

ANDRIGHETTI, Graziela; DEL CORONA, Márcia; OHLWEILER, Marina Kirsch; SILVA, Morgana Therezinha da. O uso de língua portuguesa na cozinha: experiências pedagógicas em um curso para merendeiras migrantes e refugiadas. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

O USO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA COZINHA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UM CURSO PARA MERENDEIRAS MIGRANTES E REFUGIADAS

The use of Portuguese for kitchen/cooking practices: pedagogical experiences in a course for migrant and refugee cooks

Graziela Andrighetti¹

Márcia Del Corona²

Marina Kirsch Ohlweiler³

Morgana Therezinha da Silva⁴

grazielaandrighetti@unisinós.br

corona@unisinós.br

marinakirsch@outlook.com

morganadasilva95@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar um projeto de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (GROSSO, 2010) desenvolvido e aplicado por um grupo de professoras e alunas bolsistas do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em parceria com a Prefeitura de Esteio, a um grupo de nove merendeiras venezuelanas e uma haitiana que atuavam em Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do município de Esteio, RS. O projeto intitulado “Curso de práticas para merendeiras: o uso da língua portuguesa na cozinha” resultou de uma demanda vinda da Prefeitura de Esteio buscando sanar as dificuldades que essas profissionais demonstravam na realização de suas atividades diárias. Reuniões com as nutricionistas responsáveis, incursões às cozinhas das escolas e acesso aos textos escritos que circulavam nesses contextos serviram de base para o desenvolvimento de tarefas e práticas pedagógicas que permeavam a rotina de trabalho das alunas. Assim, alinhadas a uma visão social de uso da linguagem, buscamos espelhar nossos materiais pedagógicos às situações práticas de leitura e escrita que faziam parte do ambiente de trabalho das merendeiras. Ao relatar esta experiência, ressaltamos a relevância do desenvolvimento e da utilização de materiais didáticos e práticas pedagógicas voltados para as necessidades do contexto específico de sua aplicação.

¹ Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

³ Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁴ Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

PALAVRAS-CHAVE: português como língua de acolhimento; PLAc; práticas pedagógicas; material didático.

ABSTRACT: The objective of this article is to present a project designed and applied by a group of professors and students of the Language and Arts undergraduate program of the University of Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) to teach Portuguese as a Welcoming Language (GROSSO, 2010) to a group of nine Venezuelan and one Haitian cooks who worked in Nursery and Elementary Public Schools in the city of Esteio, RS. The project named “A course on Portuguese for kitchen/cooking practices” was the result of a demand from the Municipality of Esteio, RS, in order to meet the needs and end the difficulties faced by these professionals in their everyday activities. Meetings with the nutritionists responsible for the schools, visits to the schools kitchens and access to the written texts which circulated in those contexts were the primary resources for the development of activities and pedagogical practices based on the participants’ professional routines. Aligned with the perspective of language use for social practices, we created pedagogical opportunities for our students to engage in reading and writing activities as similar as possible to those they must perform in the kitchen. As we present the project we highlight the relevance of developing and applying teaching materials and pedagogical practices which are relevant for their context of use.

KEYWORDS: Portuguese as a welcoming language; PWLg; pedagogical practices; teaching materials.

INTRODUÇÃO

O projeto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) integra as ações realizadas pelo Programa Tarin - um programa de educação e atenção humanitária a migrantes e refugiados que estão no Brasil, mais especificamente, na região de abrangência da Universidade. O projeto, composto por professores e alunos bolsistas do curso de Letras, teve início em 2018, em uma parceria entre a Prefeitura de Esteio, cidade localizada no Estado do Rio Grande do Sul, e a UNISINOS, com a oferta de aulas de Português para venezuelanos. Naquele ano, o município de Esteio havia acolhido 223 venezuelanos, em decorrência do programa de interiorização de refugiados e migrantes venezuelanos que residiam em Boa Vista, Roraima (PROCESSO, 2018).

As aulas de Português para migrantes e refugiados têm por objetivo propiciar uma familiarização à língua portuguesa e a construções culturais brasileiras para que essas comunidades que chegam até o nosso país possam interagir de forma mais confiante em situações específicas de comunicação na comunidade local na qual estão vivendo (GROSSO, 2010). De 2018 até o momento atual, foram realizados diversos projetos voltados ao ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento que buscam atender à comunidade venezuelana e também a indivíduos de outras nacionalidades que estejam vivendo no município de Esteio e arredores.

No ano de 2019, nosso grupo, composto à época pelas autoras deste trabalho/artigo, recebeu uma demanda específica, por parte da Secretaria de Educação de Esteio, para auxiliar um grupo de merendeiras migrantes que atuavam nas Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental daquele município. De acordo com a Coordenadora de Alimentação Escolar, as merendeiras apresentavam dificuldades de comunicação em língua portuguesa que impactavam diretamente na qualidade do trabalho prestado e no relacionamento entre as colegas de profissão. Mais especificamente, as merendeiras demonstravam dificuldades para compreender os nomes dos alimentos e os cardápios diários, etiquetar alimentos abertos e amostras, preencher planilhas de controle de estoque e responder a comandos rotineiros das práticas da cozinha.

