



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

BETÂNIA ROCHA DE SOUSA

**APRENDENTES IDOSAS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
EMANCIPATÓRIA**

BELÉM - PARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Sousa, Betânia Rocha de, 1978-

Aprendentes idosas e produção textual escrita: uma
sequência didática em contexto de educação emancipatória
/ Betânia Rocha de Sousa. - 2012.

Orientadora: Myriam Crestian Cunha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2012.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Pará. 2. Escrita. 3. Idosos - Educação - Pará.
4. Língua portuguesa - Composição e exercícios.
I. Título.

CDD 22. ed. 469.07

BETÂNIA ROCHA DE SOUSA

**APRENDENTES IDOSAS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha
Orientadora

Profa. Dra. Walkyria Passos Magno e Silva

Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto

BELÉM - PARÁ

2012

À minha estimada mãe, Nocy, por ter me ensinado a nunca desistir;

Ao meu amado esposo José Ribamar, por seu companheirismo incansável de todas as horas;

À minha querida filha Samirah que mesmo sendo pequena soube entender;

À minha irmã Sulamita e ao meu tio Herald que tão cedo partiram, deixando muitas saudades.

Ao meu velho avô José, pelos sábios conselhos e pelo exemplo de vida que deixou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, por ter me ajudado a concluir mais uma etapa de minha vida.

À minha família pelo carinho, incentivo, apoio, sobretudo, por compreender minhas ausências durante a construção deste trabalho.

À minha Orientadora, Dra. Myriam Crestian Cunha (UFPA), pela paciência e dedicada orientação, pela competência e amizade.

Aos membros da Banca, Dr. João Gomes da Silva Neto (UFRN) e Dra. Walkyria Magno e Silva (UFPA), pela leitura e análise deste trabalho, sobretudo, pelas críticas. A partir das quais este trabalho foi aprimorado.

Ao professor Dr. Thomas, membro da banca de qualificação da dissertação, pelas críticas que aprimoraram este trabalho.

Aos meus colegas e professores do mestrado por terem contribuído, mesmo que indiretamente, para a construção desta obra.

À professora Ildete Falcão, coordenadora pedagógica do programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), que tão gentilmente proporcionou a realização da pesquisa-ação na turma de 2ª etapa.

À direção da escola municipal Pedro Coelho da Mota e das escolas estaduais Elcione Barbalho e Maria Deusarina Rodrigues, onde trabalho como professora, pela generosa compreensão, pois indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Às senhoras, participantes da pesquisa. Sem elas, a realização desse trabalho não seria possível.

... Aprendi que quando a gente escreve, [...], o primeiro texto é apenas um esboço, [...], porque a gente vai aprimorando, a gente vai melhorando até fazer o texto que a gente quer, porque é como se fosse uma plantinha, [...] quanto mais a cuida, aí ela cresce e floresce.

(Aprendente **M**, em entrevista, ANEXO S)

RESUMO

O presente trabalho relata e analisa uma pesquisa-ação, realizada em uma turma de 2ª etapa do Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), programa de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA). O GETI desenvolve ações socioeducativas direcionadas ao público idoso, no Campus Universitário de Castanhal, tendo como fundamentação teórica a concepção da educação emancipatória de Paulo Freire. A pesquisa-ação focaliza-se no ensino/aprendizagem da produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas, em sua maioria afastadas dos espaços formais de escolarização por décadas. Com base nessa experiência, pretende-se ampliar a reflexão didática relacionada a este público, tendo por objetivo geral contribuir para a construção de uma base didático-metodológica para o ensino e a aprendizagem do português como língua materna para o público de aprendentes idosos. Mais especificamente busca-se: a) testar a hipótese de que o dispositivo da Sequência Didática coaduna-se perfeitamente com os pressupostos pedagógicos freireanos, ao favorecer o desenvolvimento da capacidade reflexiva e, portanto, da autonomia dos aprendentes na aprendizagem do Português; b) construir uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação emancipatória; c) experimentar e analisar atividades elaboradas para verificar se as mesmas contribuem efetivamente para que os aprendentes idosos desenvolvam sua competência de produção escrita. A abordagem teórica deste estudo desdobra-se em quatro pilares: 1) educação emancipatória (FREIRE, 1983, 1987, 1996), que visa educar para a cidadania; 2) envelhecimento humano como um processo natural da vida, cuja compreensão não elimina a visão de um sujeito ativo e potencialmente capaz (NERI; FREIRE, 2000; BOSI, 1994); 3) abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua (GERALDI, 2004, 2006; ANTUNES, 2006, 2009); 4) avaliação formativa (AMARAL, 2008; CUNHA, 1992, 2008) como dispositivo de ensino-aprendizagem adequado às exigências da atividade redacional e ao desenvolvimento de um sujeito da aprendizagem autônomo. A metodologia da pesquisa-ação, escolhida para desenvolver o estudo, inscreve-se no paradigma qualitativo e visa ao envolvimento das participantes na construção da competência almejada – a escrita de textos pertencentes ao gênero receita culinária – e na realização de um projeto de comunicação – a venda de uma coletânea de receitas no seminário anual do Programa GETI – . Além das atividades e dos materiais utilizados em sala de aula, os procedimentos instrumentais que viabilizaram a geração de dados foram a observação participativa, com notas em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas realizadas com as aprendentes. A análise dos dados mostra claramente a validade da hipótese, tanto no que diz respeito à atitude das aprendentes, que passaram a assumir-se como sujeitos de sua aprendizagem e de seu dizer, quanto no que diz respeito à elevação qualitativa de sua produção escrita.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendentes idosos. Produção escrita. Sequência Didática. Avaliação formativa.

RÉSUMÉ

Ce mémoire rapporte et analyse une recherche-action menée dans une classe de 2^{ème} étape du *Grupo de Educação na Terceira Idade* (GETI), programme d'extension de l'Université Fédérale du Pará (UFPA). Le GETI propose aux personnes âgées des actions socio-éducatives sur le campus universitaire de Castanhal, en adoptant comme fondement théorique la conception de l'éducation émancipatrice de Paulo Freire. La recherche-action se concentre sur l'enseignement-apprentissage de la production de textes écrits dans une classe de personnes âgées ayant passé, pour la plupart, plusieurs décennies loin des espaces formels de scolarisation. A partir de cette expérience, on souhaite élargir la réflexion didactique concernant ce public dans l'objectif général de contribuer à la construction d'une base didactico-méthodologique pour l'enseignement et l'apprentissage du portugais langue maternelle pour des publics d'apprenants âgés. Les objectifs plus spécifiques de l'étude sont de: a) tester l'hypothèse selon laquelle le dispositif de la Séquence Didactique est pleinement compatible avec les présupposés pédagogiques de Freire, car il favorise le développement de la capacité réflexive et donc l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage du Portugais; b) construire une proposition de production écrite articulée aux présupposés de l'éducation émancipatrice; c) expérimenter et analyser les activités élaborées pour vérifier si celles-ci contribuent effectivement au développement des compétences de production écrite des apprenants âgés. Le support théorique de cette étude est quadruple: 1) l'éducation émancipatrice (FREIRE, 1983, 1987, 1996), qui vise l'éducation citoyenne; 2) le vieillissement humain comme processus naturel de vie, dont la compréhension n'exclue pas la vision d'un sujet actif et potentiellement capable (NERI; FREIRE, 2000; BOSE, 1994); 3) l'approche interactionnelle de l'enseignement- apprentissage de la langue (GERALDI, 2004, 2006; ANTUNES, 2006, 2009); 4) l'évaluation formative (AMARAL, 2008; CUNHA, 1992, 2008) comme dispositif d'enseignement-apprentissage adapté aux exigences de l'activité scripturale et au développement d'un sujet de l'apprentissage autonome. La méthodologie de la recherche-action, choisie pour mener cette étude, s'inscrit dans le paradigme qualitatif et cherche à engager les participants dans la construction de la compétence recherchée – l'écriture de textes qui appartiennent au genre recette culinaire – et dans la réalisation d'un projet de communication – la vente d'un recueil de recettes lors du séminaire annuel du Programme GETI –. Outre les activités et les matériels utilisés en salle de classe, les instruments qui ont permis la production des données sont l'observation participante, avec prise de notes dans un journal de terrain, et des entretiens semi-ouverts réalisés avec les apprenantes. L'analyse des données montre clairement la validité de l'hypothèse soulevée, aussi bien en ce qui concerne l'attitude des apprenantes, qui se sont effectivement assumées en tant que sujets de leur apprentissage et de leur dire, qu'en ce qui concerne l'amélioration qualitative de leur production écrite.

MOTS-CLÉS: Apprenants âgés. Production écrite. Séquence didactique. Évaluation formative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Esquema de sequência didática	41
FIGURA 2: Roda de conversas	55
FIGURA 3: Análise de receitas em equipe (1)	59
FIGURA 4: Análise de receitas em equipe (2)	59
FIGURA 5: Elaboração de glossário vocabular	61
FIGURA 6: Construção coletiva de material de apoio	61
FIGURA 7: Dupla 5 remontando a receita culinária “peixe ao leite de coco”	62
FIGURA 8: Atividade de avaliação e coavaliação	63
FIGURA 9: Revisão e reescrita coletiva das receitas	72
FIGURA 10: Formatação das receitas.....	72
FIGURA 11: Escolha de imagens na internet	73
FIGURA 12: Capa da coletânea de receitas culinárias	73
FIGURA 13: Seção de exposição de trabalhos.....	73
FIGURA 14: Exposição de trabalhos da turma de 2ª etapa.....	73
FIGURA 15: Comercialização da coletânea de receitas culinárias.....	74
FIGURA 16: Primeira produção da aprendiz C.....	94
FIGURA 17: Última produção da aprendiz C.....	96
FIGURA 18: Avaliação em dupla da receita “Vaca Atolada”.....	99
FIGURA 19: Receita “Vaca atolada”, após a revisão e formatação coletiva.....	102
FIGURA 20: Primeira produção de G.....	104
FIGURA 21: Última produção de G (1ª parte)	106
FIGURA 22: Última produção de G (2ª parte)	107
FIGURA 23: Avaliação em dupla do texto da receita “Baião-de-dois”	109
FIGURA 24: Receita “Baião-de-dois”, após revisão e formatação coletiva	113
GRÁFICO 1: Aprendizes idosas e o tempo aproximado distantes do sistema escolar.....	49
QUADRO 1: Corpus da pesquisa	47
QUADRO 2: Sequência Didática da produção de uma coletânea de receitas culinárias	50
QUADRO 3: Características da primeira versão da receita culinária	58
QUADRO 4: Critérios e descritores de qualidade para a escrita de receitas (1ª versão).....	63
QUADRO 5: Critérios e descritores de qualidade para a escrita de receita (suporte para ficha avaliativa).....	67
QUADRO 6 : Reescrita da receita problemática pelos grupos.....	70
QUADRO 7: Comparação entre as reescritas da receita problemática.....	70
QUADRO 8: Comparação entre a produção inicial e a produção final	89

QUADRO 9: “Vaca atolada”: modo de preparar antes e o depois da reescrita coletiva.....	100
QUADRO 10: “Baião-de-dois”: modo de preparar antes e o depois da reescrita coletiva.....	112
APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada.....	127
APÊNDICE B: Ofício de Solicitação para o desenvolvimento da pesquisa	128
APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido	129
APÊNDICE D: Quadro avaliativo para receitas	130
APÊNDICE E: Ficha avaliativa	131
ANEXO A : Atividade 1 realizada pela equipe 1.....	133
ANEXO B: Atividade 1 realizada pela equipe 2.....	134
ANEXO C: Atividade 1 realizada pela equipe 3.....	135
ANEXO D: Lista de características	136
ANEXO E: Glossário vocabular	137
ANEXO F: Quadro de pesos/medidas e marcas temporais	138
ANEXO G: Receita “Peixe ao leite de coco”.....	139
ANEXO H: Atividade de remontagem de receitas, realizada pela equipe 5	140
ANEXO I: Receita culinária “salpicão de frango” (1).....	142
ANEXO J: Atividade de remontagem de receitas, realizada pela equipe 1	143
ANEXO K: Receita culinária “salpicão de frango” (2)	144
ANEXO L: Lista de verbos específicos em atividades culinárias	145
ANEXO M: Receita culinária “Rabada com macaxeira e pirão” (1)	146
ANEXO N: Receita culinária “Rabada com macaxeira e pirão” (2)	147
ANEXO O: Receitas para análise	148
ANEXO P: Atividade 7, realizada pela equipe 1.....	150
ANEXO Q: Atividade 7, realizada pela equipe 2.....	151
ANEXO R: Coletânea das receitas culinárias	154
ANEXO S: Transcrição das entrevistas	164
ANEXO T: Versão da receita “Vaca Atolada” antes da avaliação em dupla.....	178
ANEXO U: Versão da receita “Baião-de-dois” antes da avaliação em dupla.....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		11
1 ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA		16
1.1	Envelhecimento humano	16
1.2	A pessoa idosa e o acesso à educação	20
	1.2.1 Dispositivos legais e a educação na velhice	20
	1.2.2 Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI)	22
1.3	Educação emancipatória de Paulo Freire	24
2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS		31
2.1	A problemática da produção textual	31
	2.1.1 Redação escolar: camisa de tamanho único	32
	2.1.2 Produção textual da abordagem interacional da linguagem.....	33
	2.1.3 A escrita: uma prática sociodiscursiva	35
	2.1.4 Gêneros do discurso na produção textual	36
2.2	Avaliação formativa na aprendizagem da escrita	38
2.3	Sequência Didática para os gêneros: um dispositivo formativo para a produção textual.....	40
	2.3.1 Descrição do dispositivo	41
	2.3.2 O gênero receita culinária	43
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....		46
3.1	Tipo de pesquisa	46
3.2	Procedimentos e instrumentos da pesquisa	46
3.3	Corpus de análise	46
3.4	Crítérios de análise	48
3.5	Perfil dos participantes da pesquisa	48
3.6	A Sequência Didática: coletânea de receitas culinárias.....	50
4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANALISANDO OS DADOS		54
4.1	Analisando a Sequência Didática	54
	4.1.1 A definição do projeto coletivo.....	54
	4.1.2 A primeira escrita	57
	4.1.3 Primeiro módulo	59
	4.1.4 Segundo módulo	60

	4.1.5	Terceiro módulo	61
	4.1.6	Quarto módulo.....	64
	4.1.7	Quinto módulo	68
	4.1.8	Processos da produção final: a coletânea de receitas culinárias	71
	4.1.9	Circulação social da coletânea de receitas culinárias	73
4.2	Efeitos da Sequência Didática no público de pessoas idosas		74
	4.2.1	Senhoras idosas, senhoras de sua aprendizagem	74
	4.2.2	Senhoras idosas, senhoras da avaliação.....	79
	4.2.3	Produção do texto escrito como prática social	82
	4.2.4	Elevação da autoestima escritora e a inclusão social	85
	4.2.5	Entre a produção inicial e a produção final: lutando com as palavras ...	88
4.3	A “Vaca atolada”: comparando as produções da aprendente C		93
	4.3.1	Primeira produção de C	93
	4.3.2	Última produção de C	95
	4.3.3	Avaliação e dupla da receita “Vaca atolada”.....	98
	4.3.4	Revisão e formatação coletiva da receita “Vaca atolada”	100
4.4	Da “Galinha caipira” ao “Baião de dois”: comparando as produções de G.		102
	4.4.1	Primeira produção de G	103
	4.4.2	Última produção de G	105
	4.4.3	Avaliação em dupla da receita “Baião-de-dois”	108
	4.4.4	Revisão e formatação coletiva da receita “Baião-de-dois”	111
CONCLUSÃO			115
REFERÊNCIAS			119
APÊNDICES			125
ANEXOS			131

INTRODUÇÃO

É na interface do ensino-aprendizagem da produção de textos escritos e da avaliação desse processo enquanto prática formativa, facilitadora de aprendizagens, que se insere a temática deste trabalho, o qual amplia o debate trazendo para o cerne da questão o sujeito idoso aprendiz.

A produção de textos escritos integra o espaço escolar como uma atividade constante, presente não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também nas aulas das outras disciplinas. Diante dos “explique!”, “justifique!”, “comente!”, “argamente!”, muitos educandos sentem dificuldades em desenvolver uma produção escrita que contemple o solicitado. Parece que escrever bem, para muitos estudantes, é um objetivo inatingível, quase que uma dádiva dos céus. Pelo menos, é o que podemos supor a partir da fala espontânea de dona R¹: “escrever não sei não professora... isso é muito difícil”.

A ideia de que a escrita é um código quase indecifrável tem encontrado na sala de aula um campo fértil para se desenvolver. O que prevalece são geralmente práticas de escrita com tempo determinado de duração e com fins puramente avaliativos, como já foi amplamente discutido por vários estudiosos preocupados com esta temática, como Antunes (2003, 2006, 2009), Geraldi (2004, 2006) dentre muitos outros que trazem para o palco das discussões contribuições relevantes no sentido de situar a produção de textos no contexto das práticas sociais.

Embora a escrita seja uma atividade social, ela é geralmente tratada como uma atividade escolar, utilizando-se dela professores e estudantes com o propósito único de transmissão e apreensão de conteúdos. A escrita, então, passa a assumir a função de simples registro de conteúdos ou instrumento avaliativo (KLEIMAN, 1999), o que contribui para que a dimensão funcional do uso da escrita esvazie-se e o sentido da avaliação, enquanto prática capaz de orientar o processo de ensino e facilitar aprendizagens dissolva-se.

Se no contexto dessa cultura escolar, o trabalho com a produção escrita que leve em consideração as condições de produção, recepção e circulação do gênero textual com público infanto-juvenil e adulto tem-se mostrado um grande desafio, mais desafiador ainda tem sido desenvolver uma proposta de produção escrita com pessoas idosas. O desafio, aliás, é considerado por muitos como uma tarefa quase fadada ao fracasso. De fato, as pessoas idosas,

¹ Para preservar a identidade da educanda foi utilizada a letra inicial do nome da mesma: 61 anos, matriculada no Projeto de Educação Formal do Programa Grupo de Educação na Terceira Idade, em relato espontâneo em sala de aula.

de modo geral, apresentam dificuldade de escrita ainda maior que os públicos escolares habituais, visto que não tiveram acesso à escolarização no tempo de infância, de adolescência, de juventude e/ou na vida adulta; passaram, portanto, muitos anos (20, 30, 40 ou até 50 anos), excluídas do sistema educacional e, por conseguinte, sem o contato diário com o hábito da leitura e produção de textos escritos. Acrescenta-se a isso, questões próprias do processo de envelhecimento humano como perdas cognitivas, visuais, auditivas entre outras que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, esse desafio é aceito por programas como o Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI) que oferece a muitas dessas pessoas a possibilidade para o início de sua alfabetização e para a reconstrução de sua autoestima.

O GETI, programa de extensão da Universidade Federal do Pará, desenvolve ações socioeducativas direcionadas a pessoas idosas no Campus Universitário de Castanhal (PA) por meio de três projetos: Educação Formal, Atualização Cultural e Bem-Estar Físico. O programa encontra respaldo em uma dupla base teórica: por um lado, apoia-se em Paulo Freire (1983, 1987, 1996), pois compreende a educação como um processo político e emancipatório; por outro, encontra, na literatura sobre envelhecimento humano, bases para conceber a pessoa idosa como sujeito que, embora apresente limitações físicas, muitas vezes até cognitivas (inerentes ao processo de envelhecimento), ainda é capaz de aprender, ensinar e vivenciar experiências múltiplas (NERI, FREIRE, 2000; BOSI, 1994). Nessa perspectiva, o GETI sinaliza a relevância do papel social da educação e do ensino-aprendizagem da língua materna, por compreender que a plena participação social dos indivíduos também se dá por meio da linguagem. Como então, potencializar essa “plena participação social pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 19) de mulheres e homens idosos, no sentido de contribuir especificamente com o aprimoramento das habilidades necessárias para produzirem de textos escritos?

Meu interesse por este público está relacionado com minha própria atuação profissional, pois já venho trabalhando com o ensino e a aprendizagem da língua materna com pessoas idosas desde 1999. Iniciei como monitora voluntária da turma de alfabetização de idosos, trabalhando na perspectiva do método Paulo Freire. Depois de graduada, atuei como professora titular de língua portuguesa em turmas de Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapas), direcionadas ao público idoso. Atualmente, trabalho como professora voluntária no Projeto de Educação Formal do programa GETI em turmas de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, cujo ensino é direcionado a mulheres e homens idosos da cidade de Castanhal. Vivencio, portanto, experiências sociopedagógicas que me desafiam e que, ao mesmo tempo,

me motivam a refletir acerca de minhas próprias práticas enquanto professora de língua materna e pesquisadora na área de ensino-aprendizagem de línguas/culturas.

Diante desse desafio, encontro muitos outros, por exemplo, a escassez (ou quase inexistência) de publicações que enfoquem a educação do aprendente idoso, situando aí questões inerentes ao ensino-aprendizagem da produção textual nas aulas de língua materna. Essa também é uma das razões que motiva este estudo.

Embora já se tenha publicações de artigos (PONTAROLO, OLIVEIRA, 2007; SERRA, 2009), livros (KACHAR, 2001), capítulos de livros (SANTOS, SANTOS SÁ, 2000; TODARO, 2008), monografias (FALCÃO, 2007) que enfoquem a importância da inclusão social da pessoa idosa por meio da educação, seja a educação permanente ao longo da vida ou o acesso ao ensino formal, o interesse acadêmico por estudos que tematizem a pessoa idosa no contexto da educacional ainda é tímido.

Mais escassos ainda são estudos que pesquisam especificamente o ensino da língua materna em contextos formais de escolarização para esse público. Falcão, Ferreira e Ferreira (2004, p. 97) abordam a alfabetização de idosos e enfatizam na conclusão a necessidade de se desenvolver práticas avaliativas “[...] enquanto instrumento pedagógico e não como *cobrança, castigo ou punição*” (grifos dos autores). Sousa (2004) analisa a prática docente no ensino da língua materna em turmas de pessoas idosas, indicando alguns avanços e entraves para a aprendizagem desse público. Estes estudos, contudo, não apresentam no corpo da discussão as problemáticas inerentes ao ensino-aprendizagem da produção textual nem implicações avaliativas e didático-metodológicas desse ensino que sejam adequadas ao perfil desse público, por exemplo, a avaliação formativa e a sequência didática.

Para Teixeira e Nunes (2008, p. 123) “A avaliação formativa é uma avaliação reflexiva, que propicia ao aprendiz perceber e ser dono do seu processo de aprendizado, dinamizando a oportunidade de ação-reflexão, de criação e reformulação”. Potencializar práticas avaliativas sob essa perspectiva, no ensino/aprendizagem da produção do texto escrito para aprendentes idosos, é levar em consideração a participação ativa destes no processo de construção do objeto de aprendizagem.

Também é esta a perspectiva da Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), como dispositivo formativo que consiste em desenvolver “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. A Sequência Didática tem como objetivo auxiliar os aprendentes a dominar com eficácia o gênero de texto em foco, proporcionando a estes ampliar suas capacidades de escrever ou falar adequadamente em uma situação específica de comunicação.

Nessas condições, parece-me relevante desenvolver um estudo acerca da produção de textos escritos e das concepções de ensino-aprendizagem da língua que a sustentam, produção esta subsidiada em procedimentos da avaliação formativa, dentre estes a Sequência Didática. Por ser um procedimento formativo, a Sequência Didática tende a fomentar no aprendente um papel ativo na construção do conhecimento. Com base neste pressuposto, foi elaborada a hipótese de que esse dispositivo adapta-se ao público idoso que teme – mais do que os públicos escolares habituais – o erro e o fracasso em sua própria aprendizagem.

Acredita-se que o procedimento Sequência Didática coaduna-se com os princípios pedagógicos de Paulo Freire acerca dos objetivos da formação e do sujeito que aprende, uma vez que o compreende como sujeito ativo no processo de aprendizagem, oportunizando a este, por meio de dispositivos de autoavaliação e de autorregulação, atitudes reflexivas indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia com relação ao ato de produzir textos escritos e de avaliar o que foi escrito.

Com o intuito de testar essas hipóteses, optei por realizar uma pesquisa-ação junto a uma turma de idosos. Por se inscrever no paradigma da pesquisa qualitativa, este tipo de pesquisa me pareceu mais indicado, já que se trata de um estudo que parte de um problema presente na prática diária da sala de aula (como elevar qualitativamente a produção de textos escritos de aprendentes idosos?) e que a ultrapassa, pois percorre as fases de teoria, intervenção, avaliação e nova reflexão. Além disso, com base neste estudo, pretende-se ampliar o conhecimento das questões didáticas relacionadas ao público idoso.

O propósito desta investigação consiste em contribuir para a construção de uma base didático-metodológica para o ensino e a aprendizagem do português como língua materna para o público de aprendentes idosos. Mais especificamente busca-se:

i) testar a hipótese de que o dispositivo da Sequência Didática se coaduna com os pressupostos pedagógicos freireanos, ao favorecer o desenvolvimento da capacidade reflexiva e, portanto, da autonomia dos aprendentes na aprendizagem do Português;

ii) construir uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação emancipatória;

iii) experimentar e analisar atividades elaboradas para verificar se as mesmas contribuem efetivamente para que os aprendentes idosos desenvolvam sua competência de produção escrita.

Para cumprir este intento, realizou-se uma pesquisa-ação na turma de 2ª etapa no projeto de Educação Formal do programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), na qual atuo como professora voluntária. Inserida nessa pesquisa, desenvolveu-se o subprojeto

“Mãos experientes escrevendo com autonomia” em que foi aplicada uma Sequência Didática nos meses de agosto, setembro, outubro e parte de novembro no ano de 2011 para a produção e recepção do gênero receita culinária com as aprendentes idosas. A culminância desse subprojeto deu-se com a publicização e comercialização de uma coletânea com as receitas culinárias das aprendentes idosas, no encerramento do V Seminário sobre Envelhecimento Humano do Programa GETI, no dia 11 de novembro de 2011.

Este trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta algumas considerações sobre envelhecimento humano na perspectiva da gerontologia social e educação emancipatória de Paulo Freire, contextualizando-as na proposta educativa do programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI). O segundo capítulo trata sucintamente da abordagem interacional da linguagem, situando aí as práticas de produção textual, a avaliação formativa e a sequência didática como um processo formativo. O terceiro capítulo explicita o percurso metodológico da pesquisa-ação realizada: o contexto onde esta se desenvolveu; o perfil dos sujeitos participantes; a apresentação da Sequência Didática desenvolvida com as participantes da pesquisa; os instrumentos que viabilizaram a geração dos dados e os critérios de análise dos mesmos. O quarto capítulo analisa os dados, verificando os efeitos da Sequência Didática no público idoso e analisando produções textuais de duas aprendentes, a fim de que se observe se este estudo atingiu seus objetivos.

1 ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações acerca do envelhecimento humano e da educação emancipatória de Paulo Freire, visto que estas são a base teórica do programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), situando nesse contexto as implicações de uma educação para pessoas idosas.

1.1 Envelhecimento humano

O envelhecimento humano e a velhice são questões que sempre estiveram presentes na sociedade, contudo foi no século XX que as mesmas passaram a ser alvo de investigações científicas. A Geriatria e a Gerontologia são duas disciplinas voltadas para esses temas. A primeira é uma especialidade médica, cujo interesse centra-se no tratamento das doenças inerentes à velhice. A segunda, nas palavras de Neri “é um campo multidisciplinar que tem como objeto o estudo do processo do envelhecimento humano, o fenômeno velhice” (2002)², estudo esse que não se esgota no fator biológico, mas espraia-se até aos aspectos psicológicos e sociológicos concernentes ao envelhecimento humano.

A intensificação de estudos abordando o envelhecimento humano tem sido uma constante em todo o mundo. Esse fato pode ser explicado não apenas pelo simples interesse de alguns pesquisadores em conhecer melhor os processos pelos quais a velhice instaura-se, mas também pelo acelerado processo de envelhecimento que a população mundial tem vivenciado nas últimas décadas.

Segundo dados da ONU, o **número de pessoas com 60 anos ou mais deverá triplicar**, passando de **600 milhões**, no ano de 2000, para **2 bilhões**, em 2050, ou seja, quase 25% da população do planeta terá 60 anos ou mais nessa época (SALGADO, 1998).

O mundo está perdendo o perfil jovem para dar lugar aos “cabelos brancos” dos sexagenários. Em nosso país, essa camada da população já soma mais de 20 milhões de cidadãos e vem crescendo a cada dia. Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia

² Entrevista cedida à Revista Comciência, em 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/entrevistas/envelhecimento/neri.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2011

e Estatística (IBGE), o segmento idoso brasileiro com 60 anos ou mais deverá ultrapassar a marca de 64 milhões de pessoas em 2050. Neste ano, essa categoria deverá chegar próximo de 30% do total da população do país.

Em setembro do ano de 2011, o IBGE divulgou dados do Censo 2010 que confirmam a tendência de envelhecimento da população brasileira, fruto da redução da taxa de fecundidade e do aumento da expectativa de vida no país. Segundo esses dados, a expectativa de vida no Brasil aumentou cerca de três anos entre 1999 e 2009, sendo a nova expectativa de vida do brasileiro de 73,1 anos. Os dados do IBGE mostram que o aumento da esperança de vida ao nascer e a queda da fecundidade no país têm impulsionado o número de idosos, que passou entre 1999 e 2009 de 6,4 milhões para 9,7 milhões. Em termos percentuais, a proporção de idosos na população subiu de 3,9% para 5,1%. Paralelamente a isto, no mesmo período, caiu o número de crianças e adolescentes de 40,1% para 32,8%.

Conforme esses dados, a população idosa emerge como uma demanda social diante da qual a sociedade brasileira vê-se obrigada a reformular seus projetos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. Esses projetos tornam-se relevantes para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas e de todos e todas que com elas convivem.

Para Oliveira (2007), a longevidade com qualidade de vida implica, sobretudo, um convite desafiador à superação de estigmas e preconceitos que têm referenciado uma velhice com representações negativas, tais como: a infantilização da pessoa idosa ou dependência física e mental³; o conceito de inutilidade ou a convicção de que todo velho é igual (teimoso, enjoado e ranzinza); a ideia de impotência sexual.

A infantilização da pessoa idosa revela-se por meio de pequenas atitudes, muitas vezes inconscientes, como esclarece Erbolato (2000, p. 51):

É comum ouvir em público, comentários como ‘que gracinha!’, quando se vê um idoso fazendo algo absolutamente normal. Isso reflete uma ideia errônea de que pessoas com mais idade deveriam agir de algum modo peculiar: se agem como adultos, transformam-se em algo digno de nota.

Há casos extremos em que muitas pessoas idosas são impedidas de usufruir sua liberdade e autonomia de escolha sob a alegação de que voltaram a ser crianças. Como tais, não podem mais escolher nem a cor da roupa que vestem. A pessoa idosa é um adulto mais

³ É inegável que em muitos casos, alguns idosos apresentam patologias que causam dependência física e mental, como a doença síndrome de Alzheimer. Todavia, chama-se a atenção para generalizações que buscam infantilizar a pessoa idosa, atribuindo a esta incapacidade de gerenciar sua própria vida.

velho, portanto, deve ser considerada e tratada como tal. Ela até pode ser comparada a uma criança, mas nunca tratada como uma.

Outra representação negativa da velhice está relacionada à ideia de que todo idoso deve ser caracterizado com qualidades depreciativas (chato ou teimoso), como se ao envelhecer as pessoas perdessem a identidade que construíram ao longo da vida. Sobre essa questão Cortelletti (2002, p. 59) afirma que

Cada ser humano, na velhice, é em si mesmo a unidade de todos os seus dias, e o envelhecimento é o produto da interação entre o componente genético, o organismo, o ambiente em que se desenvolve cada ser humano, a cultura e o estilo de vida. [...] Essa vivência é fascinante porque as mudanças ocorrem de maneira diferente em cada uma das pessoas.

É nessa perspectiva que a velhice pode ser entendida como uma experiência pessoal, única. Dizer que toda pessoa idosa é igual ou que todos envelhecem da mesma maneira é desconsiderar que o processo de envelhecimento humano constitui-se como um fenômeno natural, heterogêneo e dinâmico.

No que concerne ao estigma da impotência sexual associada à pessoa idosa, Motta (1998) explicita que na cultura brasileira a mulher idosa é a que mais sente as sanções sociais em relação a características de seu gênero. Isso se evidencia não apenas nas relações homens/mulheres, mas também por meio das simples manifestações de feminilidade, como: a preocupação com a beleza e a estética do corpo; utilização de cores nas vestimentas consideradas adequadas somente para mulheres mais jovens; interesse pelo sexo ou pela sexualidade. Tratam a mulher idosa como se fosse um ser neutro ou assexuado, que, por isso, não pode e não deve vivenciar nem explorar as potencialidades relacionadas à sua sexualidade. Tais estigmas têm intimidado mulheres e homens idosos – principalmente as mulheres – desencorajando-os a vivenciar tais potencialidades.

A construção dessa imagem depreciativa e preconceituosa que a sociedade moderna vem construindo em relação à pessoa idosa, atribuindo-lhe o *status* de ser assexuado, sem utilidade e sem perspectivas, tem afetado não apenas a população envelhecida. Essa projeção negativa têm afetado, sobretudo, as gerações mais jovens que, ao acolherem tais concepções, conscientes disso ou não, acabam desprestigiando a pessoa envelhecida e, deste modo, preparam para si mesmas uma velhice assombrada por mitos, restrições e estigmas.

Se essa imagem deformada e preconceituosa a respeito da velhice e do envelhecimento constitui-se num produto social, não sendo, portanto um atributo natural, a desconstrução da mesma é possível. Possibilidade que nos desafia à (re)construção de um

outro paradigma de velhice, uma outra imagem que vislumbre a pessoa idosa enquanto sujeito social ativo, autor e testemunha de sua própria história.

As representações negativas sobre a velhice também se materializam por meio do léxico, das palavras, da linguagem. Por exemplo, o uso do termo “velho” pode significar obsoleto, ultrapassado, sem utilidade, como se este não fosse importante para a constituição do **novo** (dialeticamente, este traz potencialmente em si partes do velho). É nessa perspectiva dialética que a utilização dos termos velho e velha, neste texto, não remete ao teor pejorativo de **inutilidade** que a sociedade capitalista construiu ao longo da história, ao considerar a pessoa idosa economicamente improdutiva e um ônus ao estado. Mas são utilizados com a mesma acepção de Bosi (1994) que, sem mascarar a exclusão social, utiliza a palavra “velhos” como sinônimo de sujeitos construtores da história, transmissores da cultura, recuperadores do passado, competentes socialmente e nunca objetos descartáveis.

Isso, contudo, não significa mascarar a velhice com a falácia de que a pessoa idosa “tem um espírito jovem” ou que “a velhice é apenas um estado de espírito” ou de usar eufemismos como “melhor idade”, “anos dourados”, “terceira idade” para dissimular a exclusão que o velho enfrenta no Brasil, sobretudo no interior da Amazônia. Pelo contrário, repensar a pessoa idosa enquanto sujeito ativo é, sobretudo, fomentar reflexões a fim de desvelar mitos e preconceitos atrelados à velhice (última fase do ciclo vital), por meio da compreensão de que o envelhecimento humano é um “[...] processo de mudanças físicas, psicológicas e sociais [iniciado desde a fecundação] que se acentuam e se tornam mais perceptíveis a partir dos 45 anos” (NERI; FREIRE, 2000, p. 14), constituindo-se como um fenômeno natural, contínuo e irreversível, considerado, portanto, como mais uma fase da vida humana.

Neri e Freire (2000), sem negar as limitações inerentes do envelhecimento como alterações na aparência física (aparecimento das rugas, flacidez, cabelos brancos ou mais ralos), limitações fisiológicas, cognitivas (frequentes esquecimentos), psicológicas, perdas no âmbito das funções sensoriais (diminuição da sensibilidade auditiva e visual), redução da coordenação motora, expõem que a pessoa idosa precisa ter consciência de que ela constitui-se como um sujeito existente, vivo, ativo, capaz de reorganizar e ressignificar suas experiências vividas; por isso, pode, e, deve manifestar seus anseios, esperanças, sonhos, projeções para o futuro à luz das novas necessidades éticas, psicológicas, sociais preconizadas nessa etapa da vida.

É nesse referencial sobre envelhecimento humano que o GETI encontra suporte, pois parte da premissa de que esse processo constitui-se como um fenômeno natural da vida. Sua

compreensão do que seja uma pessoa idosa coaduna-se com a visão de um sujeito ativo que, embora apresente limitações é capaz de aprender, ensinar e vivenciar múltiplas experiências.

1.2 A pessoa idosa e o acesso à educação

Nesta seção, faremos uma breve discussão a respeito da educação como direito na velhice, partindo da análise sucinta de alguns dispositivos legais que versam sobre essa temática no Brasil. Discutiremos também a lacuna existente entre os discursos oficiais do estado e a implementação destes, no sentido de oferecer às pessoas idosas espaços nos quais as mesmas usufruam de uma educação que atenda a suas especificidades.

1.2.1 Dispositivos legais e a educação na velhice

A educação é um direito social garantido a todo cidadão e cidadã brasileira, diz o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Dessa forma, a pessoa idosa também tem garantido por lei o direito de estudar. O fato de estar velha não a exclui disso. Todavia, os dados apurados pelo IBGE⁴, em 2010, sobre o analfabetismo identificaram que no Brasil a taxa de pessoas idosas que não sabem ler ou escrever chega a 26% da população. De cada quatro pessoas de 65 anos de idade ou mais, uma delas é analfabeta. Esses dados expõem o fosso que há entre o estabelecido na lei e o que se realiza de fato.

Entretanto, “estudar para que, nessa idade”? É uma indagação que muitas pessoas fazem, ao verem uma pessoa idosa manifestando desejo de estudar, conforme evidencia a seguinte fala de uma senhora matriculada no Grupo de Educação na Terceira Idade, no ano de 2006: “Algumas pessoas dizem: ‘o que querem esses velhos estudando, podendo tá em casa descansando” (FALCÃO, 2007, p. 17).

Comentários como esse demonstram o quanto nossa sociedade ainda está imbuída de estereótipos e preconceitos que restringem a velhice à condição de improdutividade, acreditando que a pessoa idosa não precisa mais estudar ou que não pode mais fazê-lo, pois não tem mais capacidade cognitiva para aprender ou, porque já está à beira da morte; como se a morte fosse um evento exclusivo da velhice.

⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

Ler e escrever são práticas sociais às quais muitas pessoas idosas não tiveram acesso na infância, na adolescência ou na vida adulta; por isso é natural manifestarem vontade de estudar ou de dar continuidade aos estudos. Sendo uma prática social podem não ter tido necessidade de participar dela antes, mas a têm (ou desejam) agora. Muitas dessas pessoas escrevem o nome, mas desconhecem as letras que compõem este mesmo nome.

No entanto, onde estudar? As escolas não dispõem de espaço específico para essa clientela. O discurso “democrático” da escola brasileira pode até afirmar: “a escola pública é democrática e não faz distinção de gênero, cor, religião e nem de idade”. Contudo, a realidade cotidiana da sala de aula de uma escola pública⁵, à noite, com aproximadamente quarenta alunos ou mais (e com idades variadas), desmente esse discurso. Inserido nessa realidade, o professor ou a professora não consegue dar atenção a todos com equidade. E nem o poderia. Então, como essa escola “democrática” pode oferecer as mesmas oportunidades a quarenta alunos de idades variadas numa mesma sala de aula, com uma única professora ou professor?

[...] a gente não consegue estudar direito, porque aqueles meninos fazem muita suada. Eles também ficam falando da gente, porque está ali estudando. Já tentei estudar, duas vezes, numa escola perto de casa, mas parei por causa disso, né?... Quando chegaram as férias, eu não fui mais, porque a meninada ficava fazendo brincadeiras sem graça: eles dizem que o nosso tempo já passou, ali não é lugar pra velhos como nós⁶ (SOUSA, 2003, p. 04).

A fala dessa senhora abre margem para o seguinte questionamento: onde encontrar espaços formais de escolarização em que a pessoa idosa⁷, pelo menos, tenha o direito de estudar ou de atualizar seus conhecimentos?

O direito à educação para pessoa idosa é assegurado na Política Nacional do Idoso, Lei 8842 promulgada em 4 de janeiro de 1994 e ratificado no Capítulo V, no artigo 21, do Estatuto do Idoso, Lei 10741 em 1º de outubro de 2003, quando afirma que “O Poder Público criará oportunidade de acesso do idoso à educação, adequando currículo, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003). Contudo, o texto não deixa claro em que espaços pedagógicos essa adequação será realizada, nem menciona o incentivo à criação de espaços educacionais para que a pessoa idosa possa estudar; muito menos explicita quem fará essa adequação, como também, não especifica que

⁵ Esta crítica não se pauta na defesa da escola particular, mas no reconhecimento de que a nossa escola pública necessita de uma estrutura mínima que garanta melhores condições de trabalho para o professor e melhores condições de aprendizagem para o estudante, seja qual for a faixa etária deste.

⁶ Relatos de uma aluna, 52 anos de idade, do Círculo de Cultura do Grupo de Estudos da Terceira Idade (projeto de extensão da UFPA) a respeito de seu acesso e permanência na escola pública.

⁷ Note-se que a senhora tem 52 anos de idade e, cronologicamente, não pode ser considerada uma pessoa velha, mas a “meninada”, já a considera como tal.

caminhos buscar para reivindicar tal direito. Essa falta de clareza na redação do artigo 21 do Estatuto do Idoso, de certa forma, favorece o que se observa na prática: programas de alfabetização para jovens e adultos ou ensino fundamental na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertando vagas para adolescentes a partir de 15 anos de idade, jovens, adultos e pessoas idosas. Há de se considerar que a pessoa idosa possui interesses e ritmos de aprendizagens bem distintos dos adolescentes, jovens e adultos. Contudo, poucos são os programas educacionais direcionados especificamente para esse público.

