

Construindo glossários com alunos da *educação do campo*: conceptualização e expressão do mundo

*Building glossaries with rural education students: conceptualization and
expression of the world*

Helena do Socorro Damasceno Palheta BORGES*

Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)

Alcides Fernandes de LIMA**

Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: O presente artigo é uma síntese da dissertação de mestrado de Borges (2019); essa dissertação teve como principais objetivos descrever as (principais) dificuldades de escritas dos alunos de sexto e sétimo ano de uma escola do campo, no município de Barcarena-PA, e ao mesmo tempo construir, juntamente com os alunos, uma proposta de intervenção didático-pedagógica para enfrentar os problemas então desvelados. O trabalho, portanto, tem um caráter de pesquisa-ação, e segue orientações teóricas e metodológicas da Sociolinguística Educacional, da Terminologia e Socioterminologia, bem como das linguísticas interacionais, especialmente as voltadas ao ensino e aprendizagem de língua. A metodologia empregada – que foi estruturada em torno de atividades de construção de um glossário de termos da escola do campo, *locus* da vivência dos alunos sujeitos da pesquisa – envolveu os alunos em todas as etapas da pesquisa, desde o momento inicial da produção dos textos escritos para o diagnóstico das dificuldades de escrita até as atividades de escrita e reescrita definitivas dos verbetes do glossário, que contém 301 verbetes distribuídos por sete campos semânticos (processos de plantio, alimentação, utensílios e objetos, equipamentos e ferramentas, espécies de árvores e cipós, produtos utilizados no plantio, e locais de plantio).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Conceptualização do mundo. Gênero verbeta. Leitura e escrita. Construção de glossário.

ABSTRACT: This article is a summary of Borges master's dissertation (2019); the main objectives of this dissertation were to describe the (main) writing difficulties of sixth and seventh grade students at a rural school in the city of Barcarena-PA, and at the same time to construct, together with the students, a proposal for a didactic-pedagogical intervention to address the problems revealed. The work, therefore, has an action research character and follows theoretical and methodological guidelines from Educational Sociolinguistics, Terminology and Socioterminology, as well as interactional linguistics, especially those focused on language teaching and learning. The methodology used – which was structured

* Mestra em linguística (SEDUC-PA). E-mail: heletras21@gmail.com.

** Doutor em linguística (PPGL/Profletras-UFPA). E-mail: alcides@ufpa.br

around activities to construct a glossary of terms from the rural school, the locus of experience of the students who were the subjects of the research – involved the students in all stages of the research, from the initial moment of producing written texts to diagnose writing difficulties to the activities of writing and definitive rewriting of the glossary entries, which contains 301 entries distributed across seven semantic fields (planting processes, food, utensils and objects, equipment and tools, tree and vine species, products used in planting, and planting locations).

KEYWORDS: Rural education. Conceptualization of the world. Entry genre. Reading and writing. Construction of a glossary.

Introdução

Em vista das dificuldades das práticas de ensino e aprendizagem em língua portuguesa e, mais especificamente, na Educação do Campo, este artigo apresenta a experiência de um trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado profissional, cujo título é *Construindo Glossário com alunos da Educação do Campo: Conceptualização e Expressão do Mundo* (cf. Borges, 2019), com alunos da escola do campo. A intervenção foi realizada a partir da mediação dos textos orais e escritos dos alunos.

Dada às concepções vigentes de *linguagem* como atividade discursiva e textual, pretendeu-se ao longo do trabalho considerar o texto como unidade básica de ensino, assim, a intervenção desta pesquisa não foi um resultado, mas uma construção de experiências com textos. Dessa maneira, a mediação da escrita dos alunos se deu pelo modo processual (etapas de escrita), a fim de alcançar a competência da produção de textos escritos com alunos do sexto ano e, no seguinte ano, com os mesmos indivíduos, no sétimo ano.

É importante ressaltar que, embora haja muitos trabalhos voltados para o ensino da escrita e, certamente, significativas contribuições para estas práticas, os desafios em sala de aula são recorrentes quanto aos problemas de escrita. A escola precisa refletir e agir a respeito da formação dos professores, dos programas e práticas didáticas, a fim de que os alunos se apropriem dos conhecimentos do sistema de escrita e saibam operar de forma competente na elaboração de seus textos, desde o início da escolarização, bem como em outras etapas de formação.

O trabalho consiste numa pesquisa-ação (cf. Thiollent, 2011) e, portanto, teve dois objetivos gerais: um objetivo de pesquisa e outro objetivo prático e aplicado. No

primeiro caso, objetivou-se descrever os principais problemas de escritas dos alunos de sexto e sétimo ano da Escola do Campo – Escola Municipal Agrícola de Barcarena-PA – e o segundo, e como consequência desse primeiro, objetivou-se construir a intervenção didático-pedagógica, para se enfrentar os problemas de escrita dos alunos.

Tanto a pesquisa em si quanto a proposta de intervenção foram desenvolvidas a partir da construção, juntamente com os alunos envolvidos, de pequenos glossários terminológicos dos termos das atividades agrícolas da comunidade. Trata-se, portanto, de uma proposta de intervenção que se desenvolveu a partir do trabalho com o gênero verbete.

Além desses objetivos gerais, o trabalho teve também os seguintes objetivos específicos:

- a) Dar formação aos alunos sobre o léxico comum e o especializado, trabalhando com o gênero verbete, para que eles desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita e construíssem pequenos glossários das atividades da Escola do Campo;
- b) Criar atividades linguísticas e languageiras de leitura e de escrita, aproveitando o conhecimento prático que esses alunos já possuíam sobre as atividades agrícolas, levando-os a conceptualizar os conhecimentos adquiridos e a expressar de forma elaborada esses mesmos conhecimentos;
- c) Propiciar a interação entre os alunos e os especialistas agrícolas (professor técnico, produtor rural, idosos das comunidades), valorizando o conhecimento e as experiências em agricultura familiar dos diversos sujeitos da comunidade;
- d) Possibilitar aos alunos o conhecimento das linguagens verbal e não verbal, por meio de imagens e ilustrações (expressões concretas e abstratas) dos conceitos dos termos;
- e) Promover o acesso dos alunos ao conhecimento dos aspectos ortográficos (divisão silábica, sílaba tônica, uso do hífen, acentuação gráfica etc.) e morfológicos (palavras derivadas, palavras compostas, morfemas (lexemas, morfemas flexionais e derivacionais), por meio da construção de verbetes;
- f) Desenvolver propostas para trabalhar os aspectos sintáticos (organização sintáticas dos enunciados definitórios, concordância, regência) e semânticos e

discursivos (identificação das formas variantes, homônimos, hiperônimos etc.), por meio da construção de verbetes.

