

O GÊNERO RECEITA EM SALA DE AULA: TRABALHANDO O CONTEXTO REAL DE PRODUÇÃO DE UM GÊNERO

Márcia Helena de Melo PEREIRA⁵⁰

Dayana Junqueira Ayres SILVA⁵¹

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de um trabalho que realizamos com alunos de uma escola pública, tendo por base o ensino de gêneros feito por meio de sequências didáticas e em situações reais de comunicação. Primeiramente, discutimos as características discursivas e linguísticas de dois gêneros específicos (receita culinária e poema) com o objetivo de introduzir o conceito de intergenericidade. Em uma segunda etapa, regressamos à escola em que o trabalho foi realizado, um ano após sua conclusão, buscamos pelos alunos envolvidos e procuramos saber se atividades escolares que envolvem situações mais próximas da vida prática são mais produtivas e edificantes.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Ensino. Sequências didáticas.

Abstract: *This paper presents the result of a work that we have carried out with students of a public school, based on the teaching of genres made through didactic sequences and in real situations of communication. First, we have analyzed the discourse and linguistic features of two specific genres (cooking recipe and poem) with the aim of introducing the concept of inter-genre. The next step was to go back to the same school one year later looking for the students involved on the project to find out if the school activities involving situations closer to practical life have been more productive and constructive.*

Keywords: *Genres. Teaching. Didactic Sequences.*

⁵⁰ Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da UESB e do programa de Mestrado em Linguística (PPGLin) também da UESB, campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

⁵¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) da UESB, campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: dayana.ayres@hotmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, diversas pesquisas linguísticas têm mostrado a importância fundamental que os gêneros textuais exercem no trato sócio-comunicativo. Afinal, sempre que nos comunicamos verbalmente, o fazemos por meio de textos que se configuram em gêneros. Bakhtin (1997) defende, de forma radical, essa ideia, ou seja, a de que todos os enunciados têm por base uma forma padrão de estruturação. Diante de tal importância, o texto, em sua dimensão textual-discursiva, deveria ocupar um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem, mas nem sempre é isso que ocorre.

No ambiente escolar, mesmo atualmente, ainda é comum ouvirmos alunos dizerem que não gostam de escrever ou de ler e que acham desestimuladoras as aulas de Língua Portuguesa. Quais seriam, então, os motivos desse desestímulo? Uma hipótese que aventamos é que o conteúdo estático oferecido aos alunos muitas vezes está fora de sua realidade. Em face desse problema, urge que o ensino se torne mais prazeroso e edificante para os alunos e que atenda aos anseios de nossa sociedade moderna. O avanço tecnológico que temos presenciado tem modificado a vida humana. Objetos tecnológicos avançados como celulares, *tablets* e outros, além das redes sociais, têm permitido, cada vez mais, as exposições de ideias e as têm difundido de maneira rápida e *online*. Este novo mundo impõe grandes desafios aos cidadãos. Essas novas mídias digitais também têm proporcionado o surgimento de novos gêneros textuais. Mudam-se as práticas sociais de linguagem, novos gêneros emergem. O ensino deve acompanhar essa dinâmica. Aulas que contam apenas com o quadro-negro e giz e exercícios de cópias não cabem mais nessa nova realidade.

As novas propostas de ensino de Língua Portuguesa, feitas nos últimos anos, estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta em gêneros textuais, e à necessidade de se priorizar o trabalho com gêneros no contexto de sala de aula. Lopes-Rossi (2011) observou que há interesse dos professores em trabalhar com gêneros textuais, mas muitos não têm fundamentação teórica suficiente para executar essa tarefa. Nesse sentido, a divulgação de projetos pedagógicos nessa direção é muito proveitosa, pois eles podem inspirar os professores a criarem seus próprios projetos, adequados e adaptados à sua realidade.

Um trabalho pedagógico que tem influenciado muitos professores é o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que ficou

conhecido como ensino por sequências didáticas. Trata-se de um ensino de caráter modular, realizado por etapas e com base em gêneros textuais diversos. Os autores encaram o trabalho com gêneros como um processo e assumiram uma concepção de gênero enquanto instrumento de comunicação, que se realiza em textos. Nas palavras de Marcuschi (2008) “[...] assim, quando alguém tem de agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando um garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como instrumento para agir discursivamente” (MARCUSCHI, 2008, p.212).

