada e explorada em contexto escolar.

Com duração total de cinco minutos, o vídeo da primeira receita foi produzido por um grupo de quatro alunos cuja formação era o aluno A e as alunas, B, C e D. Os estudantes adicionaram uma abertura ao vídeo com áudio e animação, seguindo-se à apresentação, entusiasmada, dos integrantes da equipe do vídeo, no qual as alunas aparecem, coincidentemente, como relatado à pesquisadora, com camisetas de mesma cor. Confirma-se, com esta produção, o que Palomanes Ribeiro (2016, p. 72) declara “O bom senso, o entusiasmo, a criatividade e a consciência da necessidade da comunicação escrita ou oral no dia a dia levam os professores a proporem estratégias que instiguem e que motivem o aluno a expor suas ideias sem receios ou inibições.”. Aqui ocorre a junção destes vários elementos, indo além do escrito e do oral, mas explorando a multimodalidade no gênero em questão.

Neste primeiro vídeo, o aluno A apresenta as colegas do grupo, também se identifica e expõe a receita, Mousse de maracujá, que será por eles elaborada. Logo depois, o estudante indica os ingredientes utilizados no preparo da receita e a aluna B prepara a calda. Em seguida, a massa básica do mousse começa a ser preparada e, posteriormente, batida no liquidificador. Logo após depositar a massa do mousse em um refratário, a aluna C coloca o recipiente na geladeira. Algum tempo depois, após constatar que a sobremesa está pronta, degusta-a. A aluna D não participa efetivamente da produção prática da receita, contudo elogia a ação dos colegas e indica alguns comandos.

Quanto à apreensão da estrutura do gênero textual receita culinária, os integrantes do grupo especificaram logo no início de sua apresentação multimodal a estrutura do gênero em estudo. O título, que inicia seu vídeo; os ingredientes que foram bem detalhados desde o início, especificando a quantidade dos ingredientes. Embora, devesse ser mais preciso indicar a quantidade do suco de maracujá em litros.

⁵³ Disponível em: <https://youtu.be/VSBENH-zLAY>

No que se refere ao modo de fazer, a produção apresentou alguns problemas nos cortes da filmagem. Também foi possível perceber que o vídeo poderia conter comentários mais detalhados acerca do preparo da calda de maracujá, muitas vezes dificultosa de atingir o ponto ideal para a receita em questão. Ela já aparece no vídeo, quase pronta.

Quanto ao número de porções, há uma mera descrição de que aquilo serviria a uma quantidade de 4 porções, pela presença das pessoas ali. Um detalhe importantíssimo nessa apresentação está no momento da degustação, pois isso não aparece nos demais vídeos produzidos. A partir da hipótese de que a experiência de saborear a sobremesa possuiria um alto poder persuasivo para quem assiste ao vídeo, evidenciaram-se suas qualidades, incitando a feitura da receita. Isso demonstra que os alunos também se inspiraram, para a confecção de sua produção multimodal, no vídeo do apresentador Rodrigo Hilbert, que realizou uma receita semelhante e que também a degustou, levando seu público a um envolvente desejo de deliciar-se com o mousse de maracujá.

O momento de degustação do prato evidencia a suposição de que os estudantes, os produtores do vídeo da receita de mousse de maracujá, idealizam uma relação dialógica. Esta ação reporta-se ao dialogismo bakhtiniano, pois ao imaginarem um espectador que lhes assiste e com quem estariam, também, interagindo, naquele momento, ocorre um momento de interação com seu suposto espectador. Os produtores do vídeo, neste caso os locutores do enunciado em questão, pressupõem que o seu interlocutor exerça um papel ativo neste diálogo. E, mesmo que o espectador apenas assista ao vídeo e não tome parte diretamente nesta relação locutor-interlocutor, imagina-se que o interlocutor tente compreender o conteúdo da RC disponibilizada na produção, o que indica, como preconiza Bakhtin uma compreensão responsivo-ativa.

No que se refere aos aspectos gramaticais, alguns integrantes do grupo, no decorrer da produção do vídeo 1, Mousse de maracujá, evocam a preocupação com o uso da forma plural do vocábulo “maracujás”, marcado inicialmente pela ausência da concordância nominal, “quatro maracujá”.

Os verbos utilizados para estabelecer os comandos no texto foram utilizados, em geral, no futuro do presente perifrástico “agora iremos colocar...”, “Você vai precisar...”; no presente do indicativo, “Podemos desligar agora...”; e, ainda, no futuro do presente “Iremos levar ao recipiente...”, “iremos levar à geladeira”. Quanto ao uso dos advérbios e da sequência temporal, a

equipe atingiu as expectativas delineadas para a produção do gênero receita culinária sem dificuldades.

A linguagem apresentada na produção multimodal, Mousse de maracujá 1, é, predominantemente, informal, objetiva e jocosa, além disso alguns participantes da atividade mostram muita descontração e desenvoltura diante da câmera. Por sua vez, é possível afirmar que o grau de interesse que envolveu o grupo a produzir a receita foi elevado e influenciado pelos vídeos divulgados em aula.

Os produtores não usaram legenda e em alguns momentos dialogaram, sobre a atividade, em sua construção multimodal, a qual sugeria como público-alvo a professora pesquisadora, citada na apresentação. O grau de dificuldade de criação do gênero textual, assim como o nível de compreensão foram adequados à proposta inicial de trabalho, vinculada ao modelo prototípico de vídeo de receita culinária.

A segunda receita recebida pela professora pesquisadora também foi de uma sobremesa, “Mousse de maracujá da 392”⁵⁴, produzida em dupla pelos alunos E e F, este último não aparece na imagem, apenas auxilia o colega E na filmagem do vídeo. A produção foi enviada em duas partes, já que os alunos não conseguiram realizar a junção do vídeo durante a filmagem.

Apesar do contratempo midiático provocado pela falta de edição da produção, relatado pelos discentes em sala de aula, a professora pesquisadora informou aos alunos que eles poderiam enviar a produção em duas partes que ela procuraria uma solução para o problema. A partir da apresentação desta problemática pelos alunos, a pesquisadora pesquisou alguns aplicativos⁵⁵ e programas de edição de vídeos, indicando-os aos alunos de forma que eles pudessem utilizá-los em suas produções. A pesquisadora enfatizou aos estudantes que esses programas são disponibilizados gratuitamente na rede mundial de computadores. Contudo, os alunos alegaram que o aparelho de que dispunham para uso não possuía memória disponível para armazenar qualquer outro aplicativo adicional. Com isso, a edição foi realizada posteriormente a contento, pela professora pesquisadora, a partir do uso de um aplicativo de edição de vídeo apropriado⁵⁶. A assessoria dada pela docente na reestruturação da produção multimodal demonstra a importância da andaimagem e a relevância

⁵⁴ Disponível em: https://youtu.be/5S042GRec_M

⁵⁵ Aplicativos indicados para edição de vídeos gratuitamente: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/04/editor-de-video-para-celular-dez-aplicativos-para-android-e-iphone.ghml>

⁵⁶ O aplicativo utilizado na ação foi o “kinemaster”, disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/kinemaster.html>

atribuída à participação de um outro indivíduo na construção do conhecimento do educando, o que é apregoadado por Vigostiki.

A dupla preocupou-se em não mostrar os rótulos dos ingredientes e a linguagem utilizada foi clara e precisa, além disso, utilizou termos culinários apropriados do vocabulário culinário como “consistente” e, ainda, conversa com o seu público-alvo, a quem se dirige com o vocativo “galera”. O aluno não quis aparecer no vídeo e, propositalmente, a filmagem ocorre sempre abaixo do seu pescoço. A dupla não usou recursos de legenda nem áudio adicional no vídeo cuja duração é de cerca de 3 minutos.

No concernente ao desenvolvimento da estrutura do gênero textual receita culinária, o aluno F especificou, logo no início de sua apresentação multimodal, a estrutura do gênero em estudo, descrevendo muito bem cada ingrediente e suas respectivas quantidades. O título não aparece sob a forma de legenda, contudo o estudante anuncia logo de início o título de sua receita em vídeo.

Durante a apresentação do modo de preparo, houve um momento em que o aluno pareceu antecipar a entrada de um ingrediente. Enfatiza-se que não há uma predeterminação do tempo aproximado de preparo ou da velocidade utilizada para bater o mousse, assim como do tempo aproximado para a sobremesa ficar gelada, o que poderia causar certa dúvida para o espectador. Contudo, há uma exatidão das formas verbais e dos substantivos, enriquecendo a característica do gênero. No que tange ao número de porções, devido à boa descrição das quantidades no início, chega-se a um número pouco preciso de porções. Pode-se dizer que não houve uma apreensão da finalidade ou do propósito de produção desta receita, assim como um contexto de produção, o que poderia tornar a produção mais atraente.

No que compete aos aspectos gramaticais, o aluno, ao desenvolver a produção do vídeo 2, Mousse de maracujá 2, emprega verbos de comando, geralmente, no infinitivo, “deixar no banho-maria...”; no presente do indicativo, “Podemos desligar agora...”; e, ainda, no presente do indicativo “Bota pra gelar”. Nesta última, é possível interpretar, também, como o uso da 2ª pessoa do singular do imperativo, “Bota (tu) pra gelar”, todavia, pelo contexto de produção e de uso dos estudantes, remete-se à primeira análise, o uso do presente do indicativo, “(Você) bota pra gelar” ou, ainda, no dialeto carioca “(Tu) bota pra gelar.

Houve pouca referência ao uso dos advérbios, citando escassamente os locativos e o tempo de preparo, além de não especificar uma sequência temporal. Contudo a produção atendeu o esperado para o desenvolvimento do gênero receita culinária.

A linguagem apresentada no texto multimodal, Mousse de maracujá 2, é, predominantemente, informal e pouco objetiva, já que os comandos são rasos. Apesar disso o estudante realizou a atividade mostrando muita desenvoltura no preparo da receita. Por sua vez, é possível afirmar que o grau de interesse promovido pela apresentação foi, também, influenciado pelos vídeos divulgados em aula. Os alunos não usaram legenda e não há nenhum tipo de diálogo entre o aluno que aparece parcialmente no vídeo e o seu colega que filma a atividade, que, por sua vez, não indica um público-alvo específico na produção. O grau de dificuldade de produção do gênero textual, assim como o nível de compreensão satisfazem à proposta inicial de trabalho, relacionada aos vídeos de receita culinária.

O terceiro vídeo, “Macarrão da casa”⁵⁷, do aluno H, foi produzido individualmente, sem nenhum auxílio, por isso algumas vezes a câmera focaliza o chão da cozinha. O estudante não atribuiu um título à sua receita e não utilizou legenda. Em sua produção, podem ser ouvidas vozes de criança e de adultos, além de um cachorro latindo. O estudante apresentou os ingredientes já separados e os temperos cortados, ele procura estabelecer um diálogo hipotético com o público, a quem se dirige com o vocativo “pessoal”, informando-lhes que precisará fazer uma pausa no vídeo a fim reduzir o tempo de apresentação da receita.

O educando não utilizou áudio adicional em sua produção multimodal “Macarrão da casa”. Ele menciona o nome da professora que solicitou o vídeo, sugerindo-a, também, como seu público-alvo, e, ademais, informa seu próprio nome completo como uma forma de marcar a autoria de seu vídeo. A produção em questão apresenta uma duração total de, aproximadamente, sete minutos.

No que se refere à estrutura textual do gênero RC, o aluno apresentou parcialmente os ingredientes, ao revelá-los, gradualmente, ao longo da produção durante o modo de fazer, não executando uma descrição detalhada dos ingredientes no início de sua apresentação. O vídeo é bastante detalhado, exceto, talvez, pela quantidade de molho de tomate e de cebola empregada, todavia isto não prejudica a elaboração da RC.

No modo de fazer, o educando utiliza uma linguagem coloquial para entreter a plateia do vídeo, explicitando sua eficaz comunicação oral ao utilizar frases de efeito como "Com certeza, ficou bom!" e "Top", transmitindo, assim, confiança a seu público.

⁵⁷ Disponível em: <https://youtu.be/-rHvpEe7nHY>

Do ponto de vista mais formal, há ausência da especificação da temperatura de cozimento, apesar de descrever o tempo com exatidão. Quanto ao número de porções do prato, parece estar implícito que este seja indicado para três ou quatro pessoas, mas não há uma descrição clara neste sentido.

Quanto aos aspectos gramaticais, o estudante, ao desenvolver a produção do vídeo 3, “Macarrão da casa”, emprega verbos de comando, geralmente, no infinitivo, “*Deixar* agora uns cinco minutinhos a dez pra ficar amolecidinho...”; no presente do indicativo, “Eu *gosto* de macarrão assim...”; No pretérito perfeito do indicativo, “*Cortei* já os temperos...”. A produção apresenta referência ao uso dos advérbios, citando os locativos, “A água já está *no fogo*...”, e o tempo de preparo, “...*uns cinco minutinhos a dez*...”, além de especificar uma sequência temporal, “*Enquanto* isso...”, “*Após* ter fervido...”. Desta forma, a produção atendeu o esperado para a produção do gênero receita culinária.

Na exposição multimodal, “Macarrão da casa”, a linguagem presente é, predominantemente, informal e objetiva, já que os comandos orientam de forma clara o seu público na execução da receita, além disso o estudante realizou o preparo da receita de forma muito dinâmica. O grau de interesse promovido pela produção foi, também, influenciado pelos vídeos divulgados em aula, já que foi apresentada uma receita de macarrão durante a aula específica para a análise de vídeos de culinária.

O aluno não fez uso de legenda e não há nenhum tipo de diálogo envolvido na atividade, que, por sua vez, não indica um público-alvo específico na apresentação multimodal. O grau de dificuldade de preparo do prato indicado pelo gênero textual, assim como seu nível de compreensão estão de acordo com o sugerido na proposta inicial de trabalho, voltada para a elaboração dos vídeos de receita culinária.

A quarta receita, “Carne moída recheada”⁵⁸, do aluno I, que não aparece na imagem do vídeo e é auxiliado por sua filha na filmagem, apresenta uma linguagem simples e fácil, dirigindo-se ao público pelo vocativo “galera”.

O estudante, ao enviar seu vídeo, não nomeou sua receita, o que pode ser comprovado na figura 26. Ele, também, não relacionou, inicialmente, em sua produção multimodal os ingredientes da receita, mas é possível identificá-los no decorrer da produção.

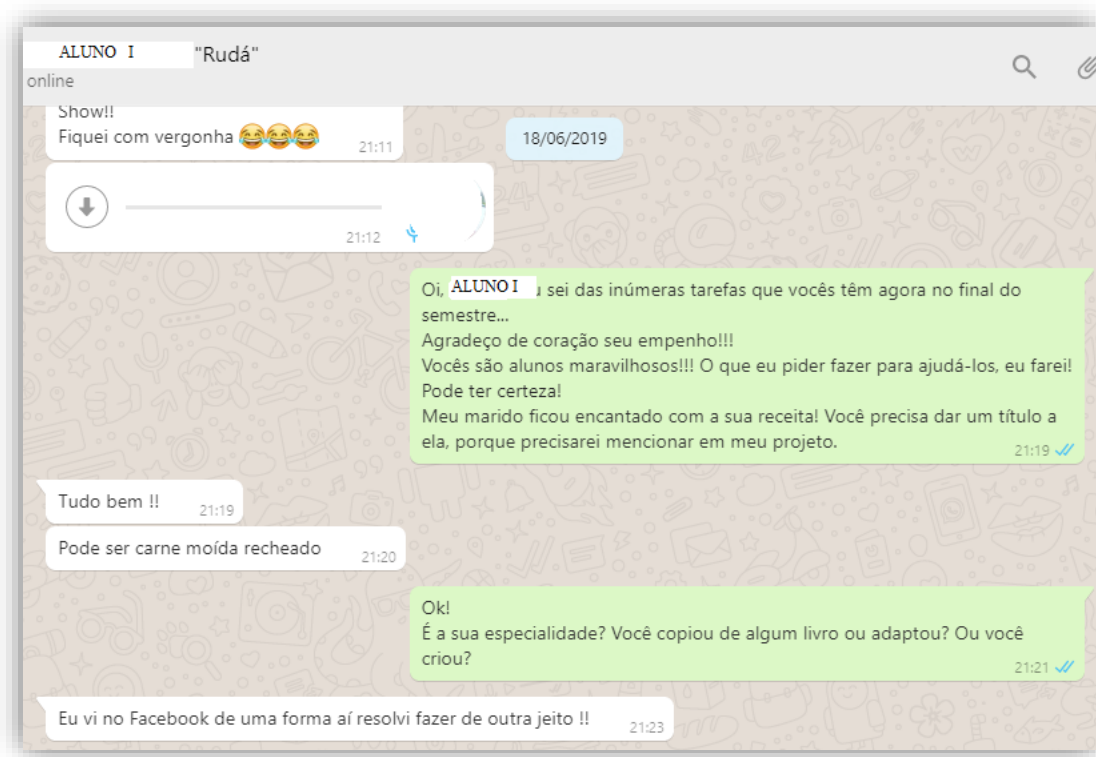
⁵⁸ Disponível em: <https://youtu.be/wpjTN8N-2M8>

No modo de fazer, o educando realiza sua divisão por etapas e mostra o grau de elaboração de vários itens da receita. Além disso, é louvável que ele tenha feito uso dos verbos explicitando cada passo de sua ação, faltando apenas, em alguns momentos, a descrição do tempo de alguns dos procedimentos.