Na seção seguinte, será apresentado um esboço das bases teóricas que serviu de apoio para orientar o trabalho.

1 Bases teóricas

Tendo em vista a proposta do ensino da língua por meio de atividades linguísticas de conceptualização¹ do mundo e dos desafios cotidianos enfrentados pelos alunos da escola do campo, propôs-se a estes sujeitos não apenas a aprendizagem dos recursos normativos da língua portuguesa, mas, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia intelectual.

Primeiramente, é preciso saber quem é esse sujeito do campo. Para isso, requer reflexão e o entendimento acerca do modo de vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores específicos (sociais e culturais) das comunidades do campo. À vista disso, foi necessário desenvolver atividades centradas na formação integral do ser humano, na qualificação profissional e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, herança cultural e a construção da cidadania. Dessa maneira, desenvolver esta pesquisa na educação do campo oportunizou conhecer as dificuldades reais dos alunos, que não se limitam ao espaço de sala de aula, porém se expandem para a realidade comunitária e requerem iniciativas práticas. Nesse sentido, é imprescindível refletir a esse respeito partindo do que diz Arroyo; Caldart; Molina (2011, p. 23):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

¹A **conceptualização** compreende um processo de: percepção > observação > identificação > compreensão > definição (verbalização). A *percepção* diz respeito à atuação dos órgãos do sentido (visão, audição, tato, olfato, paladar, pensamento) num primeiro contato com algo; a *observação* diz respeito à submissão de algo percebido ao escrutínio da razão (observar é olhar com uma “lupa metodológica”); a *identificação* consiste na descrição das propriedades de algo observado; a *compreensão* consiste numa reunião articulada (estruturada) do conjunto de propriedades definidoras de algo percebido, constituindo, portanto, o conceito desse algo; a *definição* é a verbalização (expressão linguística) que descreve o conceito.

Por essa perspectiva, os especialistas na área são enfáticos quanto ao processo de formação humana dos sujeitos implicados na educação do campo, uma vez que é preciso oportunizar a eles uma educação a partir dos conhecimentos gerais (os quais abrangem as diversas linguagens, ciências, códigos e tecnologias), mas também é preciso que essa educação responda às necessidades educacionais e profissionais desses sujeitos, e que os capacite para a sua atuação, quer seja no campo, quer seja em outro lugar, sempre cientes de seus valores humanos. Vale lembrar, como escreveu Arroyo; Caldart; Molina (2011, p. 24), que “A escolarização não é toda educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade”.

Em vista disso, este trabalho de pesquisa é uma oportunidade para refletir e promover uma educação do campo que preserve os valores, a identidade, a cultura dos sujeitos participantes desse espaço, propiciando atividades correspondentes às reais necessidades de aprendizagem. É preciso, portanto, que o educador perceba e crie um ambiente de ensino que provoque a criatividade, a escuta, a leitura e a escrita, não só como resultado de um processo de resolução de atividades e exercícios, mas também como prática de desenvolvimento das competências linguísticas comunicativas e interacionais.

Segundo Cagliari (2009, p. 87), “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”. Outro fato fundamental para o qual Cagliari (2009, p. 87) chama a atenção consiste em que “Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação”. Essas lúcidas observações de Cagliari foram consideradas na realização desta pesquisa.

Além do processo de escrita dos pequenos glossários em construção, os alunos tiveram a ideia, eles mesmos, de desenhar, de produzir ilustrações para os termos agrícolas do glossário que estava sendo construído. Com isso, o processo de escrita tornou-se mais interessante, pois havia duas maneiras de registrar – conceptualizar – os fatos, as situações, os acontecimentos relativos aos contextos dos quais os alunos fazem parte: o verbal e o não verbal. E isso só foi possível, dada a motivação dos alunos.

As contribuições da Sociolinguística Educacional, como desenvolvida por Bortoni-Ricardo, são fundamentais para orientar pesquisas como esta, que lida com a língua real usada por comunidades do campo, pois, como escreveu a autora:

a descrição da variação da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão à língua. (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 161)

Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) chama a atenção para a necessidade de postura crítica frente aos chamados “erros” que os alunos cometem, pois todos “têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica”. A autora ressalta ainda que “o grau de variação será maior em alguns domínios do que em outros (...). Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25).

Na descrição e análise das produções dos alunos da Escola do Campo, as quais apresentam variantes linguísticas peculiares, essas orientações da Sociolinguística Educacional foram fundamentais. Além disso, o aluno da zona rural também tem direito ao objeto de conhecimento da norma padrão da língua e, como observa a autora:

nas disputas do mercado linguístico, diferença é deficiência. Por isso cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquiridas nas relações sociais dentro de sua comunidade. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 9)

Dessa forma, deve ser compromisso da escola, por sua vez, propiciar estratégias de aprendizagem a fim de que o educando seja preparado para exercer seus propósitos pessoais e profissionais, isto é, sua plena cidadania; isso envolve, dentre outras coisas, não ter a cultura de sua comunidade diminuída, mas também compreender que o mundo não se resume aos limites de sua comunidade.

Além das contribuições das linguísticas interacionais e da sociolinguística, para o trabalho com léxico, também foram necessárias as orientações teóricas e metodológicas da Terminologia e da Socioterminologia. Segundo Lima (2010, p. 16):

O léxico é uma extensa lista de signos (palavras) que pode ser ampliada indefinidamente. Esta lista de signos (palavras) precisa ser aprendida e reconhecida pelos falantes (e a língua dispõe [...] de recursos gramaticais, tais como a derivação e a composição, e de outros, como a extensão metafórica, para auxiliá-los nesta tarefa). A gramática, por sua vez, determina como as palavras podem ser articuladas para formar signos maiores, como as frases e os textos.