Em 2012, realizamos um trabalho com alunos do sétimo ano de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, estado da Bahia, calcado no ensino com sequências didáticas, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Inspiramo-nos, também, no trabalho realizado por Lopes-Rossi (2011), no qual a autora procura sintetizar etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros textuais. Nosso trabalho focalizou o conceito de intergenericidade⁵². A partir de dois gêneros textuais distintos, receita culinária e poema, os alunos deveriam, ao final do estudo, elaborar receitas poéticas que formariam um livro que passaria a fazer parte do acervo da biblioteca da escola. Procuramos criar condições para que os alunos se apropriassem das características discursivas e linguísticas dos dois gêneros em questão, em situações de comunicação mais próximas da realidade. Para isso, os estudantes fizeram biscoitos na cozinha da escola, a partir de uma receita, leram poemas e, por último, produziram suas próprias receitas poéticas com um objetivo específico: ter circulação.

Em 2013, retornamos à escola onde o trabalho foi desenvolvido, buscamos os alunos que haviam participado dele, com o intuito de identificarmos em que medida um ensino embasado no modelo de sequências didáticas, tal como desenvolvemos, havia sido significativo para o aprendizado deles. Para fazermos essa verificação, elegemos onze alunos de um universo de vinte e cinco e aplicamos um questionário a eles, procurando verificar suas opiniões acerca das atividades outrora desenvolvidas e sua importância para o enriquecimento do conhecimento deles.

É o resultado dessa pesquisa que passamos a divulgar, agora.

⁵² Não discutimos a noção teórica do conceito de intergenericidade *per se* com os alunos. Quisemos levar ao conhecimento deles a possibilidade de fusão de dois gêneros com um propósito definido.

Concepções teóricas

Notas sobre os gêneros textuais

Marcuschi (2008) afirma que o estudo sobre os gêneros textuais não são novos. Uma análise sistemática sobre esse assunto aponta que a noção de gênero teve seu início em Platão, se firmou em Aristóteles, passou por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, Renascimento e Modernidade até chegar aos primórdios do século XX. Ratifica Brandão (2000) que “[...] o estudo dos gêneros foi, dessa forma, uma constante temática que interessou os antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem” (BRANDÃO, 2000, p.19). Vale ressaltar que tal estudo é também multidisciplinar, tendo em vista que é abordado nos mais diversos campos do conhecimento, tais como Antropologia, Sociologia, Semiótica, Etnografia, Linguística, etc.

Apesar de o estudo do gênero não ser recente, este nem sempre foi desenvolvido da mesma maneira nas diversas áreas e ainda hoje são várias as correntes desenvolvidas para tratá-lo. Na Antiguidade, por exemplo, os estudos sobre o gênero concentravam-se na literatura. Esta área do conhecimento preocupava-se com questões como: a distinção entre poesia e prosa, entre gênero lírico, épico e dramático e, ainda, como uma classificação que opõe tragédia à comédia. Com os estudos de Bakhtin, os diversos gêneros da atividade humana em geral passam a ser considerados, como a conversa cotidiana.

Com a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1995), Bakhtin revoluciona os estudos da linguagem, defendendo que tudo vem da palavra, que esta não é neutra e que depende do outro. O princípio que rege a linguagem é a dialogia. Toda palavra pressupõe o outro: o destinatário e os outros discursos. O ato de comunicação tem, portanto, um caráter social, cujo produto é o enunciado. Com “Estética da Criação Verbal” (1997), Bakhtin pontua que os enunciados são organizados em forma de gêneros. Para o autor, gênero é a denominação dada aos vários e inesgotáveis enunciados elaborados pelas diferentes esferas de comunicação da língua. Bakhtin (1997, p.281) ainda classifica os gêneros em primários e secundários. Os primeiros são aqueles observados como *simples* que “se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea”; já os gêneros secundários são aqueles que “aparecem em circunstância de uma comunicação cultural”, como os gêneros literários.

Para Bakhtin (1997), “[...] qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, p.279). O autor verifica que a variedade dos gêneros do discurso é inesgotável e que essa variedade está de acordo com a multiplicidade das atividades humanas. Para ele, cada uma delas admite um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e se amplia na medida em que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Os estudos sobre os gêneros se expandiram a partir de Bakhtin. No Brasil, Marcuschi é um dos pesquisadores que discute essa noção. O autor (2010) coaduna com a posição adotada por Bakhtin (1997) de que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem a utilização dos gêneros. Segundo Marcuschi (2010), “[...] essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2010, p.23). Ou seja, a escolha do gênero que utilizaremos em nossa atividade discursiva não é feita aleatoriamente. Ela leva em consideração, principalmente, a sua função, comandada por objetivos específicos.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, aspectos teóricos e terminológicos devem ficar claros para o professor, que nem sempre os analisam de modo correto. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. De nossa parte, inserimos nessas três noções o conceito de intergenericidade, termo cunhado por Marcuschi (2008) para se referir à mescla de funções e formas de gêneros diversos em um dado gênero. Este conceito nos interessa bem de perto.