Santos e Sá (2000, p. 94) comentam que “[...] no Brasil não há uma pedagogia definida para essa faixa etária [idosa]. O que existe são técnicas de trabalho com pessoas idosas em um processo de aprendizagem”. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), não faz referência à educação específica para idosos. Embora já exista dentro da abordagem gerontológica, a especialidade denominada gerontagogia, que segundo Lemieux (2007), citado por Cachioni (2008, p. 92), seria o termo mais apropriado para referir-se aos processos de ensino e aprendizagem das pessoas idosas. Gerontagogia é então definida com “a ciência educacional interdisciplinar cujo objeto de estudo é o idoso em situação de aprendizagem” (CACHIONI, 2008, p. 92).

É no contexto da gerontologia educacional e na gerontagogia que as propostas educacionais direcionadas aos cidadãos mais velhos, têm ousado protagonizar a história da educação brasileira. Entre essas propostas, insere-se o programa Grupo de Educação na Terceira idade (GETI) que será apresentado sumariamente na seção seguinte.

1.2.2 Grupo de Educação na Terceira Idade – GETI.

O Grupo de Estudos da Terceira Idade (GETI), programa de extensão da Universidade Federal do Pará, desenvolve desde 1999 ações socioeducativas, culturais e desportivas no Campus Universitário de Castanhal, no município de Castanhal, direcionadas à pessoa idosa.

Essas atividades se materializam por meio de três projetos: **Atualização Cultural**, cujas ações focalizam-se em palestras, oficinas, minicursos (atualmente está sem coordenação oficial); **Bem-Estar Físico**, coordenado pelo professor Dr. José Nazareno Abraçado Henriques, que desenvolve atividades desportivas (basquetebol), natação, hidroginástica, capoterapia, técnicas e exercícios de respiração (Pilates); **Educação Formal** (1ª e 2ª etapas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, direcionada à pessoa idosa), coordenado pela

professora especialista Ildete da Silva Falcão. Atualmente, a coordenado geral do programa está sob a responsabilidade do professor Dr. Assunção José Pureza Amaral.

O objetivo central do Programa, segundo a Prof^ª. Dra. Neila Reis Correa dos Santos na justificativa do Plano do Curso “Uma proposta de formação para monitores universitários alfabetizadores do PROJETO GETI”, está relacionado, em primeiro lugar, com o reconhecimento de que a pessoa velha é sujeito de sua própria história, construtor e transmissor de cultura podendo, por isso, ensinar e aprender:

[...] Esta proposta busca entender a questão do envelhecimento como um dos elementos sociais que, deve estar presente na educação da Universidade, posto que, a dimensão educacional vai além do sistema de ensino; seu lugar social constitui-se em ligação orgânica com o processo de desenvolvimento regional e local; o velho é um sujeito que produz cultura. Nesta contemporaneidade, este é relegado a uma segregação de suas atividades produtivas; considerado como um ser inoperante, incapaz; mas na realidade, este sujeito pensa, produz, tanto no espaço doméstico, como no espaço social (SANTOS, 1999, f. 03).

Esse programa iniciou suas atividades em 1999 com apenas duas turmas: Alfabetização de Idosos e Atualização Cultural. Em 2000, os educandos e educandas egressas da turma de alfabetização externaram à coordenação do GETI o desejo de continuarem seus estudos. Como a Universidade é uma instituição de ensino superior, não poderia ofertar turmas de ensino fundamental, a coordenação do GETI firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Castanhal por meio da Secretaria Municipal de Educação e passou a ofertar, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, turmas de ensino formal às pessoas idosas ávidas de desvelar as palavras. Essas turmas funcionam no GETI como anexo da EMEF Irene Rodrigues Titan, que fica nas proximidades do Campus de Castanhal.

A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza ao projeto formal do programa: 1) recursos humanos: professores para atuarem na 1^a e 2^a etapas; uma coordenadora pedagógica, especialista em Saúde do Idoso pela Universidade do Estado do Pará; uma profissional de serviços gerais; 2) recursos didáticos; 3) merenda escolar; e, 4) garante a legalidade institucional. Todavia, esse programa desfruta de considerável autonomia política, curricular e administrativa.

O referencial teórico do programa fundamenta-se na abordagem da gerontologia social referenciada na seção 1.1 e nos princípios de educação emancipatória de Paulo Freire, apresentados na seção abaixo.

1.3 Educação emancipatória de Paulo Freire

É inegável a contribuição de Paulo Freire para a educação popular brasileira que na aurora dos anos 60, por meio do chamado “método Paulo Freire”⁸ de alfabetização de adultos, obteve resultados surpreendentes: “300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias” (BRANDÃO, 1994, p. 18). O sucesso foi tal que a experiência seria aplicada em todo território brasileiro com o apoio do Governo Federal. No entanto, com o golpe militar, em 1964, a proposta de alfabetização de Paulo Freire foi considerada “perigosa e subversiva”, porque buscava, sobretudo, a elevação da consciência crítica dos alfabetizados. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e depois exilado do país, um exílio de 16 anos (BRANDÃO, 1994). Durante o exílio Paulo Freire continuou estudando, ensinando e publicando sua vasta obra.

A força e importância da obra de Paulo Freire para a educação brasileira e universal não se restringe à teoria do conhecimento que esboçou ou à proposta de alfabetização que criou, mas transcende-as na medida em que insiste na ontologia do ser humano em ser mais, em ser sujeito de ação política. Além disso, permite repensar a educação, trazendo para o foco de discussão alguns princípios fundamentais que a sustentam e que a partem no processo histórico e cultural em que se insere.

A dimensão político-ideológica da educação constitui-se em um desses princípios. Gadotti, no prefácio do livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire (1983, p. 4), diz-nos:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, está defendendo uma certa política, a política de despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política.

Ao destacar a natureza política do processo educativo, Freire considera que algumas questões educacionais não são de ordem apenas técnica nem apenas pedagógica: são também políticas e econômicas. Essa assertiva também encontra eco nas considerações de Brandão quando enfatiza que:

[...] mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o

⁸ O próprio Paulo Freire recusava esta denominação, mas acabou sendo divulgada assim.

tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar consciências (1994, p. 22).

Partindo dessas considerações, Freire dá visibilidade à dimensão diretiva da educação. Segundo o autor, “A questão é saber em que direção” vai (2006, p. 135), a favor de que, de quem ou contra quem o ensino está a serviço. Assim, dependendo da opção ideológica (visão de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano), as ações provenientes desse ensino podem tanto promover o despertar da consciência crítica quanto o adormecer da mesma.

Nessa perspectiva, Freire (FREIRE, 1987; FREIRE, FAUNDEZ, 1985) apresenta, pelo menos, duas direções nas quais os desdobramentos da ação educativa podem se projetar: a educação bancária, definida como pedagogia do silêncio; a educação libertadora ou pedagogia da pergunta.

A Pedagogia do Silêncio caracteriza-se como um processo de transmissão de conhecimentos, constituindo-se, nas palavras de Freire (1987), como uma educação “bancária”: o professor apenas transmite conhecimentos, “depositando-os” no suposto vazio intelectual dos estudantes. Educador e educandos encontram-se em planos diferentes e antagônicos, evidenciando uma relação vertical ou antidialógica. O professor (A) transfere conhecimentos para o estudante (B) e este os recebe pacientemente, visto que, nessa relação, torna-se objeto da ação educativa.

Segundo Freire (1987), conceber a educação segundo esse parâmetro consiste em negar a natureza mesma do ser humano de indagador, de construtor de conhecimentos. Por meio dessa ação simbólica, por isso ideológica, o estudante é reduzido à condição de “coisa”, é coisificado⁹, compreendido como objeto paciente que sofre a ação do professor por meio da transmissão de conhecimentos, muitas vezes, inertes e totalmente alheios à realidade social.

Em virtude dessa coisificação, o educando silencia-se enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem e tende a perceber os conhecimentos e a realidade social como se fossem estáticos, ou seja, determinados ou inexoráveis. A partir dessa percepção míope, as desigualdades sociais, econômicas são “entendidas” ou “são feitas entender” como se fossem aspectos naturais do processo humano ou predefinidas por forças sobrenaturais. Se a realidade social fosse algo preestabelecido, então a existência desta independeria de qualquer ação humana, por isso não poderia ou não deveria ser transformada.

⁹ Esse termo foi utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* para se referir à transformação simbólica do educando sujeito para educando objeto: “coisa”, “recipiente vazio” pronto para receber o depósito de conhecimentos do professor. Dessa forma, o educando perde sua natureza ontológica da indagação, própria dos seres humanos.

Segundo essa percepção, as palavras, os textos, os conteúdos, os conhecimentos seriam escritos com tintas ideológicas vazias da dimensão empírica da existência humana e transformar-se-iam em palavras abstratas, ocas de sentido pragmático e existencial. Parafraseando Freire, seriam apenas “verbosidade alienada e alienante” (1987, p. 57), cujo objetivo desdobrar-se-ia na tentativa de reproduzir e legitimar os valores, a cultura, a linguagem e a ideologia da classe dominante.

Outra direção na qual a ação educativa pode projetar-se diz respeito à educação como possibilidade de práxis problematizadora ou **pedagogia da pergunta** que preconiza, por meio do diálogo, o respeito pela identidade cultural do educando e pela indagação e problematização da realidade.

O que seria educar, sob esse viés? Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 52) nos responde que educar não significaria transmitir conhecimentos, mas, em fomentar a “criação das possibilidades para sua produção ou sua construção”. Educar não seria um ato de consumir ideias, mas, de criá-las e recriá-las constantemente nos processos do devir da história humana.

Paulo Freire (2001) em muitas oportunidades declarou que vivenciar uma educação libertadora ou problematizadora não significaria seguir religiosamente as “pegadas” de Freire, mas de REINVENTÁ-LO, conservando, contudo, a substância de suas ideias.

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2001, p. 79-80) apresenta os princípios básicos de suas ideias; mas não a totalidade das mesmas, como adverte. Estas referem-se principalmente a alguns princípios geradores da concepção libertadora/problematizadora, como: respeito ético pelo ser humano; compreensão da história como possibilidade; diálogo como ponto de encontro; liberdade como dimensão para a escolha.

O respeito ético pelo ser humano refere-se à compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico social que tem o direito não somente à igualdade, mas também à diferença. Por isso, Freire combate toda e qualquer forma de discriminação, seja esta racial, cultural, linguística, de gênero, de classe, de faixa etária etc.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 1996, p. 67).

Uma educação para pessoas idosas que se pretende problematizadora não pode deixar de reconhecer nem de respeitar o educando idoso enquanto sujeito histórico social que

possui especificidades físicas, cognitivas, sociais, culturais, linguísticas, cujos saberes e experiências, construídos socialmente, atualizam-se num tempo-espaço específicos por meio dos valores éticos e sociais de seu contexto cultural. Também deve rejeitar qualquer preconceito em relação à linguagem desse sujeito, cuja fala, imbuída de lirismo, dá vazão a muitas vozes da memória popular, geralmente, silenciadas pela cultura letrada ou ignoradas pela literatura oficial.

Isso não significa, contudo, que o processo de ensino-aprendizagem limitar-se-á aos saberes que o educando possui, negando-lhe o direito e o acesso a outros conhecimentos, também importantes para a formação pessoal, educacional, profissional e, sobretudo, cidadã. Mas a partir de uma pedagogia situada (FREIRE; SHOR, 2006), os aprendentes seriam “convidados” a problematizar o conhecimento como construção eminentemente social.

Com relação a essa construção social, o conteúdo programático, os textos, as atividades e as ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem seriam produzidos, segundo Freire (1987, p. 86-9), a partir de uma investigação do universo mínimo temático ou conjunto de temas geradores que expressem a subjetividade existencial e pragmática do educando como refirma o autor: “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático” (1987, p. 86).

Nesse sentido, os conteúdos do processo educativo não deveriam ser aqueles, ou somente aqueles, que o professor retira de sua biblioteca particular ou do livro didático com os quais os aprendentes não encontram inicialmente nenhuma relação semântico-pragmática. Seria incoerente trabalhar, na ótica freireana, com pessoas idosas, palavras, frases ou textos que contenham declarações esvaziadas de sentido para esses sujeitos, como o texto “A cocada”, abaixo citado:

Camila comeu a cocada.
A cocada é de coco.
Caio viu a cocada.
Caio pede:
– Camila, me dá uma cocada?¹⁰

Na perspectiva freireana, qual é a identidade cultural de Camila ou de Caio? Em que circunstâncias históricas, econômicas e sociais ele vivia quando pediu a cocada? Quais os aspectos econômicos, culturais e sociais que envolvem as questões de produção da cocada?

¹⁰ Texto extraído de uma atividade de alfabetização, utilizada em uma escola de ensino particular no ano de 2011, na cidade de Castanhal.

Com relação aos componentes implicados no processo comunicativo do texto, pergunta-se: qual o papel social dos interlocutores? E as intenções enunciativas? Em que situação comunicativa o texto se insere? E a que materialidade de texto nos remete?

A compreensão da história como possibilidade emerge da aceção de que o ser humano, mulheres e homens, constrói sua história, individual e coletiva, a partir de seus referenciais: anseios, temores, alegrias, tradições. Assim, a história torna-se espaço para possibilidades e não para determinismos, conforme Freire (2001, p. 58, 59) esclarece:

Gosto de ser homem, gosto de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço como os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos.

Ao compreender a história como projeto em construção, Freire (1987) dá relevo ao fato de que o ser humano é um ser inconcluso, incompleto e inacabado e que, consciente de sua inconclusão, se movimenta permanentemente na busca do ser mais. Isto, contudo, não significa que nessa busca, o indivíduo anule a possibilidade de as outras pessoas se afirmarem enquanto sujeitos. Essa busca, segundo Freire, seria a compreensão da vocação ontológica de ser humano, seja em qualquer faixa etária, de ser **mais**, de ser gente, de ser cidadão à base de suas práticas sociais; nunca de ser **menos**.

Sob essa perspectiva, a educação assume uma dimensão dialética de possibilidades em que o professor, consciente dos condicionamentos culturais, sociais, econômicos, políticos em que está imerso, vislumbra a realidade como processo em constante devir.

Ao perceber essa possibilidade, o professor reconhece-se enquanto sujeito ativo no processo de ensino e tende a assumir a autoria de suas aulas, rechaçando a ideologia do livro didático, construindo em coautoria com os aprendentes, **também sujeitos desse processo**, materiais didáticos e metodologias que expressem uma aprendizagem significativa. Assumir a autoria significa, sobretudo, assumir riscos. O risco de sair da torre segura das certezas epistemológicas inquestionáveis e de perder o *status* de guardião do conhecimento a ser transmitido na sala de aula. Riscos que se traduzem na tentativa, mesmo incipiente, de experienciar práticas educativas nas quais professores e estudantes ousam escrever a sua própria trajetória como autores e testemunhas de sua história.

O diálogo como ponto de encontro torna-se o eixo central da proposta de Paulo Freire (1987), pois o diálogo é o encontro do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo, a fim de pronunciá-lo, significá-lo. Ao falar em dimensão dialógica da

educação, Freire não está se referindo às conversas entre professores e estudantes durante a execução de alguma atividade em sala de aula (seminários, debates) ou a uma interação verbal realizada face a face entre duas pessoas. Para Gadotti (2007), o diálogo em Paulo Freire assume uma acepção sociológica, existencial e problematizadora em que as pessoas registram sua presença no mundo e com o mundo por meio da tomada de consciência de que, sendo sujeitos e não objetos, estas podem atuar criticamente sobre a realidade sem, contudo, cercar o direito das outras pessoas de também serem sujeitos críticos.

É nessa perspectiva que a prática dialógica referenda uma interação horizontal na construção do conhecimento. Professores e estudantes, ao pronunciarem-se enquanto sujeitos que dialogam saberes, que compartilham experiências, que negociam sentidos, inserem-se no mesmo plano da ação educativa. Nas palavras de Freire (1987, p. 68) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, pois “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A *sobre* B, mas de A *com* B” (*ibid.*, p. 84, *grifos do autor*).

Nesse sentido, educadores e educandos assumem a condição natural de sujeitos epistemologicamente curiosos face à realidade e co-constructores do conhecimento:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Essa relação dialética do ensinar-aprender, contudo, não nega o aspecto diretivo e intencional da ação formativa do fazer pedagógico do professor, pois a natureza mesma de ensinar passa pelo viés do planejamento, ação, reflexão para se (re)planejar novas ações.

A **liberdade como dimensão para a escolha** é um dos princípios freireanos que marca substancialmente a diferença entre a educação bancária e educação problematizadora. Se professores e estudantes são sujeitos sociais que constroem em comunhão suas práticas, então um não pode impor dominação sobre o outro. A historicidade de ambos fundamenta-se na possibilidade de vivenciarem a liberdade como dimensão para escolha. Escolha para ousar, para reinventar, para transformar ou para seguir caminho inverso a esses.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 117-122), Freire enfatiza que **ensinar exige liberdade e autoridade**. Liberdade sem ser libertinagem que possibilite a construção da

autonomia e emancipação dos sujeitos, cujo ato de decisão seja compreendido como um processo eticamente responsável. Autoridade que se materializa sem exercer autoritarismo.

Nesse sentido, o professor que decide vivenciar uma educação problematizadora deve despir-se da postura ingênua de que irá conscientizar ou mudar os estudantes seja em que sentido for. Contudo, enquanto sujeitos de ação política (quer dizer: intencional) devem propor situações didáticas que favoreçam o fomento da criatividade, criticidade, reflexão e autonomia dos educandos. Todavia, são estes que exercendo seu direito de decisão, escolhem que caminhos trilhar.

Face ao exposto, não temos a pretensão de dizer que a educação seja a panaceia para todos os males, mas “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1993, p. 96, *apud* GADOTTI, 2007, p. 71). Como enfatiza Gadotti (2007), a educação tem o potencial de mudar as pessoas que, por sua vez, podem mudar suas vidas e a realidade na qual se inserem. A educação linguageira, certamente bem mais do que todos os outros domínios educacionais, contribui para essas mudanças.

A pessoa idosa possui características físicas e cognitivas específicas, daí a necessidade de pensar em ações educativas que levem em consideração o contexto sociocultural desse público, assim como seu ritmo de aprendizagem.

Pensar em ações educativas para intervir no ensino e na aprendizagem de textos escritos com pessoas idosas, é, sem dúvida, elaborar um construto teórico e prático diversificado que articule diferentes áreas do conhecimento: Gerontologia Social, Educação, Ensino de Língua Materna. Esta última área será apresentada no próximo capítulo, trazendo para o foco de discussão práticas de produção textual e a avaliação destas na perspectiva da Avaliação Formativa.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, refletiremos acerca das concepções teóricas que subsidiam as práticas de linguagem nas aulas de língua materna, mais especificamente aquelas relacionadas à produção do texto escrito. Primeiro, abordaremos a problemática da produção textual sob a perspectiva da abordagem interacional da linguagem, pois acreditamos que a mesma se coaduna com os princípios da educação emancipatória de Paulo Freire. Segundo, trataremos da avaliação formativa como dispositivo que visa à construção do conhecimento, uma vez que põe em destaque a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem. Por último, falaremos a respeito da proposta de sequência didática como um dispositivo formativo para a produção de textos orais ou escritos.

2.1 A problemática da produção textual

A produção de textos escritos na sala de aula é um tema recorrente em muitos estudos sobre ensino de línguas, como Geraldí (2006), Antunes (2009, 2006, 2003), Motta-Roth (2008) entre os mais divulgados. Esses autores discutem a necessidade de atividades de escrita socialmente relevantes no sentido de propiciar o uso efetivo da língua; como também, argumentam que as práticas de ensino do português (inclui-se aqui o ensino da produção escrita) não se constituem em processos neutros ou alheios às concepções de língua(gem) e de educação. Daí a relevância de se conhecer as várias abordagens teóricas sobre o ensino de línguas e as implicações pedagógicas delas provenientes.

Essa temática também se faz presente em muitos documentos oficiais da educação brasileira, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. Estes explicitam que:

[...] Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Como então, trabalhar a expressão escrita para que o sujeito assuma a palavra e como cidadão participe plenamente da realidade social a qual se insere? Como implementar propostas de produção textual que levem em consideração práticas sociais de linguagem?

Sobre essas inquietações, os autores supracitados e muitos outros pesquisadores já apresentaram propostas de ensino para se trabalhar o texto na sala de aula. Todas elas, embora com pequenas variações entre si, convergem para um único ponto: o ensino da produção escrita nos contextos formais de escolarização, dependendo da acepção de língua(gem) que o subsidia, pode assumir práticas contrastadas, como: a) simples instrumento de registro de conteúdos ou escrita artificial e inexpressiva, a tão praticada “redação escolar”, caracterizando assim uma educação “bancária”, nas palavras de Paulo Freire (1987) ; b) produção textual, socialmente relevante, cujo fio condutor é o uso efetivo da língua.

Acreditamos que esta segunda concepção de língua(gem) está em consonância com os princípios de educação freireana, uma vez que leva em consideração o contexto social de uso da língua e põe em evidência o aprendente como sujeito de um dizer historicamente situado. Isso, de certa forma, possibilita um trabalho pedagógico em sala de aula, particularizando o ensino da produção escrita, mais significativo e motivador.

2.1.1 Redação escolar: camisa de tamanho único

Escrever, produzir textos escritos, segundo Sercundes “[...] é um trabalho [...] que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto” (2004, p.76). Todavia, a escrita, em muitos casos, tem se constituído em atividades escolares de reprodução de conteúdos, ou seja, simples registro da modalidade escrita, ou então, em práticas de escritas que priorizam “[...] o famigerado gênero ‘redação escolar’, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas” (FARACO, 2009, p. 11).

Com relação a essa prática redacional, o que se observa são atividades descontextualizadas, improvisadas e sem nenhuma funcionalidade, sem nenhum sentido social para aquele ou aquela para quem se destina o ato de escrever (ANTUNES, 2003). Prevalecem exercícios de escrita com tempo determinado de duração, com fins puramente avaliativos. Assim, a função do professor resume-se em “corrigir os erros” de ortografia, concordância e a configuração mesma do texto (paragrafação, translineação etc.), correção que, muitas vezes, vem acompanhada de comentários escritos para que os educandos observem e reajustem os textos produzidos. Todavia, quase nunca são reajustados. Geralmente, não há espaço nas aulas para a reescrita, o conteúdo é extenso (como se a produção de textos fosse um alienígena nas aulas de português), o tempo escasso e o propósito mesmo da redação já foi cumprido: correção pelo professor para atribuir uma nota, um conceito. Assim, a escrita passa a ser uma

prática inexpressiva na qual pouco se aprende; em consequência disso, produzir textos escritos torna-se um exercício escolar pesado e sem motivações (GERALDI, 2006).

O trabalho da produção escrita, nesses moldes, aponta para uma visão de texto uniforme, pontual, artificial, conforme explicita Antunes (2006, p.155-6):

O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para escrever.

Além disso, segundo Geraldi (2006), concepções de linguagem dissociadas das práticas sociais e do uso efetivo da língua negam a linguagem como lugar de interação humana.

Em síntese, o paradigma da redação escolar tem procurado enquadrar a escrita dos estudantes em uma forma com proporções iguais, como uma camisa de tamanho único feito para que qualquer pessoa possa vestir, mas que, na verdade, não serve para ninguém. Isso, de certa forma, tem contribuído para “uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria ou recepção” (ANTUNES, 2003, p. 26). Desse modo, anula-se o estudante enquanto sujeito que se limita a assumir, conforme Geraldi (2006), o papel de estudante-tarefairo que aprende a escrever como o professor ou a escola gostariam que escrevesse, ou seja, escreve para cumprir simplesmente uma atividade escolar sem propósitos comunicativos.

2.1.2 Produção textual da abordagem interacional da linguagem

Entender o texto e o processo pelo qual está sendo produzido, tendo como base a abordagem interacional da linguagem é, sobretudo, situar, conforme Geraldi (2006, p. 41) “a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Segundo essa abordagem, o sujeito que produz um texto, oral ou escrito, age por meio da linguagem numa dada situação, com propósitos discursivos específicos, usando a língua nas interações sociais com outros sujeitos.

Nessa perspectiva, o texto como produção interativa entre sujeitos pressupõe encontro, cooperação, partilha e negociação de significados. Escrever, bem como aprender a escrever, é ter o que dizer a alguém com propósitos específicos. Nessa relação, a presença do outro, de um tu, é fundamental para que as intenções discursivas sejam construídas e significadas. Mesmo que durante a situação de produção escrita, o sujeito para quem se

destina o escrito não esteja presente materialmente, ele influencia diretamente nas escolhas das palavras, nas decisões que devemos tomar em relação ao que dizer, como dizer e quando dizer para a confecção mesma do texto. Considerar essa interação, nas palavras de Bakhtin, é reconhecer a dupla face da palavra:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1986, p. 113).

É sob esse aspecto que as práticas escolares no que refere à produção textual, não podem prescindir do interlocutor, tendo em vista que a palavra é um lugar comum onde os sujeitos interagem entre si para a construção do sentido. Por que, então, insistir numa prática de escrita sem destinatário, sem leitor, sem autoria? É uma pergunta que tem ecoado insistentemente. Contudo nem sempre a resposta tem sido convincente para justificar essa prática recorrente.

Ainda sobre a autoria, Motta-Roth (2008, p. 327) afirma que:

Para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social. Para tanto, é necessário que alunos e professores desenvolvam uma visão rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas.

Ora se a prática de produzir textos atualiza-se no interior das práticas discursivas, isso significa que por meio da linguagem, em textos orais e escritos, dizemos algo com objetivos específicos para interagir em dada situação. A maneira e a força desse dizer podem sinalizar intenções variadas, como entreter, convencer, instruir, descrever, prescrever, emocionar etc. Nesse sentido, o ato de escrever pressupõe intenções que se atualizam nas práticas discursivas. Interagir por meio do texto escrito, pressupõe, além da recepção, ter o que dizer situado em práticas discursivas de linguagem.

Situar a prática de escrita escolar sob essa perspectiva implica, sobretudo, criar projetos de comunicação em que os estudantes vivenciem a língua em uso. Esses projetos inscrevem-se em práticas em que o texto escrito é compreendido como um processo que demanda tempo, esforço, trabalho e reflexão, como salienta Sercundes (2004).

Trabalhar a produção de textos, por meio de projetos, conforme Antunes (2003), também resolveria a questão da circulação dos discursos. Assim, todo o material escrito

produzido pelos estudantes poderia ser exposto em murais; ou comporia um livro de histórias, de receitas; ou então, poderia ser divulgado em blogs ou fóruns de discussões, se o gênero for ensaios de opinião etc. Se o texto, escrito com outros fins que não sejam puramente avaliativos, é lido por outros sujeitos que não seja apenas o professor, o discurso escrito passa a ser assumido como processo que se atualiza nas várias escritas e reescritas do texto. Reescrita não como imposição, mas como necessidade mesma do dizer.

Em suma, o estudante, segundo a abordagem interativa da linguagem, deixa de ter um papel passivo, moldável a partir daquilo que o professor quer que o aprendente escreva. O papel do professor, sob essa abordagem, também se altera. Em vez de se inscrever no paradigma do livro didático e da reprodução do conhecimento, ele assume a função de mediador na construção do conhecimento, propiciando trocas dialógicas com os estudantes; juntos constroem conhecimentos e atuam como sujeitos nas relações discursivas que se estendem para além da sala de aula.

Partindo dessa concepção, conforme Geraldi (2006), o ensino-aprendizagem de línguas assume contornos que vão para além do ensino de gramática e configura-se em práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Práticas articuladas entre si para cumprir um único objetivo de criar nas próprias aulas, e a partir delas, as condições necessárias para que o estudante desenvolva as habilidades leitoras e escritoras, tendo em vista uma formação para a cidadania.

2.1.3 A escrita: uma prática sociodiscursiva

A utilização da escrita transcende às salas de aula, visto que se constitui em uma necessidade em muitas circunstâncias da vida cotidiana (para além daquelas decorrentes da escolarização), como a escrita de cartas pessoais ou textos argumentativos: e-mails, mensagens no Orkut ou em blogs, abaixo-assinados, requerimentos, artigos de opinião, diários, listas de compras, receitas, registros variados etc. Todavia, parece que a prática de escrita, desenvolvida na sala de aula anda na contramão das práticas sociais.

Marcuschi (2001) caracteriza a escrita, assim como a oralidade, como prática social imersa nas relações interacionais e culturais, por isso mesmo pode ser interpretada como um instrumento de participação ativa numa sociedade marcadamente letrada como a nossa.

Em se tratando da dimensão sociodiscursiva do texto, Antunes (2006, p. 53) defende a ideia de que

[...] é preciso chegar no âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço.

São as práticas sociais nas mais variadas situações de uso da língua que definem o tipo de texto, oral ou escrito, a ser utilizado. É nesse sentido que uma carta pessoal difere de um aviso e, muito mais, de um artigo de opinião. Contudo, vale lembrar que uma carta pessoal também difere uma da outra, tendo em vista que cada interlocutor registra em seu escrito marcas de autoria, ou seja, seu estilo.

Uma carta, um aviso e um artigo de opinião possuem finalidades comunicativas e estruturas composicionais bem diferentes. Como também, a recepção para qual se destinam e a circulação social que os caracterizam não são iguais. Assim, fica evidente que o que se tem definido como gênero textual engloba aspectos para além dos elementos linguísticos e gramaticais, pois, conforme Antunes (2006, p. 54), os gêneros textuais englobam “normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetiva pela linguagem”.

A compreensão dos gêneros textuais como a materialização dos variados textos que circulam socialmente reforça a ideia de que o texto, oral ou escrito, é o lugar comum onde os sujeitos dialogam e interagem entre si.

2.1.4 Gêneros do discurso na produção textual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1998) podem ser considerados um marco para o ensino aprendizagem da leitura e produção textual na educação brasileira em nível fundamental, pois propõem um ensino de língua materna cujo enfoque ultrapassa a proposta tradicional normativo-conceitual e põe em evidência a língua em uso. Isso ocorre por meio das práticas de leitura e escuta, da produção textual e da reflexão, tendo os gêneros textuais como objeto e o texto como unidade de ensino.

Com a publicação dos PCN, a temática dos gêneros do discurso tornou-se, de certo modo, conhecida nos espaços formais de escolarização. Todavia, mudar o enfoque de “tipologia textual” para “gêneros textuais” sem alterar as velhas práticas de ensino de língua (e as concepções de linguagem que as subsidiam), torna-se um engodo. Continuar com práticas de produção textual, que priorizam somente aspectos normativo-gramaticais, preocupando-se exacerbadamente com a forma fixa do texto e não com o conteúdo desse

dizer e com os elementos que condicionam sua produção consiste, pois, em ignorar as práticas sociais em que o gênero do discurso se insere.

A noção de gêneros textuais está vinculada às práticas de linguagem e à concepção de língua viva, socialmente situada, tendo em vista a utilização de enunciados que se atualizam nas esferas de uso concreto da língua e não como sistema abstrato e a-histórico. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...], cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso [...] A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (2000, p. 279 – meu grifo).

Assim, os gêneros do discurso apresentam-se como **tipos relativamente estáveis de enunciados** e caracterizam-se a partir de três elementos (BAKHTIN, 2000): a) **conteúdo temático**, referindo-se ao constructo ideológico que integra e que pode ser dizível em dado gênero; b) **construção composicional**, caracterizando-se como a forma de dizer, a estrutura, de certo modo, estável do gênero, disponível em circulação social; c) **estilo**, seleção dos recursos da língua disponíveis ao produtor do texto. Esses elementos integram-se dialogicamente e refletem a esfera social em que se inserem.

Embora apresentem estruturas discursivas relativamente estáveis não se pode, conforme Rojo (2007), concluir que os gêneros sejam formas linguísticas rígidas e inflexíveis, visto que, a natureza mesma dos gêneros implica “a flexibilidade, as formas criativas e a refração dos sentidos dos enunciados pertencentes a gêneros e do próprio gênero, mas pelas formas do plurilinguismo nos enunciados, fenômeno bastante variado e complexo” (ROJO, 2007, p. 1768) Caracterizá-los como estruturas rígidas, significaria negar a dinamicidade e a plasticidade inerentes aos gêneros, pois estes se constituem como um produto social e, como tal, acompanham a variedade de propósitos, situações e interlocutores.

Por surgirem em resposta às necessidades comunicativas dos sujeitos os gêneros apresentam-se nas mais diversas esferas de atividades de linguagem humanas, como expõe Brait:

Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implícitas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as sequências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, nas esferas de atividades ou modos de circulação, o que caracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gênero discursivo* (BRAIT, 2000, p. 20 - grifo da autora).

Dessa forma, podemos então concluir que, ao trabalhar-se na perspectiva dos gêneros, o texto (oral ou escrito) assume proporções sócio-históricas, inserindo-se em situações com condições específicas de produção, de circulação e de recepção textual. É por isso que o ensino da língua materna nas aulas de português precisa se apoiar em práticas mais significativas e consistentes.

Dolz e Schneuwly compreendem que, partindo do ponto de vista do uso e da aprendizagem, “[...] o gênero pode, assim, ser considerado um **megainstrumento** que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (2004, p. 64 – grifo dos autores). Os autores também argumentam que os gêneros textuais podem e devem ser ensinados, pois os textos orais e escritos que circulam socialmente são múltiplos e variados e a escola não pode se omitir no sentido de auxiliar os estudantes em desenvolver gradativamente o domínio efetivo do gênero tal como este funciona nas práticas de linguagem de referência.

Evidentemente que aí está implícita a criação de situações autênticas de comunicação, onde o estudante tenha boas razões para falar e escrever e aprender a fazê-lo. Situações didáticas planejadas e inseridas em projetos de ensino que propiciem as condições de produção, de circulação e de recepção como vimos anteriormente.

Após essas considerações, torna-se pertinente uma articulação entre essa proposta de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos e a prática avaliativa que subsidia o desenvolvimento desse processo. Em relação a essa questão, na seção seguinte, apresentaremos a avaliação formativa como um dispositivo que caminha em uma direção similar dessa proposta de ensino.

2.2 A avaliação formativa na aprendizagem da escrita

A avaliação da aprendizagem constitui-se em parte integrante do processo de aprendizagem; por isso, não podemos avaliar **pelos** aprendentes, nem **para** os aprendentes e nem **sem** os aprendentes, mas **com** estes, como sujeitos ativos, na ação do ato de aprender e na reflexão que este pressupõe. Os dispositivos avaliativos, segundo Romão (2011), não são apêndices do trabalho pedagógico; são partes integrantes do processo de construção do conhecimento, visando, sobretudo, à promoção de aprendizagens.

Avaliar para promover aprendizagens insere-se dentro de uma proposta dialógica, cujos princípios formadores fundamentam-se no diagnóstico das reais necessidades do aprendente; na construção de instrumentos que possibilitem tanto ao professor acompanhar a evolução do aprendente, a fim de auxiliá-lo por meio de ações que visem à superação das dificuldades, quanto ao próprio aprendente no sentido deste apropriar-se dos critérios de avaliação e regular conscientemente sua aprendizagem (CUNHA, 1998); e, finalmente, na negociação constante entre professores e estudantes.

A avaliação formativa apresenta-se, pois, como uma proposta relevante para o ensino-aprendizagem da produção escrita, uma vez que essa abordagem, conforme Cunha (1998), pauta-se na criação de situações didáticas de aprendizagem que, por meio de instrumentos de regulação, possibilitam aos educandos apropriarem-se dos critérios de avaliação de um dado gênero escrito, até então patrimônio exclusivo do professor. Segundo Nunziati critérios são “as normas, geralmente implícitas, às quais nos referimos para dizer que um aluno compreendeu sua lição, soube fazer uma tarefa ou organizar seu trabalho” (1990, p.55, *apud* PORTAL, 2008, p. 83). Para a avaliação ser efetivamente formativa é fundamental que o estudante se torne apto a avaliar suas próprias produções e, para isso, compreenda esses critérios, ou, melhor, se aproprie deles. No entanto, o referencial constituído pelo conjunto de normas e critérios pertinentes a determinada avaliação não preexiste a cada produção e não pode ser simplesmente transferido aos estudantes como ocorre na educação bancária (FREIRE, 1987), em que o professor “possui” determinado conhecimento e o “transfere” ao estudante, ignorando que este também precisa ser sujeito de sua aprendizagem. Pelo contrário, a apropriação do referencial deve ser fruto de uma construção dialógica e progressiva, em que o estudante, a partir de variadas atividades individuais e coletivas, é levado a descobrir e a explicitar esses critérios, depreendendo-os pela observação de diversos textos em que as qualidades que os critérios nomeiam se fazem presentes em certo grau (CUNHA, 1998).

Nessa concepção de avaliação como objeto de aprendizagem, negociar a definição dos critérios com os estudantes não constitui uma opção, mas sim o eixo central da aprendizagem da produção escrita. O professor aberto a negociações não abandona o seu papel de educador, antes, procura com a autoridade do diálogo, nunca com autoritarismo (FREIRE, 1996), que o aprendente assuma de maneira responsável o papel de sujeito ativo tanto na definição dos critérios que qualificarão o objeto em estudo, quanto na avaliação da aplicabilidade desses mesmos critérios durante os processos de escrita e reescrita. Desta forma, negociar o passo a passo da construção dos critérios que orientam a produção textual escrita é reconhecer o papel mediador do professor. Ao participarem da construção desses

critérios, os aprendentes assumem o papel de sujeitos ativos e coparticipantes da própria aprendizagem, desenvolvendo assim autonomia e reforçando sua motivação em relação à aprendizagem da escrita. Desse modo, professores e estudantes inserem-se no mesmo plano da ação educativa ao construírem o conhecimento em comunhão (FREIRE, 1987).

Esta dimensão emancipatória da avaliação formativa, ao atribuir ao sujeito da aprendizagem papel ativo na construção do conhecimento, está claramente relacionada com os princípios de educação libertadora de Paulo Freire. Sobre essa expressiva relação, Cunha afirma que “[...] A avaliação formativa aparece, nesse processo como a modalidade por excelência da autorregulação da aprendizagem, uma das condições para a formação do tão sonhado aprendente cidadão crítico, participativo e autônomo” (2008, p. 2341). Ou seja, à medida que o aprendente participa ativamente do próprio processo de aprendizagem, este é capaz de autorregular a sua aprendizagem.

Autorregular a aprendizagem quanto à produção de textos escritos pressupõe aprender a escrever textos apropriados à situação de interação social; avaliar a relevância do dizer, a adequação da linguagem e a correção necessária desse texto. Assim, a avaliação é compreendida como ferramenta reflexiva de aprendizagem.

O exercício da reflexividade não pode prescindir de alguns processos formativos como a autoavaliação que, segundo Cunha (1998, p.45) “[...] não significa autonotação, mas implica que o aluno aprenda a refletir sobre sua ação, a partir das práticas pedagógicas apropriadas”; a coavaliação professor x aluno; a avaliação mútua que pode materializar-se por meio das atividades em grupo; a utilização de rubricas como descritores de qualidade no sentido de objetivar o que se espera do aprendente em determinada situação de aprendizagem. Estes dispositivos auxiliam a (re)construir passo a passo o objeto alvo da aprendizagem, o que possibilita uma revisão e uma reescrita dos textos mais seguras.

Segundo Cunha (2008), a sequência didática, por ser um dispositivo de ensino/aprendizagem essencialmente formativo, pode auxiliar o aprendente a se apropriar dos critérios de construção e de avaliação de determinado objeto de ensino. Na seção seguinte, retornaremos a essa questão.

2.3 Sequência Didática para os gêneros: um dispositivo formativo para a produção textual

O procedimento didático-pedagógico Sequência Didática (SD) para o trabalho com os gêneros vem encontrando grande receptividade na Academia como dispositivo formativo

para a produção de textos orais e escritos¹¹. Isso se justifica, uma vez que a SD insere-se numa proposta de ensino que se desenvolve em etapas, cujo objetivo desdobra-se em favorecer aprendizagens. Cada etapa que a compõe é um desdobramento em progressão: a primeira produção serve de fonte para a avaliação diagnóstica (traça um perfil de habilidades a serem desenvolvidas quanto ao domínio de determinado gênero) e para a avaliação prognóstica (detecta aptidões para acompanhar o desenvolvimento da aquisição do gênero em questão), servindo de suporte para o planejamento das intervenções pedagógicas.

Em seguida, a progressão da sequência em módulos visa fazer com que o aprendente aproprie-se dos critérios de construção de um dado gênero. Esta competência consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências de aprendizagem e na identificação do que os aprendentes mobilizam efetivamente durante o processo de produção textual.

2.3.1 Descrição do dispositivo

O procedimento de sequência didática, divulgado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), pode ser conceituado como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” cuja finalidade é auxiliar o aprendente a dominar com mais habilidade um gênero, proporcionando-lhe falar ou escrever de uma maneira mais adequada numa situação específica de comunicação. Os autores propõem uma estrutura-base para construção de uma sequência didática, conforme, ilustrado abaixo:



FIGURA 1 – Esquema de sequência didática
Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

A **Apresentação da Situação** é um momento de extrema relevância para o desenvolvimento da sequência didática. Trata-se da reflexão, com os aprendentes, acerca do

¹¹ Ressalta-se que falar em SD usando o artigo definido “a” para designá-la não significa que a consideremos como o único conjunto de atividades didáticas que possa ser utilizado para a produção escrita ou oral. Significa tão somente que estamos nos referimos ao modelo aqui adotado, isto é, aquele proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

projeto de comunicação que será realizado, cujo desdobramento pressupõe a produção de um gênero oral ou escrito com objetivos que exceda ao trabalho de produção em si, por exemplo, registrar receitas conhecidas e vender a coletânea; não apenas fazer a coletânea. Segundo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse momento desdobra-se em duas dimensões:

a) Apresentação de um problema de comunicação bem definido:

- Que gênero textual será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos: se o gênero escolhido for uma receita culinária, por exemplo, os aprendentes deverão ter conhecimentos sobre os temas culinários.