Assim, por meio do estudo do léxico, é possível entender não somente as palavras e seus significados, mas também as unidades menores, como os radicais e afixos, as quais servem para formar novas palavras. Em outro trabalho, o autor observa que:

O léxico de uma língua permite que o mundo seja nomeado e categorizado, para que seja referido e retomado no discurso. A própria língua precisa ser nomeada (para isso, os metatermos: palavra, nome, verbo, frase, texto etc.), pois, fazendo parte do mundo, também precisa, em algum momento, ser referida (metalinguagem). Todavia essa significação das palavras não é total, mas, muito pelo contrário, é opaca e, até certo ponto, ambígua. Como observa Marcuschi (2004, p. 264), “Entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação”. A construção de sentido pressupõe uma ação intersubjetiva, um esforço mental conjunto, uma cooperação. (Lima, 2017, p. 310).

Pontes (2009, p. 18) explica que o léxico pode ser de dois tipos: o *geral* e o *especializado*, sendo que: o *geral* integra as palavras que podem ser utilizadas em qualquer contexto discursivo; o *especializado* reúne os termos que encontram adequação no âmbito da comunicação socioprofissional e no contexto técnico-científico. A esse respeito, o trabalho com o léxico especializado da área agrícola, por meio do gênero verbetes, foi fundamental para o ensino e aprendizagem das categorias da língua durante a pesquisa. Contudo, para isso, outros estudos e conhecimentos contribuíram para a construção do processo de intervenção, como compreender o sentido de conceptualização das coisas do mundo.

Tratar de conceptualização é referir-se ao processo que corresponde ao ato cognitivo que está na relação entre língua, pensamento e mundo. Desse modo, conforme recomendam as teorias da referência (da Semântica, da Lógica, da

Pragmática (cf. Cançado, 2013)), a significação do que existe pode ser concretizado pela língua. Assim, trabalhar com o léxico em sala de aula supõe conceptualizar as coisas do mundo; instigar, categorizar os elementos existentes. Segundo Ferrari (2011, p. 21), cabe à linguagem “descrever estados de coisas no mundo”. Por essas vertentes, o estudo com o léxico permite o conhecimento mais aprofundado, específico em seus significados, de modo a possibilitar sentido acerca do objeto de estudo.

Biderman (2001) destaca que o léxico de uma língua resulta do ato de conceituar. Assim, a autora resume a relação do processo de conceptualizar com a formação dos repertórios lexicais:

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. (Biderman, 2001, p. 13)

Por estas vertentes acerca dos elementos do mundo, a conceptualização é, pois, a ação de compreender o modo como algo pertence ao mundo; é categorizar esse algo no mundo. Portanto, trata-se da identificação com o próprio ato de construir o conhecimento, porque é movimento de ordenação desse conhecimento sobre o mundo. As práticas de ensino devem proporcionar significação daquilo que está em pauta de estudo; o aluno precisa relacionar o objeto de estudo ao contexto social, cultural, histórico em suas diversas dimensões, isto é, fazer sentido para o indivíduo em relação ao mundo, e, principalmente, precisa ser capaz de verbalizar, de expressar por meio da linguagem, tudo isso.

Na seção seguinte, será apresentado o passo a passo metodológico adotado neste trabalho para a consecução dos objetivos assumidos.

2 Metodologia

A elaboração deste trabalho pautou-se nos pressupostos de uma pesquisa-ação qualitativa e quantitativa, de natureza etnográfica da educação do campo, baseada nos

postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e da Terminologia e Socioterminologia. Assim, a partir da observação e diagnose realizadas com base em atividades de leitura e escrita, constatou-se a necessidade de um trabalho de mediação da escrita, envolvendo os alunos quanto à criação e elaboração dos próprios textos, além da interação entre eles, professores e comunidade. Já que, compreende-se que a pesquisa-ação em uma concepção do conhecimento deve ser considerada como ação. Como ressalta Thiollent:

[...] os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Isso exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores. (Thiollent, 2011, p. 85)

Além dessas assertivas, as especificidades da pesquisa qualitativa são abordadas por Bortoni-Ricardo (2008) como sendo aquela em que se “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nessa perspectiva, acrescenta-se que “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa e de técnicas agrícolas oportunizaram aos alunos o espaço empírico de escuta, de registros, de interação e, sobretudo, de produções escritas.

Desse modo, nesta pesquisa desenvolveu-se estratégias e métodos de ensino da escrita, os quais propiciaram interesse dos alunos pelo ensino da língua, dos valores da leitura e da escrita, tanto por meio da variedade coloquial quanto da variedade de prestígio. Assim, durante as atividades em sala de aula nesta escola de campo, foram observados problemas de escrita, tais como: (i) interferência da fala na escrita e (ii) dificuldades inerentes à escrita; (iii) desvios de pontuação e paragrafação; (iv) escrita ilegível, dentre outros. À vista disso, foi necessária a aplicação de atividades de leitura, de escrita, de revisão e de reescrita de textos.

O processo da pesquisa, portanto, foi realizado por meio dessa proposta de intervenção; obtendo-se como resultado um trabalho coletivo a partir da interação e do contexto da escola de campo, especificamente, de termos e processos agrícolas.

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de ensino fundamental agrícola de Barcarena-PA; inicialmente, com os alunos do sexto ano (2017) e prosseguiu com esses mesmos alunos, aprovados para sétimo ano (2018), a fim de evidenciar novos registros do desempenho desses alunos no processo de escrita no percurso da intervenção da pesquisa.

Desde maio de 2017, foi observado o comportamento dos alunos quanto ao desempenho de leitura e de escrita nas aulas iniciais. Os alunos escolheram textos (poemas, mensagens, receitas, trechos bíblicos, fábulas, pequenos contos, músicas) e fizeram a reprodução escrita em seus cadernos. Além deste material coletado, os alunos receberam livro didático² que também foi utilizado nas aulas para a realização de atividades de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais. Assim, esses registros iniciais serviram para observar a situação e dificuldades dos alunos quanto à leitura e escrita de textos.

Para a realização da pesquisa, contou-se com a contribuição do professor técnico e do produtor rural³ das disciplinas específicas que compõem o programa curricular: Fitotecnia, Zootecnia, Extensão Rural; Técnicas Agrícolas, Ecologia, Sociologia Rural, Administração Rural, Desenvolvimento Rural. Estes colaboradores contribuíram exitosamente com aulas teóricas e práticas; explicaram os procedimentos e as definições dos termos utilizados nas atividades agrícolas. Com efeito, a interdisciplinaridade foi fundamental para a realização de atividades aplicadas em sala de aula e nas áreas de plantio, as quais a escola tem acesso e os alunos recebem orientações nas práticas agrícolas.