Segundo Marcuschi (2008, p.158), a noção de *tipo textual* remete às diversas sequências linguísticas que podem ser encontradas em um único gênero, as quais podem ser classificadas nas seguintes sequências tipológicas: injuntiva, descritiva, argumentativa, expositiva e narrativa. Em um gênero, podemos encontrar sequências tipológicas diversas, o que o leva a ser tipologicamente variado. Quanto à noção de *gênero textual*, são os textos concretos que são encontrados na vida diária. Para classificá-los, predominam critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e conteúdos. *Domínio discursivo*, por sua vez, são as formações históricas e sociais que originam os discursos. Como exemplo, o autor cita o discurso jornalístico, o discurso jurídico e o discurso religioso, que não são gêneros em particular, mas originam vários deles.

Não se deve assumir, portanto, uma visão dicotômica entre tipo e gênero, pois o que de fato ocorre é uma relação de complemento: todo texto pertence a um domínio discursivo (religioso, pedagógico, etnográfico, sociológico, etc.) e realiza-se em algum gênero, e todos os gêneros realizam sequências tipológicas heterogêneas, ou seja, todo gênero pode (ou não) apresentar grande heterogeneidade tipológica. Elaboramos um esquema que exemplifica melhor essa relação:

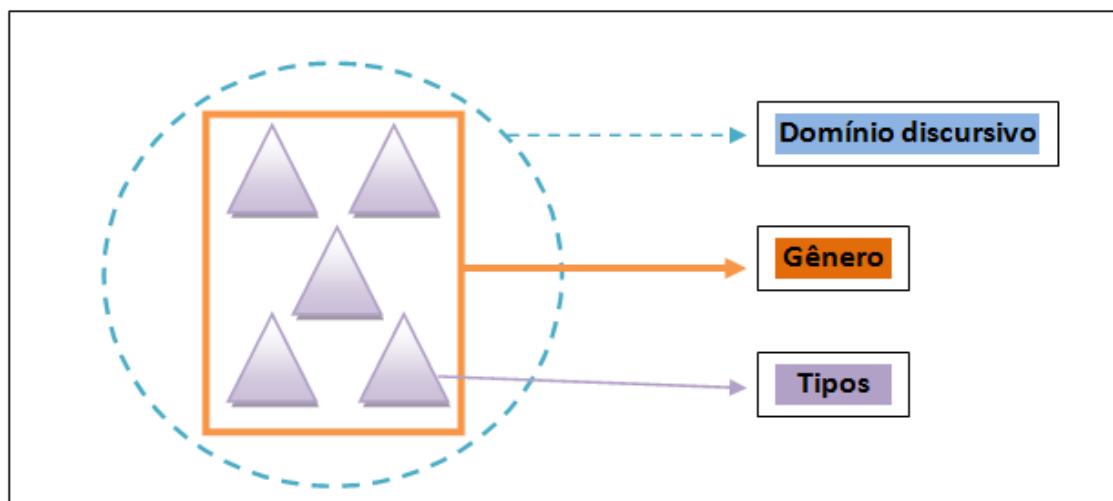


Gráfico 1: esquema explicativo da relação entre domínio discursivo, gênero e tipo textual.

Sobre o conceito de intergenericidade, Bakhtin (apud MARCUSCHI, 2008) notou que “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p.163). Essa mistura de gêneros é definida pela linguista Ulla Fix (apud Marcuschi, 2008) como “hibridização ou mescla de gêneros” e pelo próprio Marcuschi como “intergenericidade”, termo que designa a interação entre os gêneros, ou quando um gênero assume a função de outro (MARCUSCHI, 2008, p.165). É bom deixar claro que a heterogeneidade tipológica (variedade de sequências) não se relaciona com a intergenericidade das funções e formas dos gêneros.

A publicidade tem se valido bastante da subversão de um gênero para chamar a atenção sobre um produto. Segundo Marcuschi (2008) “parece que desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de reenquadrá-lo em novo enfoque para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos” (MARCUSCHI, 2008, p.167). Dessa forma, tem sido cada vez mais comum encontrarmos convites de casamento com a forma de uma notícia, artigos de opinião em forma de poema, etc.

O conceito de intergenericidade foi o norte do trabalho que realizamos com alunos de uma classe de sétimo ano do ensino Fundamental. Como produto final dele, produzíamos receitas poéticas. Neste caso, temos dois gêneros se fundindo: um poema sendo escrito no formato de receita culinária, como ilustra o esquema abaixo, que é uma transposição que fizemos de um esquema elaborado por Marcushi (2008, p.168), para mostrar a mescla dos gêneros artigo de opinião e poema.