A **Primeira Produção** refere-se ao momento em que os aprendentes elaboram a primeira versão do texto oral ou escrito no gênero selecionado, a fim de que explicitem para si e para o professor as representações que detêm a respeito do gênero em questão, como também auxiliam no planejamento das atividades que serão realizadas dentro dos módulos.

Os **Módulos** são constituídos por várias atividades ou exercícios que servirão como instrumentos para que os aprendentes superem os problemas presentes na primeira produção e assim regulem sua escrita ou fala, levando em consideração a produção do gênero em foco. Cada módulo é centrado em uma dificuldade específica, o que justifica a realização de um número variável de módulos (aqui representado pela numeral “n”).

A **Produção Final** constitui-se na última etapa da sequência didática e permite aos aprendentes a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Ela também pode ser usada pelos professores como instrumento avaliativo somativo. Vale lembrar que a menção, no modelo, a apenas uma produção inicial e uma final não significa que só haja dois momentos de escrita na SD e duas versões do texto: durante a realização dos módulos, o texto pode ser reescrito várias vezes, culminando com a última versão.

Com base nesse modelo foi elaborada uma sequência para produção do gênero receita culinária que foi desenvolvida com as participantes desta pesquisa. O gênero em questão será exposto na próxima seção, mas a descrição e análise da sequência aplicada serão apresentadas posteriormente.

2.3.2 Gênero receita culinária

A receita culinária é um gênero que possui uma tradição oral considerável e um forte apelo cultural. É comum pessoas compartilharem informalmente receitas umas com as outras, seja por meio da transmissão oral ou por meio do registro escrito. Com o advento da internet, essa prática escrita tem sido muito comum.

De acordo com a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), o gênero receita pertence ao agrupamento de descrever ações, que se enquadra no campo de instruções e prescrições. A estrutura composicional dos textos instrucionais pode ser simples como uma recomendação de uma atividade escolar, ou complexa como uma lei parlamentar. Há instruções nos trabalhos manuais, nos jogos, no uso de aparelhos e máquinas, nos regulamentos, nas receitas culinárias.

O gênero receita culinária, assim como os demais textos prescritivos contém informações acerca do modo como se deve realizar uma atividade (são instruções). E como qualquer gênero do discurso, as receitas culinárias apresentam: contexto de produção, conteúdo temático, estrutural geral e marcas linguístico-enunciativas (PESSOA, s/d).

a) Contexto de produção

O enunciador dos textos culinários, em algumas situações, não é identificado. Em outras, o autor é uma pessoa que entende do assunto e publica livros do gênero ou escreve para jornais ou revistas ou simplesmente faz postagens em *blogs*, *Orkut* e *sites*. De modo geral, é alguém que faz uma determinada comida e deseja ensinar para outras pessoas como fazer este prato a partir da leitura da receita.

A circulação desses escritos dá-se em suportes os mais variados como: Livros de receitas, jornais, revistas, caderno de receitas, embalagens de produtos, folha de papel, *blogs*, *sites* etc., sendo os destinatários os leitores de jornais, revistas e livros de culinária ou alguém interessado em fazer um determinado prato.

b) Conteúdo temático

Os alimentos e seu modo de preparo em si é sempre o conteúdo temático das receitas. Algumas vezes, entretanto, está associada aos valores culturais agregados a ela. Algumas receitas são acompanhadas de comentários sobre a experiência social da apreciação de um prato: reações dos que o provaram, memórias sobre a realização do prato e seu significado, por exemplo.

c) Organização geral

As receitas culinárias, em geral, possuem uma macroestrutura facilmente identificável:

- i) Um **tema-título** que indica o nome do prato que será preparado. Este representa o todo.
- ii) As partes que integram esse prato, ou seja, a **listagem de ingredientes** com seus respectivos peso e/ou quantidade.
- iii) O relacionamento das partes entre si sob a forma de ações que indicam o **modo** como o prato deve ser elaborado. Este item possibilita a materialização do que foi sugerido no tema-título.

Há também, outros itens considerados opcionais como: o **tempo de preparo**; o **rendimento** (informação acerca da quantidade que será produzida); o **grau de dificuldade do preparo**; a quantidade de **calorias** que a comida a ser produzida possui. Segundo Pessoa (s.d., p.3), este último item é uma característica recente presente nesse gênero, talvez pela influência da mídia sobre o comportamento das pessoas em relação à estética e à saúde.

d) Marcas linguísticas e enunciativas

A impessoalidade é uma característica da receita culinária, enunciando-se, geralmente, por meio do uso do imperativo. Há também, o uso de advérbios e locuções de modo (levemente, bem devagar etc.) que indicam a maneira como o prato deve ser preparado; eventualmente há advérbios ou locuções de tempo (enquanto isso, 30 minutos etc.) que designam o momento de culminância do processo em andamento ou de sequenciadores das ações (depois, em seguida).

A seleção lexical privilegia palavras que nomeiam alimentos e temperos. É comum o uso de adjetivos e locuções adjetivas específicas (quente, frio, morno etc.), e verbos específicos de atividades culinárias (cozinhar, ferver, lavar, cortar, colocar, descascar, preparar, escorrer etc.).

Reconhecer a estrutura que compõe uma receita culinária faz-se necessário para que as educandas idosas possam registrar por meio da escrita suas próprias receitas. Contudo, o processo de produção desses textos não pode limitar-se à mera “aplicação” de um modelo, mas deve pautar-se em instrumentos pedagógicos que auxiliem as aprendentes na construção do conhecimento a respeito do gênero em questão. Essa reflexão também envolve o próprio objetivo da produção desses textos: fazer com que os destinatários das receitas possam fazer as comidas a partir da leitura das mesmas.

O ensino de língua portuguesa, na concepção interacionista da linguagem, mais especificamente o ensino da produção escrita, é uma prática social em que professores e

estudantes, sujeitos sócio históricos, encontram-se para interagir por meio da linguagem. Essa interação pode perfeitamente ser mediada pelo estudo dos gêneros do discurso, orais ou escritos, através dos quais “as práticas de linguagens materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74). Os sujeitos da aprendizagem ao situarem-se no contexto das práticas discursivas, podem assumir posições discursivas, endereçar as produções textuais a recepções específicas, ou seja, atuar como sujeitos do dizer.

Nesse contexto, a avaliação formativa está a serviço da aprendizagem, favorecendo a utilização de processos formativos como autoavaliação, regulação e autorregulação que vão auxiliar o aprendente a avaliar a construção discursiva, textual e linguística de seu dizer.

Compreender que a produção de textos inserida nas práticas discursivas sociais pode ser trabalhada na sala de aula abre um amplo leque de possibilidades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Para o ensino porque o conhecimento deixa de ser fruto de uma ação solitária do professor que busca transmitir conteúdos ao aprendente. Para a aprendizagem porque o aprendente, ao ser incluído na construção da própria aprendizagem, sente-se responsável e assume, portanto, atitudes mais autônomas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que viabilizaram a realização desta pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Optei pela abordagem qualitativa, visto que o objeto de investigação e interpretação deste estudo está imerso na realidade social e no fazer complexo do ensino-aprendizagem da escrita, por isso não pode ser mensurada apenas por meio de medidas objetivas, testando hipóteses, utilizando-se basicamente de estatísticas. Esta investigação circunscreve-se na dimensão das relações socioculturais (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Isso, contudo, não inviabiliza a utilização de quadros, tabelas ou gráficos para sistematizar a apresentação de determinada informação.

Dentro dessa abordagem, escolhi a pesquisa-ação (HADLEY, 2004), pois a mesma aproxima-se do referencial teórico deste trabalho no sentido de compreender que o compromisso histórico de mulheres e homens pesquisadores não existe fora da práxis enquanto prática de apropriação, reflexão e transformação da realidade (FREIRE, 1987, 1996).

3.2 Procedimentos de pesquisa

Os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante no decorrer da realização da pesquisa-ação, mais especificamente durante o desenvolvimento da Sequência Didática; registros por meio da escrita no caderno de campo e também por meio de fotos; entrevista semiestruturada realizada com as participantes (ver APÊNDICE A) ao final da intervenção (TRIVIÑOS, 1987).

3.3 O corpus de análise

No decorrer da pesquisa, um conjunto expressivo de dados foi sendo gerado: textos escritos, produzidos pelas aprendentes idosas; relatos orais espontâneos produzidos nas rodas de conversas e nas discussões em grupos; registros e anotações diversas do caderno de campo da pesquisa; entrevista semiestruturada.

Como o espaço desse trabalho não me permite analisar o universo total desses dados e como a pesquisa qualitativa não exige que isso seja feito, foram selecionados aqueles que melhor atenderiam aos propósitos da pesquisa. Esses diferentes dados, conforme exemplificado no QUADRO 1, foram tabulados e cruzados, de modo a proporcionar a análise mais completa possível das diferentes dimensões do processo.

QUADRO 1
Corpus da pesquisa

Dados escritos	Textos produzidos pelas aprendentes	Produções iniciais	02
		Produções finais	02
		Produções revisadas e formatadas	02
	Atividades escritas realizadas pelas aprendentes	Atividades variadas	13
Dados visuais	Registro fotográfico	Fotos de alguns momentos da SD	16
Dados orais	Relatos orais espontâneos	Em rodas de conversas	16
		Nos momentos de discussão das atividades	10
	Entrevista semiestruturada	Transcritas e organizadas por eixo temático	15

Os dados escritos, que foram gerados em sala de aula pelas aprendentes, durante o desenvolvimento da Sequência Didática, correspondem: a) à produção escrita de receitas e suas várias versões e b) a várias atividades escritas que as mesmas realizaram para a escrita do gênero receitas culinárias e confecção do livro de coletâneas.

As fotos compõem os dados visuais. Estas registraram alguns momentos da SD para exemplificar visualmente como o trabalho foi realizado com os sujeitos da pesquisa.

Dos dados orais constam : 1) relatos espontâneos das aprendentes ocorridos nas rodas de conversas ou nas discussões em grupo após a realização das atividades, registrados no diário de campo; 2) entrevistas realizadas individualmente com aprendentes idosas após a realização do experimento, gravadas em áudio com duração aproximada de 6 a 15 minutos, em dezembro de 2011, no horário e local onde as mesmas estudavam (sugestão das próprias aprendentes).

Como a turma era relativamente pequena (quinze integrantes), optei por entrevistar todos os sujeitos. O roteiro da entrevista seguiu seis eixos temáticos: avaliação sobre o desenvolvimento das aulas de produção textual; dificuldades durante o processo de produção; realização das atividades em grupo; dispositivos de avaliação, coavaliação e autoavaliação utilizados na SD; procedimento de reescrita e processos de autoria do texto. As entrevistas foram transcritas e organizadas por eixo temático, conforme ANEXO S.

3.4 Critérios de Análise

A análise dos dados obedeceu aos critérios apresentados abaixo:

A **análise de conteúdo qualitativa** (MAYRIANG, 2002) foi utilizada para tratar as diversas atividades realizadas nos módulos da SD e os efeitos delas provenientes.

A **análise interpretativa** das entrevistas transcritas (ANEXO S) permitiu observar padrões temáticos que foram cruzados com relatos espontâneos dos sujeitos, registrados no diário de campo.

A **análise tipológica** (*op. cit.*) permitiu a realização um estudo individual de casos: comparação analítica entre a primeira e a última produção textual e suas respectivas escritas e reescritas realizadas durante o desenvolvimento SD.

3.5 Perfil dos participantes da pesquisa

A realização da pesquisa deu-se com uma turma de pessoas idosas, com as quais desenvolvi um projeto de comunicação que envolveu a realização de uma sequência didática para produzir uma coletânea de receitas culinárias.

Esta turma (2ª etapa), na qual atuo como professora voluntária, faz parte do Projeto de Educação Formal do Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), programa de extensão da Universidade Federal do Pará que desenvolve ações socioeducativas no Campus Universitário de Castanhal, cuja caracterização já foi apresentada na seção 1.2.2.

Em conformidade com as questões éticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que envolvem qualquer pesquisa científica com seres humanos, formalizamos junto à coordenação do GETI a intenção de realizarmos a pesquisa-ação na referida turma, a qual deferiu nossa solicitação (ver APÊNDICE B).

A turma de 2ª etapa era formada por 25 estudantes, dos quais apenas dois eram do sexo masculino. Desses 25 estudantes matriculados, houve 10 (dez) desistências: na maioria dos casos por causa de problemas com a saúde. Incluem-se entre os desistentes, os dois educandos. Sendo assim, o experimento foi realizado com 15 educandas no período correspondente ao período de agosto a novembro de 2011.

Antes de iniciarmos a pesquisa, as participantes foram informadas a respeito do estudo, dos objetivos propostos e concordarem em cooperar com a mesma. Com relação aos dados coletados durante da pesquisa, as aprendentes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo que fotos e demais dados fossem utilizados em veículos acadêmicos de divulgação científica (ver APÊNDICE C).

Algumas participantes da pesquisa fizeram restrição quanto à publicação de seus nomes, concordando somente com a publicação das iniciais, por isso foi adotado um critério único de codificação para referenciá-las. Assim, para preservar a identidade das educandas, seus nomes foram ordenados por ordem alfabética com letra maiúscula. Por exemplo, “E” refere-se a uma discente cujo nome é o quinto por ordem alfabética dentro do grupo de participantes da pesquisa.

Todas as participantes da pesquisa são pessoas nascidas no século passado, nas décadas de 30, 40 e 50. Isto nos permite inferir o contexto social em que essas mulheres encontravam-se inseridas, contexto esse que provavelmente poderia referenciar preconceitos contra a mulher, entre outras coisas, no que se refere aos estudos.

Essa hipótese ganha envergadura a partir dos relatos informais de algumas senhoras durante as aulas, conforme descritos abaixo:

Diário de Campo	[...] estudei quando era pequena porque meu pai não queria que nós escrevêssemos carta para namorado, aí eu não estudei (Educanda G).
	[...] quando saí da casa do meu pai para morar com meu marido, eu pensei que ia estudar, mas meu marido não deixou porque estudar não era coisa para mulher casada... (Educanda O).
	[...] depois que fiquei viúva, com os filhos criados, já até com netos, deu vontade de estudar, de fazer alguma coisa, mas o pessoal dizia que papagaio velho não aprende, aí eu queria, aí depois não queria mais, até que eu decidi e estou estudando (Educanda I).

Esses relatos evidenciam que muitas dessas mulheres idosas passaram anos ausentes dos espaços formais de escolarização, conforme Gráfico 1, ora porque tiveram os estudos interrompidos por causa da educação machista que incutia na cabeça dos pais que mulher não deveria estudar, ora para não conquistarem uma liberdade considerada indesejável pelo entorno masculino, ora por puro preconceito em relação às capacidades de aprendizagem de uma pessoa na maturidade.

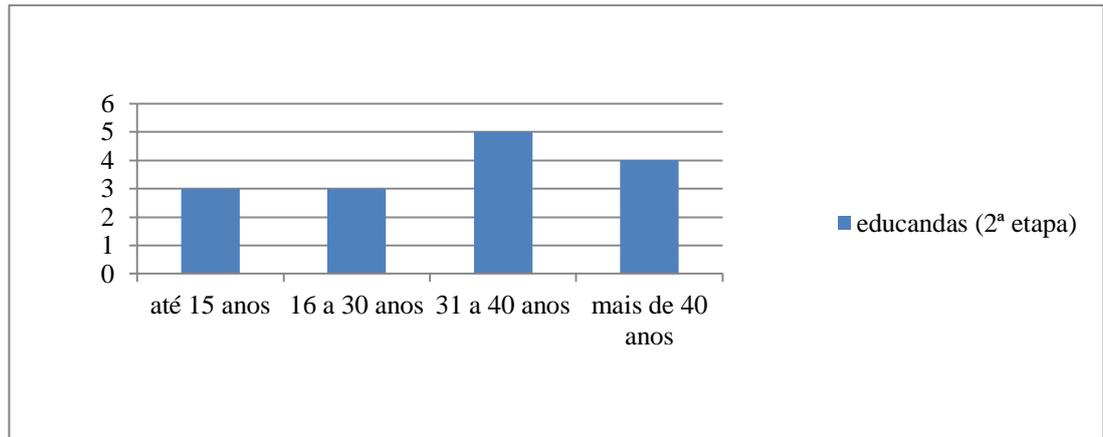


GRÁFICO 1 - Aprendentes idosas e o tempo aproximado distantes do sistema escolar.

3.6 A Sequência Didática: coletânea de receitas culinárias

Apresentarei aqui a Sequência Didática (SD) desenvolvida com a turma de aprendentes idosas para a confecção de uma coletânea de receitas. A sequência apresenta a configuração proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), conforme já apresentada na subseção 2.3.1. O QUADRO 2 sintetiza a SD.

QUADRO 2

Sequência didática da produção de uma coletânea de receitas culinárias

Aula	Módulo	Objetivos de ensino	Objetivo de aprendizagem	Atividades propostas
03/08/11 3h	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o projeto coletivo de escrita com a turma; - Sensibilizar as alunas para o fato de o texto a ser produzido pertencer a um gênero determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o projeto comunicativo visado; - Compreender a receita como gênero textual a ser produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre as receitas preferidas; - Discussão coletiva a respeito do uso das receitas. - Discussão em torno do projeto coletivo a ser adotado e dos meios de sua realização.
10/08/11 3h	A primeira escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as receitas produzidas para ajustar o planejamento didático da SD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar os conhecimentos que possuem acerca do gênero receita. - Perceber o que precisa ser aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de uma receita culinária; - Apresentação oral da receita produzida.

17/08/11 2h	Módulo 1	- Sensibilizar os aprendentes às características do gênero receita culinária.	- Reconhecer as especificidades do gênero receita culinária para auxiliar na escrita desse gênero.	- Leitura e observação de três receitas culinárias; - Identificação dos pontos em comuns entre elas. - Elaboração de uma lista de características do gênero receita.
24/08/11 2h30min	Módulo 2	- Facilitar a redação da receita no plano lexical e ortográfico.	- Ampliar os recursos lexicais e ortográficos para facilitar a escrita de receitas culinárias. - Expressar a quantificação.	- Leitura e observação de receitas variadas no que diz respeito aos recursos em pauta; - Consulta a dicionários da língua portuguesa; - Elaboração de uma lista de vocábulos e de um quadro de pesos, medidas e marcas de tempo.
26/08/11 2h30min	Módulo 3	- Oportunizar a descoberta da estrutura composicional do gênero receita. - Guiar a percepção e construção dos critérios de avaliação de uma receita.	- Perceber a organização composicional adequada de uma receita (título, ingredientes, modo de preparar). - Apropriação dos critérios de avaliação de uma receita.	- Remontagem de receitas desarrumadas (quebra-cabeça de receitas); - Avaliação e coavaliação das receitas remontadas pelas duplas; - Elaboração do quadro de critérios de avaliação e descritores construídos.
31/08/11 2h30min	Módulo 4	- Possibilitar acesso a recursos linguísticos (marcas de modo e de tempo); sequência das ações verbais; uso de verbos específicos em atividades culinárias	- Apropriar-se de recursos linguísticos ligados ao item “modo de preparar”: marcas de modo e de tempo; sequência das ações verbais; uso de verbos específicos em atividades culinárias.	- Leitura e análise de receitas com os verbos (específicos em atividades culinárias) apagados para que fossem preenchidos pelas aprendentes; - Comparação e discussão a respeito do produto final de cada equipe;
09/08/11 2h30min				- Elaboração de uma ficha contendo verbos de mandar fazer (específicos em atividades culinárias). - Leitura de receitas sem e com marcas de tempo ou modo; - Comparação entre

				<p>elas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão de elementos no quadro 2. - Analise e reescrita.
14/08/11 2h30mn	Módulo 5	- Apresentar sequência temporal adequada para a escrita do item modo de preparar.	- Perceber a sequência temporal adequada no modo de preparo, utilizando a ficha de características.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura/análise de duas receitas culinárias, a fim de classificá-las em adequada ou problemática, justificando o porquê dessa classificação. - Exposição das justificativas - Discussão e análise das receitas, enfocando a receita problemática; - Reescrita coletiva da receita problemática. - Construção da ficha avaliativa.
16/07/11 3h	Produção final	Oportunizar mobilizações dos conhecimentos construídos individual e coletivamente para a produção escrita de receitas culinárias.	Mobilizar conhecimentos acerca do gênero receita culinária, mediados pelo instrumento “ficha de avaliação”.	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita da primeira produção ou escrita de outra receita a gosto das aprendentes. - Avaliação, coavaliação e reescrita.
07/10/11 14/10/11 3h		Favorecer a vivência das etapas finais do processo de construção de um texto.	Editorar coletivamente a coletânea de receitas, a fim de a produção ser vivenciada como processo.	- Revisão coletiva das receitas, projetadas em data show.
21/10/11 28/10/11 2h30min			Formatar coletivamente o caderno de coletânea	- Escolhas de fotos na internet para ilustração das receitas; tipo e cor das letras; elaboração do sumário.
11/11/11	- Sessão de lançamento no V seminário sobre envelhecimento humano do programa GETI.	- Culminar o Subprojeto “Mãos experientes, escrevendo com autonomia”.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a coletânea para o público visitante. - Coletar recursos para a festinha de encerramento do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento da coletânea; - Venda da coletânea de receitas para o público visitante.

Depois da definição do projeto coletivo de escrita, elaborei um esboço da SD, definindo alguns aspectos e atividades que poderiam ser desenvolvidos com a turma, como: leitura de receitas em suportes reais; análise de receitas inadequadas e/ou desarrumadas quanto à estrutura composicional; construção de fichas de trabalho e quadros com critérios e descritores; análise e editoração coletiva; formatação coletiva da coletânea. Contudo, a quantidade de módulos e as atividades desenvolvidas em cada uma das etapas da sequência foram definidas após a análise da primeira produção.

A SD desenvolveu-se em cinco módulos, a fim de que cada dificuldade apresentada na primeira produção fosse trabalhada separadamente, articulando-se ao grau de dificuldade ascendente, levando em consideração ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Para um público mais jovem, talvez uma quantidade menor de módulos fosse mais produtiva. Atividades afins poderiam ser realizadas conjuntamente. O público de aprendentes idosos, entretanto, necessita ser exposto constantemente ao conteúdo de estudo num ritmo de aprendizagem que respeite suas dificuldades cognitivas e motoras.

4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANALISANDO OS DADOS

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção relatarei como se desenvolveu a Sequência Didática (SD), analisando alguns aspectos relevantes. Na segunda, analisarei os efeitos da SD no público de pessoas idosas, estabelecendo um paralelo entre as entrevistas realizadas com as aprendentes (ANEXO S) e as impressões registradas no diário de campo durante o desenvolvimento das atividades. Na terceira e quarta seções, apresentarei produções textuais de duas aprendentes (C e G) e suas respectivas escritas e reescritas realizadas durante o desenvolvimento da SD, fazendo uma análise comparativa entre a primeira e a última produção.

4.1 Analisando a Sequência Didática

Nessa seção apresentarei como a SD foi desenvolvida, desde a definição do projeto coletivo, passando pelos cinco módulos e finalizando com produção final, divulgação e venda da coletânea das receitas pela turma.

4.1.1 A definição do projeto coletivo

O projeto coletivo de produção textual definiu-se de forma dialogada com a turma durante uma roda de conversas. Procurei criar um ambiente informal por meio da roda de conversas, cujo tema inicial girou em torno dos motivos pelos quais essas senhoras voltassem aos “bancos escolares” depois de muitos anos. As motivações eram as mais diversas e, de certa forma, convergiam para a necessidade da pessoa idosa de afirmar-se enquanto cidadã nas mais variadas situações do cotidiano:

- Aprender a “decifrar as letras para ler a Bíblia” (Educanda B);
- “Pegar ônibus sem a ajuda de ninguém” (Educanda D)
- “Escrever cartas para filhos e netos que morram em outras cidades e estados” (Educanda G);
- Escrever receitas culinárias para não esquecê-las ou compartilhá-las com outras pessoas (Educanda E);
- Registrar lembranças que surgem na memória (Educandas F e I);

- Ter para onde ir e distrair a mente (Educandas C, M e H);
- “Ter dignidade” (Educanda J).

Ainda na roda de conversas, sugeri aos educandos que falassem a respeito de suas experiências com a escrita e quais as dificuldades mais recorrentes que enfrentavam em relação à produção de textos escritos nas aulas de língua portuguesa. Abaixo, transcrevemos alguns relatos:



2. Roda de conversas

Diário de campo	Escrever é muito difícil, não sei esse negócio não, parei de estudar faz muito tempo (Educanda F).
	Eu sei escrever, mas escrever assim... BOM!, que nem a professora, isso é mais difícil (Educanda A).
	Tenho medo de escrever porque não sei se vai tá como a professora quer: se bom, se ruim... (Educanda D).
	Escrever é um negócio muito delicado, porque não sei como é que o meu texto vai ser avaliado (Educanda C).
	...AH, minha filha, com a idade assim já avançada a gente se esquece até das palavras, das letras (Educanda E).
	A gente escreve bastante, a gente tira muito dever do quadro (...) agora, tirar as ideias da cabeça pra escrever um texto, quase a gente não faz não (Educanda O).

Os relatos acima evidenciam que para essas senhoras a dificuldade em produzir textos escritos nas aulas de língua portuguesa está relacionada há alguns fatores, como:

- o longo período de tempo que essas senhoras passaram sem estudar;
- a crença de que a escrita de bons textos seja acessível apenas a poucas pessoas;
- a concepção da escrita como prática de tirar o assunto do quadro (oriunda da recorrência dessa atividade em sala de aula);
- pouco tempo destinado à produção textual, embora a escrita (tirar do quadro) estivesse presente em todas as disciplinas;
- dúvidas em relação àquilo que a professora esperava que elas escrevessem;
- receio dos textos serem avaliados negativamente;
- desconhecimento dos critérios utilizados para avaliar a produção em questão, tendo em vista que durante o processo de produção textual nem sempre sabiam o que a professora queria que escrevessem;

- o fator idade dessas senhoras também demonstrou ter alguma influência na dificuldade com a escrita, pois incriminam sua memória, na hora de escrever determinadas palavras, como exemplificado na fala da educanda F.

Essas senhoras, matriculadas no GETI, viveram a maior parte de sua vida em um período histórico marcado por todo o tipo de repressão, da repressão política da ditadura militar à repressão social, traduzida em uma educação que concebia o professor como aquele que detinha o conhecimento. Em contrapartida, o estudante era compreendido como alguém desprovido de qualquer tipo de saber. Cabia, então, ao professor preencher com conhecimentos o suposto vazio do aluno. Assim, a produção textual era associada, sobretudo, ao domínio das regras ortográficas e gramaticais da língua. Essa visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita atribuía ao professor a função de ensinar regras gramaticais para depois avaliar o uso correto das mesmas na produção textual do educando. De acordo com a perspectiva freireana, esse seria um exemplo típico de educação “bancária”, pois cristaliza no educando uma postura passiva face ao próprio aprendizado.

Durante a roda de conversas também emergiram falas que permitiam vislumbrar o desejo dessas senhoras em experienciar outras práticas de produção textual que não fossem aquelas que, por anos, tinham acreditado ser a única:

Diário de campo	Eu estou aqui pra isso: pra aprender. Acho que vou conseguir sim. Só preciso conhecer como fazer e também colocar a mão na massa e fazer (Educanda G).
	Acho que produzir um texto é o mesmo que fazer crochê: um ponto dentro do outro e tudo fica bem amarrado (Educanda A).
	Sabe? Acho que o ensino tem que tá assim ligado com a vida da gente, tem que fazer parte da minha vida (Educanda O).

Diante dessas reflexões, propus a turma que desenvolvêssemos um projeto de escrita em que pudéssemos fazer com que os saberes da experiência e os saberes da escola dialogassem. Então, fiz algumas sugestões: elaboração de um livro de memórias ou de crônicas; coletânea de receitas culinárias ou de remédios caseiros. Após uma breve discussão, as senhoras escolheram a elaboração de uma coletânea de receitas culinárias e posteriormente de um livro de memórias. A coletânea de receita seria lançada e colocada à venda no Seminário sobre envelhecimento humano do programa GETI, o que permitiria ajudar no financiamento da festinha de fim de ano da turma.

Em seguida, esclareci às senhoras e que antes da elaboração da coletânea de receitas seria necessária a realização de algumas atividades que subsidiariam o desenvolvimento de

competências relevantes para a escrita desse gênero. O contrato didático foi então estabelecido.

Em continuidade à roda de conversas, perguntei às senhoras: quais receitas culinárias elas conheciam e quais elas mais gostavam? Se elas tinham costume de fazer comidas seguindo receitas ou não? Quais características identificariam que um texto é uma receita culinária? Como fazer com que a escrita de uma receita seja clara para quem a ler? Essas informações foram pertinentes para a escolha de algumas receitas que seriam utilizadas em sala de aula, tanto impressas como em áudio-vídeo.

As educandas já tinham certa experiência com o gênero receita, pelo menos, na modalidade oral da língua e, por isso, já conheciam algumas características do gênero. Verifiquei que o gosto culinário das educandas era bem diversificado, incluindo desde as comidas típicas da região (galinha no tucupi, maniçoba, pudim de cupuaçu, tacacá etc.) até a culinária de outros estados do Brasil, como a mineira, a pernambucana, a baiana etc.

Durante as conversas, algumas senhoras relataram que não tinham o hábito de utilizar receitas culinárias escritas para fazer comidas, a memória era a própria receita. Outras, entretanto, destacaram a importância de se recorrer a uma receita escrita para que o modo de preparo dos alimentos seja feito corretamente. Todas, entretanto, concordaram que o item mais delicado de uma receita, seja esta escrita ou elaborada de memória, é o item “modo de preparar”, no sentido de escrever ou seguir corretamente o passo a passo de preparo da receita em questão.

4.1.2 A primeira escrita

A primeira produção escrita das educandas foi realizada com o objetivo de observar o domínio que possuíam em relação à escrita do gênero receita culinária e, com base nesta, planejar atividades didáticas.

Antes de começar a atividade, lembrei às educandas alguns itens do encontro passado e as informei que precisariam escrever uma receita culinária, da preferência delas, para que a partir dela pudéssemos verificar quais conhecimentos elas já possuíam e quais ainda precisariam de ajustes. Esclareci que esta primeira produção serviria de subsídio para a elaboração das atividades posteriores e que ao longo do processo ela seria corrigida e reescrita por elas mesmas, em atividades coletivas e individuais. Minha função seria a de mediadora do processo, planejando, propondo e coordenando as atividades que as auxiliariam nesse processo de escrita e reescrita do texto.

Após a escrita da receita, solicitei que as educandas apresentassem oralmente a receita que haviam escrito. Depois recolhi as receitas e fiz uma cópia de cada uma delas.

No encontro seguinte com a turma, entreguei as receitas escritas e uma pasta para cada participante. Informei que aquela pasta seria para acondicionar a primeira receita, os trabalhos realizados em classe e as versões posteriores da reescrita das receitas. Assim, elas poderiam observar a trajetória que percorreriam até a produção final.

A análise da primeira escrita da receita culinária permitiu identificar problemas textuais em três níveis: **linguístico** (sequência verbal, marcas de tempo); **gramatical** (questões ortográficas e de concordância); **estrutural** do gênero receita culinária. E assim, elaborar as intervenções pedagógicas necessárias.

QUADRO 3

Características da primeira versão da receita culinária

	Título		Ingredientes		Modo de preparo		Marcadores temporais		Sequência das ações	
			Separados do modo de preparo	Junto com o modo de preparo	Não indicado	Indicado	Não indicado	Indicado	Não indicado	Indicado
1			X		X		X		X	
2			X		X		X		X	
3			X		X		X		X	
4			X		X		X		X	
5			X		X		X		X	
6			X		X		X		X	
7			X		X		X		X	
8			X		X		X		X	
9				X		X	X		X	X
10				X		X	X		X	X
11				X		X		X		X
12			X			X		X		X
13				X		X		X		X
14			X			X		X		X
15			X			X		X		X
			11	4	8	7	10	5	10	5

O QUADRO 3 indica que seis das 15 receitas não apresentaram títulos. Oito não apresentaram o modo de preparo do prato limitando-se a indicar o título e os ingredientes. Isso talvez tenha ocorrido devido à forte presença da tradição oral na qual as aprendentes têm lidado com receitas culinárias, como se o título da receita e os ingredientes fossem suficientes para que alguém pudesse realizar o passo a passo na elaboração da receita em questão. Os

demais elementos, como sequência das ações verbais e marcação temporal estavam ausentes na maioria das receitas escritas.

Após a análise da primeira produção escrita das receitas, planejei a sequência didática em cinco módulos, conforme QUADRO 3, os quais serão descritos e analisados nas seções subsequentes.

4.1.3 Primeiro módulo

Mesmo a turma sendo relativamente pequena e, conseqüentemente, as equipes tendo poucos integrantes, planejei a organização dos grupos com uma coordenadora para encaminhar as ações e uma secretária para otimizar os registros. Todavia, a estrutura de participação dos integrantes da equipe deu-se de outra forma, pois a dinâmica das atividades demonstrou que o papel de coordenação foi desnecessário, dado o pequeno número de integrantes por equipe.

Iniciei o encontro, solicitando das educandas que se organizassem em três equipes com quatro pessoas para que realizassem a leitura de três receitas culinárias. Cada equipe deveria identificar o maior número possível de pontos em comum entre as receitas. O objetivo era que cada equipe elaborasse uma lista de características específicas ao gênero receita culinária. Posteriormente, essa lista serviria de subsídio para a reescrita da receita que elas já haviam elaborado ou para a escrita de uma nova receita. Isso ficaria a critério das educandas.



3 - Análise de receitas em equipe (1)



4 - Análise de receitas em equipe (2)

As equipes receberam as receitas em seus suportes reais (revistas, livros de receitas culinárias, cadernos de receitas manuscritas e rótulos de embalagens) e um formulário contendo as informações sobre a tarefa: objetivo, tempo destinado para o cumprimento da tarefa, espaço destinado para escrever as características encontradas e para a avaliação do grupo em relação ao funcionamento do trabalho em equipe.

A turma considerou a proposta inovadora no que se refere à utilização da folha-roteiro contendo o objetivo da atividade, pois, segundo as aprendentes, isso facilitou o entendimento da atividade. Elas também acharam interessante o uso de suportes reais das receitas culinárias, pois associavam com mais facilidade a relação existente entre produção textual e o uso da língua escrita em situações reais.

A equipe 1 elaborou uma lista de características relativamente simples: destacou aspectos estruturais (ingredientes e como de fazer); apresentou alguns ingredientes da receita sem as medidas exatas; indicou o processo de preparo da receita apenas com a frase “fazer o cuscuz” (Anexo A). A equipe 2 além de identificar os itens ingredientes e modo de preparar, também indicou outras características: quantidade exata dos ingredientes e o título da receita (Anexo B). A terceira equipe fez uma análise um pouco mais profunda, pois além de destacar aspectos estruturais (ingredientes e modo de preparar) também apresentou características referentes à marcação temporal que acompanha a elaboração de uma receita, o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo, utilização das medidas para indicar a quantidade dos ingredientes (Anexo C).

No momento da socialização, enquanto a secretária de cada equipe ia lendo a lista de características elaborada pela equipe, eu as digitava e todas as equipes acompanhavam a projeção das mesmas, os demais grupos eram instigados a fazer a comparação das características projetadas com a lista que tinham elaborado.

Após a exposição das equipes, análise e reflexão das características comuns entre as receitas lidas, retornamos para as anotações das características que estavam projetadas e, com base nelas, elaboramos uma ficha única (ver anexo D).

4.1.4 Segundo módulo

Durante a roda de conversas no primeiro encontro com a turma, muitas senhoras desabafaram dizendo que tinham dificuldade com a escrita de muitas palavras, dificuldade essa que se reiterou na primeira produção. Por isso resolvi trabalhar no segundo módulo a produção de material que serviria de suporte para que essa dificuldade fosse minimizada, para depois trabalhar mais detalhadamente a estrutura composicional da receita.

Este módulo teve como finalidade a elaboração de material pedagógico que seriam utilizados como recurso para a refacção dos textos: glossário vocabular (ANEXO E) e um quadro, contendo pesos/medidas e marcas de tempo (ANEXO F). Para isso foram desenvolvidas as seguintes atividades: leitura de receitas variadas, inclusive a primeira versão

da receita produzida em sala; consulta a dicionários da língua portuguesa; discussão e elaboração coletiva dos materiais. Posteriormente, as aprendentes fizeram a primeira reescrita das receitas com base neste material, sendo esta atividade opcional.

Para realização dessa atividade, a turma foi dividida em quatro grupos: dois grupos ficaram responsáveis por elaborar um esboço de um “glossário vocabular” e os outros dois fizeram um rascunho de um quadro de pesos/medidas e marcas temporais.

As duas primeiras equipes responsáveis pelo glossário iniciaram a exposição. Enquanto a representante de cada equipe lia as palavras, eu as digitava e a projeção das mesmas era visualizada por toda turma. Em seguida, as outras equipes sugeriram o acréscimo de outras palavras. Essa digitação permitia que fossem discutidos problemas de ortografia. As outras equipes seguiram a mesma metodologia.

No encontro seguinte, entreguei à turma a ficha 1 (características da receita culinária), a ficha 2 (glossário vocabular) e o quadro 1 (pesos/medidas e marcas temporais), materiais elaborados coletivamente. Em seguida, com o Datashow projetei-os na parede e juntos relembramos alguns itens da discussão anterior. Após esse momento, solicitei que as educandas reescrevessem a receita, tendo como parâmetro a lista de características e os demais materiais de apoio. As senhoras tiveram a opção de reescreverem a primeira versão ou de escrever outra receita.

4.1.5 Terceiro módulo

Nesta seção será apresentado o percurso metodológico desenvolvido no módulo 3 cuja finalidade centralizou-se na percepção da organização composicional do gênero receita culinária por meio das seguintes atividades: remontagem de receitas desarrumadas (quebra-cabeça de receitas); avaliação e autoavaliação das receitas remontadas pelas duplas; elaboração do quadro 2 contendo critérios de avaliação e descritores que foi alimentado durante as atividades seguintes.



5 – Elaboração de glossário vocabular



6 – construção coletiva de material de apoio.

Iniciamos o trabalho do dia, dialogando com a turma a respeito do objetivo da atividade e eu trouxe para o foco da discussão a necessidade de as aprendentes conhecerem os critérios avaliativos que seriam utilizados para a avaliação das produções escritas para que escrevessem com mais segurança e autonomia.

A turma, então, foi organizada em seis duplas. Cada uma recebeu uma receita recortada (iogurte caseiro, salpicão de frango, peixe ao leite) e uma ficha, contendo a descrição da tarefa e o objetivo da mesma. Então expliquei que no verso dos recortes que continha a letra I, estes faziam parte do item Ingredientes e poderiam ser reagrupados a critério da equipe; os recortes que estavam enumerados aleatoriamente pertenciam ao item Modo de Preparar e deveriam ser reagrupados, observando a sequência das ações necessárias para que a receita fosse remontada corretamente. Depois da remontagem, a dupla 1 avaliaria a remontagem da dupla 2, esta, por sua vez, apreciaria as contribuições da dupla 1, de modo que a tarefa de todas as equipes fosse analisada por outro grupo.

Após a explicação, as duplas organizaram-se e deu-se início ao processo de remontagem das receitas.

Todas as duplas desenvolveram essa atividade sem muitas dificuldades, conseguindo perceber que uma receita tem, pelo menos, duas partes indispensáveis: ingredientes e modo de preparar. Depois da realização dessa atividade, encaminhei o momento da avaliação e coavaliação.

Este momento foi muito importante, pois as aprendentes puderam diferenciar a abordagem existente entre os itens ingredientes e modo de preparar. No primeiro item, a ordem como os ingredientes são apresentados não interfere no resultado final da receita, enquanto que no item modo de preparar, a apresentação das sequências procedimentais deve obedecer à ordem cronológica das operações culinárias para que a receita desejada seja preparada corretamente.

Durante a realização dessa atividade, foi possível flagrar momentos em que algumas duplas percebiam claramente a diferenciação entre os itens Ingredientes e Modo de preparar. Apresentarei a seguir dois exemplos.

1) A dupla 5 remontou a receita “peixe ao leite de coco” (ver ANEXO G), sugerindo para o Modo de preparar a seguinte enumeração: 2 – 1 – 4 – 3 – 5. Na avaliação da



7 – Dupla 5 remontando a receita culinária “peixe ao leite de coco”.

dupla 4, essa sequência estava inadequada, por isso propôs outra sequência (2 – 1 – 5 – 4 – 3). Diante dessa sugestão, a dupla 5 analisou novamente o que tinha feito e decidiu aceitar a proposição da equipe avaliadora (ver ANEXO H) .

2) Ao avaliar a remontagem da receita “Salpicão de frango” (ver anexo I), realizada pela dupla 2, a equipe 1 trocou alguns ingredientes de lugar com a justificativa de que não estavam no lugar correto e sugeriu outra ordem para a sequência das ações do Modo de Preparar a receita. A equipe 2 discordou em parte dessa avaliação: argumentou que a apresentação dos ingredientes não segue uma ordem rígida e que a troca sugerida/proposta pela dupla avaliadora não interferia no modo como a receita seria preparada. Ao passo que a sugestão de se alterar a ordenação das sequências do Modo de preparar a receita foi aceita pela equipe avaliada (ver anexo J).

Após o momento de avaliação e coavaliação entre as duplas, convidei a turma para uma discussão coletiva sobre a atividade realizada em sala, colocando em evidência a relevância do exercício avaliativo para a atividade de produção textual.