2.1 Observação diagnóstica e coleta de dados

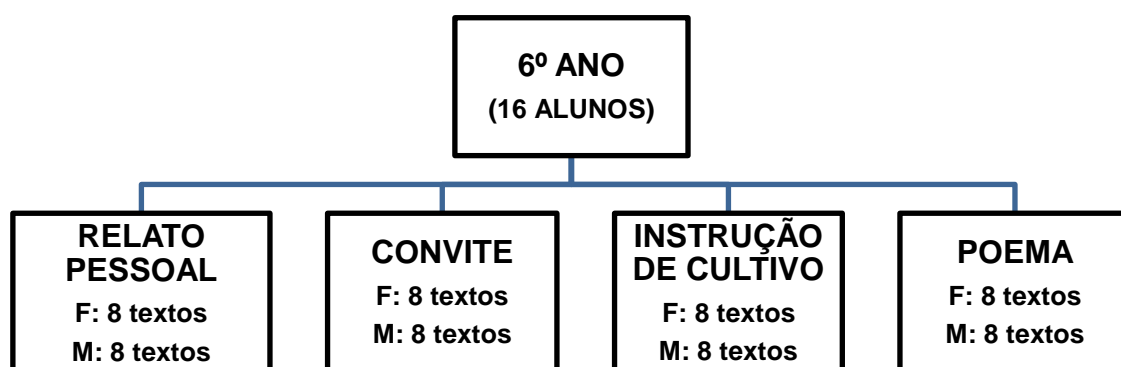
Esta foi a etapa inicial da pesquisa, a qual teve a intenção de observar os conhecimentos prévios dos alunos; identificar e controlar (com registros) as dificuldades de escrita apresentadas em seus textos. Durante este processo diagnóstico, considerou-se tanto os desvios gramaticais da língua, quanto a construção dos textos, a

² Cf. CEREJA, William & COCHAR, Thereza. Português linguagens 6º ano. 9ª ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

³ A esses profissionais, os mais cincerros agradecimentos.

coesão e coerência. A realização desta etapa diagnóstica ocorreu no período de agosto a setembro de 2017, com a turma de sexto ano do ensino fundamental, composta por 22 alunos, sendo que, deste número de alunos, somente 16 (8 alunas e 8 alunos) foram controlados para a pesquisa, embora, nas produções de textos, todos participaram e receberam acompanhamento. A Figura 1 a seguir mostra a estratificação dos alunos e das produções.

Figura 1: Estratificação dos Textos na Observação Diagnóstica



Fonte: elaborada pelos autores

Como se pode ver, para a execução desta etapa, foram aplicados quatro gêneros textuais: *relato pessoal*, *convite*, *instrução de cultivo* e *poema*, num total de 64 textos.

2.2 Descrição das atividades de escrita

Cada proposta de produção de texto foi inicialmente planejada e organizada, segundo: (i) o objetivo da atividade; (ii) o tipo e estrutura do gênero a ser produzido; (iii) a dinâmica de incentivo, interação entre os alunos; (iv) a roda de conversa; (v) o passeio em áreas de plantio, dentre outros. Posteriormente a esses momentos, foram realizados os registros de escrita dos textos, conforme o gênero textual proposto.

3 Análise dos resultados

Nesta seção, será apresentado um esboço dos principais resultados da presente pesquisa. É importante ressaltar que, por se tratar de um artigo, algumas discussões mais detalhadas sobre os resultados não terão como constar aqui, por isso se recomenda, para mais detalhes, consultar a dissertação completa de Borges (2019). A referência consta no final deste artigo.

3.1 Problemas de escrita nos textos dos alunos

Após as atividades de produção textual realizadas pelos alunos na observação diagnóstica, foram identificados os problemas de escrita em dois grupos, a saber:

- a) *Problemas de Escrita*: referentes aos casos de desvios de ortografia, pontuação, morfosintaxe; coesão e coerência. Nesta classificação, além dos casos ortográficos (especificados no próximo grupo), foram considerados os desvios que envolvem estrutura, organização das frases, orações, períodos, bem como os de encadeamento e sentido textual.
- b) *Problemas Ortográficos*: referentes aos casos de: acentuação, apagamento, desnasalização, dificuldades inerentes à escrita, hipossegmentação, hipersegmentação, uso de maiúscula e minúscula, monotongação e nasalização.

Esses grupos foram identificados conforme os desvios apresentados nos textos escritos dos alunos. Ressalta-se que os problemas ortográficos foram classificados para efeito de observação dos casos mais ou menos recorrentes nos textos escritos dos alunos.

Dessa maneira, os textos dos alunos foram estratificados e demonstrados nas tabelas e nos respectivos gráficos, em um total de 16 textos (8 de alunas e 8 de alunos) para cada gênero textual. A Tabela 1 a seguir mostra as ocorrências dos problemas de escrita estratificados nos textos dos alunos e das alunas.

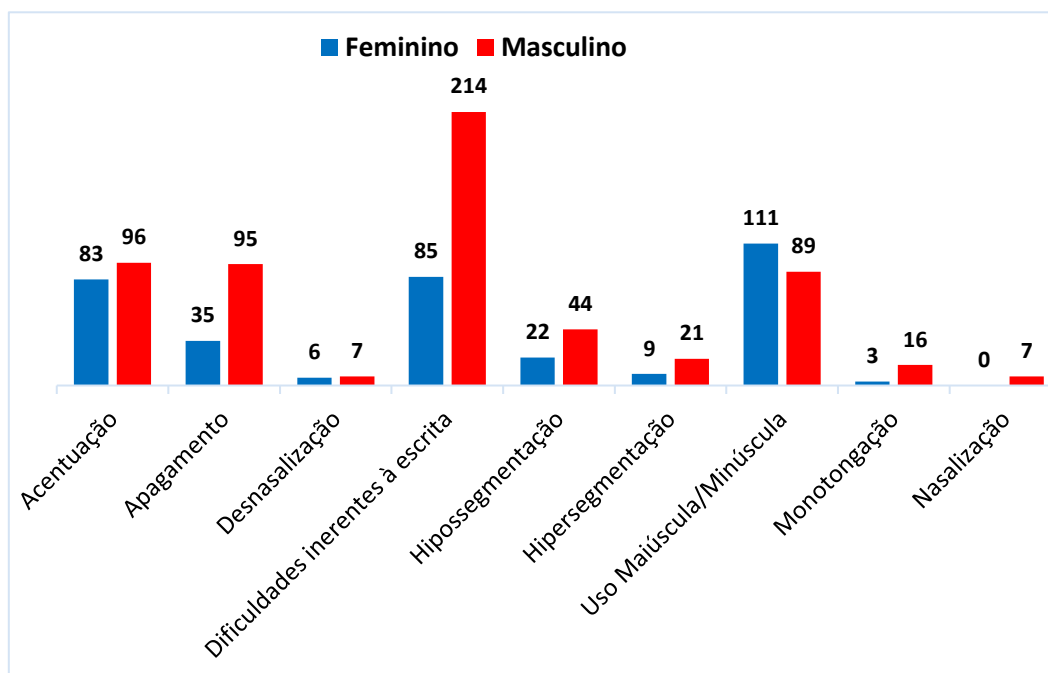
Tabela 1 – Problemas de Escrita em função da variável Sexo