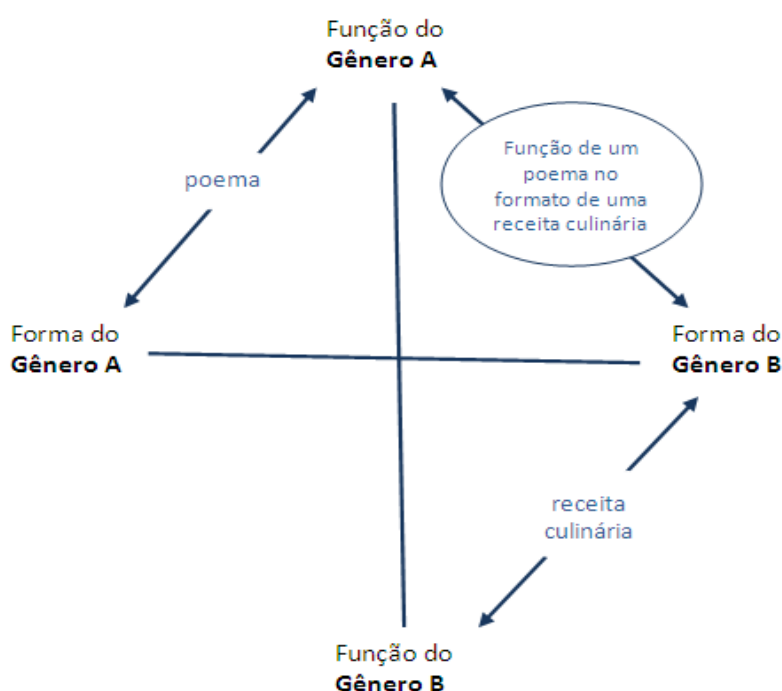


Gráfico 2: mescla dos gêneros receita culinária e poema.

Os gêneros receita culinária e poema

Como sabemos, nem todos os gêneros interessam ao ensino escolar. Cabe ao mediador do conhecimento selecionar os gêneros a serem trabalhados com os alunos. Não há gêneros textuais ideais para o trabalho em sala de aula, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que eles sejam escolhidos de acordo com a sua função, com o seu uso real, e não vistos como algo dissociado da realidade. Caso contrário, correm o risco de serem vistos apenas como mais uma atividade escolar. Os aspectos que devem ser levados em consideração para trabalhar um gênero na sala de aula são: circulação, intenção e contexto social. A nosso ver, a receita culinária pode ser um desses gêneros pela sua alta circulação, seja oralmente ou por escrito.

Uma receita culinária tem por objetivo nos orientar sobre o modo de preparo de uma determinada refeição, por meio de uma linguagem clara e objetiva. Possui um texto predominantemente de tipo injuntivo, com a função de instruir. Este gênero possui duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer, que se subdividem em: título, ingredientes, modo de fazer e dicas.

Primeiro, têm-se o *título* (opcional). Em seguida têm-se os *ingredientes*: nessa parte, estipula-se a quantidade exata de produtos/alimentos que serão utilizados na produção da receita, ou seja, quantas xícaras, gramas, pitadas, colheres, etc. Na segunda parte, em que consta o *modo de fazer*, sua finalidade é indicar, passo a passo, como deve ser realizada a receita, através de procedimentos e da ordem de junção dos ingredientes. No modo de fazer, apesar de os verbos se apresentarem, na maioria das vezes, no modo imperativo – modo verbal pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, uma orientação ou conselho, mas sempre expressando ordem – é comum também encontrarmos verbos no imperativo substituídos por verbos no infinitivo, também conhecidos como verbos impessoais, ou seja, que não carregam nenhuma marca de pessoa, não são flexionados.

Além dessas partes, fundamentais – ingredientes e modo de fazer –, é comum a receita conter outras informações que lhe são próprias, tais como: grau de dificuldade, rendimento, calorias, dicas, tempo médio de preparo, grau de aquecimento, etc. Cabe ao criador da receita definir quais informações são necessárias para o sucesso da receita em questão.

Quanto ao poema, trata-se de um gênero textual que tem a finalidade de levar o leitor à possibilidade de "viajar", sentir as metáforas, a musicalidade, o ritmo, etc. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso, “que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica” (MELLO, 1995, p.149).

É um gênero textual que apresenta poesia, ou seja, que toca a sensibilidade e emociona o leitor ou ouvinte por meio da linguagem empregada. Carlos Drummond de Andrade (2012) assim tentou definir o momento de elaboração de um poema:

[...]
 Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
 Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
 Espera que cada um se realize e consume
 com seu poder de palavra
 e seu poder de silêncio.
 [...]

Nestes versos, Drummond salienta o poder que a palavra possui em um poema, haja vista que ele se constrói com palavras, mas não com aquelas palavras ditas com precisão absoluta, proferidas de modo objetivo, como ocorre em um texto informativo, por exemplo. Ao contrário, somos levados a nos envolvermos pelo fazer literário. Em textos literários, as palavras são combinadas de forma que fica evidente terem sido selecionadas com a finalidade de compor imagens, sugerir formas, cores, odores, sons, permitindo múltiplas sensações, leituras e interpretações.