O aluno, por diversas vezes, estabelece a ideia de opção de usar determinado tempero ou não, o que é um diferencial em seu vídeo, pois isso foi pouco explorado em outras produções recebidas. O aluno não descreve a quantidade de porções do prato, contudo isso pode ser relacionado, implicitamente, à quantidade de ingredientes utilizados.

Sua obra multimodal, também, não usou recurso de legenda nem áudio adicional em seu vídeo que apresenta a duração de pouco mais de cinco minutos.

Figura 26: Envio de produção sem título



Fonte: Imagem capturada a partir da plataforma *WhatsAppweb* da pesquisadora.

Em relação aos aspectos gramaticais, o aluno, ao longo da produção do vídeo 4, *Carne moída recheada*”, utiliza verbos para estabelecer comando, em geral, no futuro do presente perifrástico “*Vou botar...*”, “*Agora, vamos rechear...*”; no presente do indicativo, “*Aqui tem três*

dentes de alho e...”, “*Posso* botar um fiozinho de azeite...”, “*Mistura* tudo...”; e, ainda, no pretérito perfeito do indicativo, “*Gastei* duzentas de queijo...”. Nesta última estrutura, observa-se o desvio de concordância nominal do numeral determinante do substantivo *grama*, cujo contexto estabelece o uso do masculino “duzentos gramas”, apesar da elipse do referido substantivo.

Quanto ao uso dos advérbios e da sequência temporal, o aluno alcançou as expectativas traçadas para a produção do gênero receita culinária. Além disso, o estudante declara opções de uso de determinados temperos, estabelecendo a criação de frases optativas, permitindo a seu público uma imagética interação.

A linguagem apresentada na produção multimodal, “Carne moída recheada, é, predominantemente, informal, objetiva e simples, facilitando o grau de compreensão. Assim, é possível afirmar que o grau de interesse que envolveu o discente a produzir a receita foi elevado e autêntico, já que se trata de uma receita, de acordo com o estudante, original. O aluno, em sua construção multimodal, não estabeleceu um público-alvo específico, além do mais o grau de dificuldade da produção do gênero textual foi pertinente à proposta indicada de atividade referente ao modelo prototípico de vídeo de receita culinária.

O quinto e último vídeo, “Empadão de frango”⁵⁹, do aluno R, que também não aparece na imagem, não utilizou a divisão prototípica da receita, ou seja, ele não relaciona os ingredientes a serem utilizados no preparo da receita. O público só saberá quais são os elementos necessários para a execução do prato, após assistir a todo o vídeo, ou seja, o vídeo apresenta apenas a segunda parte do gênero: modo de fazer. Por sua vez, o estudante colocou uma legenda, todavia com problemas de ortografia, por exemplo, cóler (colher), e de concordância, “Bota uma copo”, os quais podem ser relacionados à edição de texto do aplicativo utilizado.

A produção audiovisual não contém áudio adicional, outrossim ouvem-se vozes de criança e de adultos ao fundo. Além do mais, nota-se que o aluno recebe instruções de uma outra pessoa que o orienta no preparo do alimento, pois a receita produzida será comercializada e seu sucesso é imprescindível para esse fim. Observa-se, neste sentido, a relevância do desenvolvimento de atividades escolares com o gênero RC não só visando a promoção de competências linguísticas, mas também com a finalidade de cumprir uma possível demanda social do aluno como a apresentada no vídeo 5.

⁵⁹ Disponível em: <https://youtu.be/d32aD9u-PFQ>

Considerando o objetivo da receita, sua comercialização, pode ocorrer, possivelmente, uma elevação do interesse do público quanto a esta produção, visto que possibilita ações empreendedoras ao viabilizar ideias simples com efetivo ganho financeiro. No entanto, algumas informações transmitidas no vídeo pelo aluno são inconsistentes, por exemplo, o estudante indica que o forno deve estar na temperatura 360° C.

No que tange à produção, o vídeo 5 apresentava-se com o tempo total de 12 minutos, entretanto detectou-se, na verdade que ele estava duplicado. Ao constatar sua duplicação, a professora comunicou imediatamente ao aluno que informou não saber como realizar a edição final de corte. Desta forma, a produção multimodal passou pela edição de corte efetuada pela docente, passando esta, então, à duração de pouco mais de 6 minutos.

No tocante aos aspectos gramaticais, os verbos utilizados para estabelecer os comandos foram utilizados, em geral, no imperativo, “*mexe bem*” “*Bota no recipiente...*”. Quanto ao uso dos advérbios e da sequência temporal, a produção atingiu as expectativas delineadas para a produção do gênero receita culinária sem dificuldades, as orientações são dadas detalhadamente, utilizando os operadores sequenciais, “*Agora ele vai ficar na panela de pressão até cozinhar, vinte minutos.*”; “*Agora uma colher de manteiga...*”; “*Depois de ter mexido bem, a massa vai ficar assim, soltinha.*”; “*Logo após...*” O vídeo apresenta adequadamente, os adjuntos adverbiais de lugar (na panela de pressão), de tempo (vinte minutinhos), de instrumento (com a colher) e de modo (fervendo) como característico desse gênero multimodal. O educando dialoga com seu público a quem se dirige pelo pronome vocês e, também, pelo vocativo gente.

A linguagem apresentada na produção multimodal, “Empadão de frango”, é, informal. Por sua vez, é possível afirmar que o grau de dificuldade de produção do gênero textual, assim como o nível de compreensão foram compatíveis com a proposta preliminar de trabalho, vinculada aos muitos vídeos divulgados de receita culinária expostos como exemplo.

Todos os vídeos produzidos pelos alunos foram, incontestavelmente, muito proveitosos para a pesquisa e para o estudo do gênero textual receita culinária.

Ao terem suas produções divulgadas, em aula, seus autores receberam tanto elogios quanto críticas dos colegas de classe. Alguns alunos, respeitando as regras de boa convivência, antecipadamente, estabelecidas pela professora pesquisadora e evitando dissabores com colegas, traçaram comentários sobre determinado trecho de um vídeo, no qual aparece, algumas vezes, em

foco o chão da cozinha de seu produtor e que, em tom de brincadeira, comentam que seria desejo deste mostrar o piso de sua cozinha.

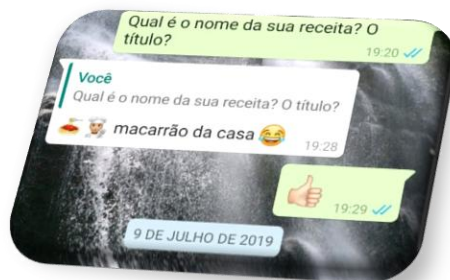
Em outro momento, alguns passaram a levantar hipóteses sobre o porquê de se poder visualizar apenas parte do corpo de outros colegas, em produções distintas de vídeo, concluindo que este estaria tímido diante da câmera. Além disso, levantou-se a hipótese de que a única produção em grupo que se preocupou em utilizar camisetas de cor específica, por parte do elenco feminino, para mostrar certa uniformidade. Entretanto, o grupo esclareceu que não houve realmente um planejamento, mas sim, que cada integrante, a partir de observações pessoais, optou simplesmente pela cor preta para parecer mais magra no vídeo.

Foi um momento no qual os produtores trocaram experiências sobre os contextos de produção dos seus textos multimodais, sugerindo melhorias para este ou aquele vídeo, e, no qual puderam se vislumbrar em seu protagonismo de produtor, além de terem a oportunidade de reavaliar suas próprias produções. Houve, por exemplo, relatos de visitas inesperadas durante a produção do vídeo (a sogra de um estudante decidiu visitá-lo inesperadamente), que precisou ser pausada; falta de energia elétrica, que dificultou a iluminação do vídeo e precisou ser refeito; e animais domésticos que se tornaram presentes através de seus latidos.

Ainda, no que se refere às produções multimodais, observou-se que, de forma não premeditada ou planejada, as produções, quanto à sua função social cumpriram sua proposta, visto que os alunos criaram vídeos com pratos variados, com objetivos diferentes e em contextos sociais distintos. Duas dessas produções foram executadas para a refeição principal de seus produtores, o almoço, enquanto outras duas apresentavam, como intenção, uma sobremesa, inspirada em uma receita divulgada em sala de aula, com algumas variações. E, a fim de enriquecer ainda mais o cardápio de vídeos da EJA, produziu-se uma receita específica para comercialização, um salgado destinado à venda numa embalagem de quentinha apropriada.

Apesar dos muitos pontos positivos observados nas produções multimodais realizadas pelos alunos do 9º ano da EJA, foi possível constatar algumas falhas, como já especificado detalhadamente na descrição de cada vídeo. Entretanto, enfatiza-se, logo, a omissão de título, já que seria um mecanismo facilitador da procura da receita na internet, pois alguns vídeos enviados à professora pesquisadora não apresentavam um nome ou identificação da receita, como comprovado na troca de mensagens entre a professora-pesquisadora e o estudante, como apresentado na figura a seguir, de uma mensagem trocada entre a pesquisadora e o aluno H:

Figura 27: Evidência da falta de identificação do título da receita



Fonte: Imagem capturada da plataforma de mensagem *WhatsApp* da pesquisadora

Ainda, quanto à situação de produção, é possível perceber que o comando da proposta de trabalho “Produzir um vídeo de receita culinária para divulgação na plataforma digital do *Youtube*” não ficou muito claro já que em duas produções fica patente a produção tendo como alvo a professora pesquisadora, citada nominalmente no vídeo.

A atividade envolveu o grupo e favoreceu o trabalho em equipe, mesmo para aqueles que optaram por desenvolvê-lo de forma individual. Entretanto, por questões relativas ao tempo de permanência dos alunos em turma, não houve tempo suficiente para a refacção das produções finais. À turma eram oferecidas um total de cinco aulas, de 50 minutos de duração cada, semanais, que muitas vezes precisaram ser reduzidas, por situações que fogem ao controle da unidade escolar, do professor ou do aluno, como aquelas relacionadas aos fenômenos climáticos, provocando constantes alagamentos na unidade escolar e em seu entorno, assim como aquelas relativas à falta de água ou de energia e, inclusive, de segurança,

Algumas vezes, por exemplo, houve necessidade de dispensar a turma mais cedo ou, até mesmo, cancelar aulas diárias e, inclusive, por uma semana inteira, ao longo de todo o processo de elaboração das atividades educativas. Nas aulas seguintes, tentava-se recomençar a análise, contudo era dificultoso para todos, já que havia a necessidade de retornar ao que já havia sido trabalhado, tencionando atingir o grupo ausente da aula, e, ainda, em favor dos demais participantes, sem dúvida, para que houvesse progresso no trabalho.

Concernente, ainda, à produção multimodal do gênero receita culinária, seria importantíssimo rever parte do conteúdo a fim de esclarecer possíveis dúvidas para melhor compreensão do esquema textual por parte do educando, o que, infelizmente, não ocorreu em virtude do exíguo tempo. Mesmo assim, superando as mais variadas situações adversas que se

apresentavam, foram produzidos cinco vídeos totalmente diferentes tanto quanto à apresentação como no que se refere ao tipo de produção. Foram produzidos dois vídeos autorais, segundo afirmaram os alunos produtores, os quais indicaram serem aquelas as suas receitas, ou seja, seriam formas adaptadas de como eles produzem uma receita possivelmente já existente, e cujas produções eram mais autônomas. Também foi produzido um vídeo de receita mais funcional, cujo objetivo principal era sua comercialização. E, ainda, houve duas produções homônimas, apesar de uma sutil variação no preparo, cujas receitas apresentavam o mesmo título de uma outra produção multimodal já divulgada pela professora pesquisadora, em sala de aula, durante o desenvolvimento da sequência didática.

Os vídeos foram assistidos pela turma, mas, lamentavelmente, não houve tempo hábil para uma análise detalhada e a tão necessária refacção destas produções específicas, em razão de termos somente um semestre para o desenvolvimento da proposta. A pesquisadora enviou os vídeos publicados na plataforma do YouTube para os alunos envolvidos na proposta, indicando-lhes que sua visualização não era pública. Caso eles quisessem apresentar a seus familiares e amigos deveriam enviar o link de acesso.

Cada aluno, nesta etapa da pesquisa, recebeu apenas o link de acesso à sua produção. Em sua primeira divulgação, o projeto tinha o título, “Receitas culinárias frente aos vídeos do YouTube”, após passar por uma revisão recebeu o atual título “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias”.

Figura 28: Comunicado da publicação dos vídeos aos alunos



Fonte: Imagem capturada da plataforma de mensagem *WhatsApp* da pesquisadora

Destarte, a divulgação das produções foi, ainda, feita pela professora pesquisadora à comunidade escolar através da plataforma digital *WhatsApp*, no grupo oficial da unidade escolar, do qual participam professores, orientadores pedagógicos e educacionais, coordenadores e direção.

A veiculação dos vídeos de culinária da EJA, em vários grupos de mensagens e redes sociais, além de promover a atividade em questão, rendeu muitos elogios, e críticas construtivas, projetando para uma reunião de planejamento, restrita à unidade escolar, a possibilidade de desenvolver projetos semelhantes na área com o objetivo de ampliar e/ou resgatar a autoestima do estudante. E, mesmo que alguns professores tenham externado suas observações quanto ao material produzido assim como as visíveis mudanças, positivas, no comportamento da turma participante da pesquisa, ainda há um longo percurso de aprendizagem a ser percorrido.

Durante o desenvolvimento do projeto, vários professores, que também trabalhavam com o referido grupo presente na atividade, mostraram-se surpresos com o bom desempenho de alguns alunos diante do vídeo. Eles destacaram o envolvimento do trabalho de cooperação entre os alunos,

pois a produção em grupo, de acordo com alguns educadores, possibilitou aos estudantes uma atividade colaborativa. Cada um dos integrantes da produção multimodal colaborou, materialmente, na divisão dos ingredientes da receita, além de cumprir efetivamente um papel designado pela equipe em sua apresentação.

A contribuição e a participação dos aprendizes refletem o sociointeracionismo, visto que, nas produções, seu significado emerge, não exclusivamente da produção multimodal, dos autores ou de seus espectadores, mas de uma relação interativa entre eles. Assim, estabelece-se uma relação entre os níveis de desenvolvimento do real e potencial, disseminados por Vigostiki, aplicados à prática de produção textual na EJA. Ademais, é patente o amparo presente entre os constituintes da aprendizagem, manifestado pela presença de um colega mais experiente, senão por um familiar não necessariamente mais jovem que o educando, auxiliando ou orientando o protagonista do vídeo na execução da atividade planejada.

A literatura produzida e analisada durante a implementação da pesquisa serviu, ainda, favoravelmente para o desenvolvimento de algumas competências gramaticais. A partir do emprego de adjuntos adverbiais de modo e de lugar, além do de intensidade, os estudantes puderam refletir de forma mais consciente sobre seu emprego na RC.