Fatores	Feminino	Masculino	Ocorrências
Ortográficos	366	595	961
Pontuação	156	164	320
Morfossintaxe	95	113	208
Coesão e Coerência	65	73	138
TOTAL	682	945	1.627

Fonte: elaborada pelos autores

Como se pode ver na Tabela 1, os meninos mostraram ter mais dificuldades do que as meninas, com uma diferença maior entres os problemas ortográficos.

Gráfico 1 – Problemas ortográficos em função da variável Sexo (por número de ocorrências)



Fonte: elaborado pelos autores

Pelo Gráfico 1, pode-se notar que as maiores dificuldades dos alunos e alunas residem sobre os problemas que dizem respeito às *dificuldades inerentes à escrita*, e

que os meninos, exceto em relação ao *uso de maiúscula e minúsculas*, têm mais dificuldade com a ortografia do que as meninas.

É importante enfatizar que o número de ocorrências dos problemas identificados nos textos, em muitos casos são incidentes para certos alunos, os quais apresentaram mais dificuldades para produzir um texto escrito que outros. Isso significa dizer que, ao fazer a observação diagnóstica, é fundamental a atenção para as diferentes situações em sala de aula. Desse modo, a avaliação não se limita a mera contagem e apontamento de desvios da escrita. É preciso, contudo, a observação para as dificuldades que muitos alunos apresentam; o comportamento dos alunos diante das atividades e as expectativas que manifestam no processo de aprendizagem.

A Tabela 2 a seguir permite comparar as ocorrências dos Problemas de Escrita estratificados nos textos dos alunos e das alunas com Gênero Textual.

Tabela 2 – Problemas de Escrita em função da variável Gênero Textual

Fatores	Relato pessoal	Convite	Instrução de cultivo	Poema
Ortográficos	287	220	297	157
Pontuação	96	95	76	53
Morfossintaxe	42	51	67	48
Coesão e Coerência	41	41	44	12
TOTAL	466	407	484	270

Fonte: elaborada pelos autores

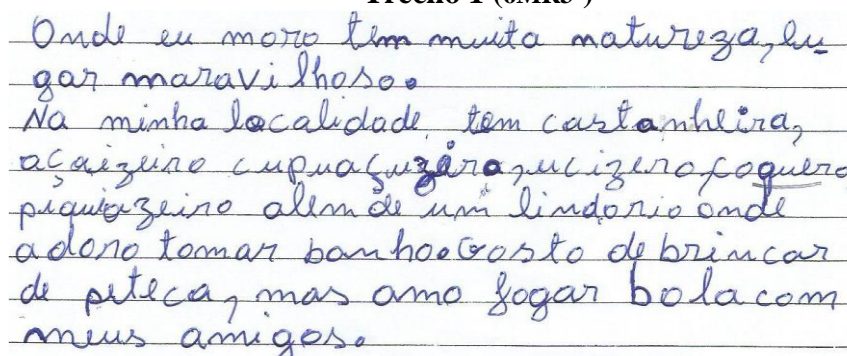
Na Tabela 2, o comparativo foi estratificado por gênero textual em que se observou que: (i) as ocorrências quanto à ortografia foram mais recorrentes no gênero *Relato Pessoal*; em seguida no gênero *Instrução de Cultivo*; *Convite* e *Poema*; (ii) as ocorrências quanto à pontuação, morfossintaxe e coesão e coerência, embora apresentado menor número, não significa afirmar que os alunos empregaram mais adequadamente esses recursos, provavelmente, conhecem poucas possibilidades de uso e, por isso, não desenvolveram muito em seus textos. Estas questões merecem atenção

e estes assuntos devem ser trabalhados nas aulas de linguagem, para permitir aos alunos o acesso aos instrumentos da língua, em todos os seus aspectos e níveis.

3.2 Trechos dos textos dos alunos e análise

Além dos resultados apresentados, para exemplificar os desvios de escrita, foram selecionados alguns trechos dos textos dos alunos, os quais apresentaram as ocorrências identificadas e quantificadas.

Trecho 1 (6MR3⁴)



Onde eu moro tem muita natureza, lugar maravilhoso.
Na minha localidade tem castanheira, açaizeiro, cupuaçuzeiro, ucizeiro, coqueiro, piquizeiro além de um lindório onde adoro tomar banho e gosto de brincar de peteca, mas amo jogar bola com meus amigos.

No Trecho 1, observa-se, por exemplo, casos de monotongação (*coquero*); dificuldades inerentes à escrita (*ucizero*), acentuação (*alem de*); hipossegmentação (*lindorio*). O trecho do aluno apresenta alguns problemas de escrita, porém está coerente com a proposta da atividade, a qual tratava de um relato pessoal do lugar onde mora.

