

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE QUESTÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL 2009

Vinicius Varella Ferreira
vinicius.varella@uol.com.br

Denilson Pereira de Matos
dpmat@uol.com.br

Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba
ÁREA TEMÁTICA: *Heterogeneidad lingüística y educación*

Resumo

A Prova Brasil é um instrumento de avaliação de larga escala, porém ao analisarmos uma questão de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicada em 2009, nos deparamos com o uso lingüístico da expressão "DA HORA", que nos remete a uma gíria, tipicamente relacionada a uma cultura específica. Todavia, entendemos que não é adequada a utilização deste tipo de conteúdo em uma avaliação de larga escala, pois acaba impondo que os alunos dominem uma determinada cultura, que passa ser a cultura dominante, ou seja, o modelo a ser apreendido. Com o intuito de analisar a questão supracitada, da Prova Brasil, construímos referencial teórico a partir de alguns conceitos/ideias como os de cultura (WILLIAMS, 1979 e 1992), cultura escolar (FORQUIN, 1993), diferença cultural (CARVALHO, 2009), currículo de acordo com a perspectiva da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2004). A metodologia adotada para esta pesquisa foi a Análise de Conteúdos de Bardin (2002). Concluimos, considerando que em avaliações de larga escala deve-se verificar a apreensão, por parte dos alunos, sobre os conteúdos do currículo básico e não da parte diversificada (BRASIL, 2004), visto que não podemos generalizar a cultura já que esta é característica peculiar de um povo, região, grupo social, logo de caráter particular e não de âmbito nacional.

Palavras-chaves: Prova Brasil – cultura - currículo.

Introdução

O presente artigo apresenta a temática educação e cultura, objetivando fazer *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2002) de uma questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2009 aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Questão esta que apresenta particularidades linguísticas que conduzem o aluno a inferir sobre determinada cultura, todavia a Prova Brasil sendo um instrumento de avaliação classificado como de larga escala, deveria atender ao currículo básico – *Base Nacional*

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Comum (BRASIL, 2004) e não a conteúdos que remetam a uma cultura específica – *Parte Diversificada* (idem).

Neste sentido levantamos o seguinte problema: é adequado utilizar em instrumentos de avaliação de larga escala, como a Prova Brasil, questões que caracterizem a cultura de determinada região (currículo em sua parte diversificada)?

Este artigo é fundamentado teoricamente acerca dos temas sobre cultura, diferença cultural, cultura escolar, currículo, interrelacionados para dar conta do tema proposto de forma gradual e contínua.

Autores como: Forquin, 1993; Williams, 1979 e 1992; Weber 2009; Bhabha, 1998; Carvalho, 2009; Young, 2007 darão suporte a discussão teórica desta pesquisa. Alguns documentos foram importantes para os estudos aqui propostos, tais como: Matrizes PDE/Prova Brasil, 2008; Caderno de questões Prova Brasil, 2009; LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Para metodologia foram utilizadas as três fases da Análise de Conteúdos de Bardin (2002): i) Fase de pré-exploração (pré-análise) do material ou de leituras flutuantes; ii) Seleção das unidades de análise (exploração do material); iii) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A escolha por esta metodologia se deu pela preocupação em construir, gradativamente, as ideias a respeito do tema educação e cultura com foco na discussão sobre uma questão pré-selecionada de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2009 que gerou a pesquisa.

Após a análise e obtenção dos resultados levantamos alguns questionamentos e constatações acerca do uso da questão elencada que impõe a cultura dominante como aquela que deve ser apreendida por todos.

Pressupostos teóricos

Cultura: breve histórico a partir de Raymond Williams

Inicialmente o termo cultura (até o século XVIII) significava uma atividade, a cultura de alguma coisa, em geral animais e produtos agrícolas. A partir do período final do século XVIII é que o termo cultura passou a ser utilizado como correspondente ao termo civilização. Assim civilização era aceito como um estado realizado, originado

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

de *civitas* (ordenado, educado), em oposição, portanto, ao estado desordenado (barbárie). Williams (1979) afirma que, nesse sentido, os termos cultura e civilização eram equivalentes.