A partir do desenvolvimento e da análise dos textos produzidos pelos estudantes, pôde-se perceber, como demonstram alguns vídeos nos quais o aluno menciona claramente o nome da professora como sua interlocutora, que o papel do professor foi, ainda, mantido como o de espectador idealizado. Logo, conclui-se que algumas produções não conseguiram libertar-se do modelo tradicional de produção textual, cuja figura do docente permanece como o próprio interlocutor.

No concernente ao planejamento e à divisão de tarefas das atividades desenvolvidas em todos os trabalhos apresentados, pode-se dizer que o dialogismo bakhtiniano esteve em destaque.

Diante de todo o exposto, sob uma ótica da necessária avaliação do impacto educacional da presente pesquisa, os alunos foram convidados a enviar áudios, pelo *WhatsApp*, para a professora pesquisadora declarando como foi sua experiência com a proposta de produção com o gênero receita culinária, nas aulas de língua portuguesa, ao participar da proposta de trabalho com o gênero.

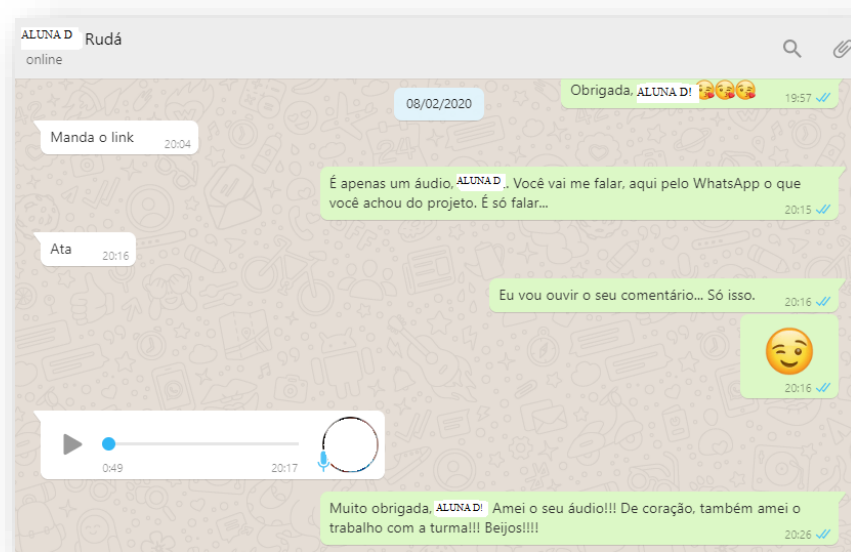
A aluna D, por exemplo, avaliou o trabalho com a seguinte fala⁶⁰: “Gente, eu amei essa inovação de estudo, assim, porque eu não tinha noção, depois de muito tempo sem estudar, que voltando a estudar seria tão gostoso, tão gratificante... Foi tão legal, em equipe, a gente fazer as culinária, dividir receitas, né? Gostei muito daquela experiência, professora...”. A declaração da referida aluna continua, “...que isso venha a acontecer com mais e mais alunos pra poder incentivar, porque é muito legal, muito gratificante...”, e revitaliza a importância de levar propostas factíveis e que estas, além de contemplar o viver do aluno, incentivem a interação social dos estudantes, sua aprendizagem contextualizada e coletiva e oportunize, também, à comunidade local a continuidade de seus estudos.

O áudio de avaliação da referida aluna e de outros dois alunos integrantes da turma 392 foi disponibilizado em áudio, compilado em um *podcast*⁶¹ produzido para a divulgação desta pesquisa.

Figura 29: Resposta à solicitação de áudio avaliativo aos alunos

⁶⁰ O áudio da aluna está disponível no *podcast* avaliativo produzido nesta pesquisa.

⁶¹ Disponível em: <https://anchor.fm/hilfe/episodes/Avaliao-dos-alunos-da-392-sobre-o-projeto-A-EJA-d-a-receita-egt84p>.



Fonte: Imagem capturada da plataforma de mensagem *WhatsApp* da pesquisadora

A atividade de produção multimodal de receita culinária atendeu, em parte, às expectativas da proposta de estudo, entretanto fica como crítica avaliativa a falta de autonomia do aluno no que se refere ao seu letramento digital, especificamente no concernente ao desenvolvimento do uso dos recursos oferecidos gratuitamente pelo domínio digital mais popular, o YouTube.

Apesar de a proposta de trabalho com o gênero textual receita culinária ser muito abrangente, desejava-se, para além de sua produção multimodal, que o próprio educando pudesse ser instrumentalizado para sua publicação autônoma. Desta forma, se fosse seu desejo dar continuidade às postagens e, assim, exercitar sua imaginação e sua originalidade, criando seu próprio domínio na plataforma YouTube, não haveria outro entrave que não o acesso à internet.

Inegavelmente, o aluno da EJA pode desenvolver competências que permitiriam publicar seus vídeos, o que lhes falta, muitas vezes, são recursos tecnológicos e digitais que possibilitassem sua publicação. Contudo, a publicação precisou ser realizada pela pesquisadora, visto que, mais uma vez, o tempo corria e não favorecia a orientação para a publicação individualizada por parte do educando. Além disso, como a produção dos vídeos integra uma proposta construída através da cooperação e com objetivo, primeiramente, pedagógico, é razoável permitir ao professor a sua mediação pelo canal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esta pesquisa sobre o ensino do gênero receita culinária baseada na aplicação da sequência didática pleiteada por Schneuwly e Dolz (2011), pode-se afirmar que o esforço da proposta de se trabalhar com o referido gênero sob a forma de textos multimodais foi produtivo para a maioria dos participantes. Complementa-se que esta promoveu a ampliação da competência criativa e comunicativa dos estudantes fundamentada na valorização de seu conhecimento prévio e em sua ampla divulgação no cenário público e midiático, expandindo, desta forma, a participação social dos jovens e adultos contemplados nesta pesquisa.

Destarte, privilegia-se nesta pesquisa a interação do alunado com o contato e produção do gênero receita culinária que alcançou um benéfico trabalho, promovendo ainda o letramento digital a partir da proximidade com os textos multimodais e a produção de vídeos culinários, veiculando a valorização e domínio da língua em detrimento de uma comunicação e democratização do saber, como preconizam os PCN (1997), como se observa no trecho a seguir:

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 lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p.16)

No concernente à professora pesquisadora, é inegável, também, a ampliação de seu conhecimento ao se deparar com teóricos que lhe possibilitaram progredir em sua formação acadêmica como profissional atuante da educação básica a partir, ainda, da mediação do trabalho desenvolvido com o gênero escolhido junto a seu alunado da EJA, uma vez que teve a oportunidade de ver a aplicação prática e as muitas possibilidades de se trabalhar com um gênero tão frequente no cotidiano do educando, contudo pouco explorado no contexto escolar.

Além disso, foram justificáveis e factíveis aplicar as atividades de intervenção com o público da EJA, visto que a proposta de trabalho foi bem recebida pelos educandos e obteve

resultados gratificantes, atingindo, por vezes, as expectativas em muitos aspectos, no processo desenvolvido linguístico e socialmente, especialmente pela criatividade e crescimento pessoal, no que se refere à interação do grupo e à promoção da atividade em equipe.

Consequentemente, mesmo que a mediação do conhecimento tenha enfrentado muitas dificuldades, devido a todo o processo compreendido no desenvolvimento das atividades, percebe-se o quanto esses estudantes têm a ofertar. Pondera-se, ainda, que, apesar da falta de recursos para desenvolver a pesquisa, a violência do entorno da escola que muitas vezes determinou o cancelamento de aulas, a já temida evasão escolar e, ainda, a infrequência dos alunos por causas diversas, o trabalho seguiu e foi dada continuidade às atividades com a melhor turma de EJA que se poderia desejar. O engajamento e o comprometimento com a proposta de trabalho foram destaques deste grupo, favorecendo sempre mais o aprendizado e a interação social, o que demonstrou uma reconhecida empatia com o trabalho docente.

Pode-se afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois a sequência didática foi aplicada de forma satisfatória, mesmo que esta não tenha seguido a termo o fundamentado em Schneuwly e Dolz (2011), que seria partir de uma produção inicial até chegar a sua produção final após um processo de refacção e revisão, já que houve a necessidade de uma adaptação e assim esta foi realizada. No que compete ao ensino de receitas culinárias, com base na multimodalidade e na intergenericidade, com vistas a ampliar o letramento dos discentes da Educação de Jovens e Adultos a uma maior e mais proveitosa interação social, a proposta se deu de modo produtivo e contribuiu, indubitavelmente, para a promoção da socialização do grupo envolvido na pesquisa.

A proposta conseguiu atender, de uma forma geral, os objetivos específicos traçados, inicialmente, à medida que permitiu conscientizar o aluno da necessidade da adequação linguística, como observado no único vídeo produzido em grupo, já que os estudantes demonstraram uma preocupação com o uso do plural. E, também, no que se refere a aspectos formais da linguagem, levou-se em conta o nível de formalidade da situação comunicativa, baseando-se na utilização do formato impresso e digital. Ademais, ao analisar os resultados de cada etapa prevista pelas atividades sistematizadas em torno do gênero, a compilação das informações e das atividades aplicadas possibilitou a conclusão da diagnose e dos dados fornecidos pelos estudantes. Da mesma forma, a investigação da presença do tipo textual injuntivo e do gênero RC no material didático destinado aos anos finais do ensino fundamental, proporcionou uma análise do material disponibilizado ao professor da rede pública de ensino, viabilizando a crítica aos conteúdos

determinados para o nível de escolaridade selecionado pela pesquisadora, o nono ano da EJA, e, muitas vezes, resultando em contradições educacionais advindas de esferas documentais múltiplas.

Para complementar a análise sobre as metas traçadas nos objetivos específicos, constata-se, documentalmente, uma relevante escassez do gênero textual RC nos livros didáticos examinados e, mesmo, no material norteado pelos PCN, direcionado ao sétimo ano do ensino fundamental. Salienta-se que o exame do livro didático não considerou como parâmetro de análise a BNCC, cuja implementação foi realizada no ensino fundamental, muito recentemente, no início do ano letivo de 2020, já que os livros didáticos analisados são publicações anteriores ao período de implantação do referido documento.

E, ainda, no que tange aos objetivos específicos da pesquisa, especialmente ao domínio das habilidades de leitura, escrita e produção textual do referido gênero, é presumível que houve um coerente progresso ao longo do período trabalhado com referência às competências linguísticas e gramaticais. O desenvolvimento do trabalho com o gênero possibilitou aos alunos explorar as características estruturais e funcionais do gênero RC, assim como conhecer o uso das formas verbais pertinentes ao tipo textual injuntivo, no texto em estudo. O alunado pôde perceber que, mesmo não sendo característica específica do tipo injuntivo, o adjunto adverbial está muito presente no gênero textual acolhido na proposta em evidência, sinalizando circunstâncias de tempo, lugar, modo e, também, intensidade.

É possível afirmar, baseado no protagonismo assumido pelo aluno da EJA diante do trabalho com a RC, que o gênero assume uma considerável importância social, visto que partiu de um texto comum ao cotidiano dos educandos, um gênero simples e, assim, favoreceu a valorização de práticas relativas ao fazer doméstico e/ou profissional diário.

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). (BRASIL, 2018, p84)

Lamentavelmente, não houve tempo hábil para uma refeitura, dos vídeos, devido ao limitado período de tempo da pesquisa com os alunos. O trabalho que devia durar cerca de 5 meses de aulas, na verdade, devido aos inúmeros problemas encontrados, foi menor que o desejado. Contudo o projeto foi estendido no ambiente digital por meio da interação dos alunos com a

professora pesquisadora, transpondo os muros físicos da educação formal escolar. Em termos de trabalho de edição do material produzido, o que ocorreu foi somente a junção, ou corte devido à duplicação, de um ou outro vídeo com vistas à publicação na plataforma digital.

Entretanto, os vídeos foram divulgados em aula e seus autores receberam tanto elogios quanto críticas, pontuou-se, por exemplo, a duração dos vídeos que poderiam ter sido mais curtos, além da ausência de títulos em algumas produções. A atividade foi atraente para o grupo e favoreceu o trabalho em equipe, mesmo para aqueles que optaram por desenvolvê-lo de forma individual, pois ao final este pôde concluir que para um melhor desempenho do trabalho precisaria de alguém para auxiliá-lo.

Os vídeos produzidos apresentaram-se em uma certa diversidade ou variação. Duas destas produções foram apresentações autorais, enquanto uma outra foi mais funcional (realizada para uma atividade comercial). Pode-se afirmar que as outras duas obras multimodais foram reproduções de uma receita já divulgada em sala de aula, apesar de algumas variações.

Todas as produções multimodais, realizadas durante o projeto de pesquisa, foram disponibilizadas pela professora pesquisadora em um canal do *YouTube* para que os alunos pudessem acessá-las através de um link e, se desejassem, poderiam disponibilizá-las aos seus amigos, colegas da escola e familiares, além de divulgá-las em redes sociais, individualmente.

Ao final da intervenção didática, os alunos foram convidados a realizar uma avaliação oral sobre a pesquisa da qual participaram. Com isso os educandos enviaram áudios para a professora pesquisadora, através da plataforma digital *WhatsApp*, expondo sua análise pessoal acerca de sua experiência com a proposta de produção com o gênero receita culinária, nas aulas de língua portuguesa. As avaliações, em áudio, permitiram concluir que a proposta foi bem aceita e resultou, conforme registrada, numa coerente interação social dos estudantes envolvidos na pesquisa, um dos objetivos específicos do presente trabalho.

Pode-se dizer que, nesta proposta, e também na EJA, o tempo sopra em direção contrária e didatizar o trabalho torna-se uma tarefa árdua. Havia no planejamento, como atividade subsequente à produzida dos vídeos de receita culinária, a produção de uma receita intergenérica, ou melhor, um vídeo produzido a partir da atividade “Receita de mãe” ou “Receita para uma vida saudável”.

Os alunos seriam convidados a produzir vídeos de seus textos intergenéricos, escritos em uma etapa anterior ao da proposta de trabalho, nos quais eles poderiam explorar a amálgama da intergenericidade e da multimodalidade. Nesse sentido, seria possível experimentar a mistura de

suas “Receitas de mãe” ou “Receitas para uma vida saudável” com a musicalidade de uma canção, ou ainda, sendo apresentadas de forma dramática como o trecho de uma peça teatral ou, também, declamada sob a forma de um poema. As possibilidades seriam muitas e, certamente, as experimentações seriam muito interessantes do ponto de vista pedagógico e cultural.

Entretanto, devido ao tempo, lamentavelmente, escasso demais, não pôde ser concretizado, pois o trabalho que devia durar um semestre, de aulas presenciais, devido a inúmeras problemáticas locais como falta de água ou de energia, violência nas imediações ou no entorno da escola, durou menos. Apesar disso, o projeto estendeu-se, por canais de comunicação diversos, e transpôs os muros físicos da educação, como comprovam os comentários de avaliação do presente trabalho, no anexo desta dissertação.

As pesquisas com a EJA precisam continuar, visto que a riqueza de experiências desse segmento da educação é impressionante. Sua resistência às adversidades é grande, contudo há muitos que ficam pelo caminho e precisam cada vez mais de apoio da educação formal, escolar.

Há, certamente, ainda hoje uma necessidade desmedida de se levantar a voz e abrir o diálogo com aquele que não integrou a escola no período devido, mas que procura rever-se na educação, assim como fez Hércules que com a força de seus berros expulsou o javali de Erimanto⁶² de seu esconderijo, capturando-o a seguir para levá-lo ao rei Euristeu, em seu quarto trabalho. O semideus pode ser visto como o educador da EJA que procura despertar no educando o desejo adormecido do conhecimento, promovendo o diálogo, a fim de que este desenvolva suas habilidades e se aproprie de estruturas prestigiosas em textos de concepção oral, escrita ou multimodal, exigidas socialmente.

Infelizmente, os documentos oficiais da educação básica brasileira, praticamente, ignoram esse segmento da Educação Básica garantido por lei, deixando este público, ainda, muito desamparado. Entretanto, o diálogo estará aberto, enquanto houver um aluno em busca da EJA.