Além da subjetividade e do verso, também podemos elencar a musicalidade e a imagem como elementos constitutivos do poema. A musicalidade é resultado da utilização de recursos presentes na poesia, tais como a métrica, o ritmo, a rima, a aliteração e a assonância.

Este gênero textual pode e deve ser trabalhado em sala de aula de forma sistemática, procurando desenvolver no aluno o domínio de sua produção e de sua leitura, sem a intenção de formar escritores profissionais e amantes da poesia, mas leitores competentes para avaliar e construir um gosto.

Resultados e discussões

Conforme Lopes-Rossi (2011, p.71), cabe ao professor criar condições necessárias para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais de comunicação. A autora sugere que isso seja efetivado por meio de projetos pedagógicos que tenham em vista o conhecimento, a leitura, a discussão sobre o uso e as funções sociais do gênero estudado e a produção escrita e circulação social destes.

Uma maneira de efetivar trabalhos dessa natureza, que envolvam o ensino dos gêneros textuais na sala de aula, é através do procedimento de *sequências didáticas*, definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Trabalhos desenvolvidos em sala de aula que têm como base sequências didáticas proporcionam, segundo Lopes-Rossi (2011), “[...] o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p.71). Ou

seja, módulos sequenciais, como propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não têm por objetivo fornecer uma ‘receita’ pronta e inflexível para o professor, mas sim levá-los a adaptar-se à proposta; devem funcionar como exemplos à disposição dos professores.

Lopes-Rossi (2011, p.72) dividiu seu trabalho com sequências didáticas em três módulos específicos. No primeiro, são feitas as leituras com vistas à apropriação das características do gênero. Nesse módulo, as sequências didáticas são realizadas por meio de atividades de leitura, comentários e discussões de vários textos. No módulo dois, realizam-se as produções escritas do gênero estudado. As sequências didáticas, nesse momento, são compostas de várias atividades de produção, que envolvem desde o planejamento do texto, passando por várias versões até culminar na produção final, incluindo o suporte para a circulação do texto. No último módulo, faz-se a divulgação do texto ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. O trabalho, nesse caso, é tomar uma “série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola” (LOPES-ROSSI, 2011, p.72).

Nosso trabalho, por outro lado, seguiu por caminhos próprios e o dividimos em oito passos. Foram eles:

1º passo: Lemos, juntamente com os alunos, em sala de aula, três receitas culinárias e discutimos as partes fundamentais e as características do gênero: ingredientes, modo de fazer, dicas e o uso do verbo imperativo.

2º passo: Levamos os alunos para um espaço disponibilizado pela equipe gestora da escola para realizarmos, na prática, a produção de uma receita que selecionamos: biscoito de trigo.

3º passo: Em sala de aula, lemos poemas de diversos autores e abrimos uma discussão sobre cada um deles.

4º passo: Realizamos a leitura de receitas poéticas produzidas por alunos de outras escolas, disponibilizadas na internet.

5º passo: Solicitamos aos alunos que produzissem uma receita poética.

6º passo: Empreendemos uma revisão colaborativa do texto, por duas vezes.

7º passo: Os alunos escreveram a última versão de seus textos, em uma folha padrão fornecida pelo professor.

8º passo: Juntamos todas as receitas e produzimos um livro que passou a fazer parte do acervo da biblioteca da escola.

Como dissemos na introdução, voltamos à escola um ano após a conclusão desse trabalho, selecionamos onze alunos que foram envolvidos nesse processo e quisemos saber a opinião deles a respeito daquela experiência. Para nossa surpresa, todos lembravam muito bem dela e com grande apreço, como veremos nas repostas que deram às perguntas que fizemos a eles, em um questionário que elaboramos para este fim, composto por nove perguntas. A limitação desse espaço não nos permitirá discutir todas essas perguntas do questionário, e, por isso, selecionamos três. Vejamos, então, esse resultado.

a) “Colocar a mão na massa” torna a aprendizagem mais prazerosa?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a língua está “[...] situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (BRASIL, 2000, p.17). Sendo assim, a práxis educativa da Língua Portuguesa deve estar direcionada não somente para os códigos regidos por regras, mas também para a prática diária, levando em consideração os fatores sociais que a envolvem.

A seguir, as falas dos alunos entrevistados expõem suas opiniões com relação à aula prática do gênero receita culinária e testificam o quanto “colocar a mão na massa”, ou seja, a atividade prática, torna a aprendizagem mais prazerosa. Esclarecemos que as transcrições aqui expostas respeitaram o original.