A partir dessa demanda, planejamos e aplicamos o projeto intitulado “Curso de práticas para merendeiras: o uso da língua portuguesa na cozinha”, em uma parceria entre a UNISINOS e a Prefeitura de Esteio, tendo como foco auxiliar nove merendeiras venezuelanas e uma merendeira haitiana a lidar com práticas de leitura e escrita que permeavam suas rotinas de trabalho nas escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental (EMEF) de Esteio. O presente artigo tem por objetivo compartilhar esta experiência docente e ressaltar a relevância do desenvolvimento e da utilização de materiais didáticos e práticas pedagógicas voltados para as necessidades do contexto específico de sua aplicação.

Primeiramente, discutiremos a perspectiva de língua/linguagem que permeia nossas práticas de ensino-aprendizagem de uma Língua Adicional e apresentaremos o conceito de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que orienta nosso fazer docente. Logo após, descreveremos as atividades que foram desenvolvidas através dos diferentes gêneros estruturantes, aqui compreendidos como aqueles textos que foram foco das tarefas realizadas em sala de aula (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) em nosso projeto aplicado.

1 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

Os 223 migrantes e refugiados venezuelanos acolhidos pelo município de Esteio representam um vasto universo de pessoas que diariamente são obrigadas a deixar seus países pelos mais diversos motivos, dentre eles: perseguição política, racial e/ou social, fome, falta de acesso à saúde, à educação e a outros direitos básicos ou busca

por melhores condições de vida em decorrência das crises econômicas. De acordo com o relatório *Global Trends*, publicado anualmente pelo *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR), Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) no Brasil, em 2010, havia cerca de 10,5 milhões de pessoas em situação de refúgio no mundo sob o cuidado do órgão e esse número cresceu para 25,9 milhões em 2018, de acordo com o relatório publicado em junho de 2019 (UNHCR, 2019).

Assim como o fluxo migratório aumenta, cresce também a necessidade de tratarmos sobre esse tópico e de entendermos o contexto em que essas pessoas estão inseridas, assim como os seus anseios para seguir a vida e reconstruir um novo futuro (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Nesse processo de reconstrução, fazer uso da língua do país que acolhe é uma das necessidades mais emergentes.

Partindo do princípio de que língua e cultura estão diretamente entrelaçadas, os recém-chegados precisam apropriar-se não apenas do vocabulário e das regras gramaticais de um novo código, mas também das práticas sociais desenvolvidas por meio desta nova língua (SILVA, 2019). Segundo Ismael Cala (CALA, 2019), um dos conceitos básicos da migração é que “[...] você não pode transferir sua conta de prestígio e credibilidade de um país para o outro porque neste país ninguém te conhece, ninguém sabe a sua história.” Assim, o aprendizado da nova língua e das práticas sociais desenvolvidas por meio dela são as ferramentas necessárias para a jornada de construção de uma nova história.

Para o desenvolvimento de nosso fazer docente, nos orientamos pelo conceito de Língua de Acolhimento defendido por Grosso (2010). Para a autora:

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua alvo. (GROSSO, 2010, p.68).

Desta forma, Grosso (2010) ressalta que o ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento, quando materializados em conteúdos e práticas pedagógicas, dificilmente desassociam-se do âmbito profissional, ou limitam-se a ele. O que ocorre é que, muitas vezes, as necessidades comunicativas envolvidas nas práticas profissionais diferem daquelas da cultura de origem, demandando uma releitura do que se sabe e de como se faz. Nesse sentido, o ensino de PLAc precisa ser sensível às práticas envolvendo leitura e escrita, buscando oportunizar aos alunos reflexões sobre

os modos com os quais as pessoas usam a linguagem e sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos e os textos que circulam e organizam os fazeres locais de um determinado contexto (BARTON; HAMILTON, 2003).

Assim, em harmonia com o conceito de uso de língua descrito pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação, compreendemos que:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas à diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29, grifo no original)

Um dos maiores desafios para o ensino-aprendizagem de uma língua com base no conceito acima, para migrantes e refugiados, é a oferta limitada de material pedagógico disponível no mercado editorial. Além disso, dificilmente encontraríamos material didático desenvolvido para atender às necessidades de um grupo tão específico quanto as merendeiras escolares, público alvo de nossas aulas. Assim, desenvolvemos nosso material didático com base em uma sequência de tarefas semelhantes àquelas desempenhadas pelas merendeiras em seu ambiente de trabalho, alinhando-nos a uma perspectiva de uso social da linguagem. Nas palavras de Britto (2007), ao lermos e produzirmos textos, nos envolvemos em práticas sociais, de forma que “muito mais do que o domínio de uma norma ou de uma tecnologia, saber ler e escrever implica dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (p. 24).

Nosso conceito de tarefa tem como base Andrighetti (2009), a qual afirma que tarefas são “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16). Para as tarefas desenvolvidas nesse projeto, buscamos englobar um olhar situado envolvendo os textos específicos e os gêneros discursivos a que faziam parte, considerando a rotina das merendeiras, os contextos nos quais circulavam, os sujeitos que os produziram e suas funções dentro dos fazeres da cozinha. A partir dessa

identificação, decidimos também os conteúdos que seriam trabalhados no desenvolvimento das tarefas.