Como afirma Assunção (2013)

[...] A voz era seu instrumento de trabalho, ele buscava a verdade através do diálogo. Considerava que o homem podia caminhar rumo a um diálogo interior em busca do

⁶² Os doze trabalhos de Hércules são uma série de episódios arcaicos ligados entre si por uma narrativa contínua, relativa a uma penitência que teria sido cumprida por um dos maiores heróis gregos, Héracles, mais conhecido em português pela romanização *Hércules*. Este, em seu quarto trabalho, capturou vivo o Javali de Erimanto, que devastava os arredores, ao fatigá-lo após persegui-lo durante horas. Euristeu, ao ver o animal no ombro do herói, teve tamanho medo que foi se esconder dentro de um caldeirão de bronze. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Doze_trabalhos_de_H%C3%A9rcules

conhecimento e fazer parir novas ideias; esse método era chamado de maiêutica. Ao produzir fala, o sujeito expressa sentimentos, valores, pode se posicionar diante dos fatos e ideias que lhe são apresentados. (ASSUNÇÃO, 2013, p 168)

Lamentavelmente, o cenário da EJA apresenta-se em constante luta, já que este representa o *locus*, em sua maioria, de um público carente de políticas públicas que propiciem a sua formação. A EJA é, indubitavelmente, um direito do cidadão a ser conquistado a partir de muita resistência. Como afirma, Dieb (2008)

...a escola tem representado para alguns sujeitos das classes menos favorecidas uma cultura “estrangeira”, pouco baseada no saber, e cuja relação deles com essa cultura tem se construído de modo tenso, embaraçoso, árduo e desmotivado. Além disso, tem estado mais próxima de um campo de lutas e resistências, tanto para os alunos como para seus professores, do que de um lugar prazeroso ou de lazer consagrado ao estudo, tal como sugere sua etimologia grega (*schole*). (DIEB, 2008, p. 12, grifos do autor)

Como exemplo de resistência e luta pela permanência da EJA, cita-se o fato de a prefeitura de Belford Roxo ter fechado, no início de 2019, várias unidades escolares que ofertavam esta modalidade de ensino, mantendo apenas 17 escolas para este segmento em todo o seu município⁶³.

Isso demonstra que a experiência do público da EJA, mesmo no que se refere aos alunos mais jovens os quais já experimentaram o que é “ter de se virar”, acaba revelando uma empatia, ou também a solidariedade, própria de uma minoria, que se reflete também no professor que precisa conciliar formação e trabalho, um cotidiano já bem conhecido pela EJA.

⁶³ Fonte: <https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/2019/07/30/belford-roxo-mantem-o-programa-eja-em-17-escolas-do-municipio/>

A partir de uma reflexão mais atenta, considera-se que as pesquisas com o segmento da Educação de Jovens e Adultos precisam continuar. Isso se comprova por meio da observação de diversos fatores já registrados nesta pesquisa, como, por exemplo, a exígua produção didática e, ainda, sobretudo, pela insuficiência de documentos norteadores nacionais específicos encontrados, para esta modalidade de ensino, o que reflete certa isenção de políticas públicas voltadas para este nível de educação.

Revigorando esta pesquisa com o público da EJA, observa-se que sua continuidade seria imprescindível, também, no que se refere à formação do professor deste segmento da educação básica. Infelizmente, não ocorreu uma pesquisa com uma atenção específica para este profissional, o que seria de uma contribuição preciosa para o corpus desta proposta.

Sabe-se que o educador da EJA, assim como os demais profissionais da educação básica da rede pública de ensino, enfrenta muitos desafios nesta etapa de educação fundamental e, também, de letramento oral, escrito e digital, os quais mereciam ser investigados mediante seu olhar crítico e empírico.

Ao cotejar a aula de um professor com o gênero RC, por exemplo, imagina-se que este para realizar sua receita/aula precise de ingredientes como planejamento, material pedagógico, recursos materiais, assim como de ações necessárias e pertinentes ao gênero em questão. Para adquirir os tais ingredientes da aula é preciso, muitas vezes, que se vá ao supermercado em busca dos recursos materiais, culturais, didáticos e científicos. Para isso, é necessário, primeiramente, que se tenha em mente a receita que se pretende preparar, ou seja, sobre qual assunto tratará sua aula, resultando assim em seu título. A partir daí é elaborada uma lista dos ingredientes a serem providenciados, além de dedicar uma grande atenção ao preparo da receita. Com isso, espera-se que a receita obtenha sucesso, contudo isso não é uma certeza.

Ainda, nesta comparação da aula-receita, expõe-se que, muitas vezes, se vai ao supermercado em busca dos ingredientes, porém a lista tão bem planejada é esquecida. É possível que se possa lembrar todos os ingredientes necessários, dependendo da experiência que se tem com o preparo daquela receita e de fatores pessoais ou, até mesmo, individuais e levar consigo o necessário.

Algumas vezes, não se conhece bem a receita, contudo conhece-se os ingredientes exigidos o que não garantiria também o sucesso do prato, ou da sua aula. Já, outras vezes, o professor tem tudo o que necessita para realizar sua receita, todavia esta pode não sair como previsto. E, ainda é

possível que não se tenha todos os ingredientes da lista, pois alguns ingredientes podem estar em falta, então o docente precisará adaptar sua receita. Será preciso se retextualizar e assim sua receita sofrerá alterações, positivas ou não.

Desta forma, a fim de buscar um outro olhar sobre esta proposta e realizar uma avaliação do trabalho de produção multimodal, alguns professores do segmento da EJA da escola na qual ocorreu a pesquisa e de outros agentes sociais externos à unidade escolar, foram convidados a assistir aos vídeos produzidos pelos alunos e expor sua opinião a partir do contexto de produção elaborado pela pesquisadora.

A partir do compartilhamento dos vídeos, os professores da unidade escolar produziram textos elogiosos e de exaltação ao trabalho desenvolvido. Desta maneira, mais do que a confecção de textos estanques, tornou-se possível apresentar, de maneira prática, o dialogismo presente na educação, ou seja, as diversas vozes permeadas na relação professor-aluno da EJA e, indo além, refletindo a relação professor-professor nessa amálgama textual.

Pode-se considerar, contudo que, em parte, esse diálogo sempre esteve presente nas aulas de Língua Portuguesa e no desenvolvimento do projeto, já que o ensino-aprendizagem configura uma conexão de saberes. Logo, partindo do pressuposto de que a aprendizagem não pode ser vista como algo unilateral, seria mais proveitoso se houvesse a contribuição efetiva, documentada, de outras vozes, outros olhares, enfim outros diálogos com o professor da EJA, validando a contribuição dos professores colaboradores.

Afirma-se, ainda, que este trabalho cumpriu, mesmo que não integralmente, todos os objetivos, geral e específicos, traçados como metas para esta pesquisa, e pode ter ido além, pois produziu novas vozes que se uniram ao diálogo docente. Vozes alheias, de professores, de dozeiras, de mães e de outras pessoas mais, deram sabor a essa língua, código linguístico, que se multiplicou tensamente em comentários, orais e escritos, gerando uma trama textual de diálogos múltiplos. Cada fio de texto foi sendo tecido pela voz ou pela escrita daqueles que sabem o modo de preparar seu texto e, além disso, dar o seu toque especial.

Desta maneira, comprova-se que a pesquisa com esta modalidade de ensino não se esgota aqui, mas sim ratifica-se o quanto a temática da importância da formação do docente da EJA, do Ensino Fundamental, precisa ser investigada, ou melhor, desenvolvida.

E, para além disso, enfatiza-se a necessidade da manutenção, senão da criação sistemática, de ações públicas que assegurem a formação continuada do professor, especialmente, da rede

pública. Já que, além de aliar a prática docente à formação continuada, a pesquisa acadêmica, sem dúvida, é uma das muitas formas de se promover aos demais profissionais da educação básica a possibilidade de uma educação superior acessível, pública e de qualidade.

Pode-se, ainda, deduzir que o profissional docente, a cada dia, precisa aprender mais, superando os muitos obstáculos à sua volta, e desenvolver diversas estratégias de ensino, muitas vezes intuitivamente, para a efetiva realização de seu trabalho

A partir da divulgação do projeto, na unidade escolar, outros professores levantaram questionamentos acerca de como conciliar estudo e trabalho, a exemplo do que muitas vezes ocorre com o público da EJA, e obtiveram iniciativas exitosas no ingresso de cursos de formação, em nível acadêmico, a exemplo da professora pesquisadora, mesmo que em outra área de atuação que não a da língua portuguesa.

Concebe-se que um dos grandes frutos desta pesquisa, a consequente interação social, foi obtido a partir do desenvolvimento da pesquisa-ação de Thiollent (2011) que, além de promover atividades de produção textual, de natureza mais criativa, tendo como base a intergenericidade textual e a multimodalidade, partiu da realidade da comunidade estudantil local, contextualizando suas ações à proposta de atividades.

Assim, observa-se que ocorreu um estreitamento da distância visível entre os envolvidos no trabalho educacional, alunos e professor, a fim de desenvolver um maior interesse pelo aprendizado, trazendo como contribuição efetiva aos participantes do processo educativo a interação social, tão problemática e diversa na EJA e, também, no ensino regular.

Desta forma, legitima-se que o real se sobrepôs, no contexto desta pesquisa, ao idealizado por documentos norteadores, que, comprovadamente, muitas vezes não contemplam a modalidade de ensino da EJA, e que nem sempre se aproximam do factível ou adequado à aprendizagem, transcendendo aos muitos obstáculos à conclusão desta pesquisa.

Enfatiza-se que, este trabalho foi concretizado a partir da cooperação, da colaboração e da empatia dos participantes deste estudo, pois estes não mediram esforços para ajudar a pesquisadora. A partir da observação prática das atividades produzidas, pôde-se inferir que os estudantes, a exemplo da própria pesquisadora, mobilizaram suas famílias, mãe, irmãos e filhos, em busca de ajuda não só para si, mas também vislumbrando beneficiar sua professora. Pode-se afirmar que eles empreenderam seus maiores esforços quando viam na figura da pesquisadora também uma estudante, universitária, e por isso desejavam auxiliá-la em seu trabalho acadêmico. Logo, era

como se eles vissem, também, a si mesmos, o estudante e o trabalhador que transpõem o difícil fluxo das inúmeras dificuldades para atingir o seu objetivo: finalizar sua formação, seja básica ou acadêmica. Isso demonstra que a EJA, com sua experiência, e que mesmo os alunos mais jovens já experimentaram o que é na verdade “ter de se virar” para conseguir realizar seus empreendimentos. Com isso, os educandos acabam, muitas vezes, desenvolvendo a tão almejada empatia, traduzida na solidariedade com o outro, própria de uma minoria, que se apresenta também no professor que concilia formação e trabalho, ou seja, o cotidiano do estudante da EJA.

Conclui-se, finalmente, que a pesquisa “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias” sintetiza em seu título o que houve de melhor nessa proposta: mostrar que estes cozinheiros da EJA, alunos e professores, além de oferecer receitas intergenéricas e multimodais, põem a mão na massa para produzir pratos deliciosos de muita aprendizagem e, ainda, mostram que não existe uma receita certa. Eles se retextualizam, em seu dia a dia, com ingredientes únicos de interação social, superação e cooperação diária, reescrevendo seu modo de fazer a diferença e acumulando experiências na intertextualidade da vida. A receita? Não é mágica! Todos têm, ainda, muito a aprender. E também a ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Carolina Amaral de (Org). *Identidades*, 9º ano : ensino fundamental : educação de jovens e adultos. 2. ed. - São Paulo: Global, 2013.

ALVES, Eliana M. Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. e MACHADO, Veruska R. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 179-199.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ASSUNÇÃO, Claudia Adjuto; MENDONÇA, Maria do Carmo C., DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. e MACHADO, Veruska R. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 165-177.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELFORD ROXO. Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo. Matriz Curricular - 6º Ao 9º ano Rede Municipal de Belford Roxo. Departamento de Ensino Língua Portuguesa. 2018.

BELFORD ROXO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Belford_Roxo. Acesso em: 07 julho 2018.

BELFORD ROXO. Plano Municipal de Educação de Belford Roxo. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo. Belford Roxo, 2015.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Coleção novo diálogo: língua portuguesa*. 9º ano. São Paulo: FTD, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRONCKART, Jean Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. São Paulo: Parábola, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens*, 9º ano. 9ª ed. São Paulo: Atual, 2018.

COELHO, Fabio Andre. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES RIBEIRO, Roza (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-120.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B de. *Jornadas.port: língua portuguesa*. 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B de. *Jornadas.port: língua portuguesa*. 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.

DIAFÉRIA, Celina; PINTO, Mayra. *Construindo Consciências: português*, 8ª série. São Paulo: Scipione, 2006.

DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. *Perspectiva: língua portuguesa*, volume 9. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto. *Linguagem nova*, volume 8. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002a.

FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto. *Linguagem nova*, volume 8. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Mauro. *Educação de Jovens e Adultos: Caminhar e transformar: língua portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD, 2013.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. *Entre palavras: língua portuguesa*, volume 8. São Paulo: FTD, 1998.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2012.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2012.

HORTA, Maria Regina Figueiredo; MENNA, Lígia Regina Máximo Cavalari; VIEIRA, Maria das Graças. *Português: uma língua brasileira: português*, 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2012.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

KANASHIRO, Áurea Regina. *Projeto Araribá: Língua Portuguesa*, 8ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento: não basta ensinar a ler e a escrever*. São Paulo: Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore V. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto: 2008.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo, Contexto: 2008.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo, Contexto: 2003.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, do narrar e do descrever*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. 2018.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO; Adiane Fogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura e escrita e análise linguística*. Petrópolis: Vozes. 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia em projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Carlos (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte nos gêneros textuais (parte 1). In: *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 26/10/2018.

MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. (Org.). *Letramentos e multiletramentos na escola: Teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

PEREIRA, Marli H. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. (Org.). *Letramentos e multiletramentos na escola: Teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 54-77.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. *Universos: língua portuguesa*. 9º ano. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

RIO DE JANEIRO. Atividades autorreguladas de leitura e produção textual. *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada* – 04, 7º ano, Ensino Fundamental, 4º bimestre. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5692804>. Acesso em: 21/01/2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Documentos Norteadores do Peja*. RJ, 2016. Disponível em GEJA- Gerência de Educação de Jovens e Adultos/SME.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Língua Portuguesa e Literatura*. RJ, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf> Acesso em: 17 de março de 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. RJ, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJAIePEJAIL.pdf> Acesso em: 17 de março de 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Karine; BAQUERO, Rute. A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores da educação de jovens e adultos. In: DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 137-156.

SARMENTO, Leila Lauar. *Português: Leitura, produção e gramática*, 8ª série. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português*, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português*, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e FERNANDES Vania Maria Bernardes Arruda- *A aventura da linguagem*: 9º ano. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2012a.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e FERNANDES Vania Maria Bernardes Arruda- *A aventura da linguagem*: 7º ano. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2012b.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VOLP, Ana Laura. *Educação de Jovens e Adultos: Alcance EJA: língua portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental*. Curitiba: Positivo, 2013.

APÊNDICES

1. QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Ficha de dados dos(as) alunos(as) da Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova	
Data:...../...../.....	
Prezado(a) aluno(a), essa ficha de dados tem como objetivo traçar um perfil geral dos(as) alunos(as) da escola para posterior pesquisa de mestrado. Por favor, preencha ou responda as questões a seguir:	
Sexo: Feminino () Masculino ()	Série em que estuda: 8º ano () 9º ano ()
Idade: _____ anos	
Estado civil:	
Solteira/o () Casada/o () Companheira/o () Separada/o ou Divorciada/o () Viúva/o ()	
Possui filhos: Não () Sim () Quantos? _____	
Você tem alguma religião? Não () Sim () Qual?	
_____.	
Naturalidade:	
1) Você é natural do Estado do Rio de Janeiro? () Não () Sim.	
Se não , responda: Qual o Estado em que você nasceu?	
_____.	
2) Em que bairro/cidade você mora?	

3) Você já viveu em alguma outra cidade?() Não () Sim. Qual?	

Sobre a sua moradia, responda:	
4) Sua moradia é: () Própria () Alugada () Em pagamento () Cedida pelo empregador	
() Outro. Qual? _____	
5) Qual é a sua profissão?	