Trecho 2 (6MR5)

⁴ Os trechos que exemplificam os problemas de escrita nos textos dos alunos foram identificados pelo seguinte código nessa sequência: Ano (6º ano); Sexo (masculino; feminino); Gênero Textual (relato pessoal, convite, instrução de cultivo, poema), Número do texto conforme ordem alfabética dos nomes dos alunos (1,2,3...). Portanto, Lê-se: trecho extraído do texto do aluno do 6º ano; sexo masculino, gênero *relato pessoal*; texto nº 3.

eu gostei muito do poema, a parte que eu mais gostei
 foi quando ele falou que a poesia dele era melhor do que
 Robinson Crusoe, igual as palavras onde eu morei tem
 mangueira, cano, o campo, e eu já soube falar sobre Robinson
 Crusoe, eu gosto de jogar bola toma banho de garape e ando
 de bicicleta e jogo eletrônica, minha vida aqui no araticu
 é simples morei com minha mãe e meu pai e meu tio
 no pramin e com um irmão e depois prino com meus
 primos e com meus amigos e tem depois a barcarena
 pásia e foto compra

O Trecho 2 apresenta desvios do uso de letra maiúscula no início do texto (*eu gostei, araticu, barcarena*); nasalização (*muinto*), desvios e/ou falta de pontuação, ausência de outros elementos coesivos além de “e”; dificuldades inerentes à escrita (*deli, Robinson, canpo, poena, joga bola, toma banho, garape, simples, senpre, pásia, fazer compra*); hiperssegmentação (*pramin*)⁵. Por outro lado, percebe-se que o texto do aluno é coerente, pois este comentário foi escrito após leitura do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, cuja proposta foi relacionar o poema com sua história de vida.

Diante dos resultados e apontamentos, foi necessário buscar meios para acompanhar e mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mais precisamente na modalidade escrita. Pois, repetindo Bortoni-Ricardo (2004, p. 9), “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”.

Nesse sentido, é preciso observar que os textos dos alunos apresentam diferentes formas de uso dos recursos da língua, as quais podem ser descritas e analisadas sob as contribuições da Sociolinguística Educacional, a fim de possibilitar ao educando compreender, apreender e escrever textos proficientes em conformidade com as intenções comunicativas.

4 Proposta de intervenção

⁵ A maioria dessas dificuldades é decorrente, como se pode ver, da interferência da fala na escrita. O aluno escreve *joga, toma*, por exemplo, porque o *r* de infinitivo desses verbos na fala já não se usa mais.

Nesta etapa, foi realizado o processo de intervenção com produção de textos escritos pelos alunos, a fim de mediar as dificuldades apresentadas na observação diagnóstica. Assim, com a realização das estratégias para coleta de dados, foi possível acompanhar, concomitantemente, os estágios da escrita nas produções de textos dos alunos, isto é, a intervenção da pesquisa e a organização dos dados que contribuíram para a construção do glossário dos termos agrícolas; o gênero verbete foi usado como estratégia de escrita, bem como outras produções de textos.

4.1 Descrição das estratégias aplicada: elaboração de verbete

O gênero textual *verbetes* foi a principal estratégia de intervenção aplicada como mediação da escrita dos alunos, pois este gênero possibilitou aos alunos o conhecimento: (i) da estrutura (dos verbetes): palavra-entrada, definição, recursos gramaticais, exemplo de uso, disposição; (ii) dos recursos morfossintáticos: organização das orações e períodos, relações sintáticas de concordância, regência e outros; (iii) da semântica a partir das acepções e sentido do léxico; (iv) do uso das pontuações e suas funções; (v) do conhecimento e uso das classes gramaticais, acentuações, abreviaturas, dentre outros recursos da língua; (vi) das possibilidades de variação do léxico, remissiva; (vii) do uso do termo entrada nos exemplos de orações.

Para ilustrar, inicialmente, destacaram-se alguns exemplos de verbetes, nos quais foi possível perceber as diferentes informações dispostas nos verbetes.

Como afirma Pontes (2009, p. 100), “o verbete constitui um enunciado lexicográfico, ou texto, que se forma a partir de um conjunto de respostas a uma série de perguntas que o usuário do dicionário pode fazer acerca de uma mesma unidade léxica, que aparece como entrada”. Com base neste entendimento, o trabalho com *verbetes* foi realizado a partir de atividades preliminares conforme descritas a seguir:

- a) Apresentação de dicionário aos alunos. Para tanto, foi aplicada atividade a partir do material didático⁶ (dicionários) recebido na escola; o qual propiciou aos alunos

⁶ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica PNLD 2012 – Dicionários. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. Brasília, 2012.

o contato com o dicionário, para conhecer como o livro é estruturado e como são organizadas as informações lexicais.

- b) No segundo momento, foi sugerida a pesquisa de algumas palavras, para que os alunos observassem as definições, significados dos termos; recursos gramaticais e exemplos de uso e outras informações dispostas;
- c) Por meio de fichas terminográficas disponibilizadas, os alunos iniciaram a descrição de determinados termos e/ou processos agrícolas. Foram elaboradas, em sala de aula, lista de palavras para pesquisas nas aulas das disciplinas específicas;
- d) As fichas terminográficas também foram usadas quando os alunos foram para as aulas práticas, em canteiros, trilha ecológica e outros locais, onde registraram as informações adquiridas com os colaboradores especializados;
- e) Essas fichas foram revisadas, reescritas e organizadas em pasta própria.

Essas atividades, na medida do possível, foram realizadas efetivamente com a participação dos alunos.

4.2 Atividades que contribuíram para elaboração do verbete

Para realizar esta atividade de escrita, os alunos participaram de uma aula prática no canteiro de açaí, e durante o processo do plantio, fizeram perguntas ao produtor rural, anotaram as informações e, em sala de aula, reproduziram os dados coletados sob a orientação e mediação do professor. Esta estratégia demonstrou que as atividades de escrita não se limitam em copiar meramente do quadro, porém trata-se da construção de conhecimentos, da interação aluno/texto/professor.

Seguem alguns trechos dos registros feitos pelos alunos.

“O Sr. Osvaldo disse que para fazer o plantio do açaí é pre(si)ciso seguir as etapas e cuidados: fazer o adubo – primeiro coar a terra, misturar com calcáreo e esterco”.

“Depois fazer o semeeiro com o adubo e coloca-se as mudas na sementura deve ser molhadas todos os dias (3xaudia)”.

“Passar as mu das para o saco e molhar todus dias (processo de irrigação) e adubo (processo de (adubo) adubaçãõ). Tempo as mudas devan ficar de 5 a 6 meses na sementura”.

Nesta produção de texto, os alunos compartilharam as informações e escreveram as etapas do processo de plantio e ainda, comentaram sobre o *açaí*. Seguem alguns exemplos, que também serviram como material para a mediação da escrita dos alunos.

“o açai e uma fruto que seve para comere e vemde tira o palmito e vende e tirar acemente para dubo as planta”

“o Açai é uma fruta muito boua costoso e crescer e dar fruto, e é muito bom é 7 Reais e de 5 Reais e de 10 Reais pra apanha tem que subi na ávre mais é muito bom.”