Para Schlatter e Garcez (2012), o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende de vários elementos interligados, dentre eles valores e experiências prévias dos participantes, visões sobre língua e aprendizagem, seleção de textos para as aulas, planejamento das tarefas pedagógicas e ações dos participantes construídas em conjunto dentre outras demandas que possam surgir. Nesse sentido, as tarefas que integram o projeto das merendeiras buscam espelhar a rotina da cozinha dessas escolas, criando oportunidades para que as participantes possam lidar e discutir sobre os textos que permeiam as práticas nesses espaços e para que possam refletir sobre suas experiências prévias com esses fazeres e com esses textos, apontando semelhanças, diferenças e possíveis dificuldades que tenham em lidar com eles.

2 O PROJETO “CURSO DE PRÁTICAS PARA MERENDEIRAS: O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COZINHA”

Para atender as demandas da coordenação de alimentação escolar e das nutricionistas responsáveis pelas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do município de Esteio, buscamos entender as rotinas das merendeiras, em seus contextos de atuação.

Primeiramente, realizamos uma reunião para que pudéssemos compreender o contexto no qual as merendeiras estavam inseridas, as principais atividades que desempenhavam na cozinha e os textos que precisavam ler e produzir no desenvolvimento de suas funções diárias. Todos esses materiais também nos foram enviados por correio eletrônico para que pudéssemos analisar e verificar a função que os textos desempenhavam nas tarefas da cozinha.

Após o recebimento do material listado anteriormente, foram agendadas visitas a duas escolas do município de Esteio, uma com a presença da nutricionista responsável e outra sem a sua presença, com o intuito de vivenciar as rotinas de trabalho nas cozinhas das escolas e observar as tarefas específicas desempenhadas pelas merendeiras migrantes. O objetivo inicial era visitar todas as escolas em que as merendeiras atuavam, contudo, isso não foi possível devido às agendas das integrantes do grupo e ao exíguo espaço de tempo entre a demanda feita pela Prefeitura e a execução das aulas, antes do recesso de final do ano.

Acreditamos que uma incursão ao local em que as merendeiras desempenhavam suas tarefas seria fundamental para compreendermos as práticas que organizam esse contexto e triangular essas informações com os relatos das nutricionistas e técnicas em nutrição que coordenavam o trabalho nas cozinhas das escolas e com a documentação previamente disponibilizada. Em nossas incursões, buscamos observar a organização do espaço físico e o seu entrelaçamento com as práticas que nele ocorrem, os atores sociais que ajudam a coconstruir essas práticas (funcionários/as da escola, nutricionistas, merendeiras venezuelanas, brasileiras e uma haitiana) e em quais práticas discursivas, orais e escritas essas participantes se engajam diariamente.

Durante as duas visitas às escolas, pudemos perceber que alguns gêneros discursivos⁵ direcionavam as atividades a serem realizadas pelas merendeiras diariamente. Tinham papel fundamental nos fazeres desempenhados por elas: a) os cartazes de comunicados e avisos expostos em diferentes locais das cozinhas; b) os cardápios, que indicavam as refeições servidas diariamente, a cada turno, e as receitas que faziam parte dos cardápios; c) as planilhas de controle, manipuladas pelas merendeiras para o recebimento e para a baixa dos alimentos utilizados na cozinha; d) as etiquetas, também preenchidas pelas merendeiras, com informações sobre os alimentos que são mantidos no congelador, no refrigerador e no estoque, e os registros de amostras para controle da qualidade da comida que fica armazenada no refrigerador para o eventual controle de qualidade e fiscalização. Nossas observações sobre esses textos que circulavam nas cozinhas serão apresentadas detalhadamente na seção seguinte deste artigo.

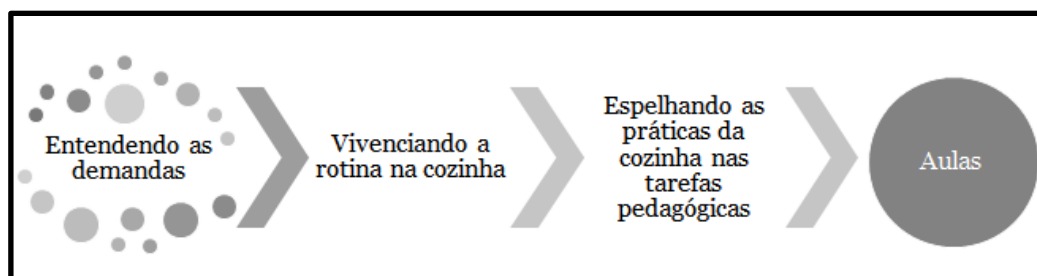
Assim, após compreendermos as demandas que nos foram passadas por parte das profissionais responsáveis pelas merendeiras durante reuniões e correios eletrônicos; vivenciarmos a rotina das merendeiras atuando nas cozinhas das escolas; e identificarmos as práticas discursivas orais e escritas das quais as merendeiras precisam lançar mão para o desempenho de suas atividades diárias, desenvolvemos as tarefas pedagógicas que compuseram o nosso curso, e que serão apresentadas na próxima seção.

⁵ Para as discussões consideradas neste artigo acerca dos gêneros discursivos, adotamos a perspectiva bakhtiniana que define gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sempre de forma situada, dadas as condições de produção envolvidas em cada situação de uso da linguagem (BAKHTIN, 2003).