6) Você está empregado(a) atualmente? () Não () Sim	
Se sim, qual a sua faixa salarial?	
() 1 a 2 salários mínimos () 3 a 5 salários mínimos () 6 salários mínimos ou mais	

7) Você trabalha de carteira assinada? ☐ Não ☐ Sim

8) Por que você optou por estudar na EJA?

9) Com que frequência você acessa a Internet?

☐ raramente ☐ semanalmente ☐ diariamente

10) Onde você acessa a Internet?

☐ em casa ☐ no trabalho ☐ na Lan House ☐ outros: _____

11) Você acessa a internet no celular? ☐ Não ☐ Sim

Se sim, como você acessa?

☐ por dados móveis ☐ por Wi-fi ☐ por dados móveis e Wi-fi

12) Considerando que *instrução* significa informação que é passada de uma pessoa para outra e que vídeos e textos instrucionais são o conjunto de regras ou advertências para um fim, você costuma assistir a vídeos instrucionais na Internet? ☐ Não ☐ Sim

Se sim, de que tipos?

☐ receita culinária ☐ bula de remédios ☐ manuais de instruções ☐ regras de jogos

☐ Tutoriais de moda, de maquiagem, de artesanato ☐

Outros: _____

13) Você costuma ler textos instrucionais? ☐ Não ☐ Sim. Quais?

14) Você utiliza redes sociais?

☐ Não ☐ Sim. Quais? ☐ Facebook ☐ Instagram ☐ Twitter

☐ Outros.

Quais? _____

15) Você utiliza e-mail? ☐ Não ☐ Sim

16) Você utiliza o aplicativo Whatt'sApp? ☐ Não ☐ Sim

2. QUESTIONÁRIO SOBRE OS VÍDEOS ASSISTIDOS PELOS ALUNOS

ESCOLA MUNICIPAL RUDÁ IGUATEMI VILLANOVA

DATA:..... /...../.....

Professora: Maria Socorro

Turma: 392

Aluno:.....

QUESTIONÁRIO 2: VÍDEOS DE CULINÁRIA

ANÁLISE DE VÍDEOS DE CULINÁRIA	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	TOTAL
✓ Linguagem formal.						
✓ Ling. informal/coloquial.						
✓ Presença de diálogos.						
✓ Verbos no infinitivo (Fazer...).						
✓ Verbos no imperativo (Faça...).						
✓ Verbos no presente ou futuro perifrástico (Vou fazer...).						
✓ Uso de adjuntos adverbiais.						
✓ Indicação de sequência temporal.						
✓ Utiliza áudio adicional (música).						
✓ Público-alvo: internautas.						
✓ Público-alvo: telespectadores.						
✓ Uso de legenda.						
✓ Nível de compreensão: fácil.						
✓ Grau de dificuldade: difícil.						
✓ Nível de interesse: alto.						

Títulos dos vídeos:

- ✓ Vídeo 1:.....
- ✓ Vídeo 2:.....
- ✓ Vídeo 3:.....
- ✓ Vídeo 4:.....
- ✓ Vídeo 5:.....

Observações:

.....

.....

.....

.....

3. Descrições dos vídeos dos alunos na plataforma do *YouTube*

3.1 Produção dos alunos A, B, C e D, 9º ano da EJA, 07/2019

MOUSSE DE MARACUJÁ

INGREDIENTES:

Para o mousse

- ✓ 2 caixas de leite condensado
- ✓ 2 caixas de creme de leite
- ✓ 4 maracujás maduros

Para a calda

- ✓ 1 maracujá maduro
- ✓ 5 colheres de sopa de açúcar
- ✓ ½ xícara (chá) de água

MODO DE FAZER:

Comece pela calda. Derreta o açúcar com a água e o sumo de um maracujá maduro, em fogo baixo por 10 ou 15 minutos, fazendo uma deliciosa calda. Reserve a calda pronta. O mousse: No liquidificador, coloque o leite condensado, o creme de leite e o sumo de 4 maracujás. Bata durante uns 2 minutos, despeje em um recipiente, cubra com a calda, já preparada, e leve à geladeira. Após 30 minutos, na geladeira, o mousse de maracujá vai estar pronto para ser saboreado.

Esta receita faz parte do projeto intitulado “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias” desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com a turma 392, 9º ano da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho de produção textual multimodal foi conduzido pela professora Maria Socorro Fonseca, na Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo, durante suas aulas de Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Marli Pereira, no curso de Mestrado Profissional (Profletras), da UFRRJ.

Aqui se expõe uma das produções resultantes da implementação do trabalho desenvolvido com o gênero textual receita culinária.

O vídeo é totalmente autônomo e, por questões referentes à escassez de tempo para refeitura, não passou pela necessária revisão.

Curta o vídeo!

Prestige o trabalho de nossos alunos!

Faça seus comentários!

Muito obrigada!

Profª Maria Socorro Fonseca

3.2 Produção dos alunos F e G, 9º ano da EJA, 07/2019

MOUSSE DE MARACUJÁ DA 392

INGREDIENTES:

- ✓ 400 ml de suco de maracujá natural
- ✓ 2 caixas de creme de leite
- ✓ 2 caixas de leite condensado
- ✓ 1 envelope de gelatina sem sabor

MODO DE PREPARAR:

No liquidificador, coloque o suco de maracujá, o creme de leite, o leite condensado, e a gelatina sem sabor dissolvida em banho-maria. Bata durante uns 2 minutos, despeje em um recipiente e coloque para gelar. Espere o mousse de maracujá adquirir consistência e saborear.

_____*_____*_____
Esta receita faz parte do projeto intitulado “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias”, desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com a turma 392, 9º ano da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho de produção textual multimodal foi conduzido pela professora Maria Socorro Fonseca, na Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo, durante suas aulas de Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Marli Pereira, no curso de Mestrado Profissional (Profletras), da UFRRJ.

Aqui se expõe uma das produções resultantes da implementação do trabalho desenvolvido com o gênero textual receita culinária.

A produção do vídeo é totalmente autônoma e, por questões referentes à escassez de tempo para refeitura, não passou pela necessária revisão.

Curta o vídeo! Prestígie o trabalho de nossos alunos!

Faça seus comentários!

Muito obrigada!

Profª Maria Socorro Fonseca

3.3 Produção do aluno H, 9º ano da EJA, 07/2019

MACARRÃO DA CASA**INGREDIENTES:**

- ✓ macarrão (parafuso ou espaguete)
- ✓ 1 tomate
- ✓ ½ cebola
- ✓ 4 dentes de alho
- ✓ óleo
- ✓ cheiro-verde ou temperos à escolha
- ✓ tempero pronto, em pó, a gosto
- ✓ sal a gosto
- ✓ água

MODO DE PREPARAR:

Numa panela, coloque água para ferver e acrescente o macarrão. Deixe cozinhar por alguns minutos, enquanto isso prepare o molho. Em outra panela, coloque a cebola cortada e o alho amassado, despeje uma colher de óleo e um pouco do cheiro-verde, deixando dourar. A seguir, adicione água, o tomate e os demais temperos. Quando o macarrão estiver pronto, escorra e acrescente ao molho. Apague o fogo e está pronto o seu macarrão!

Obs.: A quantidade e o tipo do macarrão é à sua escolha.

_____*_____*_____

Esta receita faz parte do projeto intitulado “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias” desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com a turma 392, 9º ano da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho de produção textual multimodal foi conduzido pela professora Maria Socorro, na Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo, durante suas aulas de Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Marli Pereira, no curso de Mestrado Profissional (Profletras), da UFRRJ.

Aqui se expõe uma das cinco produções resultantes da implementação do trabalho desenvolvido com o gênero textual receita culinária.

O vídeo é totalmente autônomo e, por questões referentes à escassez de tempo para refeitura, não passou pela necessária revisão.

Curta o vídeo!

Prestigie o trabalho de nossos alunos!

Faça seus comentários!

Muito obrigada!

3.4 Produção do aluno I, 9º ano da EJA, 07/2019

CARNE MOÍDA RECHEADA

INGREDIENTES:

- ✓ ½ kg de carne moída
- ✓ tempero pronto, em pó, a gosto
- ✓ orégano
- ✓ 3 dentes de alho
- ✓ ¼ cebola
- ✓ azeite
- ✓ molho de tomate
- ✓ sal a gosto
- ✓ 200 g de presunto fatiado
- ✓ 200 g de mozzarella fatiada

MODO DE PREPARAR:

Em um recipiente, coloque a carne moída, sal a gosto, o tempero pronto, o alho, a cebola, e misture. A seguir, acrescente o orégano e um fio de azeite, volte a misturar. Divida a carne moída em duas partes. Em uma travessa média, regado com um fio de azeite, coloque metade da carne moída e vá espalhando-a com a ajuda de uma colher, forrando todo o fundo da travessa. Depois, regue a carne moída com um pouco de molho de tomate. Acrescente o presunto e o queijo prato, para formar o recheio. Adicione o restante da carne moída, pressionando novamente com o auxílio da colher, finalizando com o queijo prato e o presunto. Cubra com um pouco de molho de tomate e salpique um pouco de orégano. Leve ao forno por cerca de 25 minutos e pronto. Basta saborear!!!_____

* _____ *

Esta receita faz parte do projeto intitulado “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias”

desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com a turma 392, 9º ano da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho de produção textual multimodal foi conduzido pela professora Maria Socorro, na Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo, durante suas aulas de Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Marli Pereira, no curso de Mestrado Profissional (Profletras), da UFRRJ.

Aqui se expõe uma das cinco produções resultantes da implementação do trabalho desenvolvido com o gênero textual receita culinária.

O vídeo é totalmente autônomo e, por questões referentes à escassez de tempo para refeição, não passou pela necessária revisão.

Curta o vídeo!

Prestigie o trabalho de nossos alunos!

Faça seus comentários!

Muito obrigada!

3.5 Produção dos alunos J, 9º ano da EJA, 07/2019

EMPADÃO DE FRANGO

INGREDIENTES:

- ✓ peito de frango
- ✓ óleo
- ✓ alho
- ✓ coentro
- ✓ colorau
- ✓ tomate,
- ✓ pimentão
- ✓ azeitona

- ✓ ½ colher de orégano
- ✓ ½ copo de extrato de tomate
- ✓ 1 caixa de creme de leite

Massa do empadão:

- ✓ 4 xícaras de farinha de trigo
- ✓ 2 colheres de margarina

Embalagem para quentinha (alumínio)

MODO DE PREPARAR:

Na panela de pressão, coloque o alho, a cebola, sal a gosto e o peito de frango. Coloque água até cobrir totalmente o peito de frango. Cozinhe por 20 minutos. Enquanto o peito de frango estiver cozinhando, prepare a massa do empadão.

Massa do empadão:

Em um recipiente, coloque a farinha de trigo, a margarina, e amasse bem. A massa fica solta.

Forre as forminhas da quentinha com a massa e reserve.

Após os 20 minutos de cozimento o peito de frango estará desfiado. Acrescente ao frango, ainda com a panela no fogo e mexendo bem, o coentro, o colorau e o orégano. Depois, coloque o extrato de tomate, sempre misturando bem. Acrescente mais uma colher de colorau e misture.

Adicione tomate, pimentão e azeitona. A seguir, acrescente o creme de leite e misture. Depois de pronto coloque o recheio na forma e cubra com o restante da massa. Pincele a massa com gema de ovo. Leve para assar por aproximadamente 20 minutos, ou até dourar. Está pronto o empadão de frango.

_____ * _____ * _____

Esta receita faz parte do projeto intitulado “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias”,

desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com a turma 392, 9º ano da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho de produção textual multimodal foi conduzido pela professora Maria Socorro Fonseca, na Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova, em Belford Roxo, durante suas aulas de Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Marli Pereira, no curso de Mestrado Profissional (Profletras), da UFRRJ.

Aqui se expõe uma das produções resultantes da implementação do trabalho desenvolvido com o gênero textual receita culinária.

A produção do vídeo foi totalmente autônoma e, por questões referentes à escassez de tempo para refeitura, não passou pela necessária revisão.

Curta o vídeo! Prestígie o trabalho de nossos alunos!

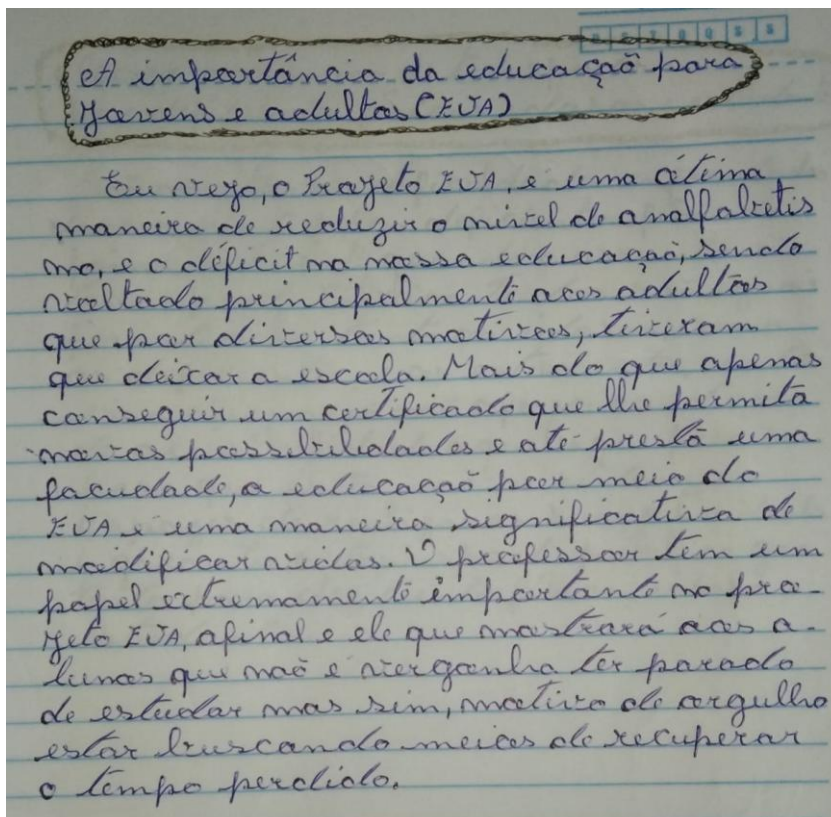
Faça seus comentários!

Muito obrigada!

Profª Maria Socorro Fonseca

ANEXOS

1. Produção textual sobre a importância da EJA



A importância da educação para jovens e adultos (EJA)

Eu vejo, o Projeto EJA, é uma ótima maneira de reduzir o nível de analfabetismo, e o déficit na massa educacional, sendo notado principalmente aos adultos que por diversas motivações, tiveram que deixar a escola. Mais do que apenas conseguir um certificado que lhe permita muitas possibilidades e até prestar uma faculdade, a educação por meio do EJA é uma maneira significativa de modificar vidas. O professor tem um papel extremamente importante no projeto EJA, afinal é ele que mostrará aos alunos que não é vergonha ter parado de estudar mas sim, motivo de orgulho estar buscando meios de recuperar o tempo perdido.

(Aluno N, 9º ano da EJA, 40 anos)

2. Receita impressa de “Pudim de Leite Moça”

PUDIM DE LEITE MOÇA:

INGREDIENTES

- 1 lata de leite condensado
- 2 latas de leite (medir na lata de leite condensado)
- 4 ovos

CALDA:

- 1 xícara de chá de açúcar
- 1/2 xícara de chá de água

MODO DE PREPARO

CALDA:

1. Em uma panela adicione o açúcar e leve ao fogo baixo até derreter, quando estiver dourado acrescente a água aos poucos.
2. Deixe ferver até derreter os torrões sempre mexendo.
3. Forre uma fôrma própria para pudim e reserve.

PUDIM:

1. Bata no liquidificador o leite condensado, o leite e o ovo.
2. Bata por 3 minutos, despeje o líquido na fôrma reservada, leve para assar em banho-maria, em forno médio, por 1 hora e 20 minutos.
3. Depois de assado espere esfriar, a seguir leve para gelar por no mínimo 8 horas para desenformar.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

- Dica: leve para assar com a água já aquecida. Se preferir adicione essência de baunilha a gosto. Quanto mais tempo gelar mais firme vai ficar.