“É uma fruta muito consumida no Brasil e tem pessoas que vendem o açai e o açai e muito valorizado no Pará. O açai tem a cor preta o sabor e muito bom tem pessoas que fazem picolé de açai nos comemos com farinha tem gente que come com farinha de tapioca.”

Para dar continuidade às estratégias de intervenção, além do livro didático, foram utilizados os textos dos próprios alunos como material de ensino e aprendizagem. De maneira que, foram realizados: (i) leituras; (ii) listas de palavras no quadro e no caderno; (iii) escrita de textos em cadernos de caligrafia; (iv) estudo da língua: morfologia, sintaxe, semântica; (v) oralidade por meio de entrevista local, contação de história, troca de conhecimentos.

Na perspectiva de atender às dificuldades de escrita dos alunos, o trabalho de leitura foi fundamental para que os discentes observassem o uso da língua; o emprego das palavras conforme a situação, a intenção discursiva e outros. As aulas de língua portuguesa, portanto, passaram a ser de interação, interdisciplinaridade, uso da língua para a construção dos textos. Para isso, as práticas de ensino foram realizadas tanto em sala de aula, quanto no canteiro, viveiro e trilha ecológica da Escola de Campo, além de visitação em feira do agricultor e canteiros de outras localidades da zona rural, para conhecer, por exemplo, o processo de hidroponia⁷. Portanto, as aulas tornaram-se concretas a partir de experiências adquiridas nos diferentes contextos de aprendizagens.

Os pequenos glossários foram desenvolvidos a partir de informações e conhecimentos obtidos durante as aulas práticas, interdisciplinaridades e de mediação da escrita, de autocorreção e de reescrita dos textos.

4.3 Etapas de elaboração do verbete

⁷ Hidroponia – sistema de cultivo suspenso em tubo PVC, pelo qual a planta não precisa do solo para se desenvolver, pois é alimentada pelo líquido nutritivo – água corrente.

Para a etapa de mediação de escrita com o gênero *verbete*, foi realizado um processo de intervenção mais elaborado, no sentido de acompanhar o desenvolvimento textual e discursivo de escrita dos alunos. Desse modo, as atividades de escrita produzidas pelos alunos foram mediadas com base nas abordagens de Menegassi (2010) e Gasparotto & Menegassi (2013) acerca do processo de produção textual, o qual sugere os seguintes passos: planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação do texto escrito. Com efeito, os textos escritos pelos alunos percorreram estas etapas, com maior monitoramento durante a realização das produções, que revelou uma maior aquisição de informações e, sobretudo, o desenvolvimento da escrita proficiente no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Com base nas perspectivas do processo de produção textual mais elaborado, foram realizadas as seguintes etapas:

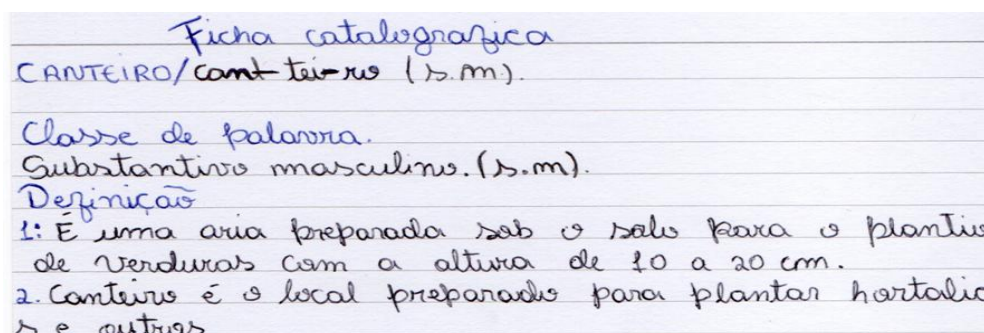
- a) **Planejamento:** (i) primeiramente, foi feito o levantamento de diferentes dicionários, a fim de conhecer a composição de verbete, (ii) em seguida, reuniram todas as informações adquiridas dos termos e processos agrícolas; (iii) aula expositiva acerca dos verbetes, definição, acepção, exemplos de uso, dentre outros; (iv) dinâmica envolvendo os recursos da língua: classes de palavras, pontuação, acentuação, ortografia, separação silábica.
- b) **Execução:** (i) A produção de texto Verbetes foi desenvolvida primeiro nos cadernos dos alunos; em seguida, em fichas terminográficas; (ii) os alunos utilizaram a coleta de dados reunidos nas atividades de escrita realizadas anteriormente; das anotações feitas nas aulas práticas com os especialistas das áreas agrícolas; das informações adquiridas durante as aulas, leituras, visitas etc.; (iii) as listas de termos e os pequenos glossários escritos serviram de material para a construção dos verbetes.
- c) **Revisão:** das atividades anteriores foi feita a (i) revisão individual e depois em dupla; (ii) posteriormente, realizada a mediação do professor com orientação individual e coletiva – listas de palavras; leitura de pequenos textos; ditados, escrita de placas para canteiro e trilha ecológica. Tais estratégias foram utilizadas para não incorrer na prática de apenas apontar os “erros” e escrever o “correto”, porém, a

intenção foi mediar a escrita, provocando no aluno a sua capacidade para identificar os desvios de escrita.

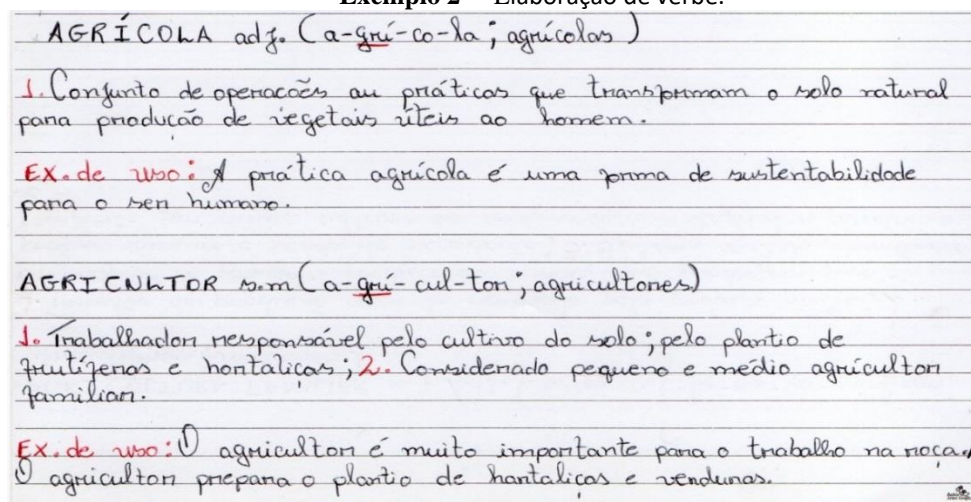
- d) **Reescrita:** (i) os alunos reescreveram por diversas vezes seus verbetes, utilizaram as fichas terminográficas; (ii) com maior monitoramento no ato da reescrita; interagiram acerca das informações dos verbetes, isto é, da significação dos termos.
- e) **Avaliação:** (i) os alunos monitoraram mais seus textos e dos colegas; (ii) observou-se maior cuidado com a escrita e apresentação do texto escrito nas fichas terminográficas; (iii) identificaram suas fichas com iniciais de seus nomes e ano; (iv) apresentaram bom desempenho nas disciplinas específicas devido à interdisciplinaridade.