8. Atividade de avaliação e coavaliação.

A partir dessas discussões e com base nas fichas e quadros elaborados nos módulos anteriores, demos início à construção de um quadro contendo critérios e descritores de qualidade que resumisse os critérios de que tinham se apropriado e que pudesse servir de lista de checagem na escrita das receitas. Este quadro sofreu acréscimos durante algumas atividades no módulo seguinte. A seguir a primeira versão.

QUADRO 4

Critérios e descritores de qualidade para a escrita de receitas (1ª versão).

CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE
Estrutura apropriada	Apresentar título
	Apresentar o item indicando os ingredientes
	Apresentar item modo de preparar
Pesos e medidas exatas	Usar palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes
Sequência adequada do preparo	Usar palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.

4.1.6 Quarto módulo

A finalidade deste quarto módulo direcionou-se para a apropriação de recursos linguísticos ligados ao item “modo de preparar”: uso de verbos específicos em atividades culinárias; marcas de modo e de tempo; sequência das ações verbais. Ao final, ampliamos o quadro de critérios e descritores de qualidade para a escrita de receitas, construída no módulo anterior, e foi realizada a reescrita das receitas.

A primeira atividade trabalhada com as aprendentes tinha como objetivo sensibilizá-las quanto à utilização de verbos específicos em atividades culinárias, a fim de que estes pudessem ser empregados de forma mais variada e apropriada. Tratava-se de uma atividade de observação e análise.

Iniciei a atividade entregando às aprendentes as receitas escritas e/ou reescritas em sala de aula. Em seguida, eu pedi que cada senhora lesse sua receita e identificasse as palavras que expressavam ações específicas de atividade culinária. Em continuidade, distribui para cada senhora uma receita de Salpicão de Frango 2 (ver ANEXO K) com os verbos apagados, a fim de que estes fossem preenchidos com os verbos de sua escolha de acordo com o contexto. Contudo, pedi que a utilização dos verbos não se limitasse apenas a um ou dois tipos; a repetição deveria ser evitada.

Depois do preenchimento das lacunas, solicitei que as aprendentes se dividissem em três equipes para que as escolhas dos verbos fossem confrontadas entre os membros de cada grupo. Em seguida, foi entregue a cada grupo uma lista de verbos em ordem alfabética. Sem saber que esses verbos haviam sido retirados da receita em estudo, as equipes receberam a orientação de que poderiam optar pela utilização de algum daqueles verbos contido na lista ou deixar os verbos escolhidos anteriormente pelo grupo. As escolhas deveriam ser discutidas em grupo de modo que fosse apresentada apenas uma versão por equipe.

Ao final desta etapa, nos reunimos para a socialização das escolhas realizadas. À medida que cada representante de grupo apresentava as escolhas de sua equipe, eu as digitava, para que todos acompanhassem na projeção. Depois das exposições, abrimos espaço para uma breve discussão que girou em torno do uso desses verbos na escrita de receitas. Ao final, elaboramos uma ficha única (ver ANEXO L) contendo os verbos de “solicitar para fazer”, específicos das atividades culinárias, mencionados pelos grupos durante a exposição e a discussão em sala.

Na aula seguinte, desenvolvemos a segunda atividade, que tinha como objetivo fazer com que as aprendentes percebessem o efeito de sentido que as marcas temporais e modais podem produzir numa receita.

Iniciei a aula, perguntando às aprendentes se elas já haviam comido rabada com macaxeira e pirão. A maioria respondeu que sim. Uma senhora comentou que esse prato era o predileto do saudoso avô que era cearense; ela também disse que a rabada é um prato muito apreciado nos almoços de domingo em família. Então, complementei a fala dessa senhora dizendo que a rabada é um típico prato nordestino, mas é apreciado em muitas regiões do país; inclusive aqui na cidade de Castanhal, esse prato já faz parte do cotidiano de muitas famílias. Isso pode ser explicado pelo fato de que há muitos imigrantes nordestinos em Castanhal.

Após esse breve comentário, eu apresentei em slide a receita “Rabada com macaxeira e pirão”, versão 1 (ANEXO M), cujo modo de preparar foi apresentado sem os recursos de marcação temporal (advérbios, locuções, conjunções) e os advérbios de modo. Após a apresentação, instiguei a turma a fazer comentários sobre a escrita do item modo de preparar. Seguem abaixo alguns comentários:

Diário de Campo	Dá pra entender como a rabada deve ser feita, mas parece que está faltando alguma coisa como o tempo de cozimento na panela de pressão (Educanda E).
	Pra mim não tem nada de errado, a escrita está boa (Educanda A).
	Acho que está faltando dizer quando a panela de pressão deve ser aberta, porque só diz pra abrir a panela, mas não diz em que momento (Educanda O).

Indiquei, então, o cursor na instrução “Abra a panela e acrescente a mandioca” e perguntei: “em que momento essa panela deve ser aberta, depois de quanto tempo?”, as aprendentes apresentaram respostas variadas: depois de 20 minutos, aproximadamente meia hora, passados 35 minutos. Depois, coloquei o cursor na instrução “Adicione a farinha ao caldo” e perguntei “como a farinha deve ser colocada no caldo?”, novamente houve variação nas respostas: aos poucos, lentamente, de uma só vez.

Em seguida, continuei a projeção apresentando o modo de preparar original da receita “rabada com macaxeira e pirão”, versão 2 (ver ANEXO N), contendo os recursos de marcação temporal (advérbios, locuções, conjunções) e os advérbios de modo. E solicitei que as aprendentes fizessem a comparação da primeira receita com a segunda. À medida que os comentários e as hipóteses iam surgindo, eu as anotava no quadro.

Durante a comparação entre as duas receitas, expliquei às aprendentes que no item Modo de Preparar, há palavras (adverbiais durativos) que indicavam o tempo de duração para que os alimentos sejam cozidos. A presença ou a ausência destas palavras podem alterar o sentido que se quer dar ao texto. Assim, a atividade de cozinhar a rabada é temporalmente delimitada pelo adverbial que lhe confere um ponto de culminação (por aproximadamente 20 minutos). Este recurso desencadeia com mais exatidão a leitura do processo, pois indica o tempo necessário para que esse seja executado. Conduzi a análise comparativa, chamando a atenção para outros elementos que também, de certo modo, auxiliam na marcação temporal, ou seja, colaboram na sucessão das ações (após, em seguida, depois, quando), conduzindo a uma leitura mais precisa da sequência do processo.

Motivei também a discussão em torno da comparação entre as instruções (1) “Em outra panela, adicione a farinha ao caldo, mexendo até ficar no ponto desejado” e (2) “Em outra panela, adicione **aos poucos** a farinha ao caldo, mexendo **lentamente** até ficar no ponto desejado”. A seguir mostrarei dois posicionamentos.

1) Algumas senhoras argumentaram que em (1) a linguagem seria mais econômica, objetiva, pois conduziria a uma leitura mais direta do processo; já em (2), a leitura se tornaria lenta e um pouco cansativa.

2) Outras, contudo, refutaram esse argumento, dizendo que em (1) não haveria a especificação do modo como o processo deveria ser executado, ou seja, a ação de adicionar a farinha ao caldo não garantiria a identificação de como esta seria realizada: se a farinha seria colocada toda de uma vez, se aos poucos, se lentamente (dependendo do modo como a farinha é adicionada, o resultado pode ser diverso: pirão empolado, pirão no ponto); ficando, portanto a critério da interpretação e da experiência de cada pessoa que pretenda fazer o prato em questão. Enquanto que em (2), a maneira de realizar a ação de adicionar farinha ao caldo (aos poucos), estaria, de certo modo, especificando esta ação e deixando claro ao possível leitor como realizar esse processo.

Ao final da discussão, eu perguntei às aprendentes: “Qual das duas formas de escrever o modo de preparar a rabada está mais claro? E por quê?” A maioria da turma respondeu que seria a segunda. A explicação deteve-se em algumas questões pontuais: a indicação da duração de tempo necessária para a rabada cozinhar; houve também o esclarecimento do momento em que a panela deveria ser aberta; o modo como deveria ser retirado o excesso de gordura; a maneira como a farinha deveria ser colocada no caldo. Acrescentei, então, dizendo que as duas receitas são formas alternativas de descrever as

instruções necessárias para a realização do prato “Rabada com Macaxeira e Pirão”. As duas, de certo modo, buscam transformar os ingredientes enumerados segundo as recomendações apresentadas no item “modo de preparar”. Entretanto, a segunda receita apresenta elementos valiosíssimos para alterar o resultado das ações por meio de recursos que dão mais precisão à atividade do processo verbal.

Na aula seguinte, rerepresentei à turma algumas receitas que nos permitiam esboçar alguns indicadores de qualidade mencionados nas aulas anteriores. Lembrei às participantes que nem sempre o item Modo de Preparar de uma receita apresenta com exatidão a progressão temporal do processo em execução ou as marcas modais da ação verbal como na receita “Rabada com macaxeira e pirão (1)”. Contudo, é preferível utilizar expedientes discursivos que auxiliem na sequenciação dos processos para realizar a atividade de fazer a receita e que especifiquem a ação verbal (“Rabada com macaxeira e pirão – 2”). Retomei também à receita “Salpicão de Frango (2)” para lembrar que o uso de verbos que indicam o modo de fazer a comida é uma característica marcante em receitas culinárias.

Assim, a partir dessas considerações e levando em conta as competências trabalhadas ao longo dos módulos, projetei em slide o quadro construído no módulo anterior e o reformulamos coletivamente: acrescentamos um indicador de qualidade “uso de palavras que ajudam na sequência temporal do modo de preparo da receita” no critério **sequência adequada do preparo**; incluímos também o critério **verbos adequados** com dois indicadores “apresenta verbos específicos em atividades culinárias” e “uso de verbos que indicam o modo de fazer”, conforme QUADRO 5.

QUADRO 5

Critérios e descritores de qualidade para a escrita de receita (suporte para ficha avaliativa).

CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE
Estrutura apropriada	Apresentar título
	Apresentar o item indicando os ingredientes
	Apresentar item modo de preparar
Pesos e medidas exatas	Usar palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes
Sequência adequada do preparo	Usar palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.
	Usar palavras que ajudam na sequência temporal do modo de preparo da receita.
Verbos adequados	Apresentar verbos específicos em atividades culinárias.
	Usar verbos que indicam o modo de fazer.

Ao concluirmos a reformulação do quadro, solicitei que as aprendentes lessem as próprias receitas e analisassem se as mesmas estavam de acordo com os critérios e descritores

de qualidade definidos. As receitas que não apresentassem algum desses critérios e descritores qualitativos deveriam ser reescritas. A projeção do quadro ficou disponível para a turma até ao final do processo de reescrita.

4.1.7 Quinto módulo

O último módulo teve como finalidade a leitura e análise de duas receitas culinárias a fim de que as aprendentes mobilizassem e revisassem o que tinham estudado nos módulos anteriores acerca da composição macroestrutural da receita (título, lista de ingredientes e modo de preparo) quanto à estrutura interna dos itens que a compõem (pesos e medidas necessários, sequência das ações, palavras indicativas de tempo e modo, verbos específicos). Para isso, as aprendentes utilizaram o quadro 3¹², reformulado na aula anterior.

Este módulo foi dividido em três etapas: 1) leitura, análise das receitas “Vatapá de frango” e “Caruru” e reescrita da receita problemática; 2) socialização da análise das receitas e discussão sobre a reescrita da receita inadequada.

Na primeira etapa, solicitei que a turma se dividisse em duas equipes e que cada uma escolhesse uma pessoa para secretariar e outra para coordenar o grupo. Em seguida, entreguei à coordenadora o material que seria utilizado: uma ficha contendo a explicação da tarefa do dia e o objetivo da mesma; as duas receitas culinárias (ver ANEXO O) que seriam analisadas; um quadro que auxiliaria na análise e a avaliação das receitas e que serviria de parâmetro para a reescrita da receita considerada problemática.

Após a análise das receitas “Vatapá de Frango” e “Caruru” e a reescrita daquela considerada problemática, eu recolhi as reescritas e as digitei em sala tais quais foram escritas pelos grupos. A digitação das receitas era acompanhada pelas aprendentes por meio da projeção em data show. Em seguida, convidei as equipes para a segunda etapa da atividade: a socialização dos resultados. Expostos por cada equipe sucessivamente.

Segundo a avaliação dos dois grupos, a receita 1 (“Vatapá de frango”) estava de acordo com as características do gênero, pois apresentava separadamente as três partes fundamentais de uma receita: título, ingredientes e modo de preparo. Os ingredientes foram apresentados com as medidas exatas. O processo descrito no modo de preparo do vatapá possuía progressão adequada e os verbos foram utilizados adequadamente.

¹² O quadro utilizado nesta atividade ganhou uma nova organização (ver APEÊNDICE D) de forma a permitir a avaliação dos grupos em relação à receita 1 e 2.

Para as duas equipes, a receita 2 (“Caruru”) foi considerada problemática. Todavia, cada equipe analisou e reescreveu a receita de maneira diferente. Para a equipe 1, conforme ANEXO P, o problema da escrita da receita 2 girava em torno de duas dificuldades: a quantidade exata dos ingredientes não havia sido indicada; o modo de preparo do caruru não apresentava uma sequência adequada. Mesmo utilizando o quadro avaliativo durante a reescrita da receita, a equipe 2 não observou a necessidade de estruturar a receita em duas partes: ingredientes e modo de preparar. A equipe preferiu seguir a orientação estrutural utilizada na receita alvo. Procurei não interferir no andamento da atividade para que essa questão fosse discutida no momento da socialização.

Na avaliação da equipe 2, conforme ANEXO Q, a receita 2 apresentava algumas inadequações: havia somente o nome do prato e, logo abaixo, a descrição do modo de prepará-lo; o item ingredientes não tinha sido apresentado. Desse modo, o peso e/ou medida exata dos ingredientes também fazia falta, salvo a quantidade do camarão. Embora fossem utilizados verbos adequados quanto à atividade culinária, o modo de preparar do Caruru estava confuso e faltava sequenciar adequadamente as instruções para que o processo de fazer o prato ficasse mais claro. A equipe 2 reescreveu essa receita levando em consideração tanto a macroestrutura do gênero em questão (título, ingredientes e modo de preparo), quanto aos aspectos internos de cada item (medidas exatas dos ingredientes, sequência adequada das ações para a execução do processo).

Após a apresentação das equipes, motivei a discussão projetando novamente as receitas reescritas e disse que em ambas havia a quantidade exata dos ingredientes; os verbos foram usados corretamente; havia palavras que sequenciavam as ações verbais; o modo de fazer a receita tinha sido apresentado coerentemente. Contudo, havia algo que as diferenciava. E isto fazia com que uma apresentasse uma organização espacial que favorecia a clareza e o entendimento; enquanto que a outra se mostrava um pouco confusa e a leitura um pouco cansativa. As aprendentes releeram então os textos projetados, conforme QUADRO 6, com o objetivo de definir qual reescrita apresentava uma disposição visual mais organizada?

QUADRO 6

Reescrita da receita problemática pelos grupos.

Reescrita da receita 2 pelo grupo 1	Reescrita da receita 2 pelo grupo 2
<p>Caruru (rendimento: 10 pessoas)</p> <p>Descascar ½ kg de camarão e colocar as cabeças para cozinhar. Cortar 15 quiabos em pedaços bem pequenos, depois colocar para cozinhar junto com a água das cabeças dos camarões cozidas.</p> <p>Fritar no óleo de dendê (1 vidro de 200ml) o camarão junto com um maço cheiro verde e ½ maço de chicórias bem picados e 1 tomate cortado em cubinhos até o camarão ficar bem dourado. deixe reservado.</p> <p>Desmanchar com água fria um litro de massa de carimã, depois, colocar aos poucos junto com o quiabo mexendo sempre.</p> <p>Quando o mingau da carimã estiver cozido, acrescentar o camarão frito e continua mexendo até obter uma testura homogênea. Servir quente com arroz branco, decorado com jambu.</p>	<p>Caruru (rendimento para 10 pessoa)</p> <p>Ingredientes</p> <p>1 litro de massa de carimã ½ kg camarão 1 vidro de óleo dendê de 200ml 12 quiabos 2 tomates 1 maço coentro</p> <p>Modo de preparar</p> <p>Descasque o copo do camarão e deiche de molho por 30 minutos, depois escorra e frite no óleo de dendê junto com cheiro verde, tomati e coentro e resevi.</p> <p>Em cegida, cosinhe as cabeça do camarão. Depois de cozidas redire do quauado. Em cegida corde os quiabos bem miúdos e agrecente no quauado para cosinhar até que os quiabos fiquem bem molhes.</p> <p>Depois, desmanche com água fria a massa de carimã e coloque juto com o quiabo cosido, mechendo sempre. depois coloque o camarão frito dentro do mingau de cariman e mecha bem até obiter uma testura homogenea.</p> <p>Sirva morno com arroz branco, decorado c om jambu.</p>

A resposta foi unânime: a segunda reescrita. Solicitei, então, que os grupos justificassem essa resposta. As aprendentes apresentaram algumas explicações a partir das quais fizemos um quadro comparativo entre a reescrita 1 e 2.

QUADRO 7

Comparação entre as reescritas da receita problemática.

Reescrita 1	Reescrita 2
<ul style="list-style-type: none"> - difícil localização dos ingredientes. - leitura cansativa. - disposição visual indistinta. - dificuldade de acompanhar o passo a passo da receita, por causa da apresentação dos ingredientes (com as respectivas medidas) juntamente com o modo de preparar. 	<ul style="list-style-type: none"> - fácil localização dos ingredientes. - leitura mais agradável. - disposição visual mais organizada. - facilidade de acompanhar o passo a passo da receita.

Considerarei o desenvolvimento dessa atividade muito produtivo, pois as aprendentes tiveram a oportunidade de revisitar as características que compõem uma receita culinária. Por meio da análise e avaliação das receitas Vatapá de Frango e Caruru, foi possível verificar que

a primeira receita se enquadrava nos critérios de qualidade para a escrita de receitas, enquanto que a segunda apresentava a estrutura composicional problemática que interferia na clareza da execução do processo descrito na receita. A reescrita da receita problemática também foi muito relevante porque as senhoras puderam mobilizar os conhecimentos construídos e aprimorados no decorrer dos módulos.

A exposição dos grupos e a discussão coletiva foi um momento muito produtivo, pois houve confrontação de opiniões em relação à reescrita da receita problemática. Isto, de certo modo, contribuiu para esclarecer algumas dúvidas referentes à estrutura do gênero receitas culinárias.

4.1.8 Processos de produção final: a coletânea das receitas culinárias

As receitas escritas iriam compor uma coletânea de receitas culinárias, por isso a produção final deu-se em quatro etapas: revisão e reescrita das receitas, digitação, inclusão de imagens e a formatação final.

Na primeira etapa, esperava-se que as aprendentes mobilizassem os conhecimentos construídos coletivamente nas mais diversas atividades realizadas nos módulos da SD acerca do gênero receita culinária. Para isso foi utilizada a ficha de avaliação (APÊNDICE T) e os demais materiais produzidos em sala, como o glossário vocabular, quadro de pesos/medidas/tempo, ficha com verbos específicos de mandar fazer.

Como previsto desde o início da SD, solicitei que as aprendentes escrevessem outra receita ou reescrevessem a primeira produção, como preferissem. Expliquei também que essa atividade seria constituída de três etapas: 1) escrita ou reescrita; 2) avaliação da receita escrita em dupla, tendo como suporte a ficha avaliativa: B avaliaria a receita de A, em seguida A autoavaliaria a própria receita e as sugestões de B e vice-versa.; 3) reescrita da receita se a produtora do texto achasse necessário.

À mediada que as aprendentes finalizavam a escrita da receita, eram formadas as duplas para o momento da avaliação e autoavaliação. Ao desenvolverem essa atividade, as aprendentes demonstraram tanto o domínio das características do gênero quanto à reflexão e autoanálise que a própria prática de produzir textos exige. Algumas receitas foram reescritas outras não. Ao final, recolhi as produções escritas para digitá-las e trazê-las na aula seguinte.

Iniciei a aula seguinte, projetando em datashow as receitas das aprendentes, digitadas tais quais foram escritas. Antes de iniciarmos a leitura e análise das receitas, expliquei que o programa de digitação de textos nos auxiliaria na reescrita das receitas: palavras sublinhadas

com marcação vermelha indicariam desvio ortográfico; frases sublinhadas de verde indicariam a falta de alguma pontuação ou inadequação na estrutura do período. Entretanto, a revisão das receitas não ficou condicionada apenas a essas marcações.

Cada receita foi lida e revisada por todas as aprendentes. As inadequações ortográficas foram facilmente substituídas pelas palavras ortograficamente corretas.

Durante a revisão das receitas, as aprendentes não sugeriram reescritas para o item Ingredientes. Isso, talvez tenha ocorrido porque em todas as receitas os ingredientes foram indicados com pesos e medidas exatos.



9. Revisão e reescrita coletiva das receitas.

O foco das reescrita esteve no item Modo de Preparar. As aprendentes indicaram que algumas receitas (como a do Baião-de-dois, da caldeirada de peixe ou do cuscuz) havia instruções imprecisas que necessitavam de reajustes. O modo de preparo das receitas foi, então, relido atentamente pelas aprendentes e as mesmas apresentaram sugestões de reescrita para algumas instruções.

No geral, as receitas apresentaram instruções de fácil compreensão quanto ao modo de preparar o prato. As reescritas detiveram-se quase que predominantemente em questões ortográficas, gramaticais como concordância nominal ou linguística como a falta de diversificação de marcadores discursivos.

Ao final dessa atividade, perguntei à turma se o livro seria ilustrado com imagens que representassem as receitas que elas haviam escrito. A resposta foi positiva. Então, solicitei que na aula seguinte, as aprendentes trouxessem as imagens para incluirmos no caderno de receitas: fotos ou imagens impressas; imagens retiradas da internet ou fotos digitais em pen drive etc.

A etapa de formatação do livro de receitas se deu em dois momentos: 1) digitação do sumário; escolha da fonte (tipo e tamanho de letras) e do layout da página; inclusão de imagens. 2) continuação da inclusão de imagens e revisão final.



10. Formatação das receitas.

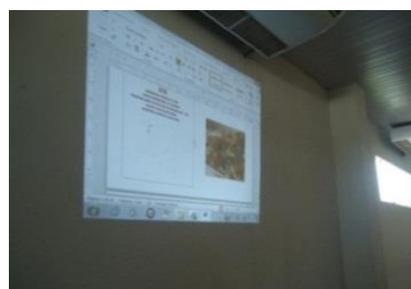
Na primeira etapa de formatação, organizamos o sumário do livro em duas partes: receitas salgadas e doces, cuja apresentação de cada seção obedeceu à ordem alfabética dos

pratos. A escrita das receitas foi modificada para a fonte *Book Antiqua*, tamanho 13 e os títulos foram destacados de vermelho em fonte *Segoe Print*, tamanho 20.

Em seguida incluímos imagens que algumas aprendentes haviam trazido em pen drive. Contudo, algumas senhoras disseram que não encontraram imagens impressas e também não sabiam acessar a internet e nem tinham acesso a ela para pesquisar as imagens. Então, eu combinei com a turma que na aula seguinte eu traria um modem e juntas escolheríamos as demais imagens para incluí-las no caderno de receitas, o que foi feito. Entre as imagens ilustrativas que compunham o caderno de receitas, escolhemos coletivamente a imagem da receita Arroz Paraense para fazer parte da capa do caderno.



11. Escolha de imagens na internet



12. Capa da coletânea de receitas culinárias.

Em seguida, fizemos a última leitura e revisão das receitas, antes da impressão do livro. Decidimos também que reproduziríamos 100 cópias do livro, das quais cada aprendente receberia três exemplares e as demais seriam vendidas no dia de lançamento.

3.5.9 Circulação social da coletânea de receitas culinárias

Nos dias 09 a 11 do mês de novembro do ano de 2011, o programa Grupo de Educação na Terceira Idade – GETI – realizou o V Seminário sobre Envelhecimento Humano no Campus Universitário de Castanhal.

Na programação de encerramento do seminário, houve uma sessão de exposição de trabalhos produzidos pelas turmas de 1ª e 2ª etapas do projeto de Educação Formal. Entre os trabalhos produzidos pela turma de 2ª etapa estava o livro de receitas culinárias.

A coletânea de receitas culinárias foi tão bem aceita que as 55 cópias foram insuficientes para a quantidade de pessoas que



13. Seção de exposição de trabalhos.



14. Trabalhos produzidos pela 2ª etapa.

queriam comprar o livro. Por isso nos comprometemos em reproduzir mais 50 exemplares para que no próximo encontro do programa GETI, as pessoas pudessem comprá-lo.



15. Comercialização do livro de receitas.

4.2 Efeitos da Sequência Didática no público de pessoas idosas

Partindo do pressuposto de que a elevação qualitativa da produção de textos escritos esteja associada à apropriação dos critérios de produção do gênero em questão, assim como ao desenvolvimento de atitudes reflexivas e avaliativas, procurou-se ao longo da sequência didática desenvolver atividades que unissem três perspectivas: os procedimentos de avaliação formativa, a abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua e os princípios pedagógicos de Paulo Freire, levando em consideração o público de pessoas idosas.

Nesta seção, portanto, analisarei se os resultados obtidos na Sequência Didática (SD) confirmam a relevância dessas perspectivas no ensino/aprendizagem da produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas.

4.2.1 Senhoras idosas, senhoras de sua aprendizagem

Promover situações pedagógicas de produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas não é uma tarefa fácil, porque muitas dessas pessoas parecem desconfiar irremediavelmente da própria capacidade de aprender. Essa é uma realidade desafiadora que nos encoraja a pensar numa base didático-metodológica para um ensino/aprendizagem da produção escrita em que o aprendente idoso reconheça-se como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Assumir-se enquanto sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos é, sobretudo, apropriar-se dos critérios de produção que orientam a escrita de determinado gênero de texto. Com base nesse princípio, procuramos desenvolver atividades colaborativas em duplas e/ou em grupos em que as aprendentes idosas testavam hipóteses, contrastavam ideias, compartilhavam experiências e, aos poucos, iam se apropriando dos critérios de produção escrita do gênero receita culinárias.

As atividades em grupo, por exemplo, ajudaram as aprendentes a recuperar a autoconfiança tanto em relação à produção de textos escritos quanto à capacidade de aprender, conforme declara H:

<p>Entrevista – tema 1</p> <p>[...] não vou mentir não, sabe... quando a gente começou as atividades... falei pra L que isso não ia dar em nada não.. né?, sabe, esse negócio de ensinar velho a escrever, tirando da própria cabeça ((risos)) mas depois eu fui gostando né?, falei lá em casa que ia escrever né?, um livro de receitas e... e... todo mundo ficou empolgado... eu acho que a gente melhora muito, muito, muito, né?, qualquer coisa que pega a autoestima da gente, a gente melhora e principalmente a gente que tá nessa idade, né?, que a gente tá quase chegando lá... ((risos)) e eu quero produzir mais e mais...</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente H)</p>
--

A fala acima ilustra bem a passagem da desconfiança inicial, causada pela assimilação do discurso habitual sobre a incapacidade dos velhos em aprender e sobre a crença de que a pessoa idosa nada mais tem a contribuir, para o deslumbramento da descoberta de novas capacidades e o desejo de continuar a avançar.

Como já relatamos, apesar de a turma ser relativamente pequena (15 aprendentes), a estrutura interna dos grupos foi organizada em torno de uma coordenadora. As faltas durante o desenvolvimento da Sequência Didática eram comuns em decorrência de problemas com a saúde, por isso essas funções não eram fixas, mas poderiam ser exercidas por qualquer integrante. A alternância dessas funções também estimulou a participação de todas e as desafiou a assumir novos papéis. Os trabalhos em grupo, de certo modo, estimulavam o engajamento das integrantes nas equipes no desenvolvimento das atividades propostas, além de dinamizar as aulas e promover a ajuda colaborativa.

No início da Sequência Didática, foi possível flagrar momentos em que as aprendentes demonstravam resistência em relação às atividades em grupo. Isso talvez ocorresse em virtude do contrato didático a que muitos estudantes, não só o idoso, estão habituados, que os leva a receber informações prontas e, na oportunidade, copiarem-nas no caderno. Contudo, devido às inúmeras variáveis biopsíquicas e culturais parece que o aprendente idoso está mais propenso ao comodismo. A resistência em posicionar-se como sujeito ativo na aprendizagem pode ser exemplificada na sugestão de B, após a realização de uma atividade no primeiro módulo em que os grupos haviam construído uma ficha contendo as características do gênero em estudo.

Nota de campo - Discussão em sala de aula
--

[...]... não é melhor a senhora colocar no quadro e a gente só escrever no caderno?...
--

(Aprendente B)

Ler, pesquisar, “garimpar” (palavra usada pela aprendente F durante discussão em sala), discutir em equipe era algo desafiador, mas aos poucos as educandas iam se familiarizando e adaptando-se à proposta e assumindo atitudes mais ativas em relação ao ato de aprender. Houve até uma senhora que brincou dizendo que a realização da atividade evitaria que ela dormisse no “friozinho do ar” (ar-condicionado).

A escolha do método de pesquisa em grupos em que as aprendentes teriam que listar as características próprias do gênero em estudo a partir da análise de receitas culinárias, em vez de a professora simplesmente transferir tais características por meio de aulas expositivas, decorre da convicção de que a apropriação dessas características dá-se por meio da observação, da apreensão, da construção desse conjunto de elementos pelas próprias aprendentes. É exatamente este tipo de atividade que lhes possibilita atuarem enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se dos critérios de avaliação e de seus descritores. O desenvolvimento das atividades em sala foi dinâmico e produtivo. Todas as integrantes das equipes participavam ativamente da leitura e da análise das características comuns encontradas nas receitas analisadas

Ao final da pesquisa, ao serem solicitadas que falassem sobre as atividades realizadas em duplas ou em grupo, as aprendentes deixam evidências por que aprovaram essa metodologia:

Entrevista – tema 3

... eu gostei de trabalhar em grupo com as colegas, assim... porque... quando uma colega falava já dava ideia para gente também. Uma colega dava ideia para outra, por exemplo, naquele trabalho que gente reescreveu aquela receita que não estava legal, o caruru, uma dava uma ideia, outra dava outra ideia e aí a gente foi fazendo, né?, e o trabalho ficou legal.
--

(Aprendente B)

Foi importante para mim porque eu... eu aprendi alguma coisa, né?, quer dizer, alguma coisa não, tudo eu aprendi, porque eu nunca tinha participado assim, né?, dessas atividades assim, como era que fazia uma receita, né?, que primeiro é o ingrediente aí depois modo de preparar, né?, aí eu não sabia como era. Eu gostei muito e.. e aprendi também, tanto gostei como aprendi, agora eu já sei como é que a gente escreve uma receita: primeiro o nome da comida, aí depois os ingredientes e depois o modo de preparo, eu não sabia. A minha primeira receita estava tudo junto e nem coloquei o nome da minha receita, mas agora eu já sei como é que faz.
--

(Aprendente C)

É sempre bom trabalhar em grupo porque a gente divide o que a gente sabe e a outra pessoa também ajuda a gente naquilo que a gente ainda não sabe, né? No grupo parece que o medo de perguntar
--

desaparece porque parece que a minha dificuldade não é só minha, sabe? Por exemplo, quando a gente estava fazendo a correção das receitas, eu não tinha percebido que não estava claro o modo de preparar o baião, mas a B falou: “ei, não tá muito claro isso” aí parece que estalou aqui na minha cabeça e aí eu também percebi que não estava legal e aí eu mudei e ficou bem melhor.

(Aprendente I)

As atividades que nós fizemos em grupo foram muito importantes, né? Porque, por exemplo, quando a gente fez a lista de palavras pra gente usar quando fosse escrever as receitas, serviu muito, né? Porque eu sou meio esquecida e aí, né?, já serviu até para outras atividades que não tem nada a ver com a receita, e aí então essas atividades foram boas para eu fortalecer a minha memória.

(Aprendente M)

Segundo Batista (2011, p. 73 – grifos do autor) “*Trabalhos em grupos* [...] permitem evidenciar a formação de lideranças, a colaboração, a iniciativa, a motivação, a socialização de aprendizagens e a aprendizagem colaborativa”. Tais considerações podem ser inferidas nas falas das aprendentes supracitadas, como veremos a seguir.

B, assim como I, enfatizam o valor do trabalho colaborativo que coloca todos os participantes na posição de sujeitos da aprendizagem e potencializa suas capacidades de produção do conhecimento. B e I pontuam a reciprocidade que se instaura imediatamente neste processo: “quando uma colega falava já dava ideia para gente também” diz B. Para I, no trabalho em duplas, “a gente divide o que a gente sabe e a outra pessoa também ajuda a gente naquilo que a gente ainda não sabe”. A fala de uma participante, que não é vista como detentora do saber, desencadeia a fala das outras, pois há mais liberdade no grupo para exposição de ideias e dificuldades, já que, como constata I, os pares compartilham as mesmas dificuldades: “o medo de perguntar desaparece porque parece que a minha dificuldade não é só minha”.

Além de sustentar a motivação das participantes, os procedimentos colaborativos repercutem diretamente nos resultados, o que todas percebem claramente, demonstrando também que desenvolveram suas capacidades avaliativas. Para B, a interação dinâmica entre as integrantes do grupo permitiu que as dificuldades de produção encontradas fossem solucionadas mais rapidamente. No caso, permitiu que a atividade de reescrita de uma receita problemática (o caruru), durante o quinto módulo, fosse realizada com sucesso. Conclui, segura de sua aprendizagem: “e o trabalho ficou legal”! C destaca que o trabalho em equipe a ajudou na apropriação dos critérios de produção exigidos pela escrita de receitas. A aprendente afirma “agora eu já sei como é que faz”, tendo mostrado que, de fato, já domina determinadas características do gênero. I explicita como a interação entre pares incrementa as capacidades avaliativas: “[...] quando a gente estava fazendo a correção das receitas, eu não tinha percebido que não estava claro o modo de preparar o baião, mas a B falou: ‘ei, não tá

muito claro isso' aí parece que estalou aqui na minha cabeça e aí eu também percebi que não estava legal". A aprendente reforçou esses argumentos dando um exemplo de que o trabalho em duplas a ajudou na reescrita da própria receita, elevando a qualidade da mesma, pois neste modo de construção da aprendizagem o resultado não se faz esperar: "[...] aí eu mudei e ficou bem melhor" (I).

A elaboração conjunta dos instrumentos de trabalho, como a construção da lista de vocábulos no primeiro módulo, também é citada como um aspecto importante da aprendizagem. Para a aprendente M, o procedimento supriu suas falhas de memória, ajudando-a tanto na reescrita da própria receita quanto na realização de outras atividades sem relação direta com a escrita do caderno de receitas. Com o processo de envelhecimento, há alterações internas no ser humano como perda de neurônios no cérebro que se atrofia, tornando-se menos eficiente, contudo, a estimulação mental pode retardar ou minimizar esse efeito¹³. Nesse sentido, as atividades realizadas em grupo não só estimularam as participantes na posição de sujeitos da aprendizagem, como deram suporte a sua atividade cognitiva.

Dos relatos dessas senhoras emergem representações significativas que capturam momentos pontuais da SD, como a realização dessas atividades. Estas, de certo modo, além de promover a integração entre as aprendentes, a partilha de saberes e a apropriação dos critérios de produção do gênero receita culinária, também possibilitaram a essas aprendentes vislumbrar que o professor não se constitui a única fonte de saber ou que sua função se limita em transmitir conteúdos. Assim, essas senhoras passaram a perceber que o conhecimento poderia ser construído na interação com a professora e com as outras aprendentes e que estas não eram desprovidas de recursos, como julgavam inicialmente. Fica claro que o papel assumido pelo professor, nesse processo, como mediador de aprendizagens, que motiva questionamentos e discussões.

No geral, acredito que o desenvolvimento das atividades em grupo mostrou-se produtivo, pois propiciou a criação de um ambiente pedagógico dinâmico e emancipatório: os grupos participavam ativamente, lendo e analisando as receitas, opinando ou discordando, mas sempre com o equilíbrio e a sensatez da maturidade. À medida que as aprendentes iam se apropriando dos critérios de produção para a escrita do gênero receita culinária, a mudança de atitude em relação à própria aprendizagem – uma atitude passiva para outra mais ativa – também ia se alterando.

¹³ Cf. ZIMERNAN, 2000.

4.2.2 Senhoras idosas, senhoras da avaliação

Os dispositivos de avaliação e avaliação mútua desenvolvidos nas atividades em grupo no decorrer da sequência, como apresentadas em 4.1.5., proporcionaram às aprendentes atitudes mais reflexivas e autônomas em relação ao processo de avaliação e regulação de seus textos. Por meio da leitura e análise de várias receitas ao longo dos módulos, procurou-se fazer com que as aprendentes percebessem as características de uma receita e como estas se articulam para orientar o leitor quanto à realização do prato em questão. Desse modo, a turma construiu coletivamente critérios e descritores capazes de orientar a escrita das receitas e que auxiliassem adequadamente as autoras dos textos na análise dos mesmos, conforme ANEXO G.

No primeiro módulo, durante a exposição e discussão dos grupos a respeito das características comuns existentes nas receitas analisadas, houve um momento em que uma das senhoras desabafou, num tom meio engraçado, indicando que o processo de avaliação já tinha iniciado espontaneamente: “iiiche! Minha receita tá capenga, só tem os ingredientes, tá faltando o corpo”. O restante da turma sorriu com ar de cumplicidade, aprovando a autoavaliação daquela senhora. Nesse momento, intervi dizendo que um dos objetivos do trabalho que estávamos realizando era justamente este: o de oportunizar momentos de análise e reflexão a respeito dos próprios escritos para que as dificuldades com a escrita do gênero “receita culinária” fossem percebidas e, na medida do possível, superadas.

A receita problemática também foi alvo de análise, durante o quinto módulo, a fim de que a reescrita da mesma fosse realizada a partir da mobilização dos critérios construídos nos módulos anteriores. Com base nesses critérios, as aprendentes, além de indicarem os problemas existentes na escrita da receita problemática, também apresentaram as possíveis soluções para que esses problemas fossem solucionados. Atividades reflexivas como essa contribuíram diretamente nas reescritas dos textos das aprendentes, elevando qualitativamente a produção final das receitas culinárias em relação à primeira versão, como veremos em 4.3 e 4.4.

Ao serem entrevistadas sobre a avaliação e as atividades de avaliação mútua, as aprendentes demonstraram algumas concepções interessantes e deixaram entrever como esses expedientes as ajudaram no processo de escrita e reescrita das receitas culinárias.

Entrevista – tema 4

[...] É difícil a gente avaliar o que a gente mesmo faz, né?, mas parece que é mais interessante, porque... uma coisa é você dizer onde está o erro, né?, outra coisa é eu ver onde eu errei e eu ajustar, né? Parece que a gente aprende mais fazendo quando a gente mesmo faz, né?, do que só... só a gente copiar do quadro. Então eu achei bom, muito bom mesmo. Mas aí no início eu achei que não ia saber avaliar o meu trabalho porque eu pensei que não ia ser capaz disso, mas a gente começou pesquisando, estudando todo mundo junto, avaliando as atividades, conversando, sabe?, e a coisa foi indo, foi indo e deu tudo certo.

(Aprendente I)

Parece que quando a gente lê o que a gente mesmo escreveu, parece que a gente não consegue enxergar os erros da gente, mas aí quando outra pessoa lê parece que consegue enxergar, né? Nós tivemos também a folha avaliativa com os critérios, né?, porque quando eu ia avaliar a receita da colega eu via logo o que tinha e o que não tinha. Quando eu recebi a avaliação da minha receita eu tinha feito todos os critérios, e aí eu fiquei muito satisfeita, né?, porque eu acertei tudo, né?, e se fosse uma prova valendo 10, eu teria tirado 10, né?, então eu gostei muito, porque é muito bom a gente saber como a gente vai ser avaliado, né?, porque a gente se prepara melhor, a gente se esforça para acertar, né.

(Aprendente K)

Sabe, esse modo de avaliação fez eu ver a avaliação de outra forma, porque quando a professora falava em avaliação, prova, nossa!, já me dava nervosismo, porque nessa idade eu não consigo mais decorar muita coisa e aí, né?, essa avaliação que a gente fica com a lista do que vai ser avaliado na receita, né?, os critérios, né?, e que foi a gente mesmo que construiu... aí a gente já fazia a receita e lia os critérios, né?, e aí relia a receita e tentava ver se estava faltando algum critério e aí eu tentei fazer o melhor que eu pude, né?, não sei se ficou legal, mas quando a gente foi fazer a avaliação todos juntos, nós mudamos só umas coisinhas, então, eu acho que assim eu aprendi mais.

(Aprendente M)

As concepções dessas aprendentes corroboram minhas percepções durante o desenvolvimento da SD. Ao iniciarmos as atividades, percebi que para a maioria das aprendentes a avaliação era considerada um procedimento desenvolvido apenas pelo professor, como sugerido por M. Para ela, avaliação é sinônima de prova, memorização de conteúdo, incerteza quanto aos critérios utilizados pelo avaliador e, por isso, gera sentimentos negativos. A força de tal crença era tão intensa que, inicialmente, as aprendentes duvidavam de que seriam capazes de avaliar seus próprios textos, assim como de avaliar os textos das outras aprendentes, como evidenciados na fala de I.

Todavia, com o desenvolvimento das atividades ao longo dos módulos nos quais as aprendentes apropriavam-se das características do gênero, percebi que as mesmas já se mostravam mais confiantes em si e compreendiam que avaliar faz parte de qualquer processo de aprendizagem: “esse modo de avaliação fez eu ver a avaliação de outra forma” resume M, concordando com as colegas ao afirmar que foi “muito bom”.