IDENTIFICAÇÃO	COMENTÁRIOS
F. B. T	“E bom na pratica por que aprede mais”
A. M. A. S	“Contribuiu muito para todos, nós podemos trabalhar em grupo! Mas também entender uma receita, a quantidade, o tempo e muitas outras coisas” “O ensino na prática é melhor, porque aprendemos melhor. E na sala acho que nem sempre todo mundo presta atenção”
G. S. S	“O conhecimento tornou mais prazeroso porque agente viu como e bom ser um cosinheiro ainda mais com os amigos”

	<p>“Contribuiu para o nosso raciocínio. “Na pratica foi melhor que foi muito interessante e legal”</p>
R. F. M	<p>“...ajente sobe como e ser chefe de cozinha” “aprendemos um receita nova e como a fazer (...) antes eu não sabia mas agora eu sim” “eu acho que na pratica e mais divertido”</p>
A. R. N. Q	<p>“É mais prazeroso porque a gente sentiu ser um chefe de cozinha e aprendemos fazer uma ótima receita” “Eu aprendi a ler a receita e também a fazer ela com muita facilidade” “Na aula prática é melhor porque a gente se diverte”</p>
P.B. B	<p>“...porque agente sentiu o que é ser chefe de conzinha” “Por que agente aprendeu fazer biscoitos e agente aprendeu a fazer novas receitas” “Acho melhor a pratica por que ajente aprende mais”</p>
G. F. S. L	<p>“É mais prazeroso por que agente teve mais ou menos uma noção de gênero receita” “Contribuiu por que agente ficou muito intusiasmado, eu consigo fazer qualquer coisa” “As receitas foram muito divertidas. Porem as aulas praticas foram melhor, por que fizemos uns biscoito”</p>
A. S. R	<p>“..nós vimos que foi mais legal praticar do que ler a receita” “Contribuiu na facilidade de aprender e desenvolver o genero receita” “O ensino na sala de aula é mais chato o ensino na pratica e mais divertido”</p>
V. O. R	<p>“Sentir o que é ser um chefe de cozinha” “Ajudou ajente a fazer uma receita” “...na prática é mais divertido e na sala é chato”</p>
D. S. S	<p>“...a aula tornou mais interessante e tornou mais facil aprende a receita” “aprendemos a ajuda, dá a vez e fazer em conjunto a receita” “O ensino na prática é bem melhor do que ficar na sala de aula”</p>

É possível depreender pelas respostas colhidas que, para a maioria dos alunos, a aula prática é mais significativa do que a aula teórica, pois esta última fica muito presa aos textos escritos no ambiente fechado da sala de aula, os quais são lidos e exercitados de forma descontextualizada, além de não trazerem a realidade prática e contextualizada para o ensino. Isto fica bem evidenciado na fala de A. S. R., que diz: “O ensino na sala de aula é mais chato o ensino na pratica e mais divertido”.

Além disso, como observamos na fala dos alunos A. M. A. S. e G. S. S., o ensino contextualizado que envolve práticas reais de ensino contribuiu para a interação e articulação de trabalhos grupais. Com este tipo de trabalho, os alunos aprendem na troca de pontos de vista, ganham espaço para criar, passam a testar hipóteses, refazem raciocínios, estabelecem correlações, etc., elementos necessários para a construção de conhecimentos. Há, ainda, os benefícios sociais imbuídos nesse processo, como aprender a respeitar o outro, a ser solidário e saber ouvir e falar no momento oportuno. Conviver, relacionar-se com o próximo e trabalhar em equipe são habilidades fundamentais para o mundo de hoje, dentro e fora da escola.

Alguns alunos mencionaram, ainda, que gostaram da atividade porque se sentiram verdadeiros chefes de cozinha. De alguns anos para cá, a profissão de cozinheiro ganhou *status* e valor no mercado de trabalho. Para atender a esta demanda, universidades e escolas profissionalizantes têm oferecido a formação necessária para quem deseja seguir essa carreira. A escolha profissional é um processo bastante complexo que requer um conhecimento aprofundado não apenas das áreas específicas, mas principalmente o conhecimento de si. Atividades que colocam os alunos assumindo a função real de uma profissão pode auxiliá-los a identificar, através do autoconhecimento, seus interesses, habilidades e aptidões uma vez que as pessoas se mostram diferentes uma das outras e com características peculiares.

b) Qual o papel da reescrita para o aprendizado do gênero textual?

O ensino de língua não deve ficar restrito apenas à regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Para tanto, é fundamental que haja um ensino reflexivo nas situações de uso, em que seja possível estudar manifestações linguísticas e gêneros textuais variados, que serão exigidos nas mais diversas situações.