As aulas foram realizadas nos dias 19 e 26 de outubro de 2019, das 8h. às 12h., totalizando 8 horas aula. A opção pela realização das aulas aos sábados baseou-se na necessidade de não interferir na rotina de trabalho das merendeiras de segunda à sexta-feira, durante o período letivo. Participaram das aulas as alunas bolsistas, as professoras universitárias, a coordenadora da alimentação escolar e as nutricionistas da Secretaria de Educação do município. A Secretaria de Educação, além de ceder o espaço físico para a realização dos encontros, forneceu alimentação durante o intervalo das aulas. Não tivemos acesso a informações detalhadas sobre as participantes do curso como grau de escolaridade ou há quanto tempo residiam no Brasil, apenas que atuavam há poucos meses nas escolas

A Figura 1 representa o nosso percurso metodológico para o desenvolvimento deste projeto.

Figura 1: Percurso metodológico para desenvolvimento do curso.



3 PENSANDO A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVAM O ENSINO DE PLAC A PARTIR DE UMA VISÃO CONTEXTUALIZADA DE LÍNGUA

Conforme já explicitado na seção anterior, a partir da incursão ao contexto de trabalho das merendeiras e da análise cuidadosa dos textos que faziam parte de suas tarefas diárias, compreendemos que as interações e respectivas práticas sociais no espaço das cozinhas eram organizadas através dos seguintes gêneros discursivos: (1) cardápios; (2) planilhas; (3) etiquetas e registros de amostras para controle de qualidade da comidas; e (4) cartazes de comunicados e avisos. Assim, todas as atividades e ações realizadas nas cozinhas dependiam, além do conhecimento de língua portuguesa, da compreensão desses gêneros, entendidos por nós como estruturantes para a organização dos fazeres nesses espaços. Dessa forma, buscamos espelhar tal organização também nas tarefas pedagógicas que desenhamos para o

curso, oportunizando, no planejamento das aulas, as competências e os conteúdos que julgamos necessários para se lidar com esses textos.

Tendo como base nossas observações nas cozinhas dessas duas escolas que visitamos, as conversas que tivemos com as merendeiras que atuam nas escolas visitadas e com as nutricionistas que coordenam o trabalho nesses espaços, pudemos perceber que abordar o vocabulário dos alimentos era algo essencial em nossas práticas pedagógicas, uma vez que saber nomeá-los e identificá-los eram atividades centrais em todas as ações que as merendeiras deveriam realizar. Embora o português e o espanhol sejam línguas próximas, identificamos diferenças nos vocábulos das duas línguas que se faziam presentes nos textos com os quais as merendeiras precisavam lidar. Apontamos alguns exemplos trazidos pelas merendeiras em uma das atividades desenvolvidas nas aulas. Palavras como beterraba, chuchu e abobrinha (respectivamente *remolacha*, *chayote* e *calabacín*, em espanhol), ingredientes bastante usados nas receitas semanais, geravam dúvidas a elas. Ainda com relação a esses vocábulos, percebemos, também, que havia variação na referência a certos tipos de alimentos. No caso da abóbora, por exemplo, há diferentes tipos desse legume (cabotiá, italiana, abobrinha, moranga), e nem sempre essa nomenclatura é de conhecimento de todos. Assim, propomos uma prática pedagógica relacionada a nomes de frutas, verduras e alimentos perecíveis e não-perecíveis. Para que essa atividade pudesse ser elaborada, nos baseamos em uma lista dos principais alimentos utilizados, a qual nos foi previamente fornecida pelas nutricionistas responsáveis, e nos textos que faziam parte desses espaços.

Nessa atividade, foram disponibilizadas às alunas figuras impressas e recortadas dos alimentos que elas utilizam em suas práticas diárias nas cozinhas das escolas, conforme a lista mencionada anteriormente. Elas precisavam identificá-los e nomeá-los, de acordo com seus conhecimentos prévios, e aprender aqueles que não conheciam ou não sabiam nomear. Feito isso, as alunas foram divididas em grupos, de acordo com as escolas em que trabalhavam e, juntas, escolheram as figuras dos alimentos que lhes eram mais desconhecidos, seja por não serem comuns em sua cultura ou por seus nomes em português se diferenciarem bastante daqueles em espanhol. Dessa forma, partindo da necessidade das alunas, elas mesmas confeccionaram cartazes colando as imagens e nomeando os alimentos em português e em espanhol, de maneira que cada cartaz refletisse as dificuldades daquele grupo específico. Feito isso, sugerimos que elas levassem os cartazes e os expusessem nas

paredes das cozinhas de suas escolas, como material de apoio para consultas futuras em suas práticas diárias e para que também pudesse auxiliar outras merendeiras que viessem a trabalhar nessas escolas e que tivessem o português como LA.

O resultado dessa atividade pode ser observado nas Figuras 2 e 3. Na Figura 2, é possível visualizar a disposição dos recortes de imagens de alimentos diversos nas mesas e, na Figura 3, há o registro fotográfico de algumas alunas com os seus cartazes já confeccionados.

Figura 2: Alimentos recortados para a confecção dos cartazes de alimentos.



Figura 3: Fotografia de algumas alunas com os seus cartazes de alimentos confeccionados.