Williams retomou a trajetória do termo cultura tido como ideia de cultivar alguma coisa (animais, colheitas, mentes), afirmando que, a partir do século XVIII, seu significado ampliara-se, passando a significar também conhecimento erudito, relacionado ao desenvolvimento e progresso sociais. Observa-se que Williams não se desfaz do significado anterior, ele apenas o amplia pensando em atender questões sociais. A mudança no conceito de cultura proposta por Williams pode ser percebida com mais precisão se associada às transformações econômicas e sociais pelas quais a Europa passava no mesmo período.

Lima (UFF, 2004) em texto apresentado na 8ª edição on-line da *Revista Cantareira*, intitulado "O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência", completa a ideia de que havia transformações econômicas e sociais pelas quais a Europa passava, afirmando que:

Naquele contexto, à ideia de cultura juntou-se a de civilização, fruto do pensamento iluminista francês. Porém, a partir principalmente do século XIX, a relação entre as ideias de cultura e civilização foi questionada, já que uma não levava necessariamente à outra, e que o conceito de civilização se referia a uma situação histórica específica, no caso a dos países Inglaterra e França. Questionado sobretudo pelos românticos alemães, o termo cultura passou a ter um sentido diferente, associado à religião, às artes, família, vida pessoal, significados e valores.

Nesta acepção a cultura passou a se apropriar de questões relacionadas à vida intelectual e as artes, bem como aos processos gerais, relacionados aos diferentes modos de vida. De acordo com Williams (1992) isto representou um problema, visto que a cultura passou a ser vista como algo dado, distinto e a parte da realidade social, como uma categoria estanque, assim como política, economia e sociedade.

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

A partir de então, Williams avançou na elaboração de uma teoria materialista da cultura, inclusive resgatando Gramsci, principalmente em sua concepção de hegemonia.

Seguimos até aqui apresentando um panorama histórico das ideias de Williams acerca do conceito de cultura. Não temos a pretensão e, tão pouco, conseguiremos dar conta de todo o percurso de Williams na concepção do termo cultura, mesmo porque o enfoque deste artigo é mais específico e propõe a discussão sobre a cultura mais voltada ao contexto escolar, a diversidade linguística proposta em avaliações de larga escala como a Prova Brasil. Contudo, ressaltamos a importância da iniciativa dos estudos de Williams para que hoje, século XXI, possamos ter com mais clareza a noção da importância sobre os estudos de cultura e como este influencia tanto no âmbito social quanto, e consideravelmente, no contexto escolar.

Cultura escolar em uma concepção de Forquin

Ao tratar sobre o assunto cultura, nos deparamos com diversos autores (FORQUIN, 1993; WILLIAMS, 1979 e 1992; CEVASCO, 2003; KUPER, 2002; THOMPSON, 1998, COSTA, 2010). Identificamos que cada um busca entender como este fenômeno ocorre na sociedade e alguns se dedicam também a tentativa de entender sua relação com a educação. Forquin (1993) se interessa, também, sobre a cultura escolar.

Cultura escolar é definida por Forquin (1993), como

o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, "normalizados" rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (p.167)

Ainda de acordo com as ideias de Forquin (1993) sobre a cultura escolar

a escola é também "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (...) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar. (167)

Neste sentido, concordando com Forquin, acreditamos que a escola deve ter autonomia para desenvolver sua cultura. Uma cultura que leve em consideração o desenvolvimento integral do aluno, de tal forma que se possa entender que existe, de fato, uma relação extremamente íntima e interligada entre educação e cultura. Sob esta perspectiva Forquin (1993) afirma que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (p.10)

Desta forma, observamos que a cultura é vista, também, como transmissão de hábitos, costumes, conhecimentos e aprendizagens “de alguém”, transmitidos “para alguém”, como definiu Forquin (1993) acima.