O texto deve ser o ponto de partida fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Antunes (2003) enfatiza que é por meio do texto que os saberes gramaticais e lexicais também

devem ser alcançados. Portanto, tomando como ponto de partida o texto, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais que fazem parte dos gêneros, como os próprios gêneros e também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Tendo em vista a relevância do módulo didático em que a produção textual em si é trabalhada, o qual dá atenção à escrita do aluno e o leva a refletir sobre a língua, por meio do planejamento do texto e posteriormente sua reescrita, procuramos saber qual visão os alunos entrevistados possuíam acerca do trabalho com a escrita e reescrita de textos em sala de aula e se eles achavam que ter participado dessa prática foi importante para seu aprendizado. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

IDENTIFICAÇÃO	COMENTÁRIOS
F. B. T	“Eu aprendi por que eu foi exercitando” “..a gente tem que ser corrigido e é o trabalho da professora”
A. M. A. S	“...aprendemos fazer uma receita, aprendi as quantidades de cada ingrediente” “Eu acho que essas correções foi muito legal, para que podemos aprender como se escreve...”
G. S. S	“Eu achei muito bom porque assim podemos aprender mais rapido”
R. F. M	“Foi importante porque assim agente faz e refaz ate aprendi”
A. R. N. Q	“...contribui para eu aprender a escrever a receita da dicas e fazer tambem” “acho que a reescrita serviu pra mim para que eu não erre mais e aprenda melhor”
P.B. B	“Agente treinou muito e apredemos muito” “Acho que foi muito bom que agente agora só faço tarefa primeiro rascunho e depois a conclusão”
G. F. S. L	“eu gosto de reescrever as coisas quando estão erradas”
A. S. R	“...é um pouco chato mais fez agente rasocinar um pouco”
V. O. R	“...agora eu já sei preparar uma receita” “Foi importante porque agora agente pode escrever

	certo!”
B. J. S	“Contribuiu porque antes eu não sabia fazer receita e agora eu sei” “Acho que é muito importante no nosso aprendizagemio”
D. S. S	“Foi importante porque agente aprendeu a escreverserto sem erro” “...assim a gente aprende a escrever melhor e aprende a escrever certo”

Podemos observar pelas respostas de todos os alunos que eles consideram importante o trabalho com a reescrita para o aperfeiçoamento da aquisição da língua escrita.

A escola deveria se interessar mais pelas várias operações distintas e sucessivas realizadas pelo sujeito em sua elaboração textual, tais como: escolhas vocabulares em detrimento de outras, acréscimos de palavras, inversões da ordem de enunciados, rasuras, hesitações, etc. Estes processos textuais são de suma importância para a compreensão da relação que o escrevente mantém com o texto e com o discurso que o envolve; é escrevendo e reescrevendo, voltando a escrever e tornando a reescrever, e assim sucessivamente, que se adquire proficiência em escrever textos.

As próprias respostas dos alunos revelam acerca de suas escritas, pois seus textos ainda carecem de muito retrabalho em relação a aspectos ortográficos, gramaticais e textuais. Daí advém a necessidade de que sejam desenvolvidas atividades constantes de escrita e reescrita que levem esses alunos a refletirem sobre o uso da língua e de sua escrita, adequando seus textos às diversas situações que lhes forem impostas pela sociedade, por meio dos múltiplos gêneros textuais.

c) A divulgação das produções textuais ao público é importante para os alunos?

Segundo Lopes-Rossi (2011), é fundamental que as produções dos alunos sejam divulgadas ao público. Para a autora, esta é uma etapa de grande satisfação para os envolvidos, pois “sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo” (LOPES-ROSSI, 2011, p.78).

Sobre a circulação que seus textos teriam, os alunos disseram o seguinte:

IDENTIFICAÇÃO	COMENTÁRIOS
F. B.T	“Feliz por que me achei importante”
A. M. A. S	“Eu achei muito legal porque assim toda a escola pode ler e se inspirar para poder criar um livro também”
G. S. S	“Eu achei muito legal porque assim nos podemos compartilhar as nossas receitas”
R. F. M	“Me senti muito feliz porque eu fiz uma receita que foi exposta na biblioteca”
A. R. N.Q	“Eu mim senti feliz ao ver minha receita em exposição na biblioteca”
P.B. B	“Emoção mim senti muito importante”
G. F. S. L	“A emoção de ser um escrito e autor de uma pagina de um livro”
A. S. R	“Eu sentir muito feliz por que as pessoas vam poder ver nosso trabalho”
V. O. R	“Feliz porque uma coisa que eu fiz esta cendo apresentado.”
B. J. S	“Ogulho de me mesma e dos meus colegas”

Podemos observar, pelas respostas, o quão orgulhosos se sentiram ao saberem que seus trabalhos seriam expostos. É interessante, portanto, que os professores executem atividades desse tipo em sua *práxis*, a fim de que o trabalho com o gênero textual seja prazeroso e significativo para os alunos envolvidos na produção e que gere frutos para sua comunidade, na forma de um produto final. Conforme salientou o aluno A. M. A. S., “eu achei muito legal porque assim toda a escola pode ler e se inspirar para poder criar um livro também”. Afinal, quem gostaria de escrever um texto para ser lido e avaliado somente pelo professor e depois descartado? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no

interior das práticas de leitura e escrita. É primordial que os alunos escrevam com alguma finalidade de divulgação. Ninguém escreve para ninguém.