Além dessa atividade pedagógica envolvendo o vocabulário de alimentos que permeiam as práticas da cozinha, o primeiro gênero estruturante abordado em aula foi o cardápio, que fica exposto nas paredes das cozinhas das escolas visitadas e que é alterado semanalmente pela nutricionista responsável. Os cardápios estabelecem quais refeições devem ser preparadas em diferentes momentos do dia: café da manhã,

lanche, almoço, café da tarde e janta. Este documento fica afixado em um ponto estratégico, na entrada do refeitório, de forma que sua visualização seja facilitada por todas. Conforme relato das próprias merendeiras, ler o cardápio é a primeira atividade a ser feita ao iniciar o expediente de trabalho. Podemos afirmar que o cardápio exerce um caráter normativo na cozinha, pois, ao nomear as refeições que serão servidas naquele dia, ele determina que alimentos serão utilizados/manipulados e de quais práticas as merendeiras lançarão mão para que esses alimentos sejam preparados.

Para que fosse possível analisar os cardápios, que pontuavam as refeições a serem preparadas diariamente, fez-se necessário trabalhar com um gênero de apoio (SCHLATTER; GARCEZ, 2012): receita culinária. O trabalho com receitas culinárias também veio de uma demanda reportada pela coordenação. Segundo informação que nos foi dada, as merendeiras sentiam-se inseguras para preparar as refeições sozinhas, pois não conseguiam compreender, em sua plenitude, as receitas culinárias que circulavam nas cozinhas.

A fim de trabalharmos com o gênero de apoio receitas culinárias, primeiramente, realizou-se um processo de sensibilização para o gênero. Como pode ser observado na figura 4, esse processo foi realizado em duas etapas. Inicialmente, apresentamos o gênero através de uma receita de arroz parbolizado, alimento preparado rotineiramente, conforme item 1. Posteriormente, fizemos perguntas relacionadas à receita, para sensibilizar as alunas quanto aos elementos constitutivos desse gênero, conforme o item 2.

Figura 4: Atividade de sensibilização ao gênero de apoio receita.

<p>①</p> <p>Observe o texto abaixo:</p> <p>Arroz Parbolizado</p> <p><u>Ingredientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ 2 ½ xícaras de Arroz ➢ 5 colheres de sopa de Óleo ➢ Sal a gosto ➢ 5 xícaras de Água <p><u>Modo de preparo:</u></p> <p>Acréscimo o arroz, a água, o óleo e o sal. Cozinhe até secar a água. Baixe o fogo e mexa para ficar solto. Sirva.</p> <p>Ex.: proporção: 2 1/2 xícaras de arroz para 5 xícaras de água.</p> 	<p>②</p> <p>Atividade 2: Responda as questões abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Você conhece esse tipo de texto? b) Que tipo é? c) Para que serve? d) Onde vocês encontram esse tipo de texto? e) Como é escrito esse tipo de texto? Ele é um texto corrido ou possui partes? f) O título é importante? Por quê? g) A imagem é importante? Por quê? h) No modo de fazer ou preparo, observe como as orações são construídas. Todas começam com verbos. Por quê? Qual a intenção de iniciar as orações com os verbos?
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na sequência, desenvolvemos uma atividade que apresentavam alguns elementos constitutivos desse gênero, como verbos no modo imperativo (ferva, doure, refogue, escorra etc.), unidades de medidas de alimentos (grama, colher de sopa, xícara, pitada etc.), e advérbios que organizem a cronologia das ações envolvidas na

atividade cozinhar (primeiro, depois, após, antes de etc.). Na figura 5 é possível observar algumas das atividades desenvolvidas.

Figura 5: Apresentação dos elementos constitutivos do gênero de apoio receita.

① **Estudo do Vocabulário: Imperativo**

VERBO INFINITIVO	VERBO IMPERATIVO
Cortar	Corte
Colocar	Coloque
Grelhar	Grelhe
Servir	Sirva
Ter	Tenha

Um verbo no imperativo expressa uma ordem, pedido, desejo, súplica, conselho, convite, sugestão, recomendação, solicitação, orientação, alerta ou aviso.

Observe ao lado o exemplo de conjugação com o verbo **Cortar**:

Presente (Indicativo)	Imperativo Afirmativo	Imperativo negativo
Eu corto	-----	-----
Tu cortas	Corta (tu)	Não corta (tu)
Ele corta	Corte (você)	Não corte (você)
Nós cortamos	Cortemos (nós)	Não cortemos (nós)
Vós cortais	Cortai (vós)	Não cortai (vós)
Eles cortam	Cortem (vocês)	Não cortem (vocês)

② **Que outros verbos são utilizados no dia a dia da cozinha que você conhece?**

③ **Estudo do Vocabulário: Medidas**

Medidas em Receitas	
g (gramas)	Os gramas (masculino - medida) As gramas (feminino - planta)
kg (quilogramas)	Os Quilogramas 1 KG = 1000 g
ml (mililitros)	Mililitro
l (litros)	Litro (1000 ml)
A gosto	De acordo com o gosto de cada um
Pitada	O quanto você pode segurar entre os dedos polegar e indicador
Xícara	250 ml
Copo	200 ml (requeijão)
Colher de sopa	15 ml
Colher de chá	5 ml

④ **Estudo do Vocabulário: Medidas**

Feito isso, nos voltamos para a prática. Para a realização da tarefa proposta no material, buscamos trabalhar receitas com as quais as merendeiras têm contato na cozinha, conforme exemplificado na figura 6. No item 1 dessa figura, apresentamos o enunciado da atividade, e no item 2, a atividade em si, na qual elas deveriam aplicar os conhecimentos adquiridos no processo de sensibilização e conhecimento dos elementos constitutivos do gênero receitas culinárias.