Podemos afirmar que a cultura é conteúdo fundamental da educação: “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN 1993, p.14). Reciprocamente, dizemos que é pela/na educação, que a cultura é transmitida e propagada continuamente: “a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (idem)

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Corroboramos com a ideia de Forquin (1993), ao defendermos a tese de que educação e cultura estão interligadas, que ao pensarmos em uma logo nos remetemos a outra e, que toda reflexão sobre uma, provoca, automaticamente, considerações sobre a outra.

No mesmo sentido, ao refletirmos sobre a relação entre educação e cultura identificamos a necessidade de tratar sobre os conceitos de escola e diferença cultural, conforme abordado a seguir.

Escola e diferença cultural

A escola ao longo do tempo foi marcada como lugar onde se propaga a desigualdade social (no acesso e permanência do estudante; avaliações de rendimento; separação entre escola pública – para os pobres – e privada – para elite; entre outros aspectos).

Embora tenham sido criadas políticas públicas na tentativa de minimizar tais desigualdades como: o ensino fundamental obrigatório (LDB nº9394/96); políticas de desenvolvimento de escola de qualidade; reforma curricular; criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997); programas para diminuir o fracasso escolar (como: sistema de ciclos, classes de aceleração, Educação de Jovens e Adultos, telecentros), não foram, ainda suficientes para diminuir as desigualdades e diferenças sociais como aponta Weber (2009):

Alguns avanços são apontados no que se refere à permanência do aluno na escola e no tocante à produtividade escolar não havendo, todavia, indícios confirmadores da associação entre intervenção feita e resultados pedagógicos obtidos e tampouco a indicação de superação das desigualdades sociais e de disposição para a convivência com as diferenças, sejam elas de natureza étnica ou cultural. (p.28-29)

Além de preocupar-se em combater as desigualdades sociais que assolam a escola, também é relevante a luta pela significação da diferença cultural, afinal a escola acolhe a diversidade cultural que possibilita a leitura sobre como podemos ser e

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

estar no mundo, visto que a escola é o lugar de diversidades, inclusive e, principalmente, da diversidade cultural.

Neste sentido, nos apropriamos do conceito de Bhabha (1998) sobre diferença cultural como:

processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, de referência, aplicabilidade e capacidade. (p.63)

Desta forma, observamos a importância de valorizar e respeitar as diferenças culturais, entendendo seu caráter de significação e representação de valores. Não nos cabe julgar se uma cultura é melhor do que outra, mas sim entendermos que há diferença, existe uma diversidade cultural que predomina em determinada sociedade.

Reforçando a ideia até aqui discutida sobre diferença cultural, Carvalho (2009) afirma que:

Se considerarmos que o conceito de diferença é imprescindível para o reconhecimento da diversidade, precisamos, procurar entender as versões que tem, no discurso curricular construído esse discurso da diferença. (p.58)

Entendemos que a diferença cultural é essencial nas relações, nos processos discursivos e linguístico, todavia, esta não deve ser apontada como meio de exclusão ou seleção, mas para indicar as lutas de certos grupos sociais excluídos de diversos processos sociais e culturais (CARVALHO, 2009) e, ainda, para marcar a identidade (cultura) de cada povo, região, grupo social.

Na escola esta diferença cultural deve ser trabalhada com vistas à conscientização e respeito, inclusive em processos de avaliação, sejam eles internos ou de larga escala (como a Prova Brasil), devem levar em consideração estes aspectos.

O que é transmitido por meio da cultura, origina de uma tradição peculiar a determinado povo, região, grupo social. Sendo assim, temos as variações, inclusive linguísticas em cada cultura. Por exemplo, no Rio de Janeiro quando queremos fazer canjica usamos os seguintes ingredientes: *500g de canjica, 1 litro de leite, 1 vidro de, leite de coco, 1 lata de leite condensado, 2 pedaços de canela em pau*; já em Recife e na Paraíba quando se fala em canjica, toma-se os seguintes ingredientes: *canela em*

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

pó para polvilhar, 1 vidro (200 ml) de leite de coco, 1 lata de leite condensado, 2 xícaras (chá) de leite e 10 espigas de milho verde. De fato, o que no Rio de Janeiro chamamos de canjica, em Recife e na Paraíba é chamado de mugunzá.