Fonte: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/81512-pudim-de-leite-moca.html>

3. Resultado do questionário diagnóstico

SEXO	FEM			MASC						TOTAL
	6			11						17
IDADE	15	16	17	18	19	20				
	1	4	3	1	2	1				
IDADE	21	22	30	36	48					
	1	1	1	1	1					17
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO	CASADO	COMPANHEIRO	DIVORCIADO	VIÚVO					
	10	3	4	0	0					17
FILHOS	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	8	8	1							17
Quantos?	1 filho	2 filhos	3 filhos							
	3	3	2							8
RELIGIÃO	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	6	10	1							17
Natural do RJ	SIM	NÃO								
	17	0								17
Em que bairro você mora?	N AURORA		SHANGRI-LÁ		BELA VISTA		NÃO INFORMADO			
	11		1		1		4			17
Em que cidade você mora?	B ROXO		RJ							
	17		0							
Você já viveu em alguma outra cidade?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO		Qual?	RJ	Mesquita	São João de Meriti		
	5	11	1			(3)	(1)	(1)		17
Sua moradia é:	Própria	Alugada	Em pagamento	Cedida pelo empregador	Outro	NÃO INFORMADO				
	14	2	0	0	0	1				17
Qual é a sua profissão?	NÃO INFORMADO	Não Possui (Estudante)	Cuidadora de idosos	Reciclagem	Vendedor	Do lar	Soldador	Encanador industrial	Entregador	
	5	5	1	1	1	1	1	1	1	17
Você está empregado(a) atualmente?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	5	12	0							17
Se sim, qual a sua faixa salarial?	1 a 2 salários mínimos	3 a 5 salários mínimos	6 salários mínimos ou mais							
	5	0	0							
Você trabalha de carteira assinada?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	4	12	1							17
Por que você optou por estudar na EJA?	Porque repetiu de série	Ficou muito tempo sem estudar	Para finalizar os estudos	NÃO INFORMADO	Para facilitar a carreira militar	Porque não tinha um lugar melhor	Para terminar os estudos na idade adequada	Para terminar os estudos mais rápido	Melhoria profissional e acabar os estudos	
	1	1	4	3	1	1	1	1	1	14
	Porque ficou atrasado	Para aprender mais								
	2	1								3
Com que frequência	raramente	semanalmente	diariamente	NÃO INFORMADO						

você acessa a Internet?				MADO						
	3		13	1						17
Onde você acessa a Internet?	Em casa	No trabalho	Na Lan House	Outros	NÃO INFORMADO					
	13			1 (celular)	3					17
Você acessa a internet no celular?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO	Se sim, como você acessa?	Por dados móveis	por Wi-fi	por dados móveis e Wi-fi	NÃO INFORMADO		
	16		1		5	7	4	1		17
Você costuma assistir a vídeos instrucionais na Internet?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO	Se sim, de que tipos?	receita culinária	bula de remédios	manuals de instruções	regras de jogos	Tutoriais de moda, de maquiagem, de artesanato	
	12	4	1		5		2a	3	3a	17
Você costuma assistir a vídeos instrucionais na Internet?				Outros*	*vlog *medicina *militares					
				4						
Você costuma ler textos instrucionais?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	5	10	2							17
Quais?			NÃO INFORMADO	Outros		bula de remédios	manuals de instruções			
			3	1		1a	1a			
Você utiliza redes sociais?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	11		6							17
Quais?	Facebook	Instagram	Twitter	Outros						
	17	13	10							
Você utiliza e-mail?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	14	2	1							17
Você utiliza o aplicativo Whatt'sApp?	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO							
	16	1								17

4. Resultado do questionário sobre os vídeos assistidos pelos alunos

QUESTIONÁRIO 2: VÍDEOS DE CULINÁRIA

Títulos dos vídeos:

- ✓ Vídeo 1: Macarrão em 3 minutos com almôndegas - Tatá
- ✓ Vídeo 2: Mousse de maracujá – Rodrigo Hilbert
- ✓ Vídeo 3: Frango recheado com purê e legumes | Chef Carrefour Fogaça
- ✓ Vídeo 4: Bolo de Fubá da Vovó Palmirinha
- ✓ Vídeo 5: Pudim de preguiça - Versão resumida – Palmirinha

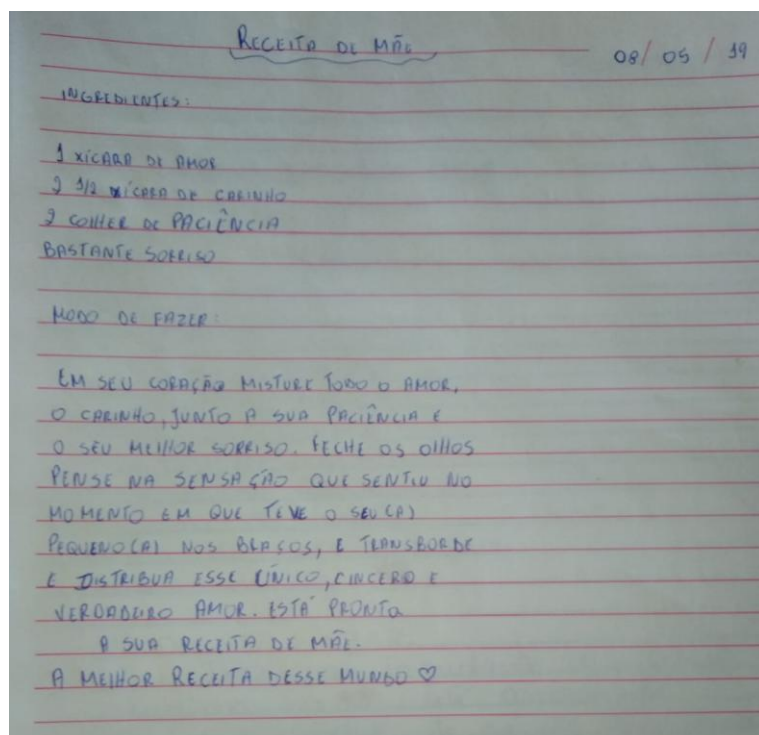
ANÁLISE DE VÍDEOS DE CULINÁRIA	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	TOTAL
✓ Linguagem formal.	1	1	4	3	3	
✓ Ling. informal/coloquial.	11	11	9	10	8	
✓ Presença de diálogos.	0	0	1	0	1	
✓ Verbos no infinitivo (Fazer...).	0	1	8	9	10	
✓ Verbos no imperativo (Faça...).	9	10	9	0	1	
✓ Verbos no presente ou futuro perifrástico (Vou fazer...).	1	3	7	4	4	
✓ Uso de adjuntos adverbiais.	11	9	8	8	8	
✓ Indicação de sequência temporal.	10	6	5	6	5	
✓ Utiliza áudio adicional (música).	8	11	8	7	7	
✓ Público-alvo: internautas.	11	2	6	11	5	
✓ Público-alvo: telespectadores.	1	8	3	1	5	
✓ Uso de legenda.	9	2	5	7	9	
✓ Nível de compreensão: fácil.	10	8	1	5	6	
✓ Grau de dificuldade: difícil	0	4	9	5	3	
✓ Nível de interesse: alto.	6	5	2	5	6	

Observações:

11 alunos participaram da atividade.

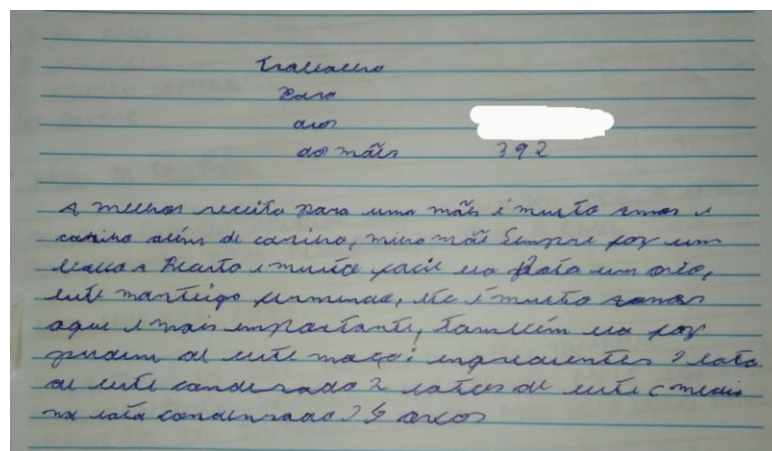
5. Produções dos alunos sobre o gênero textual receita culinária:

5.1 Produção do aluno K



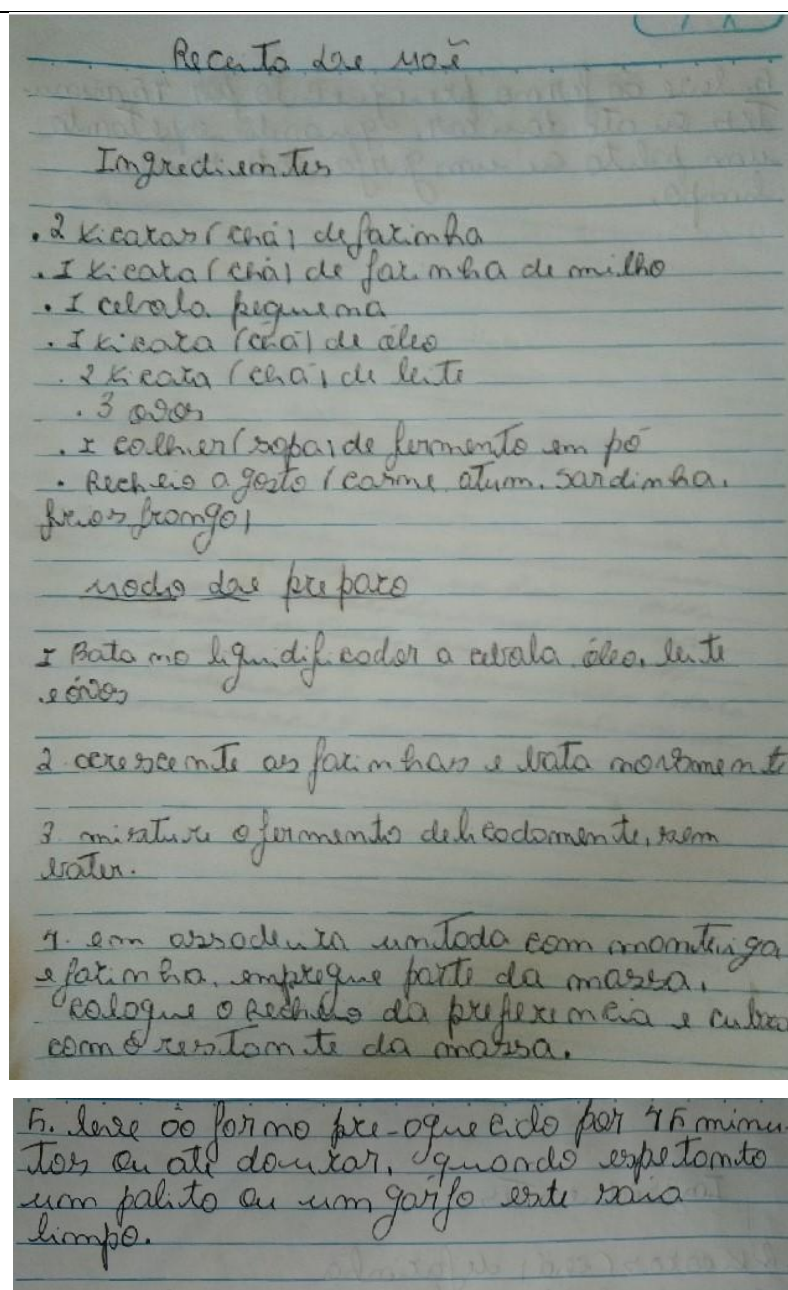
(Aluno K, 9º ano EJA, 18 anos)

5.2 Produção do aluno J



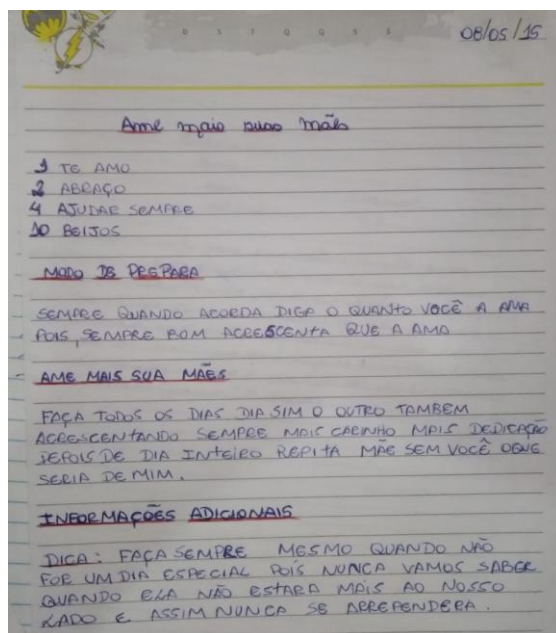
(Aluno J, 9º ano EJA, 16 anos)

5.3 Produção do aluno C



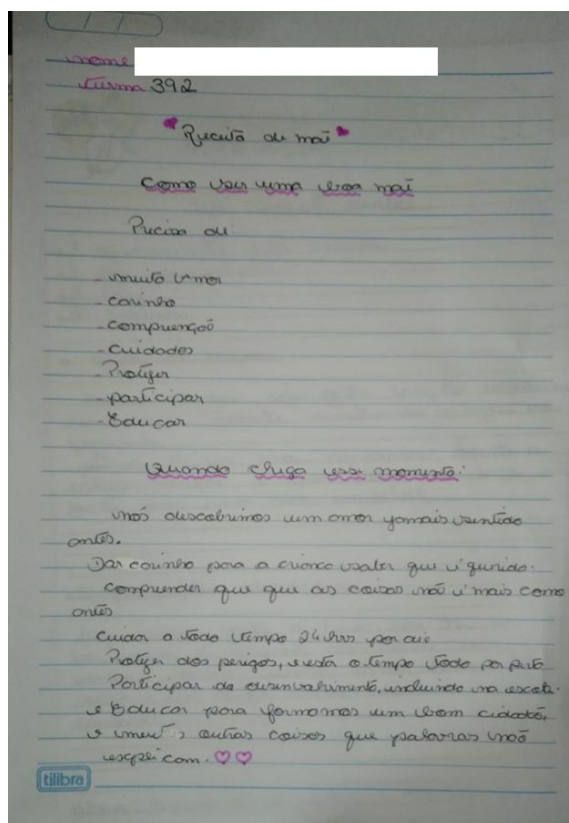
(Aluno C, 9º ano EJA, 48 anos)

5.4 Produção do aluno I



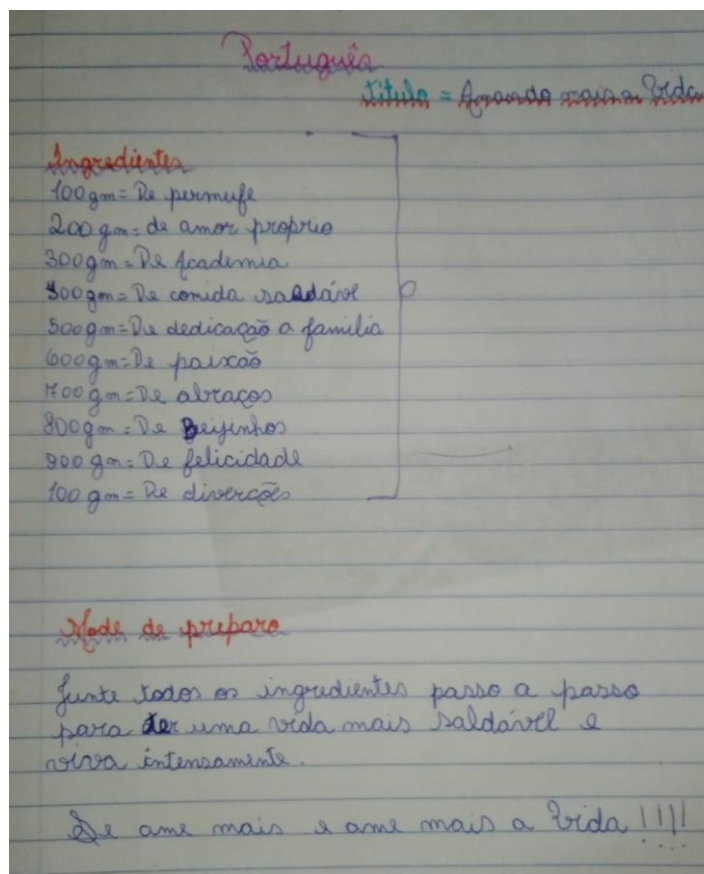
(Aluno I, 9º ano EJA, 36 anos)