Figura 6: Atividade prática sobre o gênero de apoio receita.

① **Atividade 4: Agora é com você! Complete a receita.**

- Com base no vocabulário estudado (imperativo, medidas e verbos de receitas), complete o texto abaixo de acordo com as indicações entre parênteses.
- IMPORTANTE:** os verbos estão em vermelho e no modo infinitivo e deverão ser informados no modo imperativo.

② **Polenta**

Ingredientes:

1 _____ de Fubá

5 _____ de Sal

5 _____ de Água

Modo de preparo:

_____ (Colocar) a água, o fubá e o sal numa panela grande e com fundo grosso. _____ (Mexer) até dissolver a farinha e leve ao fogo. Quando levantar ferver, _____ (Baixar) bem o fogo, mexendo rapidamente para não formar grumos (bolinhas de farinha). _____ (Mexer) bem até que fique um creme bem homogêneo (se precisar, _____ (Colocar) mais água). _____ (Deixar) no fogo baixo e mexa de vez em quando para não grudar no fundo. _____ (Cozinhar) por uns 35 a 40 minutos. Retire do fogo. _____ (Servir).

O trabalho com receitas foi finalizado com um momento de conversa e intercâmbio de culturas. Objetivando criar uma oportunidade para as merendeiras compartilharem um pouco construções culturais de seu país de origem e de suas memórias afetivas familiares, propusemos algumas perguntas sobre suas experiências prévias e as convidamos a refletir sobre suas experiências atuais. A figura 7 demonstra as perguntas que direcionaram a conversa.

Figura 7: Perguntas que nortearam o momento de troca de conhecimento sobre o gênero de apoio receita.

E você:

- Quais receitas você cozinhava em seu país?
- Quais receitas são semelhantes as cozinhadas aqui?
- A sua família tem alguma receita especial?
- Aqui no Brasil, quais receitas brasileiras você já cozinhou?

Posteriormente, abordamos as planilhas de controle e baixa de estoque, também identificadas por nós como estruturantes no trabalho desempenhado pelas merendeiras, uma vez que elas precisam informar todos os alimentos que entram e saem dos estoques das escolas diariamente para que uma reposição semanal seja providenciada. As planilhas contêm nomes de alimentos perecíveis como frutas, verduras, pães e carnes, e de alimentos não-perecíveis, como bolachas, arroz, feijão, entre outros. Para essa dinâmica, inicialmente as planilhas foram projetadas no quadro e questões referentes ao controle do estoque e preenchimento desse documento foram explicadas com a ajuda das nutricionistas, as quais tiveram papel fundamental no esclarecimento das dúvidas que emergiram ao longo da atividade. Entendemos que esse momento propiciou oportunidades para o esclarecimento de questões que envolviam o controle dos estoques de alimentos e seu correto preenchimento.

Para que as alunas pudessem vivenciar, de forma prática, o preenchimento dessas planilhas, elas foram divididas em grupos e solicitadas a resolver situações práticas da rotina de controle dos estoques. Cada grupo recebeu uma, em branco, e, a medida em que diferentes situações de entrada e saída de alimentos lhes eram apresentadas por escrito, elas precisavam preenchê-la de forma a representar esse

fluxo no estoque. Objetivando tornar essa atividade divertida e lúdica, ela foi desenvolvida no formato de um jogo e o grupo que terminasse o preenchimento de todas as planilhas primeiro, seria o vencedor. Ao final, foi feita uma correção no quadro, envolvendo todas as alunas, para que possíveis dúvidas relacionadas aos preenchimentos e funcionamentos desse material pudessem ser esclarecidas. Um exemplo de planilha bastante utilizada pode ser observado na Figura 8.

Figura 8: Exemplo de planilha para controle do saldo de pães.

Estado do Rio Grande do Sul PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTEIO		Secretaria Municipal de Educação		SALDO DE PÃES 2019											
SEMANA de: ___/___/19 (3ª feira) à ___/___/19 (2ª feira).						ESCOLA:									
PRODUTO	SOBRA SEMANA ANTERIOR	ENTREGA FORNECEDOR			TOTAL DA SEMANA	CONSUMO								TOTAL CONSUMIDO NA SEMANA	SOBRA DE PÃES
		SEG	TER	QUI		MANHÃ				TARDE					
					TER	QUA	QUI	SEX	TER	QUA	QUI	SEX			
CUCA (PACOTE)															
PÃO MASSINHA (UNIDADE)															
PÃO DE MILHO (PACOTE)															
PÃO SANDUÍCHE (PACOTE)															
PÃO FRANCÊS (UNIDADE)															
ASSINATURA MERENDEIRA:															

Com a figura 8, exemplificamos a complexidade das planilhas com as quais as merendeiras precisam lidar rotineiramente. Além de saber diferenciar, como no exemplo, as variedades de um único tipo de alimento (pão), é preciso realizar o controle das sobras da semana anterior e do que é entregue e consumido ao longo de cada dia da semana. Esse mesmo controle é feito com planilhas de outros tipos de alimentos perecíveis e não-perecíveis, como carnes. É importante ressaltar que as planilhas não são padronizadas, sendo que cada uma apresenta especificidades de acordo com o tipo de alimento.