Culturalmente, na região sudeste a canjica é parte da culinária, especificamente no período de inverno e São João, já no nordeste o mugunzá, a canjica e a pamonha são comidas típicas no cotidiano da população.

Este exemplo pode ser transferido para a educação. Hipoteticamente poderíamos supor como questão para uma avaliação de larga escala se apresente da seguinte forma:

Vejam os ingredientes de uma deliciosa comida, muito consumida nas festas de São João:

- canela em pó para polvilhar
- 1 vidro (200 ml) de leite de coco
- 1 lata de leite condensado
- 2 xícaras (chá) de leite
- 10 espigas de milho verde

Estamos nos referindo a que prato típico?

- (A) Mungunzá
- (B) Canjica
- (C) Pamonha
- (D) Cuscuz

Tomamos como discussão a partir do exemplo anterior e que caminha na construção do objeto deste artigo, a seguinte indagação: será que os alunos de regiões brasileiras tão distintas, num país continental, com culturas tão específicas terão o mesmo entendimento de algo tão peculiar a uma determinada cultura? Como propor uma questão que verse sobre aspecto tão específico de determinada cultura em avaliações de larga escala como a Prova Brasil, cuja função é determinar a qualidade do ensino de forma padrão (verificação do desenvolvimento do aluno por meio de um currículo básico a todos) em todo o território nacional?

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Estenderemos esta discussão a seguir, tratando especificamente sobre a concepção da Prova Brasil e, mais adiante faremos a análise de uma questão de Língua Portuguesa proposta como avaliação na Prova Brasil de 2009 que exemplifica, exatamente, esta discussão sobre cultura e escola.

Currículo e Prova Brasil (Young e MEC)

A Prova Brasil, assim como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações para diagnóstico, em larga escala (âmbito nacional), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os estudantes, do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, devem responder proposições que versem sobre os conteúdos de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre seu contexto social que podem estar associados ao desempenho.

A partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil, juntamente com as informações do Saeb, as redes municipais e estaduais, em concordância com o MEC traçam planos para o alcance da qualidade na educação.

Todavía cabe-nos um questionamento: se a Prova Brasil é um instrumento de avaliação de larga escala, de alcance nacional, quais tipos de questões devem ser apresentados neste instrumento? Que tipo de currículo deve ser contemplado por esta prova? São considerados os aspectos culturais de cada região, estado, cidade, escola na elaboração deste instrumento de avaliação? Ou será que esta avaliação deveria apenas conter conteúdos/questões que atendam a Base Nacional Comum (LDB nº. 9.394/96)?

Vejamos o que nos mostra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (*CAPÍTULO II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais*), acerca do currículo a ser desenvolvido na educação:

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2004)

Desta forma identificamos que a própria LDB nº. 9.394/96 propõe que o currículo apresente duas partes, onde uma delas atenda as peculiaridades sociais, inclusive.

Neste sentido, nos apoiamos nas ideias de Young (2007, p.1299) ao afirmar que “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo”. Sendo assim, não podemos utilizar o currículo especificado como *parte diversificada* (LDB nº 9.394/96) em uma avaliação de larga escala, visto que este é de caráter particular, logo não podendo ser generalizado.

Observamos que a cultura expressa nas escolas propõe um currículo que, geralmente, não atende a esta parte diversificada, mesmo porque há uma preocupação com as avaliações impostas por órgãos educacionais superiores, como o MEC.

Neste sentido Young (2007) diz a propósito da escolaridade que:

são definidos termos cada vez mais instrumentais, como meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (p.1291)

A partir da citação anterior, também podemos inferir que se temos “alunos entediados” e “professores desgastados” (Young 2007), isso se refletirá nos resultados de desempenho da escola. Com isso, teremos pouco – ou quase nenhum – aumento da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma ideia, Young (2007) apresenta a expressão “educação como resultado”, e diz que: “Nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (p.1293).