Em seus depoimentos, bem como em suas reações em sala de aula, as aprendentes percebem a construção dos critérios como atividade de aprendizagem produtiva – “Parece que a gente aprende mais fazendo quando a gente mesmo faz, né?, do que só... só a gente copiar

do quadro” (I) –, embora não se assemelhe à exposição magistral e a sua atividade colateral. I mostra também, em sua fala, que aquele processo coletivo permitia desenvolver suas capacidades de avaliação: “a gente começou pesquisando, estudando todo mundo junto, avaliando as atividades, conversando”. Finalmente, K ressalta que a apropriação dos critérios guia a própria produção: “[...] é muito bom a gente saber como a gente vai ser avaliado, né?, porque a gente se prepara melhor, a gente se esforça para acertar”.

O uso dos critérios como grade de leitura do texto alheio também aparece nos depoimentos como um elemento importante, não só para a avaliação do produto intermediário – “Nós tivemos também a folha avaliativa com os critérios, né?, porque quando eu ia avaliar a receita da colega eu via logo o que tinha e o que não tinha” (K) – como também para a própria escrita: “aí a gente já fazia a receita e lia os critérios, né?, e aí relia a receita e tentava ver se estava faltando algum critério” (M). Nesta declaração de M, fica evidente o processo de análise que guia a própria escrita. I também menciona com muita clareza o passo seguinte à avaliação, que é a regulação do escrito: “[...] uma coisa é você dizer onde está o erro, né?, outra coisa é eu ver onde eu errei e eu ajeitar [...]”.

As concepções das aprendentes em relação aos procedimentos avaliativos e coavaliativos realizados durante a SD reafirmam a relevância destes recursos para a produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas. Isso porque estes, de certo modo, fomentaram o resgate da autoconfiança escritora dessas senhoras; auxiliaram, por meio dos documentos construídos em sala, a memória já cansada dessas idosas; estimularam a aprendizagem a partir de uma abordagem mais pragmática e dialógica ao inclui-las na construção da aprendizagem e do processo avaliativo, já que “[...] a intervenção pedagógica deve adaptar-se ao processo de construção do aluno, com situações de ensino e aprendizagens concebidas para superar desafios, que possam ser enfrentados pelos alunos e que possam fazê-los avançar sempre” (HOFFMAN, 2009, p. 70).

O ato de avaliar, portanto, perdeu aquela conotação negativa, de uma atividade produzindo medo, nervosismo e adquiriu outra: processo contínuo de auxílio às aprendizagens no que se refere à escrita das receitas culinárias, conforme os sujeitos K e M.

As atividades de avaliação mútua também deram suporte para a reescrita das receitas, pois por meio da reflexão em dupla e coletiva, as aprendentes revisitavam o próprio texto com as contribuições de outros olhares:

Entrevista – tema 5

Escrever de novo aquilo que a gente já escreveu é muito bom, né?, porque, quando eu escrevi a receita pela primeira vez, eu acho que estava cochilando, né? ((risos)), é que eu tomo uns remédios para pressão e dá um SOno, aí eu cochilo mesmo ((risos)), mas aí quando eu escrevi de novo a receita, aí eu percebi que eu tinha engolido letras e parece que não estava assim... como é que eu digo... não dava para entender direito... e aí... eu fui reescrevendo, reescrevendo e fazendo a revisão e fui melhorando a escrita da minha receita com a ajuda das colegas também, e é por isso que eu gostei de fazer a revisão na minha receita.

(Aprendente O)

A importância da interação já foi sinalizada por K no tema 4 da entrevista (citado acima), quando afirmou: “Parece que quando a gente lê o que a gente mesmo escreveu, parece que a gente não consegue enxergar os erros da gente, mas aí quando outra pessoa lê parece que consegue enxergar [...]”.

Segundo Freire (1987) o conhecimento não é construção solitária nem transmissão de conteúdos alheios ao sujeito que aprende, mas consiste numa construção solidária entre os sujeitos no contexto social em que se inserem. Nesse sentido, compreendo que as atividades desenvolvidas no interior da sequência didática, situaram as aprendentes idosas como sujeitos da aprendizagem que (re)constróem um saber por meio da escrita a partir das próprias experiências de linguagem:

Entrevista – tema 1

[...] às vezes, a gente SAbe mas não tem aquele costume de escrever, né?, assim para formar, como nós formamos um livro... um livro, né?, nós tivemos que escrever as receitas, reescrever... fazer a revisão, aí não foi muito fácil, né?, porque eu parei de estudar com 14 anos e agora eu tenho 57... mas também não foi muito difícil não, tanto que com a continuação a gente foi desenrolando, tirando o ferrugem do dedo, né? ((risos)), escrevendo, ajudando as colegas e foi isso.

(Aprendente F)

Face ao exposto, entende-se que os procedimentos da avaliação formativa desenvolvidos durante a SD coadunam-se com os pressupostos pedagógicos da educação emancipatória de Paulo Freire, acerca do sujeito que aprende construindo o objeto de ensino no contexto de um processo dialógico. No caso das receitas culinárias, o processo dialógico de apropriação dos critérios auxiliou as aprendentes na construção e reconstrução do objeto da aprendizagem, o que possibilitou revisões e reescritas com mais segurança e autonomia.

4.2.3 Produção do texto escrito como prática social

No início da SD, conforme 4.1.1, algumas aprendentes expuseram que produzir textos escritos constituía uma tarefa muito difícil, ora porque estas senhoras passaram muitos

anos sem estudar, ora porque não sentiam segurança ao escrever um texto, pois desconheciam os critérios de produção dos mesmos e nem sabiam de que forma sua produção seria avaliada. Essas senhoras tinham a ideia de que a escrita de bons textos seria acessível apenas a poucas pessoas.

No momento da apresentação da situação inicial, depois que definimos o projeto coletivo a ser desenvolvido, instiguei a turma a respeito da situação de produção do gênero receitas culinárias: quem escreve esse gênero discursivo? Com que finalidade? Qual o suporte em que são escritos? Como se escreve? Quem lê esse gênero? Onde circula?

Desde o início da SD, as educandas puderam ampliar a própria percepção a respeito da função social da escrita, situando-a nas interações do cotidiano. A ideia de divulgar as produções escritas em um livro de receitas culinárias a que outros leitores, além de mim e delas mesmas, teriam acesso, foi algo motivador. Com isso, estas senhoras puderam perceber que a escrita não se restringe às atividades escolares e que, pelo contrário, a utilidade social da mesma se concretiza no dia a dia.

No primeiro módulo, foram realizadas atividades cujo objetivo centralizou-se na construção de uma ficha de características do gênero receita culinária, a partir de análise de receitas em suportes autênticos (revistas, livros de receita culinária, cadernos de receitas manuscritos, rótulo de embalagens que continham receitas culinárias), trazidas anteriormente pelas educandas. Essa atividade motivou o seguinte comentário:

Nota de Campo - Discussão em sala de aula
<p>... eu posso falar agora professora? É assim, antes quando eu estudei, quando eu era adolescente ainda, eu estudei na cartinha do ABC ((algumas falas sobrepostas, solidarizando-se com o tema apresentado)), e se eu não lesse direitinho... hum... e quando a gente errava uma palavra, a gente ficava de castigo mesmo... agora professora, parece que não tem mais aqueles textos, né, professora?.. ó.. a gente estudou hoje com materiais ((receitas em suportes autênticos)) que a gente trouxe, as coisas hoje estão bem popular...né?</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente C)</p>

A apreciação “bem popular” poderia ser entendida aqui como indício de que os gêneros textuais que circulam socialmente podem ser objeto de ensino em sala de aula. É nesse sentido que, escrever ou falar, segundo Marcuschi (2001), torna-se mais interessante quando as pessoas que estão em situações formais de aprendizagem, são levadas a perceber a real função do uso da linguagem, seja escrita ou oral, na vida diária. Essa mesma compreensão da escrita em sua funcionalidade social, encontra eco nas palavras da educanda O:

Entrevista- tema 6

[...] para mim seria bom e seria melhor se cada vez mais eu me atualizasse mais e mais nessa matéria... né... de escrever mais receitas, fazer uma carta, isso é muito importante, porque às vezes a gente tem um parente, tem um amigo distante e que não pode se comunicar, hoje em dia não, né... porque já tem telefone, internet né... mas mesmo assim é preciso saber escrever, tem que ter conhecimento pra entrar na internet, né? Olha, eu estou batalhando lá no centro de idosos nessa parte, né? lá nós já temos 10 aparelhos pelo Navega-Pará né...[...]

(Aprendente O)

Essa mesma educanda relatou um efeito prático da escrita do livro, em sua família:

Entrevista – tema 2

Sabe Professora, meu velho, leu o livro de receitas e reclamou, né?: “é mulher, na aula você faz receitas e aqui em casa não faz nada de novo pra eu comer, né?”. Aí, eu peguei o livro de receitas e eu fiz a “vaca atolada” pra ele. Aí, ele disse: “o que é isso mulher?”. Aí, eu disse rindo: “te atola na vaca, homem” ((risos)) e ele se atolou mesmo ((risos)). Comeu e ficou satisfeito, quero ver ele reclamar agora ((risos)).

(Aprendente O)

Ancorada, nesse relato e em muitos outros que partilham a mesma abordagem, percebo que o trabalho de escrita do caderno de receitas com a turma de idosas conseguiu ultrapassar as aulas de produção textual e ganhou visibilidade social. A escrita da coletânea de receitas provocou momentaneamente um pequeno conflito no casal de idosos, resolvido para satisfação de ambos. A escrita aqui não se constituiu como uma atividade opaca, destituída de recepção e incapaz de promover a construção de sentidos criados a partir da leitura do mesmo. Pelo contrário, demonstrou-se como prática social, culturalmente situada, que se atualiza no interior das práticas discursivas, tendo em vista o uso real da língua.

Com relação ao objetivo principal da SD (elaboração de uma coletânea de receitas), acredito que situar a escrita do gênero dentro de um projeto de linguagem “Mãos experientes escrevendo com autonomia” que previa a publicização e comercialização da coletânea de receitas em um evento público do programa Grupo de Educação na Terceira Idade¹⁴, foi um fator importante de motivação para as aprendentes superarem as barreiras com a atividade de produção escrita. As aprendentes chegaram, inclusive, a escrever pensando nos possíveis leitores que teriam acesso à obra, conforme K e F:

¹⁴ V Seminário do programa GETI com o tema: Envelhecimento humano e bem-estar físico da pessoa idosa: tecendo conhecimentos e hábitos, realizado nos dias 09, 10 e 11 de novembro de 2011, no Campus Universitário em Castanhal.

<p>Entrevista- tema 6</p> <p>Sabe professora, eu achei bom porque nós desenvolvemos mais a escrita, né? Para ensinar direitinho uma pessoa a fazer a receita direitinho, né? Porque quando a pessoa ‘tiver fazendo a receita, eu não estarei lá para explicar como ela deve fazer, né? então eu achei legal porque eu ficava pensando, né?: “será que vão entender direitinho o que eu escrevi?”. Então foi uma experiência muito boa para mim.</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente K)</p>
<p>Ah... a gente fica empolgada, né?, porque é assim uma hipótese, não foi só nós aqui que leu né?, muita gente comprou, né?, e quer dizer que está vendo aquela receita que eu escrevi, né? Aí muita gente vai conhecer a gente por causa daquela receita, né? Por mais que algumas pessoas não vão dar muito valor, né?, naquela receita, mas muitos vão dizer: “olha como ela teve aquela ideia de fazer... aquela coragem de fazer um livro, né?”. Aí pela receita que eu escrevi, mesmo tendo dificuldade, né?, na hora de pôr aquela receita no papel... mas nós tivemos coragem ...</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente F)</p>

Ao usar a escrita a fim de estabelecer um diálogo com o leitor em uma situação concreta de comunicação, as aprendentes idosas, de certo modo, passaram a desconstruir a ideia de que o ofício de escrever está reservado a poucas pessoas ou que somente o professor é capaz de avaliar o texto do estudante; como também passaram a assumir atitudes de autoria, posicionando-se como sujeitos do dizer que interagem com outros sujeitos, como propõe Antunes: *“Um texto é resultado de atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação”* (2009, 79 – citação grifada pela autora).

Diante da perspectiva de que o texto se constrói em diálogo com a recepção e se atualiza em contextos específicos de interação social, pode-se dizer que o trabalho com a produção de textos escritos com a turma de idosas, antes compreendido como algo difícil de ser executado, ganhou novos contornos. Certamente, o fato de situar a produção textual dentro desta perspectiva interacional contribuiu para elevar qualitativamente a escrita das receitas das aprendentes.

4.2.4 Elevação da autoestima escritora e inclusão social

O que nos importa, aqui, é examinar os efeitos da proposta de produção do livro de receitas para a pessoa idosa que retornou aos “bancos” escolares depois de passar anos distantes dos espaços formais de escolarização.

Esta experiência pode até não representar algo significativo para quem já possui uma prática de escrita madura, mas para estas senhoras, que em muitos momentos da SD falavam ressentidas pelo fato de não terem estudado durante a infância ou juventude e, ainda por cima, ouvirem frequentemente de parentes e conhecidos que “papagaio velho não aprende mais”, produzir uma coletânea significou muito mais que registrar por escrito as próprias receitas.

Escrever uma coletânea de receitas significou, sobretudo, a possibilidade de superação dessa imagem de incapacidade quanto ao uso da escrita, construída ao longo de seu percurso existencial e reforçada, em alguns momentos, no espaço escolar; como também, possibilitou a reafirmação da própria autoestima escritora dessas senhoras. Essas conjecturas encontram eco nos relatos das aprendentes, transcritos abaixo:

Entrevista – tema 6
<p>Significou muito para mim de escrever esse livro de receitas com a turma, nem todas as pessoas têm essa oportunidade que nós tivemos. Eu mostrei para minha filha e ela ficou muito feliz e disse: “Poxa mãe, a senhora está importante, né?”. E aí, né?, já fica para eu mostrar para os outros filhos e netos... Estou feliz também porque a receita que eu escrevi, já está sendo feita por outras pessoas, como a vizinha da dona B que pediu o livro dela para fazer a vaca atolada. Aí é muito bom saber que esse conhecimento não fica só comigo, né?, e quando eu não tiver mais aqui, né?, mas a receita vai estar.</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente G)</p>
<p>... foi uma felicidade para mim, porque para mim foi uma vitória... porque eu nunca tinha escrito assim um livro assim que fosse divulgado para outras pessoa lerem, principalmente pelo que eu passei, problemas de doenças... [relatos de enfermidade] ... pensei até em desistir de estudar mas, de repente, a gente torna a renascer de tudo, e renasce com outra, como é que digo, com outros pensamentos... então escrever esse livro melhorou e muito minha autoestima... ..já estou esperando ansiosa nosso próximo projeto, viu professora? É a escrita do livro de memórias, não é?...</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente H)</p>
<p>Eu nunca imaginei que um dia, né?, eu iria fazer parte de um projeto desses, né?, porque essa foi uma boa ideia, né?, aproveitar o que a gente sabe e trazer para sala de aula para fazer de matéria pra gente estudar. Às vezes fico me perguntando: por que muitas vezes, a gente estuda coisa que nem entende direito e que nem vai servir para a nossa vida? E aí, então eu gostei muito... e... escrever para mim é... é... sempre um desafio, porque pode parecer uma coisa boba, né?, escrever uma receita, mas para mim que parei de estudar quando era criança, só porque papai não queria que as filhas saíssem debaixo do olhar dele, mas aí não adiantou não, né?, porque... é... eu fugi com 14 anos e me ajuntei e aí eu pensei que ia ter liberdade, né?, mas que nada, meu marido foi pior que papai, muito ciumento, e aí né?, veio os filhos e aí que não deu para estudar mesmo, né?, aí os filhos cresceram, fiquei viúva e a vontade de estudar apareceu de novo, mas aí, vem as pessoas e dizem: “pra que estudar, menina, tu só vai cansar tua mente” e aí, eu ficava em casa, né?, e aí, eu ouvi que aqui tinha ensino para as pessoas idosas aqui na universidade e aí eu vim, né?, então para mim, escrever essa receita, fazer parte desse livro que nós fizemos é uma grande vitória mesmo e saber que essa receita vai ser lida por outra pessoa, né?, é assim algo fantástico para mim.</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente M)</p>

São marcantes as expressões ou argumentos usados para descrever o impacto da experiência na vida dessas senhoras: da possibilidade de deixar um rastro escrito que sobreviverá à pessoa (como nota G), a um verdadeiro “renascer”, para H, passando pela “felicidade” (H) ou pela “grande vitória” (M), enfim “algo fantástico” (M).

Acredito que a ideia de incapacidade de produzir textos escritos foi substituída pela certeza de que escrever mesmo na velhice é possível. A aprendente H, ao sinalizar a expectativa com o nosso próximo projeto a ser desenvolvido “Livro de Memórias: relembrar

para não esquecer” evidencia a iniciativa e prontidão para o trabalho com a escrita, atitudes essas bem diferentes das observadas nos momentos iniciais da sequência didática.

Além de resgatarem sua autoestima e de demonstrarem ter mais segurança na escrita do gênero em questão, as aprendentes passaram a ter iniciativas para utilizar a língua escrita em outras situações que não fossem aquelas solicitadas em sala de aula, como a escrita de cartas (pessoais e de reclamação¹⁵), de outras receitas ou de registros sobre lembranças da infância e juventude. Deste modo, essas senhoras sentiram-se incluídas ao “mundo da escrita”. Escrita que não limitou as possibilidades discursivas dessas aprendentes, “retirando” destas o status de “guardiães” das receitas orais; pelo contrário, as ampliou no sentido de que essas receitas, antes guardadas somente na memória e transmitidas pela via oral, poderiam agora circular em um meio social mais amplo: a todas as pessoas que teriam acesso ao livro de receitas. A consciência dessa inclusão também se verificou nas próprias aulas: estas senhoras já se mostram mais participativas, mais indagadoras, mais críticas diante da própria produção escrita, como demonstra a aprendente J.

Entrevista – tema 5
Minha primeira receita não saiu muito legal não, mas depois com as atividades, das que eu participei já me ajudaram a melhorar a minha receita, né?, mas eu não sei não, eu acho que a escrita final da minha receita não ficou muito boa não. Eu acho que ela podia ter ficado melhor. Mas, quem sabe da próxima, né?, sai melhor...
(Aprendente J)

O lançamento do livro constituiu o momento mais emocionante do projeto, pois simbolizou não apenas a finalização de um processo de escrita e reescrita em que as aprendentes idosas redescobriam, no trabalho árduo da escrita, o prazer de registrar parte da própria história. História que se confunde, muitas vezes, com as próprias receitas e experiências vivenciadas ao longo de sua existência. Entretanto escrever, para essas mãos tão experientes, também significou gritar por meio da escrita e romper com o silêncio ao qual estavam tão habituadas. A possibilidade de outras pessoas ouvirem esse grito ao lerem as receitas, de certo modo, foi muito gratificante para elas, como para mim.

¹⁵ Li uma carta de reclamação de uma aprendente idosa endereçada ao dono da empresa de ônibus que faz linha para o Campus Universitário de Castanhal. Na carta, essa senhora reclamava dos serviços dessa empresa aos idosos, pois, muitas vezes, os motoristas não paravam nas paradas em que tivessem apenas pessoas idosas.

4.2.5 Entre a produção inicial e a produção final: lutando com a palavra

Produzir um texto escrito, segundo objetivos previamente definidos e que buscam favorecer o encontro do sujeito com a linguagem, não surge de repente como num passe de mágica ou como fruto de um dom especial para a escrita. Pelo contrário, é resultado de um trabalho contínuo que segundo Citelli e Bonatelli (2004) solidifica-se a partir do exercício prático no ato de redigir.

Como vimos até agora, a produção da coletânea de receitas com a turma de aprendentes idosas partiu desse princípio: vivenciar a escrita como um processo no qual o sujeito interage socialmente com outros sujeitos por meio da linguagem. Nesse sentido, cada módulo da SD buscou focar uma dificuldade linguística ou textual específica (identificada na primeira produção), com o objetivo de colocar à disposição das aprendentes, recursos capazes de auxiliá-las no processo de escrita, de leitura/reflexão e de reescrita.

Ao término da SD, a escrita das receitas, se comparadas à produção inicial das aprendentes, apresentou um salto de qualidade considerável, ilustrada no QUADRO 7.

Na produção inicial, seis das quinze produções não apresentavam título; uma apresentou esse item parcialmente, pois o título utilizado na produção era muito extenso (esta produção será alvo de análise em 4.2.5.1). Quatro textos também não indicavam item específico para os ingredientes. O Modo de Preparar estava ausente em nove produções e indicado parcialmente em três; somente quatro textos tinham esse item. A quantidade exata dos ingredientes era omitida em onze textos; apenas quatro indicavam pesos e medidas exatos. Observa-se então que a macroestrutura, composta por Título do prato, Ingredientes e Modo de Preparar, visualmente perceptível em uma receita culinária, ficava descaracterizada em pelo menos mais da metade das produções. Os outros critérios de produção concernentes à escrita de receitas culinárias relacionados diretamente ao item Modo de Preparar (sequência apropriada do preparo e verbos adequados) foram pouco recorrentes nas primeiras produções, já que somente quatro dos quinze textos apresentaram o item Modo de Preparar e dois os indicaram parcialmente.

QUADRO 8

Comparação entre a produção inicial e a produção final

CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE	Primeira Produção			Produção Final		
		Não	Sim	Parcialmente	Não	Sim	Parcialmente
Estrutura apropriada	Apresenta título	06	08	01	-	15	-
	Apresenta o item indicando os ingredientes	04	11	-	-	15	-
	Apresenta item modo de preparar	09	04	02	-	15	-
Pesos e medidas exatas	Uso palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes	11	04	-	-	15	-
Sequência adequada do preparo	Apresenta as instruções em ordem adequada.	09	03	03	-	12	03
	Uso de palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.	13	02	-	-	11	04
	Uso de palavras que ajudam na sequência temporal do modo de preparo da receita.	11	01	03	01	14	-
Verbos adequados	Apresenta verbos específicos em atividades culinárias.	10	03	02	-	15	-
	Uso de verbos que indicam o modo de fazer.	11	02	02	-	15	-

Na produção final, conforme quadro acima, verificamos que todas as produções apresentaram estrutura apropriada de uma receita culinária. As dificuldades se concentraram em apresentar adequadamente as instruções ou em usar palavras que ajudassem na sequência temporal do modo de preparo ou na apresentação do modo como a comida deve ser feita, mas com poucas incidências.

O contato com receitas culinárias escritas e/ou em áudio-vídeo foi recorrente, o que permitiu às idosas perceberem que o gênero com o qual estávamos trabalhando possui especificidades que o diferencia dos demais textos. Também foi possível observar que, muitas vezes, o gênero apresenta características que não estão presentes em todas as receitas, como ilustração por meio de foto, tempo de duração, indicação de calorias, entre outros.

O desenvolvimento de atividades de análise, reflexão, avaliação, avaliação mútua e regulação, distribuídas ao longo dos cinco módulos da sequência didática (descrita em 4.1) atingiu o objetivo inicial, pois permitiu a construção de alguns parâmetros de análise que auxiliariam na identificação de características específicas que fazem de um texto uma receita culinária. Assim, as aprendentes puderam revisitar a primeira produção, atuando sobre esta de

maneira reflexiva, comparando-as a outras receitas culinárias para então regulando o próprio escrito, como veremos em 4.3 e 4.4.

Até que se chegassem às produções finais, resultantes da aplicação da sequência didática, um longo caminho foi percorrido. Em entrevista, as aprendentes F e L compartilham algumas das dificuldades que encontraram no percurso entre a primeira produção e a versão final da receita. Ao fazerem essa reflexão comparativa, deixam transparecer a grande experiência culinária (baseadas na memória e na oralidade) que já possuíam e os conhecimentos recém-descobertos (especificidades de uma receita culinária escrita).

Entrevista - Tema 2
<p>Minha maior dificuldade foi precisar com exatidão as medidas na hora de escrever a receita, porque eu sempre cozinhei né, assim de cabeça, né, nunca me preocupei com as medidas, colher de chá, colher de sopa, ia colocando confiando na minha experiência, né?, mas aí escrever uma receita para outra pessoa fazer a comida, aí “gerimpoca chiou”, porque a pessoa precisava saber a quantidade dos ingredientes, né? Mas aí nós tivemos bastantes atividades, bastante tempo pra refletir, pra escrever e reescrever a receita... eu não sei trabalhar sob pressão, eu fico logo nervosa e dá um branco....</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente F)</p>
<p>Eu tive dificuldade de organizar, quer dizer, né?, de separar as coisas, porque como eu já estava acostumada a fazer a comida sem me preocupar em explicar como era que fazia, eu não expliquei direito quando eu escrevi a receita, né?, aí pra mim estava tudo explicado, mas aí depois lendo outras receitas, eu vi que estava tudo misturado, aí eu separei. Aí eu escrevi de novo a receita aí, depois no momento da avaliação em dupla, minha colega disse que estava faltando explicar melhor o modo de preparar, aí ela deu uma sugestão como poderia ficar melhor, né?, e aí eu aceitei a opinião dela, porque eu vi, né?, que precisava explicar mesmo, né?</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente L)</p>

Percebe-se, nessas reflexões, que as aprendentes apropriaram-se dos critérios de produção do gênero em questão. Mais do que isso, elas conseguem identificar pontualmente os aspectos que necessitavam de reajustes e indicam que recursos utilizaram para melhorar a produção final. Desta forma, pode-se dizer que elas entenderam que o ato de produzir textos escritos passa pelo viés da avaliação como processo contínuo, que subsidia as decisões conscientes para a reescrita do texto.

Ressalta-se que, inicialmente, para algumas senhoras como a aprendente C, a reescrita constituía-se em uma atividade de higienização do texto em que o professor corrigia os aspectos gramaticais e ortográficos; o estudante, por sua vez, o reescrevia para outra folha, contemplando as correções do professor.

Entrevista - Tema 6

No início eu achei que esse negócio de reescrever a receita era assim: eu ia escrever a receita e aí a senhora ia corrigir os erros e me devolver depois... aí eu ia pegar a receita corrigida e passar a limpo para outra folha. Mas, eu me enganei porque era eu mesma que teria que reescrever. Aí eu não estava acostumada com esse jeito, né, mas eu gostei porque parece que eu aprendi a fazer uma receita. Na minha primeira receita, eu coloquei só os ingredientes e só. Mas depois, né, com as atividades, vi que estava faltando o modo de preparar que eu não tinha colocado, né. Mas a senhora não disse que eu não tinha colocado... eu percebi, aí parece que deu um estalo e eu comecei a entender melhor.

(Aprendente C)

Acostumada com a reescrita como uma atividade mecânica e solitária, a aprendente C revela, contudo, que a prática de reescrita a ajudou a se apropriar dos critérios de produção do gênero em estudo.

Fica claro, nos depoimentos, que a reescrita torna-se mais significativa, quando a produção contextualiza-se dentro de um projeto em que o aprendente se sinta motivado a escrever. Reescrever, então, tornou-se necessário, porque a receita está endereçada a alguém que irá lê-la, por isso deve conter todos os elementos capazes de orientar o possível leitor.

Entrevista – tema 6

Eu não estava muito acostumada com isso de reescrever não, sabe?, porque antes parece que não precisava porque só quem ia ler o meu trabalho era a professora, sabe?, e aí, né?, pra que reescrever se a professora já sabe, né? Ela já me conhece. Com a receita parece que foi preciso reescrever mesmo, sabe?, porque a gente fez um livro, né?, e aí outras pessoas iam ler, iam comprar o livro de receitas, né?, e tinha que está bem feito, né?, tudo certinho, sabe? Não foi fácil não, sabe?, porque a gente tinha que escrever e depois tinha que avaliar a receita, aí a cabeça doía, meus dedos ficaram assim meio doídos porque eu acho que as juntas não estão mais acostumadas, né?, a escrever porque foi muito tempo sem estudar, né?

(Aprendente I)

Escrever para ser lido e ler para melhorar a escrita foram elementos motivadores relevantes que se somaram às mais variadas atividades desenvolvidas durante a sequência didática. O laborioso trabalho de produção textual experienciado por essas aprendentes idosas que romperam com o espaço doméstico pode ser resumido por meio do relato da aprendente O:

<p>Entrevista – tema 1</p> <p>Para o idoso é bom demais porque enquanto o idoso está fazendo um projeto desses fazendo uma receita, escrevendo uma carta ele está com a mente dele trabalhando, não está com a mente parada, né?, porque se ele parar. Olha, em casa minha neta briga muito comigo, chama minha atenção porque eu saio, vou lá para o centro dos idosos; venho para cá, “a senhora não é mais pra tá andando assim, a senhora tá idosa, se a senhora caí na rua mando o resgate lhe pegar”, aí eu digo: “mande!” e aí eu saio, porque eu em casa, eu faço meu dever de casa, né?, mas aí não é a mesma coisa, porque aí eu vou parar e fico pensando, né?, em outra coisa: “ah já estou velha não aprendo mais”, aí acumula mais sofrimento, doença, né?, tristeza e a gente sabendo escrever, fazendo uma receita, uma carta, a mente da gente está trabalhando, quer dizer, que a gente não trabalha só com os braços e só com as mãos e sim com a cabeça.. né?, que é o pior de todos, porque a pessoa que..., pior porque a pessoa vai batalhar com as palavras, mas isso é bom porque ela vai desenvolver a mente dela... é difícil trabalhar com a palavra, né?, a gente tem que pelear, soletrar, para buscar, juntar letra por letra, soletrar, buscar palavra por palavra mas a gente chega lá, né?, o importante que a gente realize o que deseja fazer, né?</p> <p style="text-align: right;">(Aprendente O)</p>

A expressão “pior”, utilizada na fala da aprendente sobredita, não possui um sentido de “inferior”, mas aproxima-se do campo semântico de “trabalhoso”. Esse argumento se justifica porque a própria aprendente explica que sentido ela quis atribuir a palavra: “pior porque a pessoa vai batalhar com as palavras, mas isso é bom porque ela vai desenvolver a mente dela... é difícil trabalhar com a palavra, né?”. Assim, escrever um livro de receitas para essa aprendente representou um trabalho intelectual que demandou esforço para alcançar o objetivo traçado.

Solidarizo-me com a fala da aprendente O, pois acredito que trabalhar com a produção de textos, sejam orais ou escritos, é uma tarefa intelectual laboriosa acessível a quem esteja disposto a “colocar a mão no arado”. Por isso, ao simplificá-la por meio de “fórmulas” (se isto fosse possível) ou de esquemas incorre-se em uma incoerência, pois fórmulas tendem a transformar o ato de produzir textos em exercícios escolares opacos e que, de certo modo, “programam” os estudantes para “apertar parafusos” como em “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin.

É verdade que a produção da coletânea de receitas foi trabalhosa e exigiu uma participação constante da turma. O engajamento das aprendentes idosas nas várias atividades da sequência didática para a produção da coletânea foi muito importante para que as mesmas pudessem desconstruir as representações reducionistas acerca do ato de redigir. E, por meio da inserção direta em práticas de leitura, reflexão e reescrita, pudessem construir outras perspectivas mais emancipatórias.

Como o espaço deste trabalho não permite a análise pormenorizada de todas as produções das quinze participantes da pesquisa-ação, nas seções seguintes analisarei o percurso de aprendizagem que duas aprendentes trilharam no que concerne à apropriação do gênero receita culinária.

4.3 A “Vaca atolada”: comparando as produções da aprendente C

O texto, objeto de análise nessa seção, foi produzido por C, uma aprendente de 57 anos de idade que ingressou no programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI) no ano de 2011 e estudava na turma de 2ª etapa no projeto de educação formal do GETI, onde se desenvolveu a presente pesquisa.

Esta senhora, ao casar na adolescência, parou de estudar e só retornou aos “bancos” escolares após a viuvez. Contudo, esse retorno foi marcado por sucessivas desistências, pois as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas quais se matriculava funcionavam no horário da noite e caracterizavam-se pela heterogeneidade que a própria EJA pressupõe: jovens a partir de quinze anos e adultos que não estudaram em idade adequada. Em 2011, C retornou aos estudos escolares, motivada pelo desejo de aprimorar a leitura e a escrita.

No início da SD, a aprendente C demonstrou certa resistência aos trabalhos realizados em grupo. Talvez, pela falta de hábito com essa metodologia. Entretanto, não demorou muito para se engajar nas atividades em grupos e nas discussões coletivas.

Por causa de alguns problemas de saúde, como hipertensão arterial e reumatismo, C esteve ausente em algumas das atividades realizadas durante a sequência didática. Entretanto, nos dias em que estava em aula, engajava-se na realização das atividades; quando sentia dificuldade em desenvolver algum trabalho proposto, ela solicitava orientações, ora às colegas de turma ora a mim.

4.3.1 Primeira produção

A primeira produção da aprendente C foi apresentada apenas com o título “Vaca atolada” e, abaixo, uma listagem de ingredientes sem as respectivas quantificações e sem o item “modo de preparar”, conforme FIG 16. Estruturado desta maneira, este texto mais se parece com uma lista expositiva de ingredientes necessários para fazer o prato “vaca atolada” do que com uma receita culinária.

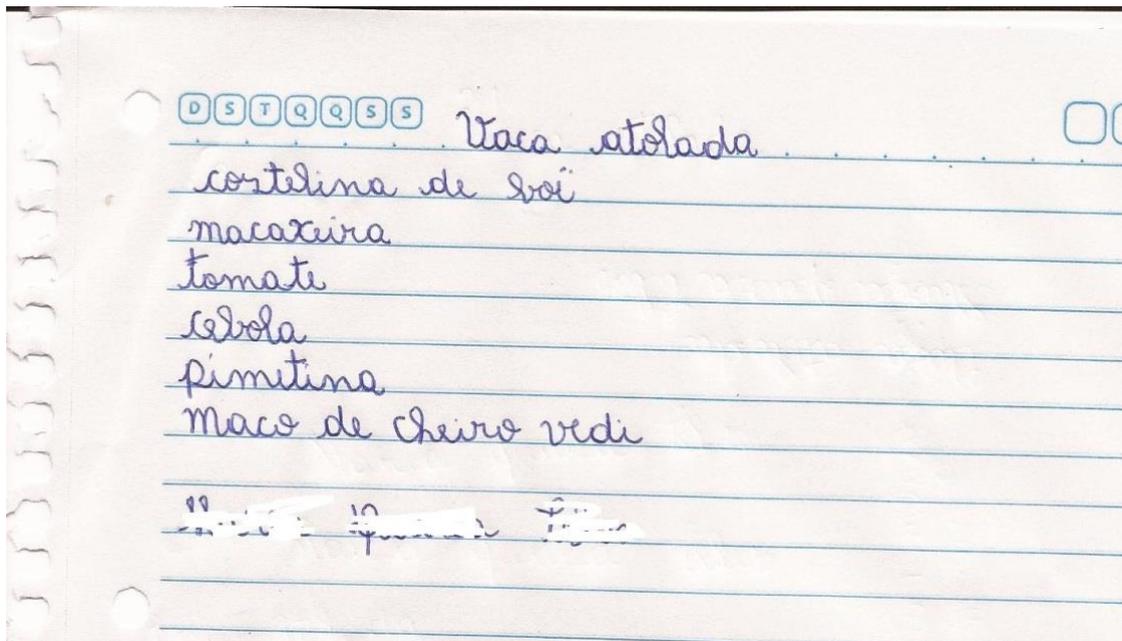


FIGURA 16 – Primeira produção de C.

A escrita do texto também apresenta algumas inadequações de ordem gramatical como desvio ortográfico de algumas palavras: “costelina”, “pimentina”, “maco”, “verdi”. Entretanto, tais desvios não prejudicam o entendimento dessas palavras cujo sentido é recuperado no próprio contexto da escrita.

A ausência de instruções que indiquem a quantidade e o peso dos ingredientes e orientem como fazer o prato proposto, de certo modo, tende a desqualificar esse texto enquanto receita culinária, já que a função instrucional constitui-se numa característica primordial desse gênero.

A ausência de instruções também levanta outra questão: a recepção do texto. O nome da receita e os ingredientes que a compõem são informações insuficientes para que o possível leitor consiga realizar a atividade culinária que está sendo proposta. O leitor fica, então, sem saber como articular esses ingredientes entre si para que o prato sugerido seja preparado.

A ideia de que a indicação do nome da receita e dos ingredientes que a compõem seria informação suficiente para a preparação do prato, talvez tenha ocorrido porque as experiências escritoras da aprendente C sejam escassas, haja vista o longo período que ficara distante dos espaços formais de escolarização. Há de se considerar também que as situações de interação nas quais essa senhora, possivelmente, utilize o gênero receita culinária exigem dela um desempenho mais oral (em nível informal) da língua que a escrita (seja formal ou informal).

Ao partir dessa hipótese, suponho que talvez em sua primeira produção, a aprendente C objetivou registrar apenas o que considerara essencial: o nome da receita e de seus respectivos ingredientes, a fim de não esquecê-los. O modo como preparar o prato em questão tornava-se, portanto, dispensável, haja vista que C já o tinha memorizado, acostumada que é a dispensar o escrito. Prova disto é que durante a exposição oral (momento em que todas as aprendentes apresentaram oralmente a primeira produção), após a escrita da primeira produção, a aprendente C leu a receita que escrevera e expôs oralmente como fazer o prato. Contudo, o modo de preparar a receita não estava explicitado em sua produção escrita.

Pode-se, então, dizer que a primeira produção escrita desta aprendente constituiu-se em um monólogo, ou seja, o texto foi escrito para ela mesma. A recepção do texto foi recuperada durante a exposição oral. Entretanto, no momento da escrita do texto, o possível leitor com quem dialogaria por meio das instruções descritas no item modo de preparar, de certo modo, não foi levado em consideração.

4.3.2 Produção final

Em sua produção final, conforme FIG 17, verifica-se que a aprendente C, além de abordar a temática “prato de comida” expressa pelo título “Vaca atolada”, também apresenta adequadamente a estrutura composicional de uma receita culinária: título, ingredientes e modo de preparar, desfazendo, desse modo, a ideia de listagem de ingredientes, presente na primeira produção.

Nesse texto, diferentemente do que ocorre em sua primeira produção, a aprendente C apresenta os ingredientes com seus respectivos pesos e medidas exatos. A inclusão dessa informação, de certo modo, pode orientar o leitor quanto ao investimento financeiro que o prato requer ou quanto à disponibilidade dos ingredientes em casa.

A aprendente C também inseriu, nessa nova versão do texto, o item “modo de preparar”. Neste item, a aprendente dá instruções ao possível leitor de modo a orientá-lo como este deve proceder em relação à manipulação dos ingredientes e como articulá-los entre si para que a atividade culinária proposta seja realizada. Ao fazer isto, a aprendente conferiu ao seu texto a função instrucional, própria do gênero receita culinária. Diferentemente, do que ocorreu em sua primeira produção.

Para isso, a aprendente utiliza alguns recursos linguísticos que auxiliam na sequenciação dos passos a serem seguidos ou que definem o modo como as instruções

- (2) **quando** a macaxeira estive **bem mole** e o caldo **bem grosso**, abaixe o fogo, acrescente mais cheiro verdi, cebola, tomate **bem picados** e tampi a panela para abafa e abaixe o fogo. Deixe cozinhar **mais 10 minuto** e apaguei o fogo.
- (3) Pode ser servido, quente, mormo ou frio.

Em (1), ao utilizar o adverbio **bem**, a aprendente C define o modo de cozimento dos ingredientes. Contudo, essa instrução poderia ser enriquecida com mais informações para proporcionar maior clareza ao leitor, especificando melhor o que significa esse cozinhar bem: por exemplo, o tempo aproximado ou uma referência como “até a carne ficar dourada”.

Em (2), a instrução desdobra-se por meio de ações que a descrevem de forma ordenada. Primeiro é apresentado o ponto de culminância de cozimento para que o fogo seja regulado em uma intensidade menor (quando a macaxeira estiver bem mole e o caldo bem grosso). Segundo é indicado que após a regulação do fogo, deve ser incluído ao cozimento mais temperos; estes devem estar bem picados. Terceiro é sugerido que a panela seja tampada para intensificar o processo de cozimento. Nesta instrução a informação para baixar o fogo é novamente apresentada. Quarto é finalizado o processo de cozimento por meio da indicação do tempo necessário para encerrá-lo (mais 10 minutos).

A apresentação ordenada das instruções evidencia que a aprendente, ao reescrever seu texto, levou desta vez em consideração a recepção do texto. O diálogo com o leitor desdobra-se por meio da utilização de alguns recursos linguístico-discursivos, típicos do gênero receita: verbos no imperativo flexionado ou no infinitivo (abaixe, tampe, deixe, apague e abafar); marcadores discursivos que indicam o modo como realizar a atividade culinária (bem mole, bem grosso, bem picados) ou que expressam tempo aproximado para finalizar processos temporários (mais 10 minutos).

Em (3), a aprendente finaliza a receita sugerindo ao leitor formas variadas em que o prato pode ser servido.

Na reescrita da receita ainda persistiram algumas dificuldades de ordem gramatical como o desvio de algumas palavras em relação à ortografia oficial, falta de concordância de número entre o numeral e o ingrediente que este quantifica (2 cebola, por exemplo). Isso, contudo em nada desqualifica a escrita desse texto, pois obedece perfeitamente aos critérios construídos em sala para a escrita de receitas culinárias. Além do mais, tais problemas, recorrentes na escrita dessas aprendentes, podem ser objeto de atividades específicas em outros módulos ou em exercícios específicos, propostos no momento da revisão coletiva.