5.5 Produção do aluno D



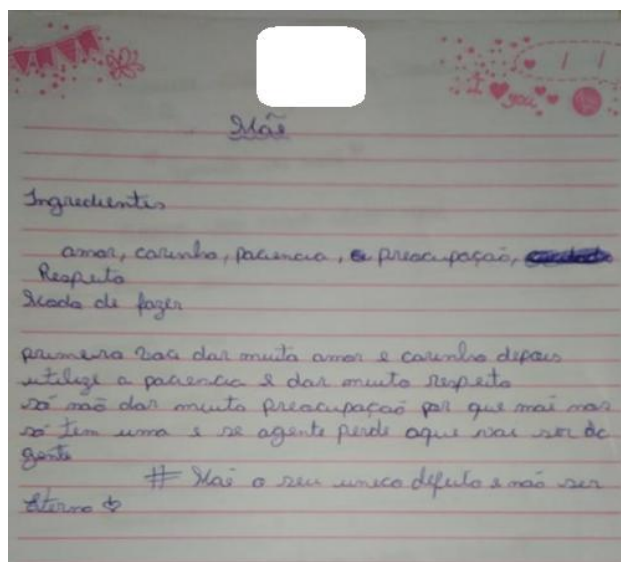
(Aluno D, 9º ano EJA, 30 anos)

5.6 Produção do aluno B



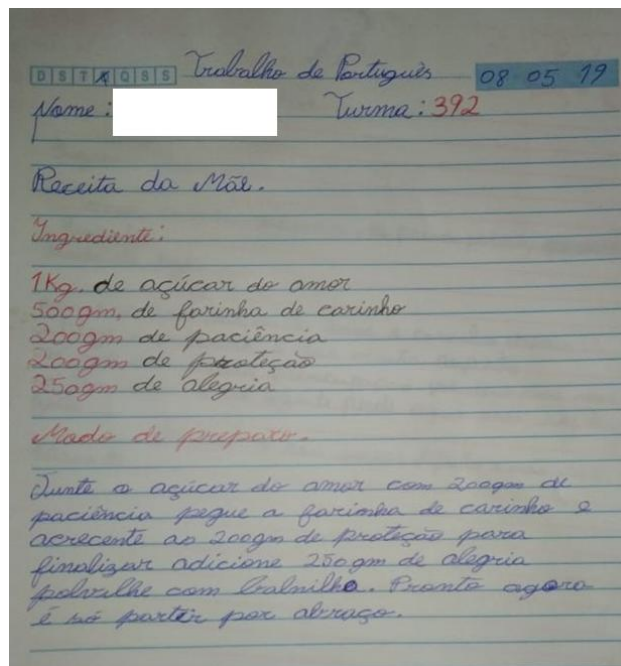
(Aluno B, 9º ano EJA, 18 anos)

5.7 Produção do aluno M



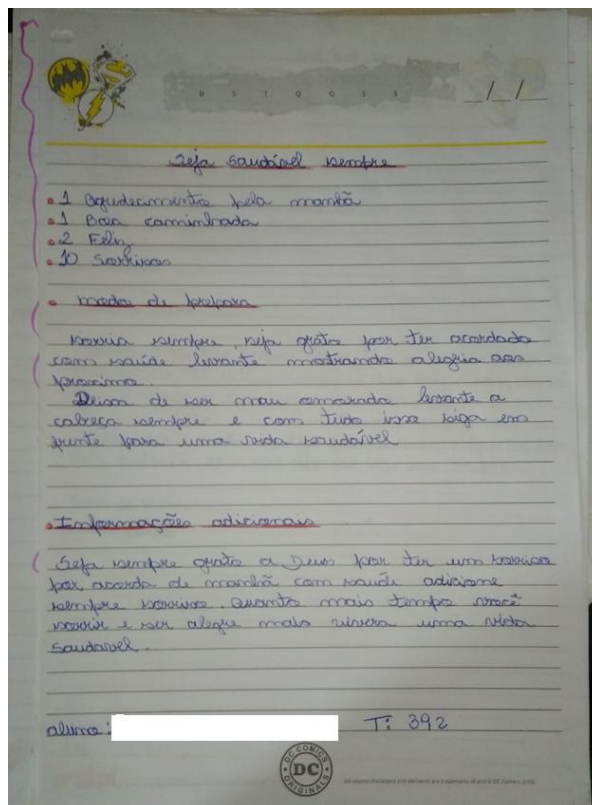
(Aluno M, 9º ano EJA, 16 anos)

5.8 Produção do aluno A



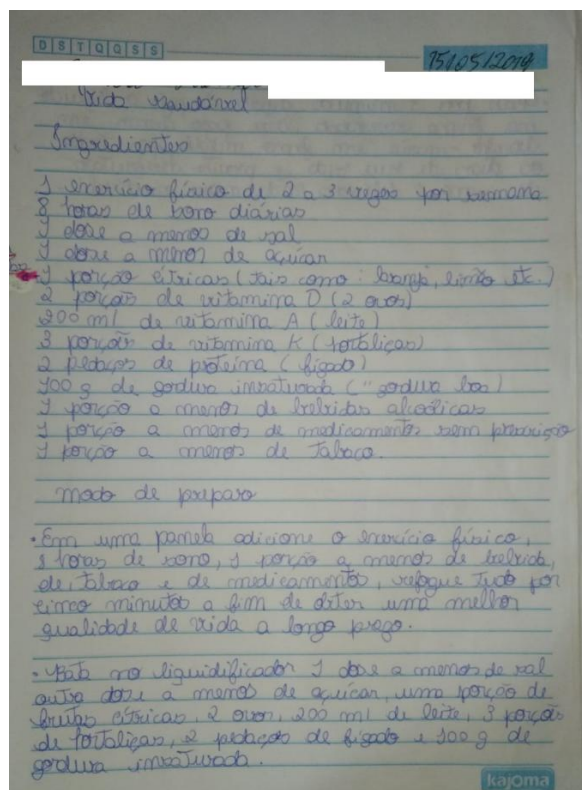
(Aluno A, 9º ano EJA, 22 anos)

5.9 Produção do aluno I



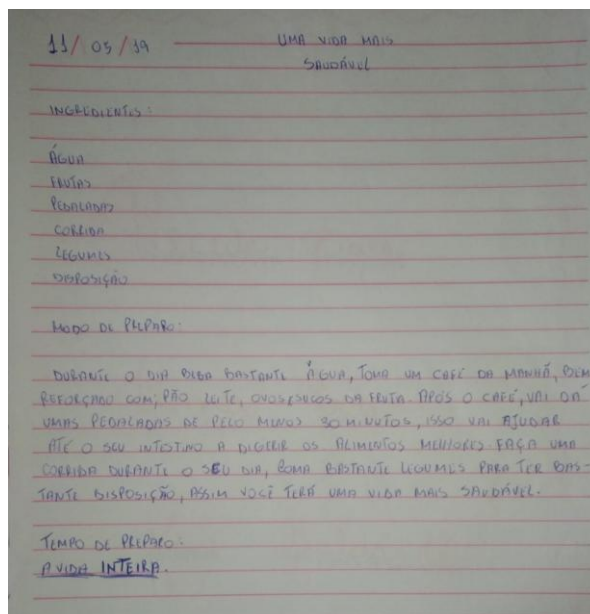
(Aluno I, 9º ano EJA, 36 anos)

5.10 Produção do aluno L



(Aluno L, 9º ano EJA, 30 anos)

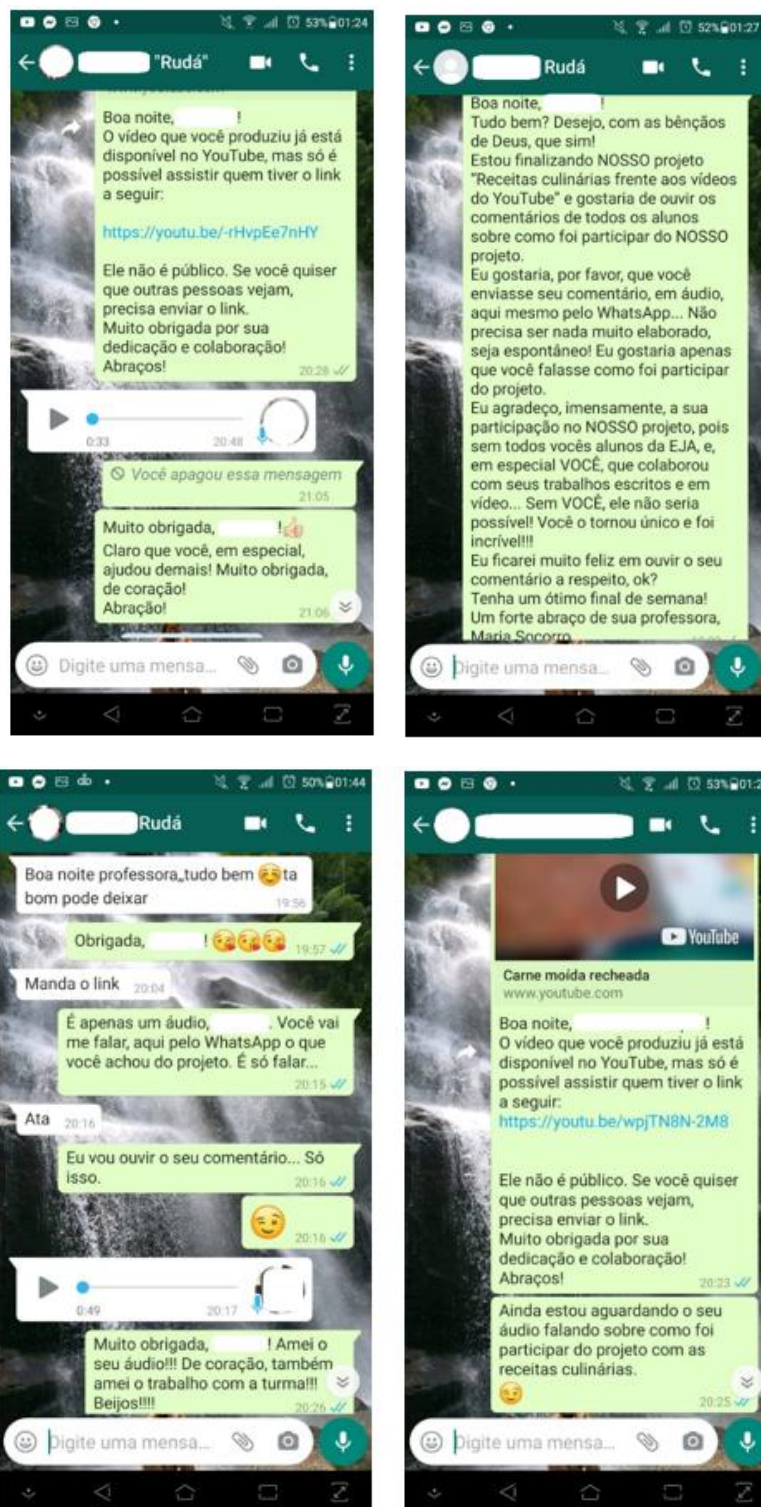
5.11 Produção da aluna Y



(Aluna Y, 9º ano EJA, 18 anos)

6. Mensagens enviadas para divulgação dos vídeos:

6.1 Aos alunos da turma 392 participantes do projeto

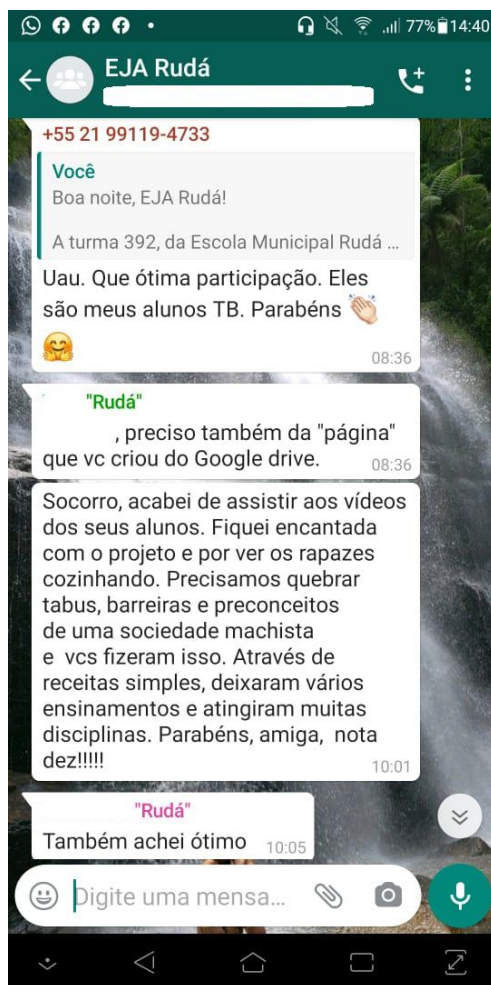


6.2 A um dos grupos de professores da Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova



7. Mensagens recebidas, pela pesquisadora, sobre os vídeos

7.1 Avaliação dos professores de um dos grupos da Escola Municipal Rudá Iguatemi Villanova




7.2 Comentários na página do YouTube


7.2.1 – Sobre o vídeo “Mousse de Maracujá”

Pesquisar



**Ana Cláudia Siqueira** 2 dias atrás

Gente, amei a descontração, apresentação dos ingredientes e claro o resultado final. Parabéns! 🍌🍌🍌

RESPONDER


**Fabiane Paim** 2 semanas atrás

Ai, que delícia! Amo mousses! Quem disse que não dá para colocar em prática uma receita trabalhando em grupo? O interessante dessa atividade foi o desenvolvimento de um texto instrucional por meio do desempenho coletivo. Muito simpáticos e descontraídos! Parabéns!!!

RESPONDER

**Gabriela Costa** 2 semanas atrás (editado)

Excelente o vídeo. As meninas, apesar de parecerem inicialmente tímidas, saíram-se muito desenvoltas durante a fase da receita. Gustavo deu um toque a mais ao vídeo com seu jeito descontraído. Muito interessante observar o quanto se desempenharam para fazer a produção, inclusive colocando uma vinheta na entrada do vídeo. Trabalhar texto instrucional é muito ...
[Ler mais](#)

RESPONDER

**sonia Alvares** 2 dias atrás (editado)

O vídeo ficou ótimo. Gostei muito da interação entre os participantes. Souberam comunicar mostrando simpatia e descontração, narraram a receita conforme aprendido. Ainda acrescentaram dicas da receita. O aluno que fez o mousse possui talento de comunicador, poderia até ser um radialista ou apresentador...

Pesquisar

**Erika Romana** 1 semana atrás

A integração dos ingredientes e a integração dos componentes do grupo deram muito certo. Parabéns a todos do grupo por compartilharem experiências e conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

RESPONDER

**Luciene Gomes** 3 semanas atrás

Que lindo ver os alunos envolvidos na "produção" da receita, colocando em prática todas as partes do texto escrito! Em harmonia e trabalhando em grupo para o sucesso da receita. Parabéns alunos e professora.

RESPONDER






**Marcelo Soares** 3 semanas atrás


Adoro mousse! De "maracujás", então... Nem se fala!
Adorei a turma reunida para essa sobremesa deliciosa! Lembrei da minha infância... Enquanto minha mãe fazia os doces, eu lambia as sobras das latinhas de leite condensado! Aliás, quem fez isso durante essa receita? Vão mentir para mim que não fizeram!!! ...
[Ler mais](#)

RESPONDER




**Angela Martins** 1 semana atrás


Muito interessante o desenvolvimento da atividade em grupo. Todos participaram com alegria e entusiasmo. Até refletiram sobre aspectos da língua. Adorei.