Para ilustrar, seguem alguns exemplos dos textos escritos. Primeiramente os registros foram feitos nos cadernos dos alunos, depois em fichas terminográficas.

Exemplo 1 – Anotações de ficha



Exemplo 2 – Elaboração de verbe.



No percurso do desenvolvimento da escrita, a elaboração dos verbetes foi feita com mais monitoramento dos alunos do que a composição das fichas, pois esta, a composição das fichas terminográficas, corresponde à fase de aquisição de informação para a construção dos verbetes e essas informações geralmente eram coletadas em campo, nos canteiros, por exemplo.

O trabalho final, construído juntamente com os alunos, reúne um glossário terminológico da atividade agrícola com um total de 301 verbetes, distribuídos em sete campos semânticos: (i) processos de plantio; (ii) alimentação (hortaliças, legumes, frutos); (iii) utensílios e objetos; (iv) equipamentos e ferramentas; (v) espécies de árvores e cipós; (vi) produtos utilizados no plantio; (vii) e locais de plantio. Os verbetes apresentam em sua estrutura as seguintes informações: (i) termo-entrada; categoria gramatical (classe de palavra; separação silábica, sílaba tônica, plural); definição (e acepções); exemplo de uso; variante; remissiva (quando necessário); nota (quando necessário); imagem representativa de alguns termos.

A título de exemplo, apresentam-se a seguir dois verbetes, o do termo *açaí* e o do termo *canteiro*. Para o glossário completo, consultar Borges (2019).

AÇAÍ *s.m.* (a-ça-í; açáís)

1. Fruto extraído de uma palmeira chamada açazeiro; 2. Fruto muito consumido na região amazônica; 3. Fruto em formato de um pequeno caroço preto que se reproduz em cacho; 4. Os caroços de açai são amassados ou batidos para se extrair o suco ou vinho.

Ex. de uso: O *açaí* é um fruto muito gostoso. / No quintal de casa tem muitas palmeiras de *açaí*. / O fruto *açaí* serve para fazer sorvete e picolé. / O agricultor apanhou cachos de *açaí*.

Variação lexical: açai-do-Pará, iuçara, juçara.

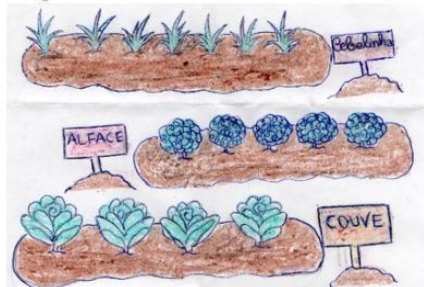


CANTEIRO s.m. (can-tei-ro; canteiros)

1. Área onde se planta mudas de frutas, hortaliças, leguminosas e outros; 2. Área preparada sobre o solo para o plantio; 3. *Porção de terreno limitado cultivado de plantas, sobretudo de flores ou hortaliças.

Ex. de uso: O *canteiro* foi preparado e adubado pelas famílias.

O agricultor limpou o *canteiro*.



Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita tem sido desafiador no contexto escolar, bem como no contexto acadêmico. O Profletras, programa que tem promovido novos saberes e experiências acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil, é um exemplo de iniciativa bem-sucedida no sentido de promover uma fecunda interação entre os profissionais de letras que estão em sala de aula da educação básica e os professores pesquisadores das universidades.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Profletras, teve como objetivo, inicialmente, descrever as dificuldades de escrita nos textos dos alunos. Posteriormente, o levantamento desses problemas nos textos dos alunos serviu para aplicar estratégias de intervenção e mediar o processo de escrita de diferentes produções de textos, sobretudo, do gênero *verbete*. Dessa maneira, esta pesquisa-ação teve seu percurso na construção de textos desenvolvidos pelos alunos a partir de aulas práticas nas áreas agrícolas da escola, as quais proporcionaram a aquisição de conhecimentos específicos dos processos e termos empregados no contexto da atividade agrícola.

Pelo exposto, pode-se dizer que os objetivos assumidos foram alcançados ao longo das etapas da pesquisa, como contribuições, inclusive, que nem estavam previstas e que foram enriquecedoras para o trabalho, como as ilustrações do glossário feitas pelos próprios alunos e alunas, pois a língua não é uma criação do gramático ou do linguista, mas uma construção dos sujeitos históricos em suas necessidades reais de

comunicação e interação social. Pela língua, adquire-se conhecimento, produz-se conhecimento, transmite-se conhecimento. Como escreveu Lima (2017, p. 312), “não podemos conhecer nem expressar o que está além do que é linguisticamente concebível”. É nesse sentido que se pode dizer que o ensino de língua não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio. E para ser mais preciso, não *um* meio, mas *o* meio, pois é pela língua que todo conhecimento nasce, cresce e se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2ª ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13.

BORGES, H. do S. D. P. **Construção de glossário como mediação: da escrita de alunos do campo**. 2019. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional-Profletras) – Universidade Federal do Pará: Belém, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2013.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio**. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1: p. 29-43, 2013.

LIMA, A. F. de. O universo humano é o universo da linguagem. *In*: RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B. de; LIMA, A. F. de (Orgs.). **Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 283-313.

LIMA, A. F. de. **Socioterminologia da indústria madeireira**. 2010. 387 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, EDUEM, 2010. p. 75-102.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. 4ª reimpressão São Paulo: Cortez, 2011.