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

De acordo com o exposto até aqui, identificamos que a educação, hoje, tem como meta preparar o aluno para provas e exames que “medirão” a qualidade do ensino, como o caso da Prova Brasil. É inconcebível pensarmos em um instrumento de avaliação de larga escala, neste caso a Prova Brasil, que utiliza como recurso de avaliação abordagens que exijam conhecimento de determinada cultura, visto que este instrumento deverá avaliar a educação em seu currículo básico e não em suas particularidades.

Precisamos esclarecer que não somos desfavoráveis a Prova Brasil como instrumento de avaliação com vistas à busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, mas somos desfavoráveis a sua concepção e estrutura, visto que o discurso que a concebe é o de verificar a qualidade do ensino a partir do currículo básico comum a todo território nacional, todavia encontramos uma questão de Língua Portuguesa cujo conteúdo apresentava particularidades lingüísticas que conduziam o aluno a inferir sobre determinada cultura, o que não é compreensível em uma avaliação de larga escala.

Metodologia

Pressupostos

Utilizamos nesta pesquisa a metodologia da *análise de conteúdos* de Bardin (2002), dividida em três fases distintas, porém interdependentes:

I) Fase de pré-exploração (pré-análise) do material ou de leituras flutuantes – nesta fase foram levantadas leituras diversas de tal modo que pudéssemos construir a base teórica da pesquisa, selecionando e apontando ideias e teorias que dialogassem com o tema proposto: cultura e educação. Nesta fase da análise de conteúdos deve existir uma interação significativa entre o pesquisador e as leituras a serem realizadas, de tal forma que possam servir na condução das fases seguintes da análise (BARDIN, 2002).

II) Seleção das unidades de análise (exploração do material) – foram realizadas releituras dos textos selecionados como base teórica com o objetivo de

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

organizar as unidades de análise, criando categorias que facilitassem a análise de uma (1) questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil (2009, 5º ano do EF). A escolha pelas unidades de análise deu-se pela necessidade de responder as indagações que surgiam sobre o objeto da pesquisa.

III) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação – analisamos uma (1) questão de Língua Portuguesa do instrumento de avaliação Prova Brasil, buscando verificar as relações entre a Prova Brasil e a cultura no que tange a organização curricular. Verificamos o quadro de percentual de acertos (nível nacional) de cada alternativa e as justificativas dadas pela Matriz PDE/Prova Brasil para tais respostas, objetivando interpretar os dados e apontar os resultados de forma crítica.

Procedimentos de coleta de dados

O caderno da Prova Brasil do Ensino Fundamental (5º ano) aplicado no ano de 2009 foi o *corpus* observado, com o intuito de buscar propostas de questões que primassem pela reprodução de aspectos especificamente culturais, descartamos aquelas que apresentavam proposta de verificação de aprendizado por meio de conteúdos do currículo básico, visto que o foco desta pesquisa é analisar questões voltadas para o currículo em sua parte diversificada, como definido anteriormente. Selecionamos uma (1) questão de Língua Portuguesa que atendia as características linguísticas necessárias para a análise proposta neste artigo: propor verificação da aprendizagem levando em consideração aspectos culturais, logo, exigindo conhecimento (prévios, experiências culturais) do currículo em sua parte diversificada. A questão selecionada referia-se ao Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

De acordo com o PDE/Prova Brasil aplicado em 2009, por meio deste descritor:

pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual, o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície e

Identidades dinâmicas: variação e mudança no espanhol da América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios. (BRASIL 2008, p. 27)