Com base nessa análise, percebe-se uma elevação qualitativa entre a produção inicial e a final, uma vez que a aprendente C, em sua produção final, reescreveu o texto em conformidade com a estrutura composicional do gênero receita; utilizou recursos linguístico-discursivos que garantiram a função instrucional de seu texto, enquadrando-se, portanto, aos gêneros instrutivos; detalhou as instruções expressas pelo verbo por meio de advérbios de modo; buscou apresentar a finalização de processos temporários, indicando o ponto de culminância dos mesmos, embora, algumas vezes não obtivesse sucesso.

4.3.3 Avaliação em dupla

Após a escrita da receita “Vaca atolada”¹⁶, deu-se início ao processo de avaliação em dupla, usando-se uma ficha de avaliação, conforme registrado na FIG. 22.

Segundo a avaliação da produtora do texto (a aprendente C), a reescrita de seu texto enquadra-se no gênero receita culinária, já que este apresenta a estrutura composicional peculiar desse gênero: título, ingredientes e modo de preparar. Em relação a esse requisito estrutural, a aprendente coavaliadora também possui a mesma opinião. Houve também consenso em relação ao critério de pesos e quantidades exatos dos ingredientes. Para a dupla, estes se encontram devidamente discriminados.

Com relação à avaliação do critério **sequência adequada de preparo da receita**, entretanto, a dupla apresentou duas opiniões convergentes, confirmaram positivamente que o texto em questão: 1) apresenta as instruções na ordem adequada para orientar o leitor na preparação do prato e 2) utiliza palavras que ajudam na apresentação do modo com os ingredientes deveriam ser manipulados. Entretanto, as opiniões divergiram quanto ao uso de palavras que ajudam na sequência temporal do modo de preparo da receita. Para C, seu texto apresenta tal recurso, enquanto que para a coavaliadora, esse recurso é usado parcialmente no texto. Para justificar tal argumento, indica que a última instrução da receita ficou um pouco imprecisa, ou seja, o tempo necessário para que o processo de cozimento fosse encerrado não foi informado adequadamente. Por isso, a coavaliadora sugere a reescrita da parte final da última instrução da receita. Diante da sugestão, a aprendente C incrementou a reescrita de sua produção final, inserindo o tempo aproximado para que a atividade culinária se encerrasse (deixe cozinhar por mais dez minutos e apague o fogo), conforme FIG 19.

¹⁶ Versão da “Vaca Atolada” antes da avaliação em dupla (ver ANEXO T)

FICHA AVALIATIVA							
CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE	Avaliação da autora			Coavaliadora		
		SIM	NÃO	Parcialmente	SIM	NÃO	Parcialmente
Estrutura apropriada	Apresenta título	X			X		
	Apresenta o item indicando os ingredientes	X			X		
	Apresenta item modo de preparar	X			X		
Pesos e medidas exatas	Uso palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes	X			X		
Sequência adequada do preparo	Apresenta as instruções em ordem adequada.	X			X		
	Uso de palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.	X			X		
	Uso de palavras que ajudam na sequência temporal de preparo da receita.	X					X
Verbos adequados	Apresenta verbos específicos em atividades culinárias.	X			X		
	Uso de verbos que indicam o modo de fazer.	X			X		

Receita: Vaca atolada

Autora: [assinatura]

coavaliadora: [assinatura]

corrigir algumas palavras = quente - tempere - cebola.

Comentários/sugestões da coavaliadora:

Acho que falta dizer o tempo que falta pra cozinhar mas um pouco pra de pois apagar o fogo.

Anotações da autora: - X -

—
—
—

FIGURA 18 – Avaliação em dupla da receita “Vaca Atolada”.

A coavaliadora também sugeriu a correção ortográfica para algumas palavras do texto. Essa sugestão foi aceita pela aprendente C que durante a reescrita de sua produção final, conforme FIG 16, buscou corrigi-las. Outras palavras, contudo, ainda apresentaram-se em desacordo com a ortografia oficial.

4.3.4 Revisão e formatação coletiva da receita “Vaca Atolada”

A revisão, já mencionada neste trabalho, deu-se de maneira coletiva. Com a projeção da receita em datashow, digitada em conformidade ao texto da FIG 16, a turma e a professora fizeram a leitura do texto, em seguida, foram apresentados alguns questionamentos à produtora do texto:

(a) como é esse cozinhar bem?

(b) será que a segunda instrução, não está muito extensa? Será que ela pode ser dividida em partes?

(c) é para abaixar o fogo duas vezes?

Diante das questões levantadas, motivei, então, uma breve discussão a respeito da necessidade do escritor, por meio das instruções bem elaboradas, prever possíveis perguntas do leitor, já que no momento da leitura este não terá acesso à pessoa que produziu o texto.

Em continuidade ao processo de revisão, foram incluídas algumas informações nas instruções já existentes, conforme quadro comparativo abaixo.

QUADRO 9

“Vaca atolada”: modo de preparar antes e o depois da reescrita coletiva.

Modo de Preparo antes da reescrita coletiva	Modo de Preparo depois da reescrita coletiva
(1a) corte a carne e as macaxeira bem miudas e tempere a gosto e coloque pra cosinhar bem.	(1b) Corte a costelinha e as macaxeiras bem pequenas, tempere a gosto e ponha para cozinhar até que esses ingredientes estejam bem moles.
(2a) quando a macaxeira estive bem mole e o caldo bem grosso, abaixe o fogo, acrescente mais cheiro verdi, cebola, tomate bem picados e tampi a panela para abafa e abaixe o fogo. Deixe cozinhar mais 10 minuto e apaguei o fogo.	(2bi) Quando a macaxeira estiver bem mole e o caldo bem grosso, abaixe o fogo. (2bii) Em seguida, acrescente mais cheiro verde, cebola e tomate bem picados e tampe a panela para abafar. (2biii) Deixe cozinhar por mais 10 minutos em fogo baixo. Depois desligue o fogo.
(3a) Pode ser servido, quente, mormo ou frio.	(3b) Pode ser servido, quente, mormo ou frio.

Em resposta à pergunta (a), a aprendente C esclareceu oralmente que o cozinhar bem se referia ao momento em que os ingredientes em questão (costelinha e macaxeiras) estivessem bem cozidos. Então a turma sugeriu o acréscimo do enunciado “até que esses ingredientes estejam bem moles”.

Com relação ao questionamento (b), a produtora do texto manifestou resistência, mas concordou que se a instrução fosse dividida, a leitura da receita ficaria menos cansativa. Então, a segunda instrução foi subdividida em três partes. Instada pela professora, a turma também sugeriu a inclusão de alguma expressão ou palavra que relacionasse as instruções (2bi) e (2bii), estabelecendo entre elas uma progressão temporal (em seguida, depois, após).

No que se refere à questão (c), a aprendente C não soube ao certo como responder. As outras aprendentes presentes elucidaram a questão propondo que o fogo fosse graduado numa intensidade menor na instrução (2bi) e que em (2biii) ele continuasse em baixa intensidade.

A revisão ortográfica e gramatical (concordância nominal) foi realizada sem muitos problemas, já que as palavras com desvio à ortografia vigente eram indicadas pelo corretor de textos com o sublinhado vermelho e os enunciados com inadequação quanto à concordância nominal eram sublinhados de verde. A turma, então, indicava as possíveis substituições. Minha função, nessa etapa, era a de mediadora do processo, motivando a discussão e digitando as alterações que o grupo sugeria.

A formatação do texto ocorreu em dia específico para esse fim, já todos os textos seriam formatados da mesma maneira. A escolha da fonte também ocorreu de forma coletiva: *Book Antiqua*, tamanho 13, para o corpo do texto e para os títulos *Segoe Print*, tamanho 20, cor vermelha, conforme FIG 19. Em outro momento foi incluída a foto ilustrativa que a aprendente C trouxe em pen drive.

Vaca atolada

Ingredientes

- 1 kg costelinha de boi
- 2 macaxeiras
- 2 tomates
- 1 cebola
- 3 pimentinhas de cheiro
- 1 maço de cheiro verde
- Tempero a gosto



Modo de preparar

- Corte a costelinha e as macaxeiras em bem pequenas, tempere a gosto e ponha para cozinhar até que esses ingredientes estejam bem moles.
- Quando a macaxeira estiver bem mole e o caldo bem grosso, abaixe o fogo.
- Em seguida, acrescente mais cheiro verde, cebola e tomate bem picados e tampe a panela para abafar.
- Deixe cozinhar por mais 10 minutos em fogo baixo. Depois desligue o fogo.
- Pode ser servido, quente, morno ou frio.

Rendimento: 08 porções

FIGURA 19 – Receita “Vaca atolada”, após a revisão e formatação coletiva.

Considero que a revisão coletiva constituiu-se em um momento muito importante para a construção da coletânea de receitas, pois as aprendentes engajaram-se ativamente na atividade, tanto revisando a própria escrita quanto analisando e propondo mudanças às receitas das outras.

4.4 Da “Galinha caipira” ao “Baião de dois”: comparando as produções de G

O texto escolhido para ser objeto de análise nesta seção é de uma aprendente de 75 anos de idade (será identificada pela letra G) e participa do programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI) há dois anos.

Quando criança não teve a oportunidade de estudar, porque somente os homens de sua família iam para a escola. Por esse motivo, ficou sem estudar por aproximadamente 40 anos; somente na idade adulta, depois de casada, teve a oportunidade de ser alfabetizada no Programa Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁷. Após esse primeiro contado com os estudos, continuou o processo de letramento por conta própria, aprimorando a habilidade leitora por meio da leitura de revistas variadas, jornais, textos bíblicos e até livros didáticos; também desenvolveu a escrita por meio de sucessivas cópias de textos que considerava interessante. Há quatro anos resolveu retornar aos estudos para realizar um sonho: aprimorar a leitura para ler toda a Bíblia Sagrada.

Durante a realização dos módulos esta senhora participava ativamente das atividades em grupos, nas discussões coletivas e esforçava-se para melhorar a qualidade da escrita da sua receita nos momentos destinados à reescrita. Prova disso é que durante os atendimentos individuais, ela sempre demonstrava interesse em saber se alguns dos problemas encontrados na primeira produção (ausência de linguagem impessoal e de medidas exatas para os ingredientes, entre outros) já haviam sido superados.

4.4.1 Primeira produção de G

A escrita de uma receita deve ser construída a partir de uma linguagem impessoal, enunciando-se por meio de verbos no imperativo flexionado ou na forma infinitiva¹⁸. Entretanto, ao analisar a FIG 20, percebemos a ausência dessa impessoalidade.

O texto em análise possui a temática comum das receitas culinárias: o prato a ser confeccionado. A estrutura apresentada no texto divide-se em duas partes: tema-título (muito extenso) e a apresentação do modo como fazê-lo. O texto, ao ser organizado desta maneira, perdeu a caracterização estrutural de uma receita. Visualizando rapidamente a FIG 19, sem ler seu conteúdo, não é possível identificar que se trata de uma receita culinária.

¹⁷ Projeto do governo federal brasileiro de alfabetização funcional para jovens e adultos, criado e mantido pelo regime militar durante anos.

¹⁸ Embora não tenha sido objeto de um módulo específico, a recomendação em relação à linguagem impessoal foi comentada em sala durante o primeiro módulo, ao serem trabalhadas as características da receita culinária, conforme ANEXO D, e reforçada no quarto módulo.

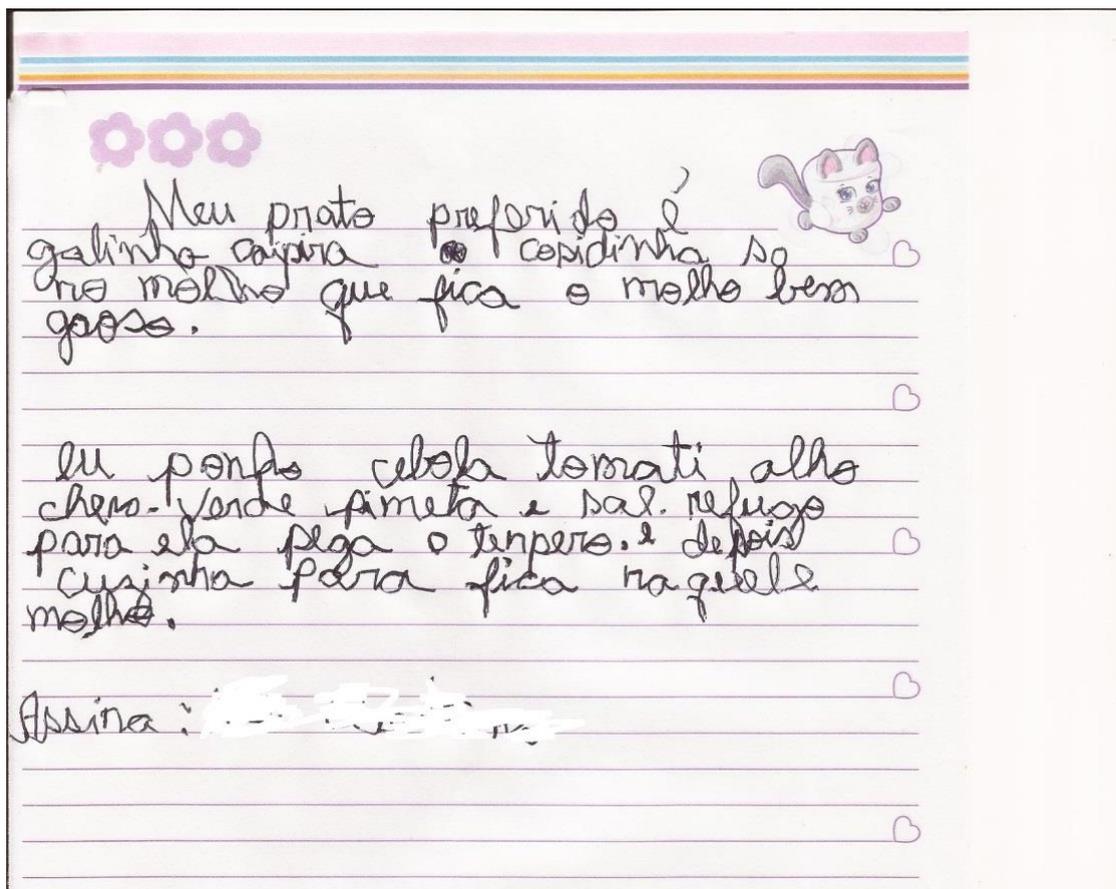


FIGURA 20 – Primeira produção de G.

Na primeira parte do texto, a indicação do prato “galinha caipira” é antecedida por um juízo de valor “Meu prato preferido é (...)”, conforme FIG 20. Esta escolha discursiva conflita diretamente com a característica de impessoalidade dos textos instrutivos. A descrição detalhada do prato “cosidinha só no molho que fica no molho bem grosso” é desnecessária nesse item, pois o título de uma receita deve ilustrar sinteticamente o nome do prato.

A segunda parte do texto inicia com o pronome pessoal “eu”, reforçando a marca enunciativa que revela a preferência da produtora do texto. Desse modo, a linguagem utilizada enuncia-se predominantemente por meio de verbos em primeira pessoa: ponho e refugo.

No texto, não há um item específico para a listagem dos ingredientes. Estes (cebola, tomate, cheiro-verde, alho, pimenta, sal) são apresentados à medida que o modo de preparar o prato é descrito. Os pesos e as medidas desses ingredientes não são indicados no texto. A inexistência dessa informação implica diretamente na falta de clareza das instruções, como se verá a seguir.

Durante a descrição de como fazer o prato, a autora do texto apresenta, de certo modo, uma ordenação lógica na sequenciação das ações necessárias para confeccionar o

prato: “eu ponho (...). refugo (...) e depois cozinha (...)”. Contudo as instruções que acompanham essas ações apresentam-se incompletas, conforme FIG 20:

- (1) “eu ponho cebola alho tomati pimenta e sal”.
- (2) “refugo para ela pega o tempero”.
- (3) “e depois cozinha para ficar naquele molho”.

Em (1) a escrita do texto não especifica onde esses ingredientes devem ser colocados, embora o leitor, por meio da intuição contextual, imagine que sejam para temperar o prato em questão. Essa instrução fica ainda mais imprecisa porque a quantidade de ingredientes não foi apresentada anteriormente. O leitor, sem saber a quantidade exata de ingredientes, fica desorientado em relação ao modo como executar as instruções, dificultando assim o preparo do prato.

Em (2), a instrução torna-se vaga por conta do uso inadequado do pronome “ela”, que tem por referente o ingrediente “galinha” (mencionado apenas no título do prato). Esta instrução também demonstra imprecisão, pois não indica a duração do tempo necessário para a culminação do processo indicado na ação de refogar.

Em (3), o pronome “naquele” não retoma nenhuma instrução mencionada anteriormente, a não ser a indicação que consta no título. O molho é apenas mencionado, mas a modo como fazê-lo não é apresentado. A instrução torna-se, portanto, imprecisa e difícil de ser executada.

Além das inadequações macroestruturais e discursivas analisadas acima, o texto em questão apresenta também algumas inadequações quanto ao uso da pontuação e da ortografia vigente.

4.4.2 Última produção de G

Em sua produção final, a aprendente G decidiu escrever outra receita. Visualizando rapidamente as FIG 20 e 21 é possível identificar a estrutura básica da receita: título, ingredientes e modo de preparar o prato. Ao separar o texto nessas três partes distintas, a aprendente resolve o problema de indistinção estrutural encontrada no seu primeiro texto.

Sem emitir qualquer juízo de valor, o título “Baião de dois” esclarece o leitor a respeito do prato a que a receita se refere.

Nesse texto, diferentemente do que aconteceu na produção da primeira receita, os ingredientes são listados com os respectivos pesos e medidas, em item específico.

A produtora do texto utiliza linguagem impessoal que se enuncia por meio de verbos no imperativo flexionado (cozinhe, frite, acrescente, coloque etc.) ou no infinitivo (tirar,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL - CUNCAST
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
 GRUPO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE - GETI
 ANEXO DA E.M.E.F. IRENE RODRIGUES TITAN

Educanda: _____ Turma: 2ª Etapa

~~pressionar~~ pressão durante 20 minutos.

Depois em outra panela coloque a abóbora para cosinhar, mas não deixe amolecer muito.

Depois frite o charque com cebola e alho pimenta e o arroz até ficar bem dourado. Depois coloque o feijão cozido com todo caldo, acrescenta a abóbora e mexa um pouco e tampe a panela e deixe cosinha.

Quando secar, verifique se o arroz já tá cozido se não tá, acrescenta mais um pouquinho de água. Espere o arroz cosinha e desligue o fogo.

(Para 10 Pessoas)

FIGURA 22 – Última produção da aprendente G (2ª parte).

- (1) Corte o charque e deixe de molho para tirar o sal.
- (2) **Enquanto iso** cosinhe o feijão na panela de pressão com água e alho **durante 20 minuto**.
- (3) **Depois** coloque a abóbora cotada em **pedaços pequeno para cosinha** mas não deixe amolecer muito.
- (4) **Depois** frite o chaque com sebola e pimeta e o arroz até fica **bem dourado**. **Depois** coloque o feijão cozido com todo caldo e a abóbora, mexa e tampe a panela.

(5) **Quando** seca verifique **se** o arroz já está cozido **se** não esteve, acrescente mais um pouquinho de água. Espere o arroz cozinhar e desligue o fogo.

A escrita da receita apresenta outros recursos que auxiliam o leitor, por exemplo: em (2) e (3), as atividades verbais encontram-se especificadas por meio dos recursos enunciativos que indicam o modo como esses processos devem ser executados; em (1), há a indicação do tempo necessário para culminância da atividade em processo; em (2), (3), e (4), a sequenciação da ação verbal é auxiliada por recursos enunciativos temporais; em (5), o marcador discursivo **se** condiciona o processo verbal ao tempo exato expresso pelo dispositivo **quando**.

Nesse texto, os ingredientes enumerados foram devidamente relacionados entre si por meio das recomendações descritas no Modo de Preparar, a fim de garantir o resultado final indicado no título da receita. Entretanto, a progressão das instruções ainda poderia ser enriquecida com a diversificação dos marcadores sequenciais de tempo que auxiliam as ações verbais e com os advérbios durativos de tempo que delimitam o ponto de exato para que a atividade culinária se encerre.

Ainda que a produção final da aprendente G apresente algumas inadequações linguísticas como falta de diversificação de termos que indiquem progressão temporal expressas na ação verbal (como a repetição do termo **depois**) e algumas impropriedades gramaticais (desvio ortográfico, translineação incorreta, falta de pontuação e de concordância nominal de alguns enunciados), isso em nada ofusca a superioridade quantitativa e qualitativa desta produção em relação à primeira.

Considero que essa produção é a materialização do esforço dessa senhora de 75 anos de idade que durante o desenvolvimento das atividades da SD buscava superar as dificuldades escritoras reveladas na primeira produção. Desse modo, pode-se dizer que a aprendente G conseguiu desenvolver algumas competências para produzir textos escritos, uma vez que escreveu uma receita estruturalmente adequada com instruções capazes de guiar o leitor na preparação do prato em questão.

4.4.3 Avaliação em dupla

Como o processo de produção final se deu em etapas já mencionadas no início dessa seção, após a (re)escrita da receita “Baião-de-dois”¹⁹ iniciou-se o momento de avaliação em

¹⁹ Versão da receita “Baião-de-dois” antes da avaliação em dupla (ver ANEXO X)

duplas. A avaliação da autora e da coavaliadora do texto em questão encontra-se discriminada na FIG. 23

FICHA AVALIATIVA							
CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE	Avaliação da autora			Coavaliadora		
		SIM	NÃO	Parcialmente	SIM	NÃO	Parcialmente
Estrutura apropriada	Apresenta título	X			X		
	Apresenta o item indicando os ingredientes	X			X		
	Apresenta item modo de preparar	X			X		
Pesos e medidas exatas	Uso palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes	X					X
Sequência adequada do preparo	Apresenta as instruções em ordem adequada.	X					X
	Uso de palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.	X			X		
	Uso de palavras que ajudam na sequência temporal de preparo da receita.	X					X
Verbos adequados	Apresenta verbos específicos em atividades culinárias.	X			X		
	Uso de verbos que indicam o modo de fazer.	X			X		

Receita: Baife de deus
 Autora: _____
 coavaliadora: IL

Comentários/sugestões da coavaliadora:
 ① NÃO FOI MENCIONAR O ALHO NEN A QUANTIDADE. ② MUDAR A SEGUNDA INTRUÇÃO PRA PRIMERA. TAMBEM A QUARTA E A TECEIRA. ③ INDICAR O TEMPO PRA COZINHAR O FEJÃO E A ABÓRBORA

Anotações da autora: ④ SEPARAR OS INGREDIENTES COM UM ESPACO DO MODO DE PREPARAR.
⑤ CORRIGIR ALGUMAS PALAVRAS QUE ESTÁ ERRADA - ACRESCENTE, POUCO.
CERTA.

Receita ao Sujeito João.

FIGURA 23 – Avaliação em dupla do texto.

Segundo a avaliação de G, autora do texto, o texto dela apresentava uma estrutura apropriada em relação ao gênero receita culinária. A coavaliadora também teve a mesma impressão, embora, sugerisse à aprendente G que separasse os itens Ingredientes e Modo de

preparar com um espaço para facilitar a visualização da receita. Essa sugestão foi aceita pela produtora do texto, conforme FIG 21 e 22.

Para ambas, autora e coavaliadora, os verbos utilizados no texto indicam o modo como o prato deve ser feito. Outro ponto de convergência verificado na avaliação da dupla refere-se ao critério de indicação de pesos e medidas dos ingredientes ao qual, segundo as avaliadoras, a receita atende.

No que diz respeito à sequência adequada do preparo, entretanto, as opiniões divergiram. Para G, as instruções estão sequenciadas adequadamente para execução da atividade culinária, enquanto que para a coavaliadora essa sequenciação é parcialmente apresentada. Para justificar tal posicionamento, esta apresenta dois argumentos, discriminados a seguir:

1) A ordem de algumas instruções estaria invertida e sugere, então, outras possibilidades para sequenciá-las:

a) a instrução para cortar o charque e deixá-lo para dessalgar deveria vir antes da instrução do cozimento do feijão em panela de pressão;

b) a instrução para fritar o charque com os temperos e o arroz deveria ser apresentada depois da indicação do cozimento da abóbora.

A sugestão da coavaliadora de reorganizar a sequência dessas instruções, embora inicialmente rechaçadas pela produtora do texto, foram finalmente acatadas, o que é perceptível na produção final, conforme FIG 21 e 22.

2) Imprecisão quanto ao tempo necessário para delimitar o cozimento de dois processos:

a) o tempo necessário para o cozimento do feijão não é indicado. Então a coavaliadora sugere que esta informação seja incluída.

b) o ponto de cozimento da abóbora não é especificado. Então sugere a caracterização “mole, um pouco mole, dura”.

Parece que mais uma vez a aprendente G aceitou as sugestões da coavaliadora, pois inseriu na reescrita de seu texto elementos capazes de delimitar a duração desses processos culinários.

Ainda com relação à ordenação da sequência adequada para o preparo do prato, tanto a autora quanto a coavaliadora deixaram de indicar em suas avaliações a necessidade de variar os marcadores discursivos para auxiliar na sequenciação temporal das ações verbais, apesar de a aprendente G ter repetido três vezes o marcador temporal **depois**. Evidentemente

que essa repetição não prejudica o entendimento de como fazer o prato. A utilização variada desses marcadores, contudo, demonstra versatilidade quanto ao uso desse recurso.

A coavaliadora também sugeriu alterações de ordem gramatical, pois identificou inadequações ortográficas na escrita de algumas palavras. Na produção final, é possível verificar que algumas palavras foram ortograficamente corrigidas pela autora.

No geral, a avaliação em dupla foi muito produtiva. Durante a análise e discussão da escrita da receita, a dupla pode comparar pontos de vistas e contrastar ideias a respeito dos critérios. A produtora do texto, mesmo resistente a algumas sugestões da coavaliadora, teve a oportunidade de reavaliar o próprio texto e, assim, aprofundar sua compreensão de alguns critérios. Ao reescrever a receita, a aprendente inseriu nesta as sugestões da coavaliadora e, assim, conseguiu melhor consideravelmente a escrita de seu texto.

4.4.4 Revisão e formatação coletiva da receita “Baião-de-Dois”

Em continuidade ao processo de reescrita das receitas culinárias, a receita Baião-de-dois foi projetada em data show em sala de aula, digitada de acordo com a FIG 21 e 22, para que fosse realizada coletivamente a revisão e formatação da mesma.

Ao reler a receita projetada, a produtora do texto observou que no item “Ingredientes” a quantidade da abóbora estava imprecisa. Então foi acrescentada a informação de que a abóbora deveria ser pequena. Durante a leitura, o ingrediente sal também foi incluído às instruções do modo de fazer.

Após a leitura e análise do modo de preparo do Baião-de-dois, a produtora do texto foi questionada pelas outras alunas sobre algumas instruções da receita, como:

- (a) como a abóbora deve ser cortada?
- (b) a abóbora deve ficar dentro da água depois do cozimento?
- (c) será que a terceira instrução ficaria mais precisa se começasse pelo verbo cozinhe?
- (d) será que a quarta instrução poderia ser dividida em duas, já que se trata de dois processos diferentes: fritar e cozinhar?
- (e) é para fritar tudo junto: o charque, a cebola, as pimentinhas e o arroz?
- (f) será que o baião vai ficar insosso?

Após os questionamentos, a produtora do texto respondeu a essas perguntas, esclarecendo melhor o modo como proceder à execução dessas instruções. Então, estas foram revisadas e reescritas coletivamente para que o passo a passo da atividade culinária ficasse com mais clareza e precisão, conforme QUADRO 10.

QUADRO 10

“Baião-de-dois”: modo de preparar antes e o depois da reescrita coletiva

Modo de fazer antes da reescrita coletiva	Modo de fazer depois da reescrita coletiva
<p>(1a) Corte o charque em pedaço bem pequeno e deixe de molho pra tirar o sal.</p> <p>(2a) Depois disso cosinhe o feijão na panela de pressão com água e alho durante 20 minuto.</p> <p>(3a) Enquanto isso coloque a abóbora cotada em pedaços pequeno para cosinha mas não deixe amolecer muito.</p> <p>(4a) Depois frite o chaque com sebola e pimeta e o arroz até fica bem dourado. Depois coloque o feijão cosido com todo caldo e a abóbora, mexa e tampe a panela.</p> <p>(5a) Quando seca verifique se o arroz já está cosido se não estive, acrescente mais um pouquinho de água. Espere o arroz cozinha e desligue o fogo.</p>	<p>(1b) Corte o charque em pedaços bem pequenos e deixe de molho para tirar o sal.</p> <p>(2b) Enquanto isso cozinhe o feijão em panela pressão somente com alho e água por aproximadamente 20 minutos.</p> <p>(3b) Cozinhe em outra panela abóbora, cortada em cubinhos, mas não deixe amolecer muito. Depois escorra e separe.</p> <p>(4bi) Frite o charque, a cebola e o pimentão no óleo, depois acrescente o arroz. Continue fritando até o arroz ficar bem dourado.</p> <p>(4bii) Em seguida, coloque o feijão cozido com todo caldo e acrescente também a abóbora (se for preciso acrescente ½ litro de água). Depois mexa um pouco, tampe a panela e deixe cozinhar.</p> <p>(4biii) Acrescente sal a gosto.</p> <p>(5b) Quando secar verifique se o arroz já está cozido, se não estiver, acrescente mais um pouquinho de água. Espere o arroz secar e desligue o fogo.</p>

Os questionamentos e posterior reescrita de algumas das instruções do Baião-de-dois, proporcionaram uma elevação qualitativa considerável na clareza de como executar tais instruções.

Com relação aos ajustes de ordem gramatical, as aprendentes valeram-se do auxílio do editor de texto, corrigindo de maneira coletiva. A correção dos enunciados em que faltava a concordância nominal e a inserção de alguns sinais de pontuação também ocorreu coletivamente.

A formatação da receita também foi resultado da ação conjunta da turma, conforme já descrito no quarto capítulo. A foto ilustrativa do prato foi escolhida em sala de aula durante a pesquisa de imagens no *google*, em momento destinado para isso.

Baião-de-dois

Ingredientes

- 1 kg de arroz barriga cheia
- ½ de feijão da colônia
- ½ kg de charque
- 3 dentes de alho
- Metade de uma abóbora pequena



Modo de Preparar

- Corte o charque e deixe de molho para tirar o sal.
- Enquanto isso cozinhe o feijão em panela pressão somente com alho e água por aproximadamente 20 minutos. Deixe a parte.
- Cozinhe em outra panela abóbora, cortada em cubinhos, mas não deixe amolecer muito. Depois escorra e separe.
- Frite o charque, a cebola e o pimentão no óleo, depois acrescente o arroz. Continue fritando até o arroz ficar bem dourado.
- Em seguida, coloque o feijão cozido e a abóbora (se for preciso acrescente ½ litro de água).
- Acrescente sal a gosto.
- Quando secar verifique se o arroz já está cozido, se não estiver, acrescente mais um pouquinho de água. Espere o arroz secar e desligue o fogo.

Rendimento: 10 porções

FIGURA 24 - Receita “Baião-de-dois”, após revisão e formatação coletiva.

A reescrita coletiva foi um momento muito significativo, pois as estudantes analisaram as próprias escritas e refletiram a respeito do efeito de sentido que estas poderiam surtir sobre o possível leitor. As aprendentes, portanto, experienciaram que o ato de escrever é um processo que se constrói, tendo como mediador o próprio leitor a quem o texto se destina.

Neste capítulo, procuramos evidenciar algumas atividades e instrumentos utilizados durante a SD que auxiliaram as aprendizes idosas no processo de reescrita das receitas culinárias que as ajudaram a elevar a qualidade escrita de seus textos. Demonstramos também os efeitos da SD no público de pessoas idosas, favorecendo a este tanto o aprimoramento da habilidade redacional, quanto à elevação da autoestima e inclusão social. Ao assumirem-se como atores do processo de aprendizagem, tornaram-se também autores de seus próprios textos.

Também demonstramos por meio do confronto entre a produção inicial e a produção final que a apropriação dos critérios de produção de um gênero do discurso, neste caso específico um gênero escrito, é um processo gradativo que demanda tempo para escrita, análise, avaliação, regulação e reescrita. Reescrita que se justifica no contexto de projetos comunicativos reais: escrever para ser lido.

Finalmente, construímos uma reflexão que potencializa discussões acerca da aprendizagem da pessoa idosa no âmbito de uma educação emancipatória. A partir desta pesquisa-ação pretende-se pensar algumas bases didático-metodológicas para o ensino/aprendizagem do português como língua materna para públicos de aprendentes idosos.

CONCLUSÃO

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho teve origem em minha própria prática docente, pois já venho atuando como professora de português em turmas de pessoas idosas, desde 1999. Diante da necessidade de se desenvolver propostas didático-metodológicas de produção de textos escritos que fomentasse atitudes mais reflexivas em relação às próprias produções e assim ajudassem os estudantes idosos a elevarem a qualidade escrita de suas produções, desenvolvemos uma pesquisa-ação que consistiu na aplicação do procedimento didático-pedagógico da Sequência Didática (SD) para a confecção de uma coletânea de receitas culinárias.

Pensando num referencial teórico que fosse congruente com a proposta de educação emancipatória defendida pelo programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), apresentada no cap. 1, esta pesquisa embasou-se nos procedimentos de avaliação formativa, segundo a perspectiva funcional da escrita e a concepção interacionista de linguagem. Isso nos permitiu criar uma SD que viabilizasse o alcance do objetivo principal desse trabalho: fomentar o desenvolvimento das competências redacionais das aprendentes idosas, considerando-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Ao experimentar, como exposto em 3.6, e analisar, no cap.4, as atividades elaboradas para verificar de que forma as mesmas contribuíram para que o aprendiz idoso desenvolvesse a habilidade de avaliar a qualidade do texto produzido, acreditamos que cumprimos o nosso objetivo nesta pesquisa. Os resultados confirmaram que, apesar das representações negativas veiculadas socialmente sobre a aprendizagem desse público, estas podem elevar qualitativamente a escrita dos textos que produzem, conforme verificado em 4.3 e 4.4., e que uma proposta de avaliação formativa contribui significativamente para torna-los mais aptos a analisarem a própria produção de modo autônomo.

A elevação qualitativa da produção textual escrita do público-alvo esteve associada à contextualização da escrita dentro de um projeto de comunicação real, em que a pessoa idosa se sentisse motivada a escrever algo para ser lido, tal como ocorreu com o projeto “Mãos experientes escrevendo com autonomia”, cuja culminância resultou com a divulgação e venda, em evento público, de uma coletânea de receitas culinárias, escritas pelas mesmas mãos que há anos, dominam a arte culinária. Com o desenvolvimento desse projeto, a produção de textos escritos não esteve vinculada à obtenção de uma nota ou ao exercício de redigir para correções puramente ortográficas e gramaticais, infelizmente, ainda recorrentes em muitas aulas de português. A produção textual, nesse contexto, possuía objetivos claros a

serem alcançados: divulgar as receitas culinárias preferidas a outras pessoas que possivelmente iriam reproduzi-las; vender a coletânea para ajudar na complementação da festa de colação de grau da turma.

O público idoso precisa de uma atenção que leve em consideração também suas necessidades físico-cognitivas. A visão, a audição, a coordenação motora e a cognição desses sujeitos, de certo modo, apresentam desempenhos variados de acordo com o grau de envelhecimento em que se encontram, conforme explicitado em 1.1 e 1.2. Nesse sentido, torna-se inviável trabalhar várias questões referentes à escrita do gênero que se deseja desenvolver em uma mesma atividade didática. Considero, então, que a aplicação da SD foi outro fator que também contribuiu para elevar qualitativamente a escrita dessas aprendentes. O caráter modular da SD permitiu que as estudantes fossem expostas a atividades variadas de acordo com as dificuldades apresentadas na primeira produção. Isto proporcionou a apreensão gradativa das características presentes no gênero em estudo, sem que se perdesse de vista o gênero em sua globalidade. Embora esse aspecto modular facilite aprendizagens, a SD, em alguns momentos, mostrou-se cansativa tanto para as estudantes quanto para mim. Isso, talvez, ocorreu porque demandou muito tempo para o desenvolvimento da mesma.

Outro resultado positivo que indica que cumprimos o objetivo inicial desta pesquisa refere-se a atividades em grupos desenvolvidas no decorrer da SD. As participantes da pesquisa leram, analisaram, produziram, avaliaram e reescreveram receitas culinárias: i) em 3.5.3, análise de receitas para elaboração de uma lista de características específicas ao gênero em estudo (ANEXO A); ii) em 3.5.4, elaboração coletiva de um glossário vocabular (ANEXO E); iii) em 3.5.5, remontagens de receitas culinárias; iv) em 3.5.6, apropriação de recursos linguísticos ligados ao item “modo de preparar” (ANEXO L).

Estas atividades deram suporte para a elaboração de dispositivos formativos de avaliação, de avaliação mútua e de autorregulação, como a ficha avaliativa para receitas culinárias (APENDICE D, E). Assim, percebemos que essas atividades e esses instrumentos contribuíram para que as mesmas desenvolvessem habilidades de avaliar a qualidade do texto produzido. Em outras palavras, o trabalho colaborativo entre as aprendentes, mediado pela ficha avaliativa (APENDICE E) possibilitou uma escrita mais autônoma, uma vez que coavaliadora constituiu-se em leitora imediata da receita produzida; na oportunidade esta ajudava a identificar problemas textuais e sugeria soluções para resolvê-los. Com base nessas contribuições e nas indicações da ficha avaliativa, a autora do texto autorregulava a reescrita do próprio texto. Esta prática avaliativa, certamente ajudou estas senhoras a melhorar a qualidade do próprio texto, conforme 4.3.3 e 4.4.3. Em alguns casos, a revisão e reescrita

coletiva realizadas posteriormente em sala auxiliaram a superar determinadas dificuldades não resolvidas pela correção em pares, de acordo com 4.3.4 e 4.4.4.

Além de auxiliá-las a desenvolver competências redacionais, as atividades realizadas na SD permitiram que essas senhoras se posicionassem como sujeitos efetivos no processo de aprendizagem, como no projeto de comunicação. As aprendentes idosas participaram ativamente de todo processo, da escolha do gênero a ser escrito, passando pela construção dos instrumentos e descritores avaliativos até a formatação final da coletânea das receitas e a divulgação e venda da mesma. A elevação qualitativa da produção de textos escritos esteve, pois, associada tanto à apropriação dos critérios de produção do gênero em questão, quanto ao desenvolvimento de atitudes reflexivas e avaliativas, conforme já apresentado na descrição da SD, em 3.5.

Os resultados da pesquisa evidenciaram também que ao participarem ativamente da produção da coletânea de receitas culinárias, as estudantes idosas assumiram o papel de autoras de própria escrita, redigindo com mais autonomia. Com isso, houve o resgate da autoestima e a inclusão social das mesmas, o que corrobora os princípios de uma educação emancipatória.

Inicialmente, as participantes da pesquisa – vencidas por décadas de afastamento das oportunidades de aprendizagem formal e convencidas pela voz popular – duvidavam da própria capacidade de redigir textos escritos que pudessem ser veiculados socialmente. No decorrer da SD, as aprendentes, que compreendiam o escrever apenas como algo que passava pelo viés da correção ortográfica e gramatical, experienciaram o trabalho com a produção escrita como processo contínuo de construção do conhecimento, o que fez com que essas senhoras ampliassem, em um só tempo, suas concepções a respeito do ato de produzir textos escritos, conforme relatos analisados em 4.2.4, e a representação de si mesmas como aprendentes.

Os resultados desta pesquisa-ação indicam que, no âmbito de uma concepção interacionista de linguagem, o procedimento didático-pedagógico da SD, a perspectiva funcional da escrita que este procedimento implica e a proposta de avaliação formativa que ele integra, encontram-se em congruência com os princípios de educação emancipatória de Paulo Freire, concepção adotada pelo programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI). Mais do que isso, pode-se afirmar, inclusive, que esses diversos elementos inter-relacionados no trabalho com a escrita deram uma consistência procedimental à proposta emancipatória, uma vez que a consciência crítica que esta busca desenvolver passa pelo desenvolvimento da capacidade crítica em relação à linguagem e a seus produtos.

Considerando essa experiência e a análise que a suscitou, pode-se afirmar, portanto, que uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação para aprendentes idosos deve, indubitavelmente, levar em consideração:

- Um ambiente prazeroso e acolhedor que favoreça a desconstrução acerca da aprendizagem na velhice, nutrida negativamente pela sociedade;
- Construção de projetos de comunicação real para uso efetivo da língua(gem), que dê sentido (direção e significação) às atividades de aprendizagem;
- Planejamento modular das intervenções didáticas como na Sequência Didática para apropriação das características do gênero textual em estudo, que se adeque às necessidades físico-cognitivas da pessoa idosa;
- Adoção sistemática dos princípios da avaliativa formativa – como a autoavaliação, a coavaliação e a autorregulação para a escrita e a reescrita de textos – como forma de resgatar a condição de sujeitos da aprendizagem, capazes de construir os critérios de avaliação e apropriarem-se deles;
- Atividades em grupos que proporcionem a construção coletiva de documentos, a fim de que seja desenvolvida, mediante interações produtivas, a capacidade intelectual da pessoa idosa.
- Diálogo e negociação constantes, tendo em vista que a pessoa idosa deve ser tratada como sujeito ativo no processo de própria aprendizagem.

Partindo dessa análise, os itens supracitados passam a integrar as bases didático-metodológicas para o ensino/aprendizagem do português como língua materna, para públicos de aprendentes idosos, que despontam da pesquisa-ação empreendida e para as quais pretendíamos contribuir.