Por último, vamos ver duas receitas poéticas escritas por dois alunos.

P.B. B. escreveu a seguinte receita poética:

MOUSSE DO AMOR

INGREDIENTES:

250 ml de suco de paixão

1 latinha de 350 gr. de alegria

1 caixinha de 200 ml de emoção

1 sachê de 12 gr. de inveja branca

Sementinhas do Amor (a gosto)

MODO DE PREPARO:

Em um recipiente fundo, coloque 250 ml do suco de paixão e adicione 1 latinha de 250gr de alegria, a caixinha de 200 ml de emoção o sachê de 12gr de inveja branca. Misture tudo e depois bata no liquidificador. Coloque em uma vasilha de vidro e leve à geladeira por aproximadamente 3h. Quando estiver pronto decore-o com sementinhas do Amor.

DICA DO CHEFE: O segredo dessa receita para ela ficar gostosa é não esquecer de colocar entusiasmo.

E esta é a receita poética escrita pela aluna A.M.A.S.:

BOLO DA FELICIDADE

INGREDIENTES:

1 xícara de amor

300 gr. de carinho

2 colheres de sopa de fidelidade

1kg de respeito
1 colher de amizade
1 pitada de sorriso
30gr de abraços
4 colheres de sobremesa de beijos

MODO DE PREPARO:

Numa vasilha misture 1xícara de amor com 300gr de carinho, 2 colheres de sopa de fidelidade e 1kg de respeito. No seu coração coloque: 1 colher de amizade, 1 pitada de sorriso, 30gr de abraços e 4 colheres de sobremesa de beijos. Depois de ter feito a massa da felicidade, leve tudo ao forno e deixe essa felicidade crescer bastante e quando sentir o cheirinho de muito amor, retire do forno!

DICA DO CHEFE:

0% de tristeza, 0% de desrespeito, 100% de muito carinho e muito, muito amor!

A forma do gênero apresentada acima é típica do gênero receita culinária, no entanto a função exercida por este gênero é a função de poema, que tem por objetivo tocar na sensibilidade e sugerir emoções aos interlocutores através da poesia empregada. Logo, esse exemplo funciona como um intergênero, o qual tem circulado na sociedade, principalmente na internet. Este conceito pode ser trabalhado em sala de aula, a fim de estimular o senso crítico dos alunos, levá-los a compreensão de como um gênero se diferencia de outro, identificar as características dos gêneros, suas funções, entre outros.

Considerações finais

Creemos que, com essa investigação, foi possível confirmar que quando o ensino de gênero é inserido em contextos mais próximos da realidade, o aprendizado se torna mais prazeroso e eficaz. Os onze alunos que selecionamos para fazer essa investigação lembraram com firmeza do trabalho desenvolvido há um ano, porque tomamos o conceito de gênero enquanto texto concreto, situado histórica, social e culturalmente, que serve como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social.

A pesquisa mostrou, também, que um trabalho com características modulares é relevante para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que este tipo de trabalho permite uma interação entre professor, aluno e texto (múltiplos gêneros textuais). Essa interação possibilita uma mudança na *práxis* docente, bem como um novo olhar do aluno sobre o seu papel na sociedade que o cerca. Trabalhos dessa natureza podem, ainda, suprir algumas necessidades do ensino de língua materna, no que tange a leitura, escrita, compreensão, planejamento, etc., além de abranger também o letramento, entendido como práticas sociais da escrita ou da fala. Ainda, os alunos textualizam o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento de conhecimentos, materializando-os, portanto, o que permite um retorno avaliativo (tanto da parte dos alunos quanto do professor) sobre o processo didático em curso.

Esperamos que este exemplo de trabalho que expusemos aqui seja proveitoso para que cada vez mais novos olhares sejam lançados sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, dessa forma, possamos disseminar práticas de ensino mais significativas e contextualizadas e que tenham os gêneros textuais como objeto de ensino.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Coord). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p.17-45.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de língua e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p.69-82.

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

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino e Ensino de Língua**. São Paulo: Parábola, 2002, p.19-38.

MELLO, A. M. L. de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, A. M. Lisboa de; TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: Editora da UFG, 1995, p.169-176.