O terceiro gênero estruturante trabalhado, bastante presente na realidade das merendeiras, é a etiqueta, utilizada em dois diferentes momentos: (1) nos rótulos de todos os produtos alimentícios abertos e armazenados, e (2) nas amostras de qualidades coletadas diariamente em cada refeição produzida na cozinha e armazenada na geladeira por 72 horas, para fins de segurança alimentar e controle da vigilância sanitária. Assim como no momento em que trabalhamos com as planilhas, foram realizadas simulações de situações com o uso das etiquetas para que as alunas

as preenchessem com os dados necessários a partir de situações hipotéticas que foram criadas.

Primeiramente, as alunas receberam exercícios escritos cujas respostas pressupunham conhecimento prévio sobre práticas de armazenamento de alimentos. Logo após, foram solicitadas a preencher as etiquetas com os seguintes dados: nome do alimento/refeição, data e hora da abertura do pacote ou da coleta, nome de quem coletou, e data de validade, conforme realizam em suas rotinas de trabalho diárias. Na figura 9, exemplificamos essa atividade. As alunas foram apresentadas a uma situação rotineira cujas informações serviam de insumo para o preenchimento adequado das etiquetas.

Figura 9: Exemplo de atividade para exercitar o preenchimento das etiquetas.

Etiquetando!

Você auxiliou no preparo do pão caseiro para o lanche das crianças. Sobraram alguns pães que poderão ser utilizados ao longo dos próximos dias.

a) Os pães que sobraram deverão ser armazenados no refrigerador ou no freezer?

b) Por quanto tempo, no máximo?

c) Antes de guardá-los, preencha a etiqueta de acordo.

FREEZER/REFRIGERADOR

ALIMENTO

PREPARADO:

PÃO CASEIRO

ARMAZENADO:

26 / 10 / 19

VÁLIDO ATÉ:

25 / 11 / 19

O último gênero estruturante trabalhado foi o cartaz. Há cartazes dispostos por toda a cozinha em locais estratégicos, os quais têm as funções de informar e instruir, uma vez que apresentam normativas sobre as ações que devem ser adotadas na cozinha, a fim de garantir o fluxo do trabalho e as boas práticas. Esses cartazes alertavam sobre a importância de observar questões relacionadas à reposição de alimentos nas cubas em que as comidas eram servidas (o abastecimento gradual das mesmas evita o desperdício de eventuais sobras) e à validade e armazenagem de alimentos perecíveis e não perecíveis (de embalagens fechadas e também de embalagens já abertas). Tais informações tinham papel relevante para as tomadas de decisões das merendeiras quanto ao que usar, descartar e acondicionar, e também já indicavam a inter-relação com outra prática também bastante desempenhada por elas nos afazeres diários e já relatada por nós: a etiquetagem.

A medida em que vários tópicos que serviam de insumo para as atividades anteriores iam sendo abordados, os cartazes eram lidos e discutidos pelas alunas,

professoras e nutricionistas, que repassavam instruções, avisos e alertas sobre as práticas na cozinha. Como exemplos, podemos citar a figura 10 a seguir, que consolida quatro cartazes diferentes. O item 1 orienta às merendeiras que reabasteçam as cubas de alimentos quantas vezes forem necessárias, mas que não as encham, para que não haja desperdício. Na mesma figura, o cartaz 2 informa o prazo de validade dos alimentos não perecíveis após suas embalagens terem sido abertas e a necessidade de etiquetá-las. Já os cartazes 3 e 4 orientam para os prazos de conservação máxima dos alimentos no freezer e no refrigerador e, assim como ocorre com os alimentos não perecíveis, informa a necessidade de identificar seus prazos de validade por meio de etiquetas.

Figura 10: Exemplo de cartazes que permeiam as práticas na cozinha.

The figure consists of four posters arranged in a 2x2 grid, each with a numbered circle in the top-left corner.

- Poster 1:** Titled "MERENDEIRA! NÃO ENCHA AS CUBAS!". It instructs to restock food containers as many times as necessary without overfilling to avoid food quality compromise or waste. It states "SOBRA DE ALIMENTOS NAS CUBAS = LIXO = DESPERDÍCIO" and is from the "GESTÃO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR/SME".
- Poster 2:** Titled "PRAZO DE VALIDADE DOS ALIMENTOS NÃO PERECÍVEIS". It specifies a 30-day validity for opened packaging of non-perishable items like rice, beans, flour, and sugar. It emphasizes that all stored food must be labeled.
- Poster 3:** Titled "PRAZO DE VALIDADE DOS ALIMENTOS FREEZER". It lists categories and their 30-day validity: "SOBRA LIMPA (PANELA)", "PÃES, BOLOS, BISCOITOS e BROAS", and "POLPA DE FRUTAS PARA SUCO". It also notes that meats must be labeled and that thawed foods should not be refrozen.
- Poster 4:** Titled "PRAZO DE VALIDADE DOS ALIMENTOS REFRIGERADOR". It lists categories and their validity: "FRUTAS PICADAS E/OU DESCASCADAS" (24h), "TOMATE PICADO" (24h), "TORTA DE BOLACHA" (24h), "LEITE PREPARADO COM CAFÉ OU ACHOCOLATADO" (24h), "SOBRA LIMPA (PANELA)", "LEITE ABERTO NA EMBALAGEM ORIGINAL" (48h), "NATA E REQUEIJÃO ABERTOS" (48h), and "TEMPEROS PICADOS OU DESCASCADOS" (72h).