Outra contribuição deste estudo delinea-se com a possibilidade de fornecer parâmetros para o desenvolvimento de outros trabalhos acadêmicos que venham a abordar a aprendizagem de línguas com público idoso, um nicho de estudos ainda incipiente no Brasil. De fato, desta pesquisa podem se originar propostas de ampliar estudos sistematizados acerca das estratégias de aprendizagem do público idoso, no sentido de verificar, em mais longo prazo, o efeito de propostas didático-pedagógicas como a que foi implementada em nossa pesquisa-ação e analisada neste trabalho.

A sociedade brasileira, que tem se confrontado com essa demanda social emergente, certamente tem muito a aprender, resgatando, com projetos educacionais realmente emancipatórios, um espaço de expressão para seus velhos tão longamente silenciados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. C. E.. *Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação?* Mal-Estar e Sociedade - Ano I - n. 1 - Barbacena - nov. 2008 - p. 129-145. < <http://educemg.uemg.br/docs/Mal%20Estar%201/7.pdf> > acesso em: 14 mai. 2011

ANTUNES, Irandé. *Aulas de português: encontro & interação*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira. 3. ed. São Paulo: Huicitec, 1986.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Receita: Trabalhando Com os Gêneros do Discurso*. São Paulo: FTD, 2003.

BATISTA, Lúcio José Carlos. Transformando procedimentos/instrumentos de avaliação via dimensão dialógica. In: BATISTA, Carmyra Oliveira (org.). *A dimensão dialógica da avaliação formativa*. Jundiaí, Paco Editorial: 2011. p 63-88

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. De Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto, 1994.

BOSI, Ecléia. *História e Sociedade: Lembranças de Velho*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BRAITH, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Lei 8842 promulgada em 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 jan.1994. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm> Acesso em: 12 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 3 out. 2003.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. Lei nº 9.390, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 26 dez, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACHIONI, Meire. Gerontologia educacional e educação gerontológica. In: NERI, Anita Liberalesso (org.). *Palavras-chaves em Gerontologia*. 3ed. Campinas, SP, Alínea, 2008. p.92-95

CITELLI, Beatriz.; BONATELLI, Ivanhoé. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos*. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p.119-173.

CORTELLETTI, Ivone. Possibilidades e limites de uma educação para idosos; metodologias e novas tecnologias. 59-69. In: *Anais do I Encontro Ibero-americano: Intervenção educativa na velhice desde a perspectiva de uma pedagogia social*, Caxias do sul, 22-24 de maio de 2002.

CUNHA, Myriam Crestian Cunha. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.

_____. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara*, Belém, n. 9, p.105-133, jan-jun, 1998.

_____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*. Belo Horizonte, v.6, n.2, 2006. p.63-77

_____. Avaliação formativa, atividades de objetivação e aprendizagens de línguas. In: XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I simpósio Internacional de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Coletânea de trabalhos apresentados, Uberlândia: EDUFU, 2008. p.2336-2341

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís (Orgs., trads). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ERBOLATO, Regina Leite. Gostando de si mesmo: auto-estima. In: NERI, Anita

Liberalesco; FREIRE, Sueli Aparecida (Org). *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 33-54.

FALCÃO, Ildete. *Velhice e memória: um olhar na história do grupo de Estudos da Terceira Idade – GETI*. 2007. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação Docente na Amazônia) – Centro de Pedagogia, Universidade Federal do Pará. Castanhal, 2007.

_____; FERREIRA, Michele Silva de Souza; FERREIRA, Luiz Otávio de Souza. *GETI: Uma análise crítica da metodologia empregada na alfabetização de idosos ao longo de sua história no município de Castanhal – Pará*. 2003. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Envelhecimento e Saúde do Idoso) – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Pará. Belém, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à Produção Textual*. São Paulo: Parábola, 2009. p.11-12

FREIRE, Paulo (1921 – 1997). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e mudança*. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GERALDI, João Wanderlei. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (Coord.). *Aprender e ensinar com de textos de alunos*. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.17-24.

HADLEY, Gregory. *Pesquisa de Ação em sala de aula*. Trad. de Ricardo Silveira. São Paulo, SBS, 2004.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.144p

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.

KACHAR, Vitória (org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*, São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Concepções de escrita e a formação do professor. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.67-82

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Antônio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualizações*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung* [Introdução à pesquisa social qualitativa]. 5ª ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MOTTA, Flávia de Matos. *Velha é a vovozinha: identidade feminina na velhice*. Rio de Janeiro: EDNISC, 1998.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, p. 341-383, 2008.

NERI, Anita Liberalesso. *Gerontologia estuda envelhecimento de forma global*. Revista eletrônica e jornalismo científico - Consciência. São Paulo. 10 out. 02. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/entrevistas/envelhecimento/neri.htm>> Acesso em: 13 jan. 2011

_____; FREIRE, Sueli Aparecida (Org.). *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.278 –286, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/artigos.html>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

PESSOA, Vânia. *Textos prescritivos*. S.d.. Disponível em:<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/provinha-brasil/artigos/por-que-trabalhar-com-receita.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2011.

PONTAROLO, R. S.; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. *O direito à educação prescrito no Estatuto do Idoso: uma breve discussão*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss03_07.pdf> Acesso em: 15 jun. 2010

PORTAL, Michele Seabra. *Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem na sala de aula, praticando os PCNs*. 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p.15-26.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 4., Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em: 10 jun.2011.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SALGADO, Marcelo Antônio. Envelhecimento Populacional: desafio do próximo milênio. *Revista A Terceira Idade*, n. 14, Agosto de 1998. p.31-7.

SANTOS, Andréa Temponi dos; SANTOS SÁ, Maria Aparecida Ávila. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida (Org). *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.91-100

SANTOS, Neila Reis da Correa *et al* . *Uma proposta de formação para monitores universitários alfabetizadores do PROJETO GETI*. Castanhal: Projeto Grupo de Estudos da Terceira Idade, 2002. Programa do Curso.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al.. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). *Aprender e ensinar com de textos de alunos*. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.75-96

SERRA, Deuzimar. Formação continuada interacional: desafios e propostas gerontagógicas. *Pesquisa em Foco*, v. 17, n.1, p12-21, jan-jun, 2009.

SOUSA, Betânia Rocha de. *A prática docente no ensino de língua materna no grupo de estudos da terceira idade: limitações e possibilidades*. 2004. 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Colegiado de Letras, Universidade Federal do Pará. Castanhal, 2004.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TODARO, Mônica de Ávila. Educação continuada/educação permanente. In: NERI, Anita L. (org.). *Palavras-chaves em Gerontologia*. Caminas, SP: Alínea, 2008. p. 63-7.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p

ZIMERMAN, Guite. I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

1. **SOBRE AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** Tente lembrar e fale sobre as nossas aulas, sobre a escrita do caderno de receitas.
2. **SOBRE AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO DE PRODUÇÃO:** Fale um pouco das dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita do caderno de receitas.
3. **SOBRE A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM GRUPO:** Fale um pouco das atividades em duplas, em pequenos grupos ou no grupão realizadas nas aulas.
4. **SOBRE A AVALIAÇÃO, COAVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO:** Fale um pouco da experiência de a senhora avaliar o texto de suas colegas e de ter o seu texto avaliado por elas.
5. **SOBRE O PROCEDIMENTO DE REESCRITA DO TEXTO:** Conte sobre a experiência de reescrever a sua receita durante as aulas. Faça uma breve comparação entre a primeira receita escrita e a versão final.
6. **SOBRE A AUTORIA DO TEXTO:** O que significou para senhora escrever um livro de receitas com a turma?

APÊNDICE B – Ofício de Solicitação para o desenvolvimento da pesquisa

À Coordenação de programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI)
NESTA

Senhor coordenador:

Estou matriculada no programa de pós-graduação em Letras (mestrado em linguística) e este exige para a conclusão do curso a elaboração de uma dissertação. Nesse sentido, optei por desenvolver uma pesquisa-ação com os educandos da turma de 2ª etapa do projeto de educação formal deste programa, visando desenvolver um trabalho com a produção de textos escritos, pautado em concepções de ensino-aprendizagem de língua materna e de avaliação que estão de acordo com os princípios de educação freireana. Julgamos que o referido estudo seja relevante para esse programa, pela contribuição científica e pedagógica que oferece.

Considerando os procedimentos éticos para o desenvolvimento de pesquisas científicas, comunico a vossa senhoria a minha intenção de realizar a pesquisa supracitada, solicitando, desde já, a permissão necessária.

Na certeza, da solicitação deferida, agradeço antecipadamente.

Betânia Rocha de Sousa

APÊNDICE D – Quadro avaliativo para receitas

AVALIAÇÃO			
CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE	Receita 1	Receita 2
Estrutura apropriada	Apresenta título		
	Apresenta o item indicando os ingredientes		
	Apresenta item modo de preparar		
Pesos e medidas exatas	Uso palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes		
Sequência adequada do preparo	Apresenta as instruções em ordem adequada.		
	Uso de palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.		
	Uso de palavras que ajudam na sequência temporal do modo de preparo da receita.		
Verbos adequados	Apresenta verbos específicos em atividades culinárias.		
	Uso de verbos que indicam o modo de fazer.		

Equipe: _____

APÊNDICE E – Ficha avaliativa

FICHA AVALIATIVA							
CRITÉRIOS	INDICADORES DE QUALIDADE	Avaliação da autora			Coavaliadora		
		SIM	NÃO	Parcialmente	SIM	NÃO	Parcialmente
Estrutura apropriada	Apresenta título						
	Apresenta o item indicando os ingredientes						
	Apresenta item modo de preparar						
Pesos e medidas exatas	Uso palavras e numerais indicando a medida exata dos ingredientes						
Sequência adequada do preparo	Apresenta as instruções em ordem adequada.						
	Uso de palavras que ajudam na apresentação do modo como a comida deve ser feita.						
	Uso de palavras que ajudam na sequência temporal de preparo da receita.						
Verbos adequados	Apresenta verbos específicos em atividades culinárias.						
	Uso de verbos que indicam o modo de fazer.						

ANEXOS

ANEXO A – Atividade 1 realizada pela equipe 1

Atividade 1

Tarefa: Leia as receitas e, em seguida, faça uma lista de características em comum entre as receitas lidas.

Objetivo: encontrar o maior número de características entre as receitas lidas.

Secretária: _____

Coordenadora: _____

Lista de Características: Ingredientes e Como Fazem

Cebola picada, tomate, ervilha, Sardinha,
nutriviota e fazem o cuzcuz.

AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA EQUIPE

- O que funcionou bem em equipe? todos ajudava na
leituna.

- O que não funcionou bem em equipe? —

Feijão, arroz, nutriviota, leite +

ANEXO B – Atividade 1 realizada pela equipe 2

Atividade 1

Tarefa: Leia as receitas e, em seguida, faça uma lista de características em comum entre as receitas lidas.

Objetivo: encontrar o maior número de características entre as receitas lidas.

Secretária: Vanessa Nazini Eng
 Coordenadora: _____

Lista de Características: Ingredientes e as medidas, nome das Receitas, modo de preparar, rendimento, tempo pra ficar bom, verbos de usar em receitas (frite, corte, cozinhe, aqueça, acrescente, conta, colocar), fotos das comidas.

AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA EQUIPE

- O que funcionou bem em equipe? Porque cada um dar sua opinião e entrando em consenso

- O que não funcionou bem em equipe? _____
o trabalho de Maria Helena
o trabalho de Gabriel e a organização.

ANEXO C – Atividade 1 realizada pela equipe 3

Atividade 1

Tarefa: Leia as receitas e, em seguida, faça uma lista de características em comum entre as receitas lidas.

Objetivo: encontrar o maior número de características entre as receitas lidas.

Secretária: Maria José

Coordenadora: _____

Lista de Características: Ingredientes e as medidas, nome das receitas, modo de preparar, rendimento, tempo pra ficar bom, verbos de usar em receitas (frite, corte, cozinhe, aqueça, a crescente, corta, colocar), fotos das comidas.

AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA EQUIPE

- O que funcionou bem em equipe? porque cada um dar sua opinião e entrando em consenso

- O que não funcionou bem em equipe? _____

As vezes não se dá atenção para as coisas

Alguns das coisas que foram feitas

ANEXO D – Lista de características

FICHA 1 (Características da receita culinária)

Ingredientes

Modo de preparo

Medidas exatas

Tempero

Indicação de calorias por porção (em algumas receitas)

Dicas de preparo (em algumas receitas)

Modo de servir

Tempo de preparo

Rendimento

Título da receita

No modo de preparo, os verbos geralmente são empregados imperativo ou infinitivo

Palavras indicando a sequência temporal

Fotos ilustrativas (opcional)

Linguagem direta, clara e objetiva.

ANEXO F – Quadro de pesos/medidas e marcas temporais

Pesos e medidas
Gramma – g
Meio - 1/2
Meia - 1/2
Quilo - kg
Colher de chá
Xícaras de chá
Pitada
a gosto

Marcas de tempo
Aproximadamente 20 minutos
Após 5 minutos
Durante meia hora
Em seguida
Quando
Enquanto isso
Depois
Após

ANEXO G - Receita “Peixe ao leite de coco”**Peixe ao leite de coco****Ingredientes**

750 g de peixe (cação) em postas.
1 tomate picado
1 cebola picada
1/2 pimentão vermelho cortado em rodela
1/2 pimentão verde cortado em rodela
1/2 pimentão amarelo cortado em rodela
1 vidro de leite de côco
5 col sopa de azeite de dendê
1 limão
coentro fresco para temperar
sal a gosto

Modo de preparo

Temperar as postas de peixe com suco do limão e sal e deixar descansando. (2)

Colocar em uma panela o azeite de dendê, a cebola, o tomate e os pimentões para refogar. (1)

Acrescentar o peixe, deixar refogar por alguns minutos e colocar o leite de coco, para que o peixe termine de cozinhar nele. (5)

Acrescentar sal. (4)

Quando o peixe estiver totalmente cozido, desligar o fogo e acrescentar o coentro. (3)

Disponível em: <http://www.receitas.com/peixe-ao-leite-de-coco-4d513f9e52e0b252bc00dda4>

ANEXO I – Receita culinária “Salpicão de frango” (1)**Salpicão de frango (1)****Ingredientes**

1 peito de frango
1 lata de milho verde
1 lata de ervilha
50g de azeitonas verdes
50g de uva passas
2 cenouras
1 pacotinho de batata palha
1 cebola
3 colheres de maionese
Coentro a gosto

Modo de preparo

Tempere o frango a gosto. (4)
Cozinhe e desfie. (2)
Depois misture todos os ingredientes menos a batata palha. (1)
Deixe na geladeira até a hora de servir. (3)
Ao servir, acrescente a batata palha por cima ou em volta do salpicão. (5)

Disponível em:
<http://tudogostoso.uol.com.br/receita/2097-salpicao-de-frango.htm>

ANEXO J- Atividade de remontagem de receitas, realizada pela equipe 1

Atividade 3

Tarefa: montagem de receitas (quebra cabeças).

Objetivo: Organizar a receita, observando:

- a) a estrutura apropriada de uma receita;
- b) a seqüência lógica dos passos para o preparo da receita.

Equipe: 2

Sugestão de remontagem da seqüência dos passos para fazer a

receita: 4 2 3 1 5 = ~~1 2 3 4 5~~

Observações:

os ingrediente pode ~~vi~~ Vi em outras
ordi, mais nós achamos que a dia
quinta tá correta - 4 2 1 3 5

Equipe avaliadora: 1

Sugestão de remontagem da seqüência dos passos para fazer a

receita: 4 2 1 3 5 = ~~1 2 3 4 5~~

Observações:

Alguns ingrediente são fora
de orde - primeiro vem o
Frango, a cebola, o milho, a cebola
na, cenoura, maionese, cebola,
batata palha

ANEXO K - Receita culinária “salpicão de frango” (2)

SALPICÃO DE FRANGO (2)**Ingredientes**

1 peito de frango

- 1 lata de milho verde
- 1 lata de ervilha
- 50g de azeitonas verdes
- 50g de uva passas
- 2 cenouras
- 1 pacotinho de batata palha
- 1 cebola
- 3 colheres de maionese
- Coentro a gosto

Modo de preparo

Tempere o peito de frango a seu gosto, **cozinhe** e **desfie**.

Depois, **coloque** em uma vasilha para salada e **reserve**. **Rale** a cenoura e **dê** uma fervura, mas não **deixe** ficar mole. **Escorra** o milho e a ervilha, depois os **junte** com o frango.

Pique as azeitonas e coentro. **Misture** todos os ingredientes. Por último a maionese. **Sirva** com arroz branco.

Disponível em:

<http://tudogostoso.uol.com.br/receita/2097-salpicao-de-frango.htm>

ANEXO L – Lista de verbos específicos em atividades culinárias**Verbos de mandar fazer**

acrescente

adicione

adoce

amasse

aqueça

coloque

corte

cozinhe

decore

deligue

destampe

ferva

frite

leve

mexa

misture

molhe

pique

refogue

retire

sirva

tempere

triture

ANEXO M - Receita culinária “Rabada com macaxeira e pirão” (1)**Rabada com macaxeira e pirão (1)****Ingredientes**

1 kg de rabada
1 kg de mandioca
Cheiro verde a gosto
três pimenta de cheiro
Uma Cebola picada
Um pimentão picado
½ maço de chicória
sal a gosto

Modo de Preparar

Limpe o rabo retirando o excesso de gordura.
Tempere a rabada e deixe refogar até dourar.
Acrescente água até cobrir toda a carne, feche a panela de pressão e deixe cozinhar . Corte a mandioca em pedaços e sem os fiapos e separe-os.
Abra a panela novamente, acrescente a mandioca, a cebola, o pimentão, as pimentinhas de cheiro, a chicória e mais dois copos de água e deixe cozinhar mais meia hora. Ao abrir a panela novamente, retire três conchas do caldo para fazer o pirão.
Acrescente o cheiro verde picado e feche a panela.
Em outra panela, adicione a farinha ao caldo, mexendo até ficar no ponto desejado.
Sirva a rabada com pirão.

ANEXO N – Receita culinária “Rabada com macaxeira e pirão” (2)

Rabada com macaxeira e pirão (2)

Ingredientes

1 kg de rabada
1 kg de mandioca
Cheiro verde a gosto
três pimenta de cheiro
Uma Cebola picada
Um pimentão picado
½ maço de chicória
sal a gosto

Modo de Preparar

Limpe **bem** o rabo retirando o excesso de gordura. **Depois** tempere a rabada a gosto e deixe refogar até dourar, **em seguida** acrescente água até cobrir toda a carne, feche a panela de pressão e deixe cozinhar **por aproximadamente 20 minutos**. **Enquanto isso**, corte a mandioca em pedaços e sem os fiapos e separe-os.

Quando abrir a panela novamente, acrescente a mandioca, a cebola, o pimentão, as pimentinhas de cheiro, a chicória e mais dois copos de água e deixe cozinhar mais meia hora. Ao abrir a panela novamente, retire três conchas do caldo para fazer o pirão. **Depois** acrescente o cheiro verde picado e feche a panela.

Em outra panela, adicione **aos poucos** a farinha ao caldo, mexendo **lentamente** até ficar no ponto desejado.

Sirva a rabada com pirão.

ANEXO O – Receitas para análise**Vatapá de frango (receita 1) rendimento: 30 pessoas****Ingredientes**

1kg de trigo sem fermento
1frango de 2 ½ kg
1garrafa de 200 ml de leite de coco
1garrafa 200 ml de óleo de dendê
4 cubos de knorr de galinha
3 unidades de cebolas médias
8 unidades de pimentinhas de cheiro
1 maço grande de coentro
15 folhas de chicórias.

Modo de Preparar

Tempere a galinha a gosto e cozinhe.

Depois de cozida, separe a galinha do caldo e reserve.

Acrescente ao caldo da galinha, os cubos de knorr e mais 3 copos de água e deixe ferver.

Enquanto isso, desfie e tempere a galinha com cebola, pimentinha, chicória e coentro. Em seguida, frite no óleo de dendê.

Quando o caldo da galinha estiver fervendo, acrescente o trigo (anteriormente desmanchado em água fria), mexendo sempre para não embolar.

Quando o mingau estiver cozido, acrescente aos poucos a galinha frita, mexendo sempre. Depois, adicione o leite de coco e o cheiro verde e deixe ferver por mais 3 minutos.

Sirva quente com arroz branco.

Caruru (Receita 2)

Pegar ½ kg de camarão, descascar e colocar as cabeças para cozinhar.

Cortar quiabos bem picadinhos e colocar para cozinhar junto com a água das cabeças cozidas.

Fritar no dendê o camarão junto com cheiro verde, tomate e chicórias bem picadinhos e reserve.

Desmanchar com água fria um litro de massa de carimã e colocar junto com o quiabo.

Colocar o camarão frito com dendê dentro do mingau de carimã e mexer até obter uma textura homogênea.

Servir quente com arroz branco, decorado com jambu.

ANEXO P – Atividade 7, realizada pela equipe 1.

Equipe: 1

Atividade 7

Tarefa: leitura e análise de duas receitas culinárias em anexo.

- Objetivos: 1. Classificar uma das receitas em adequada ou inapropriada (problemática), utilizando o quadro em anexo;
2. Justificar o porquê dessa escolha;
 3. Reescrever a receita problemática.

Receita adequada: 1 Justifique: tem título ingredientes e modo de preparar, medidas e pesos exatos da pra compreender como fazer a receita.

Receita inadequada: 2 Justifique: não tem quantidade exata dos ingredientes, o modo de preparo tá um pouco confuso e a sequencia não tá adequada.

Reescrita: Caruru (rendimento: 10 pessoas)

Preparar 1/2 Kg de camarão e colocar as cabeças para cozinhar, cortar 15 quilates em pedacinhos pequenos e depois colocar para cozinhar junto com a água das cabeças dos camarões cozidos.

Fritar no óleo de dendê (1 litro de 200 ml) o camarão junto com um maço de cheiro verde e 1/2 maço de cebola sem picadinho e 1 tomate cortado em cubinhos até o camarão ficar bem dourado. deixar reservado.

~~Quando o mingau estiver pronto~~ Quando o mingau estiver pronto manchar com água fria um litro de massa de carimã, depois, colocar os peixes

~~Equipe:~~

junto com o quilate mendo sempre.

Quando o mingau de carimã estiver cozido, acrescentar o molho frito e continuar mendo até obter uma textura homogênea.

Servir quente com arroz branco, decorado com jambu.

ANEXO Q – Atividade 7, realizada pela equipe 2.

Equipe: 2

Atividade 7

Tarefa: leitura e análise de duas receitas culinárias em anexo.

- Objetivos:
1. Classificar uma das receitas em adequada ou inapropriada (problemática), utilizando o quadro em anexo;
 2. Justificar o porquê dessa escolha;
 3. Reescrever a receita problemática.

Receita adequada: 1 Justifique: Apresenta título, ingredientes, modo de preparar, medidas exatas, palavras que auxiliam na compreensão de como fazer a receita

Receita inadequada: 2 Justifique: Não possui o item ingrediente, nem o nome do prato e abrevia o modo de preparar, é apresentada, mas está um pouco confuso. não tem as medidas dos pesos exatos dos ingredientes, com exceção de carne e da cebola.

Reescrita: Caruru (rendimento para 10 pessoas)

- Ingredientes
- 1 litro de massa de carimã
 - 1/2 kg camarão
 - 1 vidro de óleo dendê de 200 ml
 - 12 quiabos
 - 2 tomates
 - 1 maço coentro

Modo de preparar
Descasque o lipo do camarão e deixe de molho por 30 mi-

Equipe:
nutos, depois escorra e frite no óleo de dendê junto com
cheiro verde, tomate e coentro reservado.
Em seguida, cozinhe as repeltes do camarão. Depois de cozidas
adira do queixo. Em seguida, corte os quiabos bem miúdos e
agregante no queixo para cozinhar até que os quiabos fiquem
molhes.

Equipe: 2

Atividade 7

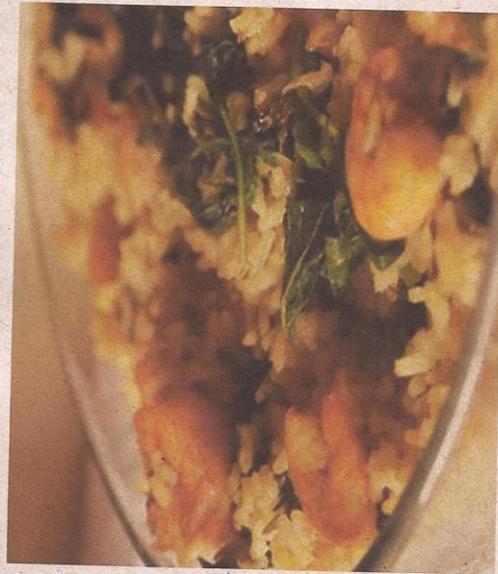
Tarefa: leitura e análise de duas receitas culinárias em anexo.

Depois, desmanche com água fria a massa de corimã e coloque junto com o queijo cozido machando sempre. Depois coloque o comorão frito dentro do mingau de corimã e misture bem até obter uma textura homogênea.

Serve quente com arroz branco, decorado com ervas

ANEXO R – Coletânea das receitas culinárias

Livro de Receitas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA GRUPO DE EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE – GETI
PROJETO DE EDUCAÇÃO FORMAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Vaca atolada

Ingredientes

- 1 kg costelinha de boi
- 2 macaxeiras
- 2 tomates
- 1 cebola
- 3 pimentinhas de cheiro
- 1 maço de cheiro verde
- Tempero a gosto



Modo de preparar

Corte a costelinha e as macaxeiras em formato pequeno e tempere a gosto e ponha para cozinhar bem. Quando a macaxeira estiver bem mole e o caldo bem grosso, apague o fogo. Acrescente mais cheiro verde, cebola, tomate e tampe a panela para abafar. Pode ser servido, quente, morno ou frio.

Rendimento: 08 porções

Baião-de-dois

Ingredientes

- 1 kg de arroz barriga cheia
- ½ de feijão da colônia
- ½ kg de charque
- Metade de uma abóbora pequena



Modo de Preparar

Cozinhe o feijão somente com alho e água e deixe a parte. Cozinhe metade de uma abóbora pequena, cortada em cubinhos. Depois escorra. Frite cebola e pimentão no óleo, depois acrescente o arroz. Continue fritando. Quando estiver bem refogado, coloque o feijão cozido anteriormente (se for preciso acrescente ½ litro de água) e também a abóbora. Acrescente sal a gosto. Quando secar, verifique se o arroz já está cozido, se não estiver, acrescente mais um pouquinho de água. Espere o arroz cozinhar e desligue o fogo.

Rendimento: 10 porções

Arroz Carreteiro

Ingredientes

- 800g de charque picado
- 1 cebola
- 2 dentes de alho
- 2 xícaras de arroz
- 5 xícaras de água fervendo
- 2 colheres de sopa de óleo de soja
- Tempero verde a gosto



Modo de preparar

1. Coloque com antecedência o charque para ferver e lave em água corrente.
2. Refogue o alho e a cebola no óleo e junte o charque picado.
3. Acrescente o arroz e frite bem, mexendo sempre.
4. Adicione a água e baixe o fogo, quando estiver no ponto apague.
5. Na hora de servir coloque por cima tempero verde em picadinho.

Rendimento: 06 porções

Sopa de feijão e charque



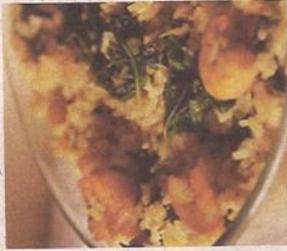
Ingredientes

- ½ kg de feijão cariquinho ou mulatinho
- 150g de carne de charque cortada em cubos
- 2 folhas de louro
- 1 colher (chá) de cominho
- 1 cebola média sem casca
- 1 tomate pequeno
- Sal a gosto
- 2 dentes de alho sem casca
- 2 batatas pequenas
- 1 cenouras pequenas
- ½ maço de cheiro-verde
- Macarrão para sopa

Modo de preparo

1. Em uma panela de pressão, adicione o feijão, as folhas de louro e a carne de charque. Cubra com água, tampe a panela e cozinhe em fogo alto por aproximadamente 20 minutos (depois que a panela pegar pressão, apague o fogo).
3. Enquanto isso pique a cebola e o tomate. Amasse e pique o alho e corte bem fininho o cheiro-verde. Reserve.
4. Quando não houver mais pressão na panela, destampe e leve ao fogo novamente.
5. Adicione o cominho, a cenoura e as batatas e já picadas. Mexa bem e dose o sal e pimenta. Lembre que a carne já é salgada, o que pode ser suficiente para salgar o feijão.
6. Mexa bem e cozinhe por mais 5 minutos.
7. Adicione o macarrão para sopa e a cebola, o tomate e o cheiro-verde.
8. Cozinhe por 5 mais minutos aproximadamente, ou até que o macarrão esteja cozido, sempre mexendo.
9. Desligue o fogo e sirva quente.

Arroz Paraense



Ingredientes

- 1kg de arroz cozido
- 1 kg de camarão
- ½ maço de jambu
- 1 tomate
- ½ xícara de cheiro verde
- 1pimentão
- 1 lata de milho verde
- 1 cebola
- 1 dente de alho
- 1 lata de ervilha
- 1 cenoura cozida, cortada em cubinho.
- 1 lata de azeitona

Modo de preparar

Cozinhe o jambu a parte e reserve. Cozinhe o arroz com sal a gosto, alho e cebola picada. Refogue o camarão com todos os temperos. Depois misture o refogado com o arroz. Quando for servir, decore com jambu.

Maniçoba



Ingredientes

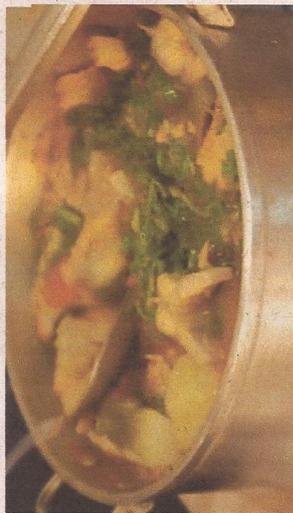
- 2kg de maniwa pre-cozida
- 1 kg de choriço
- ½ kg de charque
- ½ kg de pé-de-porco ou costela salgada
- ½ kg tocinho defumado ou normal

Rendimento: 10 porções

Modo de preparar

Enquanto a maniwa pré-cozida estiver cozinhando, corte todos os ingredientes em pequenos pedaços e coloque numa panela juntamente com temperos (1 cebola, 3 folhas de louro, cheiro verde e pimentão, um pacotinho de cominho). Refogue bem. Depois, coloque o refogado na maniçoba pré-cozida e deixe cozinhar por alguns minutos até ficar mole.

Caldeirada de Peixe



Ingredientes

- 2 kg de peixe de sua preferência
- 3 cebolas
- 1 maço pequeno de cheiro verde
- 1 pimentão verde
- 3 tomates
- 5 batatas pequenas
- 8 maxixes
- 4 pimentinhas de cheiro
- 3 folhas de manjeriço
- 1 maço pequeno de chicória
- ½ maço de jambu
- 1500 ml de tucupi
- 1 colher (chá) de azeite de oliva
- 4 ovos

Modo de Preparar

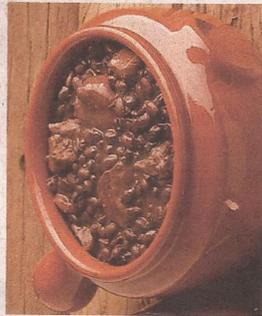
Lave bem o peixe com água e limão.

Em uma vasilha, faça um molho com limão, alho e coloque o peixe lavado. Lave o jambu e refogue com pouca água e depois separe.

Pique o pimentão, 1 cebola, 1 tomate, as pimentinhas de cheiro, o cheiro verde, a chicória. Acrescente a azeite e coloque para refogar em fogo baixo.

Quando estiver refogado, despeje o tucupi e crescente as batatas e os maxixes cortados ao meio. Depois, tempere com sal, pimenta e cominho a gosto.

Quando começar a ferver, coloque o peixe, os ovos cozidos sem cascas, a cebola e o tomate restantes inteiros. Quando começar a ferver novamente, coloque o jambu e desligue o fogo e sirva.



Feijoada

Ingredientes

- 2 kg de feijão preto
- 1 kg de bacon
- 1 kg tocinho defumado
- ½ kg de charque
- 1 kg de buxo de boi
- 1 kg de pé-de-porco

Temperos:

- 4 dentes de alho
- 5 pimentas de cheiro
- 2 cebolas

Modo de preparo

Corte os ingrediente e cubos e ponha para cozinhar com o feijão.

Depois, frite a pimenta de cheiro, as cebolas cortados e o alho pisado numa frigideira.

Em seguida, ponha dentro da feijoada e deixe ferver por alguns minutos e desligue o fogo.

Frango no Tucupi



Rendimento: 10 porções

Ingredientes

- 2 kg de frango
- 2 litros de tucupi
- 2 maços de jambu

Modo de preparar

Pegue o frango lave bem e depois tempere com seus temperos (um dia antes): cebola, pimentinha de cheiro, cheiro verde, coloral, pimentão, cominho e arisco. Cozinhe. Depois retire o frango cozido, coloque numa bandeja e frite ou asse no forno por alguns minutos.

Pegue o caldo do frango refogado e acrescente o tucupi e coloque para cozinhar. Depois, ponha o jambú e um pouco de aginomoto e por último o frango frito. Deixe cozinhar por aproximadamente 15 minutos.

Coxinha de Frango



Ingredientes

- 1 kg de trigo sem fermento
 - 1 kg de peito de frango
 - 300g de farinha de rosca
 - 1 tablete de caldo de frango
 - 1 vidro de azeitona
 - Óleo
- 1 cebola
 - 1 pimentão
 - 1 maço de Cheiro verde
 - Sal a gosto

Modo de preparar

Em uma panela coloque $\frac{1}{2}$ litro de água e leve ao fogo, adicione o caldo de galinha, um pouco de óleo e sal e deixe ferver. Ao levantar fervura, acrescente o trigo mexendo sempre até que a massa cozinhe e solte da panela. Retire a massa da panela e coloque em um recipiente para poder amassar até que fique bem macia, deixe descansar.

Recheio: cozinhe o frango e leve ao forno. Depois, desfie e coloque todos os temperos cortados em pedaços bem pequenos. Abra a massa em pequenas porções e recheie. Passe a coxinha em um pouco de leite dissolvido e passe na farinha de rosca e frite.

Cuscuz de Milho



Ingredientes

- 1 pacote de flocão de milho
- 1 coco pequeno
- Pedacinhos de coco
- Água
- Sal a gosto

Modo de preparar

1. Retire o carne do coco e corte em pedaços. Lave-os e triture no liquidificador com um pouco de água.
2. Depois, passe em uma peneira, separe o leite de coco em uma jarra e alguns pedacinhos de coco com farelo em outra vasilha.
3. Molhe a massa com leite de coco, adicione os pedacinhos e farelos de coco e sal a gosto (deixe a massa ficar bem ensopada).
4. Adoce o restante do leite e acrescente um pouco de farelos de coco.
5. Deixe a massa descansar durante 30 minutos, depois leve ao fogo em uma cuscuzeira com água no fundo. Deixe cozinhar por cerca de 10 minutos, depois se certifique que ele está cozido fazendo o teste com palito.
6. Retire do fogo, despeje em uma bandeja e coloque por cima do cuscutz o leite restante.

Salada de Frutas



Ingredientes

- 2 latas de leite condensado
- lata de creme de leite
- 1 abacate grande
- 1 abacaxi pequeno
- 1 manga rosa grande
- 3 mamões
- 4 bananas
- 5 Laranjas
- 1 cacho pequeno de uva

Modo de preparar

Descasque a laranja, retirando a toda película branca, depois retire os gumes, debulhando sem colocar o gabaço. Depois, corte as demais frutas em pedacinhos. Acrescente o leite condensado e misture tudo e sirva gelado.

Bolo de chocolate



Ingredientes

- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 1 xícara (chá) de óleo
- 1 xícara (chá) de chocolate em pó
- 1 xícara (chá) de água morna
- 1 colher (sopa) de fermento químico em pó
- Margarina e chocolate para untar a forma
- Chocolate granulado para polvilhar.
- 2 xícaras (chá) de farinha de trigo sem fermento
- 3 ovos

Cobertura

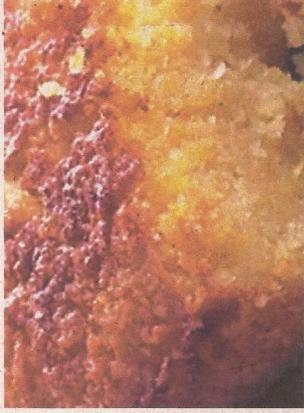
- 1 xícara (chá) de leite
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- ½ lata de leite condensado.
- 2 colheres (sopa) de achocolatado em pó

Modo de preparar

No liquidificador, bata os ovos, o açúcar, o óleo, o chocolate em pó e a água. Misture a farinha e o fermento com uma colher. Despeje em uma forma de buraco no meio, untada e polvilhada com chocolate em pó, preaquecido por 30 minutos ou até dourar a cobertura.

Leve ao fogo médio, o leite, o achocolatado, a manteiga e o leite condensado por 5 minutos. Após ferver, retire o bolo do forno desenforme e despeje a cobertura ainda quente por cima. Polvilhe com chocolate granulado e sirva.

Bolo de milho



Ingredientes

- 1 lata de milho (que também servirá de medida para os outros ingredientes)
- 1 colher de sopa de fermento roial
- 1 medida de leite líquido
- 1 medida de Vita-milho
- ½ medida de óleo
- 1 medida de açúcar
- 3 ovos
- 1 pitada de sal

Modo de preparar

Retire a água do milho e coloque-o no liquidificador. Acrescente o restante dos ingredientes e bata. Depois, coloque na forma untada com margarina e trigo. Leve ao forno e deixe assar por aproximadamente 30 a 45 minutos.

Pudim de Cupuaçu



Ingredientes

- 1 lata de leite condensado
- 1 copo médio de cupuaçu
- ½ colher de chá de maisena
- 1 ½ xícara de açúcar (para a calda)
- 4 ovos

Modo de preparar

Bata todos os ingredientes (exceto o açúcar) no liquidificador por 3 minutos.

Calda: Coloque o açúcar na forma de pudim e leve ao fogo médio para derreter. Despeje os demais ingredientes. Em seguida, coloque em banho-maria por 15 minutos.

Creme de Cupuaçu



Ingredientes

- ¼ polpa de cupuaçu
- 1 lata de leite condensado
- 1 lata de creme de leite
- ¼ de açúcar
- ½ pacote de leite em pó

Modo de preparar

Misture todos os ingredientes no liquidificador, bata até ficar bem homogêneo. Prove para dosar a quantidade de açúcar, se o creme ainda estiver azedo. Depois, despeje numa tigela e leve ao congelador.