 **YouTube** ^{BR}    




 **Andreia Araujo** 2 semanas atrás


Que construção maravilhosa, um grupo de alunos reunido pelo conhecimento. Produzir pensamento passa pela formação de grupos em prol do saber. Parabéns, alunos. Belo vídeo.

   [RESPONDER](#)




 **ingrid magalhaes** 1 semana atrás


Colocar em prática o que se aprende em sala é motivador. O vídeo apresenta de forma clara todas as etapas da receita. Deu água na boca.

   [RESPONDER](#)




 **Patrícia Lima** 2 semanas atrás


Parabéns, galera. Arrasaram na vinheta de abertura, locução e receita 🍴🍴🍴

   [RESPONDER](#)




 **Erika Coelho Mirre** 3 semanas atrás

Meus queridos alunos. Parabéns pelos vídeos de receitas! Saudades.

   [RESPONDER](#)







 **Biociencias** 3 semanas atrás


Parabéns pelo trabalho de vocês! Fiquei com vontade, kkk

   [RESPONDER](#)




[Ver resposta](#)


7.2.2 – Sobre o vídeo “Mousse de maracujá da 392”

  **YouTube** ^{BR}    




 **Angela Martins** 1 semana atrás


Eu percebi nesta atividade que o aluno foi colocado como protagonista do seu processo de aprendizagem. Ele está praticando e mostrando para todos o uso prático da leitura e da escrita. O vídeo é imagem em movimento, e seu uso é muito eficaz no processo educacional e no processo de conhecer a realidade. Parabéns!!

   [RESPONDER](#)




 **Vera Lucia Ribeiro** 3 semanas atrás


Adorei a receita e ver um aluno ensinando essa mesma receita me deixou mais feliz ainda. Parabéns, professora Socorro, pelo projeto e por colocar os homens na cozinha. A educação pode transformar uma nação. 🍴🍴🍴

   [RESPONDER](#)




 **ingrid magalhaes** 1 semana atrás


Parabéns ao aluno pela receita e para a professora que fez com que o aluno apropriar-se das características centrais desse gênero textual para poder produzir o vídeo.

   [RESPONDER](#)




 **Divany Ribeiro** 1 semana atrás

Que delícia!
É só começar, que virão mais receitas gostosas!

   [RESPONDER](#)

 **Marcelo Soares** 3 semanas atrás

Demais! Adoro mousse! Parabéns, rapaz! Parabéns, professora! Só quero entender agora quantos vão comer essa tigela de mousse e em quanto tempo. Não é tudo para a barriga de um só, né? Divide aí!

   [RESPONDER](#)

7.2.3 – Sobre o vídeo “Macarrão da casa”

 BR comentários públicos

**sonia Alvares** 3 horas atrás

Macarrão é tudo de bom! Se fosse concurso votava nesse vídeo! Muito bom ele ter listado a receita no início, apesar de ser fácil, não tem como não dar certo. Acho que ele deveria mostrar o rosto, apesar de ter comunicado bem, ficou focado e explicou bem a receita. Se o objetivo maior é a receita, está bem produzido. Tem muito valor uma atividade assim, quando o aluno pratica, deve se sentir realizado.

 1   RESPONDER

**Angela Martins** 1 semana atrás

O aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem. Ele está praticando e mostrando para todos o uso prático da leitura e da escrita. O vídeo é muito eficaz no processo educacional e no processo de conhecer a realidade. Parabéns!!

   RESPONDER

**Fabiane Paim** 2 semanas atrás


Macarrão é o favorito dos meus filhos! O aluno mostrou os ingredientes, explicou o passo a passo e executou a receita com muita tranquilidade. É uma receita do dia a dia que foi ricamente apresentada correspondendo às características do texto instrucional. Parabéns!!!


   RESPONDER

**Marcelo Soares** 3 semanas atrás




Gente, me deu fome depois do almoço! Pode Isso! Agora, fiquei até triste com o macarrão no alho e sal que eu faço! Muito sem graça perto desse! Parabéns, Eduardo!


   RESPONDER

 BR comentários públicos



**Ana Cláudia Siqueira** 2 dias atrás


Que receita bacana, macarrão um prato rápido e saboroso! O aluno mostrou os ingredientes, foi bem explicado e dinâmico. Parabéns! 🍝🍝🍝

   RESPONDER


**Mônica Márcia Leal Utsch** 5 horas atrás


Parabéns ao mestre cuca Eduardo! Explicou direitinho e o macarrão parece bem apetitoso. Professora Socorro, ótima demonstração de protagonismo de seu aluno na construção do Ensino-Aprendizagem. Ótimo trabalho!

   RESPONDER




**Luciene Gomes** 3 semanas atrás


Mais um aluno no papel de chefe! tudo coradinho e organizado para o sucesso da receita! Muito prático cada etapa e explicação muito boa para o entendimento do processo.Parabéns!

   RESPONDER



**Erika Romana** 1 semana atrás

Parabéns!!! Você soube juntar muito bem todos os seus conhecimentos: texto escrito, oral, manuseio com a mídia digital e com as panelas.

   RESPONDER

**Gabriela Costa** 2 semanas atrás


Outro vídeo excelente. Ressalta-se o cuidado e a organização para mostrar os ingredientes, uma calma para explicar o passo a passo e um resultado incrível (e com uma aparência ótima!).

   RESPONDER


BR


Gabriela Costa 2 semanas atrás


Outro vídeo excelente. Ressalta-se o cuidado e a organização para mostrar os ingredientes, uma calma para explicar o passo a passo e um resultado incrível (e com uma aparência ótima!).


 RESPONDER


Andreia Araujo 2 semanas atrás

Parabéns por mais essa receita maravilhosa. Mais um aluno empenhado e dedicado com o processo de ensino-aprendizagem.




 RESPONDER


Catarina Nagamine 2 dias atrás


Parabéns ao mestre cuca! Ficou de dar água na boca! O vídeo seguiu as características de texto instrucional e o Eduardo apresentou domínio ao fazê-lo. Parabéns !






 RESPONDER


Patrícia Lima 2 semanas atrás

Parabéns pela participação!!!





 RESPONDER



Vera Lucia Ribeiro 3 semanas atrás

Adorei a receita!!!!








 RESPONDER


BR





Vera Lucia Ribeiro 3 semanas atrás


Adorei a receita!!!!




 RESPONDER





Fatima Venancio 2 semanas atrás

Parabéns! Muito bom, mas fiquei com medo da panela cair .





 RESPONDER



Biociencias 3 semanas atrás

Muito show!!
Parabéns!!







 RESPONDER


7.2.4 – Sobre o vídeo “Carne moída recheada”

Pesquisar




**Patrícia Lima** 2 semanas atrás


Parabéns!!! Quem disse que homem não vai pra cozinha??? Arrasou na receita 🍴🍴🍴

RESPONDER




**sonia Alvares** 3 horas atrás


A receita foi bem realizada, parece que ficou muito gostoso. Faltou o chef mostrar o rosto, acho que iria favorecer mais proximidade e empatia com o público que assiste o vídeo. Mas ele fala de forma espontânea com domínio da receita de carne. Muito bom a atuação dos estudantes, visto que todos alcançaram o objetivo final que é a produção de receita. Bom ver que a EJA tem um grande potencial. Parabéns!

1 RESPONDER




**Ana Cláudia Siqueira** 2 dias atrás


Essa receita é demais, adorei e vou fazer com certeza! Percebi a intimidade do aluno com a cozinha, o capricho, a forma simples e eficaz da explicação. Parabéns pela receita! 🍴🍴🍴


RESPONDER

**Fabiane Paim** 2 semanas atrás




Para tudo!!! Esta eu farei com certeza!!! Receita simples e muito bem orientada. Essa orientação é própria do texto injuntivo que visa a concretização da ação instruída. Não vejo a hora de concretizar essa carne moída recheada na minha casa! rsrs Parabéns a você e a professora! Excelente receita!!!


RESPONDER

Pesquisar




**Luciene Gomes** 3 semanas atrás


Motivar alunos da EJA a colocar literalmente a mão na massa vai além da produção textual escrita do gênero receita e de uma simples interpretação de um texto instrucional. A produção do vídeo a disposição dos ingredientes e forma como ele passa a receita, o tom da voz, a segurança da explicação deram um toque especial nessa delícia de receita. Parabéns!

RESPONDER




**Erika Romana** 1 semana atrás


Excelente trabalho da professora com seus alunos da EJA. Prova de que os textos oral e escrito não se restringem a uma sala de aula, podem ser encontrados em qualquer lugar, inclusive na cozinha de casa.

RESPONDER




**Marcelo Soares** 3 semanas atrás


Cara, que delícia! Parece top mesmo! Top e entope também né!? Parabéns, rapaz! Adorei! Esse eu tenho que fazer aqui em casa! Mas, conta aí, quanto na temperatura do forno, hein?

RESPONDER




**Sostiane Fonseca** 3 semanas atrás

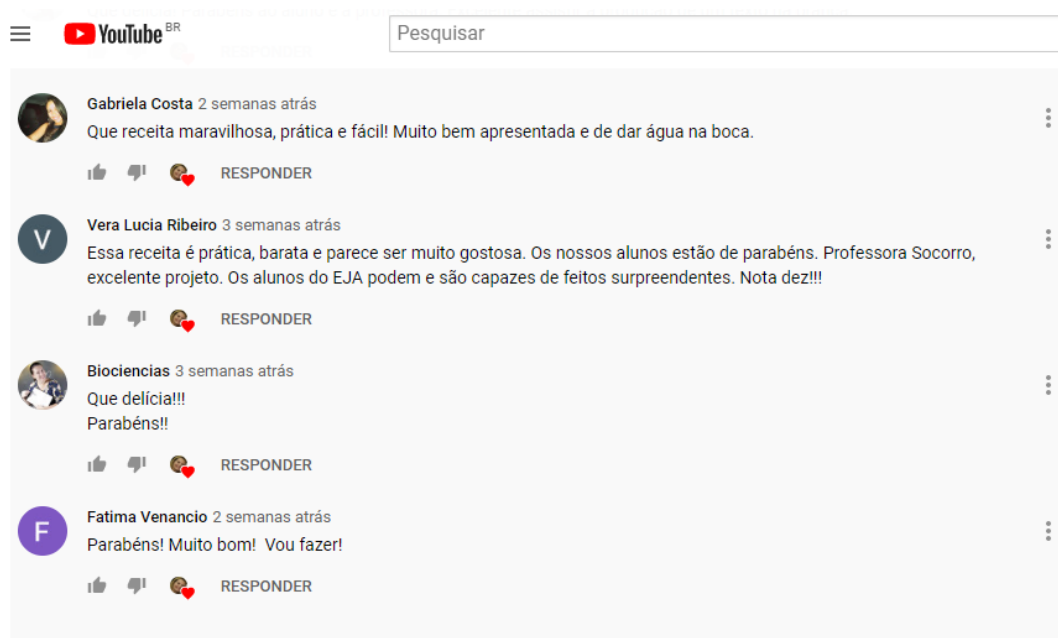
Parabéns, alunos da EJA, orgulhosa do belíssimo trabalho de vocês! Continuem acreditando nos seus sonhos!!! 🍴🍴

RESPONDER

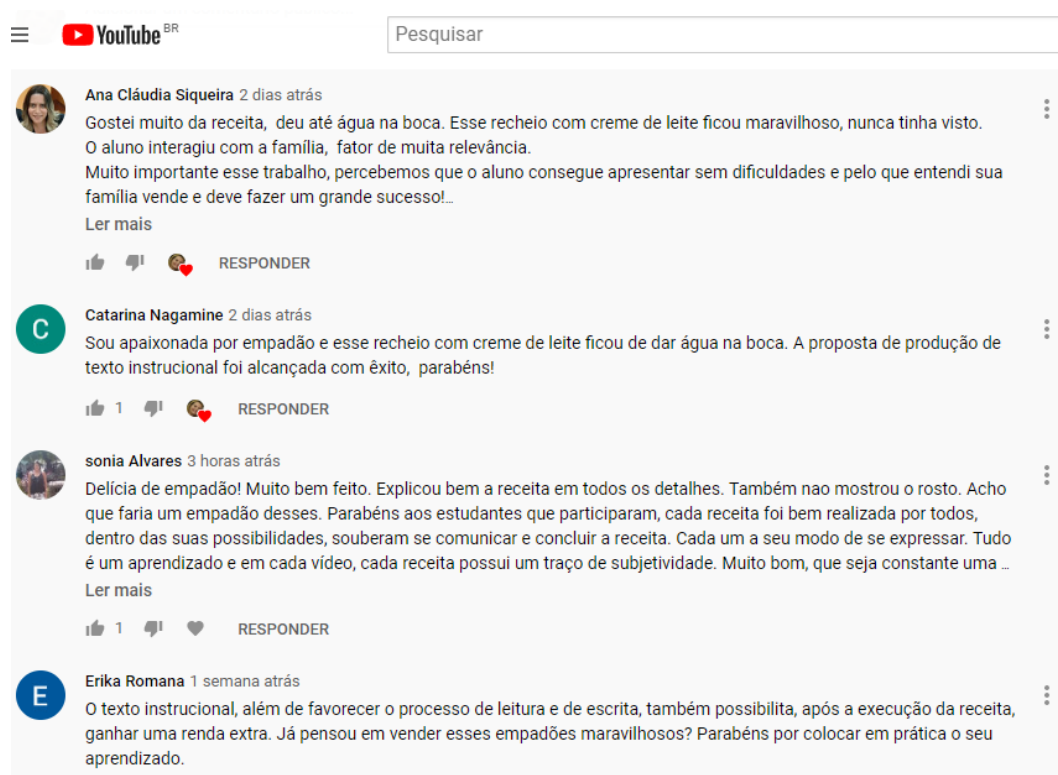
**Andreia Araujo** 2 semanas atrás

Que delícia! Parabéns ao aluno e à professora. Excelente assistir a produção de um texto na prática.

RESPONDER



7.2.5 – Sobre o vídeo “Empadão de frango”



YouTube^{BR}

RESPONDER

Pesquisar

N

Neuza Oliveira Pontes 1 semana atrás

Aula bem criativa e significativa. Nossos alunos precisam de fato aprender, conhecer e praticar para que de fato a aprendizagem seja significativa. Parabéns!!!

1

RESPONDER

Andreia Araujo 2 semanas atrás

O processo de ensino-aprendizagem com vida é isso. Parabéns pelo empenho de todos os participantes do projeto. É maravilhoso assistir a resistência da educação pública.

1

RESPONDER

M

Marcelo Soares 3 semanas atrás (editado)

Ei! Faltou a descrição da receita aqui, hein? Uma delícia esse empadão! Gostei muito da ordem de apresentação! Aprendi direitinho... Vou tentar fazer aqui! Com menos coloral que isso não dá muito certo por aqui...

1

RESPONDER

Angela Martins 1 semana atrás

Muito bom ver esses rapazes na cozinha se empenhando para colocar em prática o uso da leitura e escrita na vida real. Parabéns. Ser protagonista do seu processo de aprendizagem é muito importante.

1

RESPONDER

Luciene Gomes 3 semanas atrás

Assistindo aqui, deu água na boca! Ficou bom mesmo! Pela maneira que ele explica parece bem simples. E até quem não é muito íntimo da cozinha como eu, pode se atrever a tentar esse receita. Gostei até das forminhas.

1

RESPONDER

YouTube^{BR}

RESPONDER

Pesquisar

Gabriela Costa 2 semanas atrás

Outro vídeo incrível! E esse cuidado na edição para mostrar o passo a passo? Muito bem trabalhado e organizado. Ótima a intenção de detalhamento das medidas.

RESPONDER

Ana Cláudia Siqueira 2 dias atrás

Ops, percebi que faltou a descrição do vídeo!

RESPONDER

Divany Ribeiro 1 semana atrás

Já é quase um Máster Chefe! Parabéns!

RESPONDER

Biociencias 3 semanas atrás

Muito bem!! Tem até um soprando a receita, kkk

RESPONDER

F

Fatima Venancio 2 semanas atrás

Parabéns! Explicou direitinho! Mas forno a 360 graus? Não seria 180? Continue cozinhando. Quem sabe não teremos um futuro chefe ?

RESPONDER