A partir desses exemplos, nossa intenção é demonstrar que a compreensão do vocabulário contido nos cartazes é essencial e pode fazer a diferença entre servir um alimento em condições de ser consumido, ou não. Por exemplo, o cartaz número 4 traz a expressão “sobra limpa”, que se refere à sobra de comida das panelas ou recipientes que não foi para a cuba, local em que o alimento fica à disposição para ser servido. Isso significa que esse alimento não está teoricamente contaminado e poderá ser armazenado ou até mesmo congelado para ser utilizado em outras refeições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, relatamos um projeto de ensino de PLAc desenvolvido por um grupo de professoras e alunas bolsistas do curso de Letras da Unisinos, em parceria com a Prefeitura de Esteio, a um grupo composto por nove venezuelanas e uma haitiana que atuavam como merendeiras em Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do município de Esteio. Tendo como base as dificuldades relacionadas, não apenas à língua portuguesa, mas também às práticas sociais permeadas pela leitura e pela escrita com as quais essas merendeiras precisavam lidar em seus fazeres diários no ambiente de trabalho, buscamos refletir sobre a relevância do desenvolvimento de materiais didáticos e de práticas pedagógicas de PLAc sensíveis às necessidades específicas que surgem nos contextos de atuação profissional em que esses migrantes e refugiados estão inseridos.

Para o planejamento das aulas dadas a esse grupo de merendeiras, conhecer o espaço no qual elas atuavam profissionalmente, vivenciar suas rotinas diárias de trabalho e ter acesso aos textos que precisavam ler e produzir para dar conta das atividades profissionais tornaram-se pontos essenciais para que pudéssemos, num primeiro momento, compreender e avaliar, conjuntamente, suas reais demandas diárias. Num segundo momento, e alinhadas a uma visão social de uso da linguagem, buscamos espelhar nos materiais pedagógicos do projeto situações envolvendo as práticas de leitura e escrita que faziam parte do ambiente de trabalho das merendeiras e com as quais precisariam lidar. Acreditamos que, ao considerar esses passos, ampliam-se as oportunidades de se abordar, em aulas de PLAc, conhecimentos que, de fato, possam ser usados para uma maior participação e inserção de alunos em contexto de migração e refúgio no mercado de trabalho.

Por fim, ressaltamos a importância do caráter interdisciplinar envolvido em toda a realização do projeto “Curso de práticas para merendeiras: o uso da língua portuguesa na cozinha”. A presença das nutricionistas e de outros profissionais da Prefeitura, desde a fase inicial de planejamento e elaboração de materiais até a fase final das aulas, possibilitou esclarecimentos técnicos das áreas de nutrição e de administração relacionados às atividades que faziam parte da rotina nas cozinhas, oportunizando muitas aprendizagens construídas entre todos os envolvidos nas aulas. Após esses encontros, o grupo de merendeiras também teve encontros com graduandos do curso de Gastronomia da Unisinos, dando continuidade a discussões

relacionadas a explicações técnicas, orientações e outros conhecimentos em boas práticas na cozinha.

Nossa parceria com a Prefeitura de Esteio permanece ativa por meio da oferta de aulas de PLAc para migrantes residentes no município de Esteio e arredores, assim, seguimos à disposição para a realização de projetos na área de PLAc com vistas à integração social social dessa comunidade de migrantes.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London/ New York: Routledge, 2003.

BRITTO, Luiz Percival. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, vol.5, n.1, p. 24 - 30, 2007.

CALA, Ismael. #IsmaelCalahabla sobre Venezuela y envía mensage a migrantes del mundo. [Entrevista cedida a] Victor Hugura. [S.l.: s.n., 6 ago. 2019. 1 vídeo (26 min. 55 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKGJLxfiqxA>. Acesso em: 31 maio 2020.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Porto: ASA, 2001.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

NAÇÕES UNIDAS (Brasil). ACNUR explica significado de status de refugiado e migrante. Brasília, DF: Nações Unidas, 5 out. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante/>. Acesso em: 31 maio 2020.

PROCESSO de interiorização leva venezuelanos de Roraima para outras regiões do Brasil. In: PORTAL do Ministério da Defesa. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 5 abr. 2018. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/busca?searchword=interioriza%C3%A7%C3%A3o+venezuelanos>. Acesso em: 31 maio 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Morgana Therezinha da. Ensino de português como língua de acolhimento para refugiados: Uma análise de aulas para venezuelanos na cidade de Esteio-RS. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação: Inglês) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). UNHCR Global Trends 2018. Geneva: UNHCR, 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 24 de agosto de 2020.