ANEXO S - Transcrição da entrevista semiestruturada

PARTICIPANTE	Tema 1: SOBRE AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Tente relembrar e fale sobre as nossas aulas, sobre a escrita do caderno de receitas.
A	É porque quando você vem pra cá, né? eu falei: na nossa! na nossa sala a gente aprende a até fazer... cozinhar ((risos)), a gente sabe né, fazer a nossa comida do dia a dia mas a gente nem sempre coleciona nossas receita... então eu jamais pensaria que eu fosse fazer um livro de receitas, eu pensei que só um pessoal lá fora né aqueles quem tinham oportunidade que poderia fazer um livro de receitas. Aí depois eu acabei vendo que a gente tem também prioridade, oportunidade é só a gente querer né e participar também. Então quando eu vim pra sala de aula que eu me deparei com as aulas de produção de recitas aí eu me perguntei né: o que isso tem haver? E depois eu vim ver que tem haver né, porque a gente aprende é a escrever, aprende a leitura, aprende a direcionar também os que nem tá lá os ingredientes, né, e o modo de preparar a comida né, porque a gente não vai tá lá pra explicar para pessoa, aprende a perceber a onde a gente tem que melhorar. Isso também faz parte das nossas aulas.
B	Ah eu gostei muito, muito mesmo, eu gostei de mais mesmo porque... porque é uma oportunidade que a gente tem né, de aprender né, aprender mais um pouquinho, né, assim... escrever uma receita, a gente sabe fazer a comida né, mas escrever para outra pessoa lê, né, o que a gente escreveu e conseguiu fazer a receita.
C	Ah!, eu achei legal essas aulas, porque as receitas eu já sabia de cabeça, né, mas nas aulas eu comecei a tirar da cabeça e escrever, né, e... aí eu comprei um caderno e comecei a escrever minhas receitas, né, para eu trabalhar a memória e minha escrita, né, para melhorar, né.
D	Nas aulas eu... eu percebi que o conhecimento não está só no professor, a gente também sabe alguma coisa, porque no início eu pensei que eu ia só tirar do quadro e copiar no caderno, mas não foi assim, né, agente se esforçou bastante, colocou a mente pra trabalhar, foi um pouco puxado para mim, nessa idade, né, mas eu gostei porque eu aprendi e também ensinei, ensinei até a professora ((risos)).
E	Quando eu comecei a estudar eu fiquei meio sismada, assim nervosa, meio com medo assim, porque eu não estudei quando era nova, né, e aí depois de velha voltei a estudar e a gente pensa: “será que eu vou conseguir depois de passar tanto tempo parada?”, mas graças a Deus com a prática, com as atividades em sala a gente vai pegando aquela prática, aí vai se desenvolvendo, vai lendo e escrevendo e agente percebe que não precisava daquele nervosismo todo, né.
F	Para mim foi muito bom, né?, porque agente vai pegando mais experiência, aprendendo coisas que agente não sabe fazer, né?... às vezes, a gente SAbe mas

	não tem aquele costume de escrever, né?, assim para formar, como nós formamos um livro... um livro, né?, nós tivemos que escrever as receita, reescrever... fazer a revisão, aí não foi muito fácil... né?, porque eu parei de estudar com 14 anos e agora eu tenho 57... mas também não foi muito difícil não, tanto que com a continuação a gente foi desenrolando, tirando o ferrugem do dedo, né? ((risos)), escrevendo, ajudando as colgas e foi isso.
G	Olha, eu gostei porque eu sei a receita de cabeça, mas na... assim pra eu escrever uma receita eu não sabia como era que se escrevia uma receita eu só sabia de cabeça né, só pra mim né?, agora eu já sei escrever uma receita pra passar pra outras pessoas fazer, né?
H	Que pra mim eu gostei muito, adorei, né?, porque eu me sentir subindo mais um degrau, né?, pra frente mais um pouquinho que... é... é... mas não vou mentir não, sabe... quando a gente começou as atividades... falei pra L que isso num ia dá em nada não.. né?, sabe, esse negócio de ensinar velho escrever, tirando da própria cabeça ((risos)) mas depois eu fui gostando né.., falei lá em casa que ia escrever né.. um livro de receitas e... e... todo mundo ficou empolgado... eu acho que agente melhora muito, muito, muito, né?, qualquer coisa que pega a autoestima da gente, a gente melhora e principalmente a gente que tá nessa idade, né?, que a gente tá quase chegando lá... ((risos)) e eu quero produzir mais e mais...
I	...eu achei bom porque... é... eu aprendi fazer novas coisas, né?, eu desenvolvi mais a minha escrita, né?
J	Ah! Eu achei um grande desafio, né, mas que no final tudo deu certo.
K	...eu achei bom porque durante as aulas a gente foi escrevendo, lendo muitas receitas, foi se enchendo de munição, né?, pra poder escrever melhor as receitas... tem uma parte da bíblia que diz: “a boca fala do que o coração tá cheio”, então, eu achei importante a gente encher a nossa mente de conhecimentos sobre as receitas, porque aí a gente escreveu as receitas com mais segurança, essa é minha opinião, professora.
L	Ah, eu achei as aulas muito boas, porque eu desenvolvi mais a minha escrita e escrevi uma coisa que eu já fazia, né?, que é o arroz carreteiro, aí por um lado foi fácil, né?, porque, eu já fazia em casa de cabeça, né?, mas pelo outro foi um pouco difícil porque... é... quando foi pra mim escrever, eu só escrevi os ingredientes, né?, eu não fiz o resto e aí com as aulas eu aprendi como fazer uma receita, né?, quer dizer, aprendi a organizar aquilo que eu já fazia, né?
M	Com essas aulas eu aprendi que quando a gente escreve, né?, o primeiro texto é apenas um esboço, né?, porque a gente vai aprimorando, a gente vai melhorando até fazer o texto que a gente quer, porque é como se fosse uma plantinha, né? quanto mais a cuida, aí ela cresce e floresce.
N	Eu gostei muito de ter participado porque tudo que é pra gente melhorar a nossa escrita é bom, né?
O	Para o idoso é bom demais porque enquanto o idoso está fazendo um

	<p>projeto desses fazendo uma receita, escrevendo uma carta ele está com a mente dele trabalhando, não está com a mente parada, né?, porque se ele parar. Olha, em casa minha neta briga muito comigo, chama minha atenção porque eu saio, vou lá para o centro dos idosos; venho para cá, “a senhora não é mais pra tá andando assim, a senhora tá idosa, se a senhora caí na rua mando o resgate lhe pegar”, aí eu digo: “mande!” e aí eu saio, porque eu em casa, eu faço meu dever de casa, né?, mas aí não é a mesma coisa, porque aí eu vou parar e fico pensando, né?, em outra coisa: “ah já estou velha não aprendo mais”, aí acumula mais sofrimento, doença, né?, tristeza e a gente sabendo escrever, fazendo uma receita, uma carta, a mente da gente tá trabalhando, quer dizer, que agente não trabalha só com os braços e só com as mãos e sim com a cabeça.. né?, que é o pior de todos a pessoa que..., pior porque ele... que ele vai batalhar, mas bom porque ele vai desenvolver a mente dele... é difícil trabalhar com a palavra, né?, a gente tem que pelear, soletrar, pra buscar, juntar letra por letra, soletrar, buscar palavra por palavra mas agente chega lá, né?, o importante que a gente realize o que deseja fazer, né?</p>
--	---

PARTICIPANTE	Tema 2: SOBRE AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO DE PRODUÇÃO: Fale um pouco das dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita do caderno de receitas.
A	<p>Ah, tá... eu a dificuldade também que eu me encontro é porque quando eu entrei pra cá o meu estudo é muito pouco então eu já aprendi já a ler e a escrever por dedicação mesmo e ler livros, essas coisas que eu me dediquei ler, mas eu tenho problemas porque tem palavras que eu não sei se é com y ou w, e aí ou então que leve uma outra letra que eu não sei então essa é minha dificuldade de escrever as palavras certas, eu sei as palavras mas as vezes a letra certa acaba falhando, né, porque quando eu escrevo acho que está correta, mas às vezes não tá. Aí quando a gente estava fazendo a correção das receitas, né?, tinha a palavra marcada de vermelho, né, aí a gente sabia que estava errada, né, aí umas falavam, outras davam sua opinião, se ajudava e aí foi corrigido.</p>
B	<p>Minha dificuldade mesmo foi de tentar colocar o passo a passo da receita porque eu sempre fiz de cabeça, mas aí eu tinha que escrever bem direitinho pra que as pessoas entendessem como fazer a salada, observando o modo como eu faço.</p>
C	<p>Eu tive dificuldade de escrever as algumas palavras, né, como MACACHEIRA, que mais, PIMENTÃO e... e... outras também, porque eu não sabia como que escrevia, aí eu treinei, procurava como ela era escrita, aquelas fixas com as palavras que nós pesquisamos ajudou muito. Ler eu sei, não muito, mas eu sei, mas para escrever ainda tenho dificuldades, porque eu engulo letras, quando eu escrevia para mim estava certo, mas as colegas iam ler e viam que estava faltando letras, né?, mas aí com a ajuda das colegas, eu ia reescrevendo e ajustando.</p>
D	<p>Eu sei ler direitinho, mas meu problema mesmo é com a escrita, esqueço</p>

	algumas letras, eu escrevo assim meio de vagar, esqueço as coisas assim muito rápido, né?, aí essa foi minha dificuldade, né?, eu sabia na minha cabeça como fazer, mas o problema foi colocar no papel, aí, as colegas me ajudaram bastante, a senhora também teve muita paciência comigo.
E	Tive muita dificuldade em enxergar direito as palavras, porque esse óculos só enxerga para longe para perto tenho dificuldades. Mas enquanto a vista estiver boa, enquanto der para enxergar, né?
F	Minha maior dificuldade foi precisar com exatidão as medidas na hora de escrever a receita, porque eu sempre cozinhei né, assim de cabeça, né, nunca me preocupei com as mediadas, colher de chá, colher de sopa, ia colocando confiando na minha experiência, né?, mas aí escrever uma receita para outra pessoa fazer a comida, aí “gerimpoca chiou”, porque a pessoa precisava saber a quantidade dos ingredientes, né? Mas aí nós tivemos bastantes atividades, bastante tempo pra refletir, pra escrever e reescrever a receita... eu não sei trabalhar sob pressão, eu fico logo nervosa e dá um branco.... (Sujeito F)
G	Como eu falei, né?, eu já sabia a receita de cabeça, né?, mas escrever uma receita eu não sabia não, né?, assim, de ingredientes e e o modo de preparar, né?, de separar as coisas... então essa foi a minha dificuldade de escrever a receita, né?
H	Eu tenho dificuldade na escrita, sabe, é porque eu não entendo bem onde põe o acento agudo, circunflexo porque eu não sei onde aplicar direito esses acentos, essa foi minha maior dificuldade, mas eu deu tudo certo.
I	É... deixa eu ver, eu acho que minha maior dificuldade foi é... que eu escrevo um pouco devagar, né?, mas o resto deu tudo certo, né, eu fiz as atividades, participei de tudo, escrevi as receitas, é... acho que foi isso.
J	É... assim... minha vista é muito curta e eu fiquei doente um tempo e faltei algumas aulas, mas fora isso, não tive dificuldades não.
K	Eu não tive muitas dificuldades não... eu até ajudava as outras que tinham mais dificuldades que eu...
L	Eu tive dificuldade de organizar, quer dizer, né?, de separar as coisas, porque como eu já estava acostuma a fazer a comida sem me preocupar em explicar como era que fazia, eu não expliquei direito quando eu escrevi a receita, né?, aí pra mim estava tudo explicado, mas aí depois lendo outras receitas, eu vi que estava tudo misturado, aí eu separei. Aí eu escrevi de novo a receita aí, depois no momento da avaliação em dupla, minha colega disse que estava faltando explicar melhor o modo de preparar, aí ela deu uma sugestão como poderia ficar melhor, né?, e aí eu aceitei a opinião dela, porque eu vi, né?, que precisava explicar mesmo, né?
M	Eu acho que eu estou meio destreinada, né?, porque faz pouco tempo que eu voltei estudar e... e aí, escrevo meio de vagar e esqueço algumas letras, né?, engulo palavras, né?, e... é... eu acho que essa foi minha maior

	dificuldade, porque a receita mesmo eu não tive muita dificuldade de fazer não, eu só misturei um pouco as coisas, mas depois ... é... eu acho que ficou melhor... é isso.
N	Minha maior dificuldade, eu acho que é... foi... com a escrita da receita. Mesmo eu escolhendo, né?, uma receita pequena eu sentir dificuldade com algumas palavras, né?, logo no início. Mas depois a gente foi estudando, né?, e aí né? foi desenrolando, foi destravando a mente, né?
O	Minha dificuldade é que eu faltei muita aula ((risos)), adoeci, viajei e não participei de todas as aulas, mas das atividades que eu participei deu para encaixar. Sabe Professora, meu velho, leu o livro de receitas e reclamou, né?: “é mulher, na aula você faz receitas e aqui em casa não faz nada de novo pra eu comer, né?”. Aí, eu peguei o livro de receitas e eu fiz a “vaca atolada” pra ele. Aí, ele disse: “o que é isso mulher?”. Aí, eu disse rindo: “te atola na vaca, homem” ((risos)) e ele se atolou mesmo ((risos)). Comeu e ficou satisfeito, quero ver ele reclamar agora ((risos)).

PARTICIPANTE	Tema 3: SOBRE A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM GRUPO: Fale um pouco das atividades em duplas, em pequenos grupos ou no grupão realizadas nas aulas.
A	Nós montamos quebra-cabeça de receitas, né, e foi muito bom né, porque ajuda a gente a desenvolver a memória, né, a gente veio a colecionar uma receita e a gente vai ver que a gente vai fazendo de acordo como ela deve ser, né, e isso só tem a melhorar mesmo, né, porque montar, ficar escrevendo palavra por palavra, ajeitando cada coisa no seu lugar... eu achei muito interessante mesmo porque, as vezes, a gente diz que sabe fazer só de cabeça, mas não é muito legal, né, é muito bom você ter a base né, daquilo pra você poder fazer uma receita... ... é muito bom a gente trabalhar em conjunto, principalmente, dentro de uma sala de aula que a gente tem que se ajudar e... e... dividir o.. o.. trabalho, o conhecimento acima de tudo né, então eu cheguei aqui eu até falo eu gosto muito de ajudar, então, o pouco que eu sei eu gosto de dividir. Então aqui a gente trabalha muito em grupo, isso eu já faço a muito tempo onde eu tó a sempre tem grupos que a gente participa, a gente se reúne pra debater algum assuntozinhos e aqui não foi diferente, então esse trabalho que nós fizemos aqui, né, foi muito importante porque a gente uma ajudava a outra, aí quando a gente tava fazendo aquele quebra cabeça das receitas né, os passo a passo de como preparar a comida, cada uma dava uma ideia, uma sugestão e aí o trabalho ficou melhor. O trabalho em conjunto é muito bom.
B	... eu gostei de trabalhar em grupo com as colegas, assim... porque... quando uma colega falava já dava ideia pra gente também. Uma colega dava ideia pra outra, por exemplo, naquele trabalho que gente reescreveu aquela receita que não estava legal, parece que era o caruru, uma dava uma ideia, outra dava outra ideia e aí a gente foi fazendo, né?, e o trabalho ficou legal.
C	Foi importante para mim porque eu... eu aprendi alguma coisa, né?, quer dizer, alguma coisa não, tudo eu aprendi, porque eu nunca tinha

	participado assim, né?, dessas atividades assim, como era que fazia uma receita, né?, que primeiro é o ingrediente aí depois modo de preparar, né?, aí eu não sabia como era. Eu gostei muito e.. e aprendi também, tanto gostei como aprendi, agora eu já sei como é que a gente escreve uma receita: primeiro o nome da comida, aí depois os ingredientes e depois o modo de preparo, eu não sabia. A minha primeira receita estava tudo junto e nem coloquei o nome da minha receita, mas agora eu já sei como é que faz.
D	Eu acho que os trabalhos em grupo ajudaram muito a gente, pelo menos para mim, né?, porque uma ajudava a outra, mostrando que a palavra estava escrita errada ou que o modo de fazer o baião não estava claro, né?, tinha que ficar melhor porque a pessoa que ia ler a receita tinha que saber fazer o baião só lendo a receita. Aí, as colegas ajudaram bastante, aí eu ia e reescrevia a receita.
E	Os Trabalhos em grupo foram importantes, né, pra gente desenvolver melhor, escrever melhor nossas receitas.
F	Trabalhar em grupo eu achei muito bom, porque uma ajuda a outra e dando ideia pras outra e aquilo que eu não sei a outra que sabe vai e me ajuda e aí vai juntando e formando uma panela gostosa... porque agente tem de amostrar o que agente sabe né?, e através da escrita a gente pode as palavras até escrever errado a gente vai saber se tá escrevendo errado ou não e quando chega na na vista de outra pessoa é mais fácil de ver como é o certo né?, então é muito importante estudar em grupo com a escrita porque a gente vai aprendendo um pouco mais a escrever.
G	Eu achei muito importante, né? porque as vezes a gente não sabe de uma determinada coisa é o outro já ensina pra nós um pouquinho, ou agente sabe mais que a colega da gente aí eu achei muito importante assim a gente trabalhar em grupo, né?, e trabalhando em grupo, né?, me ajudou a escrever melhor a minha receita, né?, porque as vezes a gente não faz aquela palavra direito e a colega vai e ajuda a gente ou então, né?, as vezes, a ideia da gente não fica assim muito clara e a colega lendo parece aquilo que a gente não percebeu e aí isso foi muito importante pra mim.
H	É... eu gostei muito das atividades em grupo... essas ... porque quando agente faz um trabalho junto é melhor pra gente, cada uma dá opinião e aí agente constrói algo melhor... e aí junta as ideias e escreve melhor a receita.
I	É sempre bom trabalhar em grupo porque a gente divide o que a gente sabe e a outra pessoa também ajuda a gente naquilo que a gente ainda não sabe, né? No grupo parece que o medo de perguntar desaparece porque parece que a minha dificuldade não é só minha, sabe? Por exemplo, quando a gente estava fazendo a correção das receitas, eu não tinha percebido que não estava claro o modo de preparar o baião, mas a B falou: “ei, não tá muito claro isso” aí parece que estalou aqui na minha cabeça e aí eu também percebi que não estava legal e aí eu mudei e ficou bem melhor.
J	Trabalhar em grupo e sempre bom, né?, porque uma ajuda a outra e assim o trabalho sai melhor.

K	Acho que essas atividades em grupo foram muito importantes, porque, as vezes, a gente esquece das letras ou não escreve a palavra direito e aí a colega ajuda a gente perceber, aí a gente escreve de novo, né? aí melhora.
L	Sobre as atividades em grupos, eu... eu lembro daquela que a gente montou o quebra-cabeças das receitas porque a gente montava e aí o outro grupo ia lá a dava a opinião e, às vezes, até dava sugestão de mudar de lugar alguma coisa, né?, e aí a gente ficava só observando, né?, aí depois a gente podia discordar ou aceitar a opinião da colega e também a gente podia até mudar outra parte que nós tinha percebido que não tava legal, então as atividades foram importantes pra que nós percebesse como se organiza uma receita pra que a pessoa que vai ler possa entender como se faz a comida, então eu achei muito importante isso.
M	As atividades que nós fizemos em grupo foram muito importantes, né? Pporque, por exemplo, quando a gente fez a lista de palavras pra gente usar quando fosse escrever as receitas, serviu muito, né? Porque eu sou meio esquecida e aí, né?, já serviu até para outras atividades que não tem nada haver com a receita, e aí então essas atividades foram boas para eu fortalecer a minha memória.
N	É... eu achei que deu muito certo trabalhar em grupo, uma ajudava a outra, uma sabia uma coisa e já ajudava, então foi muito bom, né?
O	...pra mim isso foi ótimo porque a gente... a gente troca de ideia cada uma das alunas, cada colega traz uma proposta de receita, né? e... aquilo vai desenvolvendo a gente vai, né?, a gente vai e... através disso a nossa escrita aí começa e escreve essas receitas, né?, e escrever as receitas me... me ajudou melhorar, né?, lendo e escrevendo, né?, porque quanto mais agente escrever agente vai se atualizar naquele... naquela matéria, né?, aí vai desenvolvendo porque nós idosos nossas juntas, nossos nervos ficam duros, né?, tem vez que nosso dede sente cansaera ao escrever, então, agente escrevendo cada vez mais, todo dia, todo dia vai melhorando.

PARTICI-PANTE	Tema 4: SOBRE A AVALIAÇÃO, COAVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO: Fale um pouco da experiência de a senhora avaliar o texto de suas colegas e de ter o seu texto avaliado por elas.
A	É... uma coisa que a gente ver que a gente não é igual, cada uma tem um modo de trabalhar, cada uma tem uma maneira também de preparar suas coisas, tem um modo particular de ser. Então, durante a avaliação eu disse: “nossa eu faço assim”, e aí a outra: “não, eu faço assim”... aí, mas teve coisas que tanto a outra me ajudou como eu ajudei também, por exemplo, quando eu escrevi a minha receita, o modo de preparar não tava muito claro, aí a minha amiga veio e me esclareceu: “não é bom acrescentar isso e trocar isso daqui pra li”, aí, quer dizer, um ajudava a outra a melhorar, então essa avaliação pra mim é muito importante, principalmente porque, eu ajudei as minhas colegas e elas também me ajudaram porque todos nós, né, temos conhecimento e capacidade pra ajudar né, pra ensinar também, então quando eu via que não tava legal eu

	dizia: “será que não seria melhor assim? Né bom tirar isso daqui?” e ela avaliava o que eu dizia e uma ajudava a outra e uma avaliava a receita da outra.
B	Eu achei que a avaliação foi legal... é... eu li a receita da colega e dei algumas ideias, né, aí ela leu também a minha receita, né, e aí as ideia dela me ajudou muito, porque eu não expliquei muito o modo como fazer a salada e aí depois escrevi de novo a receita e eu acho que ficou melhor.
C	Tinha parte que tava errado, né... e aí eu achei... gostei, né, porque aí eu aprendi mais, porque onde tinha um erro, aí elas viam e diziam e aí eu aprendi, porque se tá alguma coisa errada e eu não percebi e a pessoa vem e me fala, eu acho bom porque assim eu aprendo mais... e também tinha coisas que minha colega não via na receita dela e aí eu mostrava e ela ajeitava.
D	É assim a avaliação foi muito importante, né, porque tudo que a gente faz a gente avalia, né, se tá bom se não tá, se precisa melhorar e tem aquele ditado que diz: “duas cabeças pensam melhor que uma”, e verdade aquilo que a gente faz com a ajuda de outros parece que fica melhor, né.
E	No tempo que eu estudei só quem avaliava era a professora, a gente não dava pitaco em nada. Aí quando você disse que a gente também ia avaliar, fiquei meio sismada, aí quando eu nem percebi já tava avaliando as receitas das colega e elas avaliando a minha receita, aí a coisa foi indo naturalmente.
F	Porque a gente tem que mostrar o que a gente sabe, né, e através da escrita a gente sabe se tá escrevendo errado ou não, né, porque quando a escrita chega na vista da outra pessoa, né, ela pode ajudar a gente na escrita, né, e o trabalho em grupo possibilitou isso, né. Eu achei muito bom isso de eu avaliar o texto da minha colega e ela avaliar a minha receita, porque uma hipótese, quando eu lia a receita da minha colega eu percebia que faltava o título da receita e que faltava explicar melhor o como fazer a receita, aí, ela concordou comigo e aí ela reescreveu a receita dela...
G	... eu achei importante né que as vezes a gente foi fazer e não tava certo ne e a outra colega já viu onde tava o erro né e aí agente foi e ajeitou onde tava o erro que nem todos fizeram igual porque as receitas eram diferentes uma das outras.
H	Eu gostei muito...eu não fique... assim, não fique com vergonha de mostrar minha escrita pra minha colega, porque uma tava ali pra ajudar a outra...eu também gostei de ter avaliado o texto da minha colega e eu dei algumas sugestões e algumas ideias que eu dei ela pegou, né?
I	É... é, eu achei legal, né? É difícil a gente avaliar o que a gente mesmo faz, né?, mas parece que é mais interessante, porque... uma coisa é você dizer onde está o erro, né?, outra coisa e eu ver onde eu errei e eu ajeitar, né? Parece que a gente aprende mais fazendo quando a gente mesmo faz, né?, do que só... só a gente copiar do quadro. Então eu achei bom, muito bom

	mesmo. Mas aí no início eu achei que não ia saber avaliar o meu trabalho porque eu pensei que não ia ser capaz disso, mas a gente começou pesquisando, estudando todo mundo junto, avaliando as atividades, conversando, sabe?, e a coisa foi indo, foi indo e deu tudo certo.
J	Depois que a gente chega numa certa idade, a gente não se incomoda com a avaliação das outras pessoas não, porque a gente já tem uma certa experiência, né?, e... e já é seguro de si e sempre estou aberta a sugestões, então, achei legal contribuir com as receitas das minhas colegas e também de dá minhas opiniões também...
K	Parece que quando a gente ler o que a gente mesmo escreveu, parece que a gente não consegue enxergar os erros da gente, mas aí quando outra pessoa ler parece que consegue enxergar, né? Nós tivemos também a folha avaliativa com os critérios, né?, porque quando eu ia avaliar a receita da colega eu via logo o que tinha e o que não tinha. Quando eu recebi a avaliação da minha receita eu tinha feito todos os critérios, e aí eu fiquei muito satisfeita, né?, porque eu acertei tudo, né?, e se fosse uma prova valendo 10, eu teria tirado 10, né?, então eu gostei muito, porque é muito bom a gente saber como a gente vai ser avaliado, né?, porque a gente se prepara melhor, a gente se esforça para acertar, né.
L	Como eu já falei, né?, eu achei assim bem legal, porque a minha colega me ajudou na avaliação porque eu tava com os critérios e na minha leitura eu tinha feito tudo direitinho, mas aí, ela me mostrou que ainda tava faltando mais coisas, e aí eu vi mesmo que tava faltando, aí eu fiz de novo e aí quando a gente foi todo mundo avaliar e dar a sua opinião, ainda fizemos mais umas modificações, né?
M	Sabe, esse modo de avaliação fez eu ver a avaliação de outra forma, porque quando a professora falava em avaliação, prova, nossa!, já me dava nervosismo, porque nessa idade eu não consigo mais decorar muita coisa e aí, né?, essa avaliação que a gente fica com a lista do que vai ser avaliado na receita, né?, os critérios, né?, e que foi a gente mesmo que construiu... aí a gente já fazia a receita e lia os critérios, né?, e aí relia a receita e tentava ver se estava faltando algum critério e aí eu tentei fazer o melhor que eu pude, né?, não sei ficou legal, mas quando a gente foi fazer a avaliação todos juntos, nós mudamos só umas coisinhas, então, eu acho que assim eu aprendi mais.
N	No início, né?, eu ficava pensando: “como é que eu vou avaliar a receita da minha colega se eu nem sei direito fazer a minha?”, mas aí, parece que quando a gente ler o trabalho da colega, já abre a nossa mente, né?, e ver “ah! Ela faz assim, né?” e a leitura de outras receitas também me ajudaram muito, porque eu lia, né?, e pensava: “bem que eu poderia ajeitar a minha receita, né?”, então, eu vejo que os trabalhos em grupos me ajudaram muito.
O	Logo no início eu não achei uma coisa assim muito certa, né?, da gente avaliar a receita da outra colega, porque quem avalia é o professor né?, era assim que eu pensava, mas depois quando a gente começou a trabalhar em equipe, dando ideia uma pra outra, eu vi que quando eu tava avaliando o trabalho da colega eu já ficava pensando na minha

	receita, assim dando ideia pra mim, e aí também as observações da colega também já vinha também me ajudar. Aí eu vi que avaliar não era um bicho de sete cabeças, era algo normal pra ajudar a gente.
--	---

PARTICIPANTE	Tema 5: SOBRE O PROCEDIMENTO DE REESCRITA DO TEXTO: Conte sobre a experiência de reescrever a sua receita durante as aulas. Faça uma breve comparação entre a primeira receita escrita e a versão final.
A	A minha primeira receita foi o pudim, mas eu mudei de receita. Acho muito importante o trabalho que a gente fez de escrever e reescrever as nossas receitas pra gente ver onde estavam as falhas e assim corrigir, para não passar a receita errado para as pessoas.
B	Minha primeira receita foi da salada de frutas, aí a gente escreveu pela primeira vez e aí depois fizemos algumas pesquisas, alguns trabalhos aqui na sala e aí reescrevi de novo a receita e depois minha colega avaliou, né, e então no final fizemos a última reescrita, né, quando a gente corrigiu os erros e ajustou o livro.
C	Minha primeira receita tinha só os ingredientes, faltava o modo de preparo; tinha palavras erradas, né, aí as meninas falavam: “olha, tá faltando letras”, aí eu reescrevia, né, aí eu perguntava ainda tá faltando alguma coisa?, aí elas diziam que faltava R, faltava N, aí eu reescrevia, né, quando eu reescrevia eu modificava e melhorava a minha receita.
D	No início eu achei que esse negócio de reescrever a receita era assim: eu ia escrever a receita e aí a senhora ia corrigir os erros e me devolver depois... aí eu ia pegar a receita corrigida e passar a limpo para outra folha. Mas, eu me enganei porque era eu mesma que teria que reescrever. Aí eu não estava acostumada com esse jeito, né, mas eu gostei porque parece que eu aprendi a fazer uma receita. Na minha primeira receita, eu coloquei só os ingredientes e só. Mas depois, né, com as atividades, vi que estava faltando o modo de preparar que eu não tinha colocado, né. Mas a senhora não disse que eu não tinha colocado... eu percebi, aí parece que deu um estalo e eu comecei a entender melhor.
E	Reescrever as receitas foi muito importante, porque na primeira vez a gente escreve de um jeito e depois a gente ler o que escreveu e ver que precisa melhorar e depois escreve de novo e de novo assim vai melhorando.
F	Eu mudei de receita né, na minha primeira receita faltou eu precisar a quantidade dos ingredientes, né, porque como eu faço a comida assim de cabeça, a quantidade eu vou colocando de acordo com a necessidade, mas quando a gente escreve uma receita, a gente tem que colocar a quantidade exata, né?, para que a pessoa que vai fazer a receita, faça direitinho, né?, e aí quando eu ia reescrevendo a receita eu fui tendo esse cuidado, né?, de mostrar a quantidade que ia ser preciso para a receita.
G	Assim... a primeira receita que eu fiz eu senti um pouco de dificuldade de escrever, mas depois não, porque eu aprendi como faz aí eu reescrevi e aí ficou melhor. Eu fiz a primeira, né?, mas depois eu escrevi outra e foi essa

	que foi para o caderno de receitas.
H	Minha primeira receita foi o bolo de chocolate e aí depois eu escrevi outra, mas depois eu voltei de novo para receita do bolo de chocolate, né, porque eu mudei de ideia e eu já estava acostumada de fazer lá em casa o bolo e meus netos gostam muito e aí...no início eu escrevi a receita meio bagunçada e depois a gente escreveu de novo, foi ajeitando, ajeitando até a escrita final para o livro e ficou bom, eu acho que ficou bom.
I	Eu não estava muito acostumada com isso de reescrever não, sabe, porque antes parece que não precisava porque só quem ia ler o meu trabalho era professora, sabe, e aí, né?, pra que reescrever se a professora já sabe, né?, ela já me conhece. Com a receita parece que foi preciso reescrever mesmo, sabe, porque a gente fez um livro, né?, e aí outras pessoas iam ler, iam comprar o livro de receitas, né?, e tinha que tá bem feito, né, tudo certinho, sabe. Não foi fácil não, sabe, porque a gente tinha que tirar da cabeça as coisas, aí a cabeça doía, meus dedos ficaram assim meio doídos porque eu acho que as juntas não estavam mais acostumadas, né?, a escrever porque foi muito tempo sem estudar, né.
J	Minha primeira receita não saiu muito legal não, mas depois com as atividades, das que eu participei já me ajudaram a melhorar a minha receita, né?, mas eu não sei não, eu acho que a escrita final da minha receita não ficou muito boa não. Eu acho que ela podia ter ficado melhor. Mas, quem sabe da próxima, né?, sai melhor.
K	Eu reescrevi algumas vezes a minha receita e sempre observando os critérios que a gente estudou que... que a gente viu nas outras receitas, né?, e aí quando chegou na última reescrita quando todo mundo deu sua opinião, né?, aí não foi preciso colocar nem tirar nada da minha receita, né?, ela já estava boa e aí a gente só colocou em colunas para dá mais espaço e o livro ficar mais bonito, né?
L	Eu acho que é sempre válido quando a gente tem um objetivo de fazer bem feito, né?, porque a pessoa que vai ler a receita precisa entender para fazer e por isso precisa está bem explicado e aí todas as vezes que foi feita a reescrita da receita foi com esse objetivo, né?, de deixar tudo muito bem explicado, né?, não sei se ficou bom, mas a gente tentou, né?, isso que é importante, né?, tentar, né?
M	Colocando a minha primeira receita e a última eu vejo que tem diferença, porque na primeira eu coloquei os ingredientes e aí eu nem coloquei o nome da minha receita e aí, depois eu vi que estava faltando o resto e aí eu fui acrescentando, né?, para ficar bem explicado, né?, porque para alguém fazer a minha receita, ela tinha que ficar bem explicada, né?, e então, eu acho que a última ficou muito melhor.
N	Quando a gente fazia os trabalhos em grupo com outras receitas aí dava ideia pra gente, né?, aí eu ia reescrever a minha receita, né?, e aí eu tinha uma direção para onde ir, né?, eu não reescrevia assim sem rumo, né?, eu tinha um objetivo.
O	Escrever de novo aquilo que a gente já escreveu é muito bom, né, porque,

	quando eu escrevi a receita pela primeira vez, eu acho que estava cochilando, né, ((risos)), é que eu tomo uns remédios para pressão que dá um Sono, aí eu cochilo mesmo ((risos)), mas aí quando eu escrevi de novo a receita, aí eu percebi que eu tinha engolido letras e parece que não estava assim... como é que eu digo... não dava para entender direito... e aí... eu fui reescrevendo, reescrevendo e fazendo a revisão e fui melhorando a escrita da minha receita com a ajuda das colegas também, e é por isso que eu gostei de fazer a revisão na minha receita.
--	---

PARTICIPANTE	Tema 6: SOBRE A AUTORIA DO TEXTO: O que significou para senhora escrever um livro de receitas com a turma?
A	Como eu falei no começo, eu jamais pensaria que a gente fosse fazer... escrever um livro com as colegas que seria lido por outras pessoas, e que seria passado de mão a mão, né?, e que os outros iam ver nossas receitas, a gente nunca pensava que ia ter essa oportunidade, pra mim foi uma grande experiência e um grande mesmo início...né?, de uma pessoa como eu que volta a estudar depois de tanto tempo, né?, e já ter uma oportunidade dessas... antes eu não tinha vontade de estudar, mas depois que eu cheguei aqui na sala de aula, eu senti o gosto de estudar, e eu só falto mesmo quando é uma coisa muito necessária mesmo que não dá pra vim, eu quero mesmo é concluir meus estudos, mas eu estou sentindo dificuldades de estudar a noite até pensando em estudar a noite, a noite pra mim é difícil, mas eu vou ver se tem EJA no Irene, porque eu não quero parar de estudar.
B	Ah! Bom, eu estou orgulhosa né, ter um livro já pensou? Uma receita que eu escrevi no livro que a turma escreveu...sempre vou me lembrar quando eu abrir o caderno, eu vou ver as nossas receitas, as receitas de toda a turma, não é uma alegria?
C	
D	Eu... eu... é uma alegria muito grande ter participado dessas atividade, né... minha filha já pediu o livro pra tirar as receitas e eu tô satisfeita de ter ficado pra história, né, e aí eu agradeço e estou muito satisfeita mesmo. Eu senti muito orgulho, porque quando eu mostrei o livro de receitas pra minha filha ela disse que queria um livro desses pra mandar pros netos que não moram aqui no Pará, aí eu sentir tão importante, né.
E	Eu achei bom, né, porque a minha escrita vai aonde eu não posso ir.
F	Ah... a gente fica empolgada, né?, porque é assim uma hipótese, não foi só nós aqui que leu né?, muita gente comprou, né?, e quer dizer que está vendo aquela receita que eu escrevi, né? Aí muita gente vai conhecer a gente por causa daquela receita, né? Por mais que algumas pessoas não vão dar muito valor, né?, naquela receita, mas muitos vão dizer: “olha como ela teve aquela ideia de fazer... aquela coragem de fazer um livro, né?”. Aí pela receita que eu escrevi, mesmo tendo dificuldade, né?, na hora de pôr aquela receita no papel... mas nós tivemos coragem ...
G	Significou muito para mim de escrever esse livro de receitas com a turma, nem

	<p>todas as pessoas têm essa oportunidade que nós tivemos. Eu mostrei para minha filha e ela ficou muito feliz e disse: “Poxa mãe, a senhora está importante, né?”. E aí, né?, já fica para eu mostrar para os outros filhos e netos... Estou feliz também porque a receita que eu escrevi, já está sendo feita por outras pessoas, como a vizinha da dona B que pediu o livro dela para fazer a vaca atolada. Aí é muito bom saber que esse conhecimento não fica só comigo, né?, e quando eu não tiver mais aqui, né?, mas a receita vai está.</p>
H	<p>... foi uma felicidade para mim, porque para mim foi uma vitória... porque eu nunca tinha escrito assim um livro assim que fosse divulgado para outras pessoa lerem, principalmente pelo que eu passei, problemas de doenças... [relatos de enfermidade] ... pensei até em desistir de estudar mas de repente a gente torna a renascer de tudo, e renasce com outra como é que digo com outros pensamentos... então escrever esse livro melhorou e muito minha autoestima... ..já estou esperando ansiosa nosso próximo projeto, viu professora? É a escrita do livro de memórias, não é?...</p> <p>[...]</p>
I	<p>Eu não estava muito acostumada com isso de reescrever não, sabe?, porque antes parece que não precisava porque só quem ia ler o meu trabalho era a professora, sabe?, e aí, né?, pra que reescrever se a professora já sabe, né? Ela já me conhece. Com a receita parece que foi preciso reescrever mesmo, sabe?, porque a gente fez um livro, né?, e aí outras pessoas iam ler, iam comprar o livro de receitas, né?, e tinha que está bem feito, né?, tudo certinho, sabe? Não foi fácil não, sabe?, porque a gente tinha que escrever e depois tinha que avaliar a receita, aí a cabeça doía, meus dedos ficaram assim meio doídos porque eu acho que as juntas não estão mais acostumadas, né?, a escrever porque foi muito tempo sem estudar, né?</p>
J	<p>Ah, eu gostei muito, né?, gostei muito mesmo, né?</p>
K	<p>Sabe professora, eu achei bom porque nós desenvolvemos mais a escrita, né? Para ensinar direitinho uma pessoa a fazer a receita direitinho, né? Porque quando a pessoa ‘tiver fazendo a receita, eu não estarei lá para explicar como ela deve fazer, né? então eu achei legal porque eu ficava pensando, né?: “será que vão entender direitinho o que eu escrevi?”. Então foi uma experiência muito boa para mim.</p>
L	<p>Ah, foi muito bom colecionar as nossas receitas num livro, né?, aí as receitas são diferentes, né?, e aí quando a gente quiser fazer uma comida diferente, né?, é só comprar os ingredientes, né?, e... aí... também é uma satisfação saber que em algum lugar, né?, tem alguém fazendo a receita que a gente escreveu, né? ((risos))</p>
M	<p>Eu nunca imaginei que um dia, né?, eu iria fazer parte de um projeto desses, né?, porque essa foi uma boa ideia, né?, aproveitar o que a gente sabe e trazer para sala de aula para fazer de matéria pra gente estudar. Assim... por que, muitas vezes, a gente estuda coisa que nem entende direito, né?, e que nem vai servir para a nossa vida e aí, então eu gostei muito... e... escrever para mim é... é... sempre um desafio, porque pode parecer uma coisa boba, né?, escrever uma</p>

	<p>receita, mas para mim que parei de estudar quando era criança, só porque papai não queria que as filhas saíssem debaixo do olhar dele, mas aí não adiantou não, né?, porque... é... eu fugi com 14 anos e me ajuntei e aí eu pensei que ia ter liberdade, né?, mas que nada, meu marido foi pior que papai, muito ciumento, e aí né?, veio os filhos e aí que não deu pra estudar mesmo, né?, aí os filhos cresceram, fiquei viúva e a vontade de estudar apareceu de novo, mas aí, vem as pessoas e dizem: “pra que estudar, menina, tu só vai cansar tua mente” e aí, eu ficava em casa, né?, e aí, eu ouvi que aqui tinha ensino para as pessoas idosas aqui na universidade e aí eu vim, né?, então para mim, escrever essa receita, fazer parte desse livro que nós fizemos é uma grande vitória mesmo e saber que essa receita vai ser lida por outra pessoa, né?, é assim algo fantástico para mim.</p>
N	<p>Sempre digo lá em casa pros netos que tão estudando, né?: valoriza o estudo hoje, porque eu depois de velha é que tô estudando...” ... então fazer um livro de receitas com a turma, com essas senhoras que como eu também não estudaram antes, foi maravilhoso, porque a gente exercitando a escrita e já fazia uma coisa que ia servi pra outras pessoas, porque o que a gente tava escrevendo não ia ficar ali só na sala, né?, ia servi pra outras pessoas, então é muito bom saber que a gente ainda é útil.</p>
O	<p>É a gente foi tentando, né?, escrevendo certo ou errado, né, porque foi um grande desafio, né?, porque a maioria de nós só estudou quando era criança, né?, então ...pra mim seria bom e seria melhor se cada vez mais eu me atualizasse mais e mais nessa matéria, né?, de escrever mais receitas, fazer uma carta, isso é muito importante, porque as vezes agente tem um parente tem um amigo distante e quer não pode se comunicar, hoje em dia não né porque já tem telefone, internet, né?, mas mesmo assim é preciso saber escrever tem que ter conhecimento pra entrar na internet, né? olha eu estou batalhando lá no centro de idosos nessa parte, né? , lá nós já temos é 10 aparelhos pelo Navega-Pará, né?, só que nós não tivemos.. não sei... né?, a gente não pode atacar né?, que a gente não sabe, né?, nós tivemos uma bolsista, né?, que a coordenadora arranhou pelo Navega-Pará recebendo pelo governo, mas pouco ela deu atenção pra nós, ela ficava lá e só ensinando números, só números e a internet lá e a gente não acessava nada... aí ela ficava lá no computador dela fazendo os trabalhos dela que ela estuda aqui na universidade e a gente lá, mas aí a gente reclamou e na próxima etapa vai ser outra bolsista, né? ... agora eu só quero agradecer pela oportunidade e não é porque que eu tô aqui dando essa pequena entrevista, mas foi um prazer pra mim porque em primeiro lugar a senhora é uma das mestras muito atenciosa, muito paciente conosco então tudo isso a gente fica satisfeita, a gente conhece no olhar, no falar, no ouvir porque quando encontra um local onde é bem aceita e as pessoas ouvem a gente e dá aquela atenção e a senhora tão moça, tão jovem ainda mas a gente percebe no seu olhar, no seu sorriso, no seu tratar conosco, tanto a senhora como as outras professoras, aqui no GETI todos tratam a gente muito bem, a diretora a... a... professora Ildete ela é fora de sério, ela trata muito bem a gente... então é isso professora, obrigada por tudo.</p>

ANEXO T – Versão da receita “Vaca Atolada” antes da avaliação em dupla

Vaca Atolada

Ingredientes

1 kg costelinha de boi

2 macaxeira

2 tomate

1 cebola

3 pimentinha de cheiro

1 maço de cheiro verde

Tempero a gosto

Modo de preparar

Corte a carne e as macaxeira bem miudas e teperi a gosto e coloque pra cosinhar bem.

quando a macaxeira estive bem mole e o caldo bem grosso, acrescente mais cheiro verde, cebola, tomate bem picados, tampe a panela para abafa e abaixe o fogo. Deixe cosinhar mais e apague o fogo.

Pode ser servido quente, morno ou frio.

ANEXO U – Versão da receita “Baião-de-dois” antes da avaliação em dupla.

Baião de dois

1kg de feijão da colônia

½ kg de arroz

½ kg de charque

1 cebola

2 pimentina de cheiro

3 dente de alho

Metade de uma abora

Modo de fazer

Cosinhe o feijão com água e alho na panela pressão e corte o charque em pedaço bem pequeno e deixe de molho pra tirar o sal.

Frite o charque com cebola pimenta e o arroz até fica bem dourado.

Coloque o feijão cozido com todo caldo e também a abóbora e mexa.

Quando secar verifique se o arroz já tá cozido se não tiver, acrescente mais um poquinho de água e espere o arroz cozinhar e desligue o fogo.

Para 10 pessoas.