A escolha por esta questão, e não por outra, se deu ao verificarmos que se tratava de uma questão que propunha a variação linguística, levando em conta uma linguagem de determinada cultura. Tratava-se de propor ao aluno que fizesse inferência sobre o contexto a partir de uma *gíria*¹ “DA HORA” (expresso por um quadrinho da Turma da Mônica), prevista em determinadas regiões, ou seja, uma cultura específica e não geral. Chamou-nos a atenção como um instrumento que se caracteriza como avaliação de larga escala possa apresentar questão que verse sobre uma determinada cultura – currículo como parte diversificada (LDB nº 9.394/96) –, pois para responder a proposta o aluno necessariamente, como supracitado (BRASIL 2008, p. 27), deveria estabelecer relações com seus conhecimentos prévios. Todavia, se esta linguagem não faz parte de sua cultura, como inferir sobre a mesma para escolher a alternativa correta da questão?

Procedimentos de análise e resultados

A questão selecionada para análise segue abaixo com suas respectivas opções de resposta. Ratificamos que a escolha por esta questão se deu por apresentar a necessidade de se discutir acerca do tema educação e cultura que norteia este artigo e, com a tese de que em um instrumento de avaliação de larga escala na se faz adequado a utilização de questões que versem sobre uma cultura específica, mas sim que atenda a verificação do currículo básico. Defendemos a ideia de que questões como essa devem ser desenvolvidas de forma específica, onde cada região busque a diversidade de aprendizado de acordo com a sua cultura.

¹ Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008, p.637) o termo *gíria* significa: “Linguagem informal, característica de determinados grupos, geralmente marginalizados, a qual, por sua expressividade, pode estender-se à linguagem familiar de outros grupos sociais: alguns termos de *gíria* são efêmeros, mas outros têm registro duradouro na língua”.

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7526

Fonte: Prova Brasil 2009. Quadrinho retirado do Portal turma da Mônica:

www.turmadamonica.com.br

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão "DA HORA" ela deu a entender que o desenho:

- (A) tinha acabado de ser feito.
- (B) durava somente uma hora.
- (C) era moda entre a turma.**
- (D) deveria ser usado na hora.

A seguir, na Tabela 1, temos os resultados das respostas dos alunos em percentual. Esclarecemos que este resultado está representado levando-se em consideração todo o território nacional.

Tabela 1

Opção de resposta	% de respostas às alternativas
A	34%
B	16%
C	31%
D	16%

Fonte: Matrizes do Ensino Fundamental (5º ano) da Prova Brasil de 2009 na parte de Língua Portuguesa.

Observamos que os itens A, B e D inferem sobre a ideia de tempo para o termo "DA HORA", enquanto que apenas o item C, que é a resposta considerada correta, infere sobre a ideia de *moda*, de algo *maneiro*, *radical*, "DA HORA". Com isso, 66% dos alunos (que responderam as questões A, B e D) erraram a questão, pois

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

provavelmente entenderam que o termo em destaque referia-se a ideia de tempo e, conseqüentemente, não tinham experiências prévias (BRASIL, 2008) para inferir sobre um termo que marca o discurso de uma determinada cultura, povo, região, costumes.

Atividades que propõem a inferência de palavras ou expressões tornam-se mais complexas do que aquelas em que o aluno interpreta a partir do que está visivelmente exposto. No caso da questão em análise, não bastava o aluno inferir sobre a expressão destacada "DA HORA", mas também precisaria ter conhecimentos prévios da expressão para que pudesse perceber que se tratava de uma linguagem culturalmente presente em determinada região brasileira, logo de acesso apenas a uma parcela dos alunos avaliados.

Desta forma, em uma avaliação de larga escala como a Prova Brasil, não se deve primar pela cultura de uma ou de outra região, visto que se trata de uma avaliação nacional. Observamos que se o aluno não tem acesso a determinadas expressões regionais, gírias, palavras e expressões típicas de determinado local e cultura e, por isso, não conseguirá inferir sobre o sentido proposto no texto, visto que não tem conhecimentos prévios sobre a palavra/expressão que estará diante.

Segundo Young (2007, p.1299) "a estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer base para quaisquer princípios generalizáveis."

Observamos que destes 66% de alunos que marcaram as opções que se relacionava com a ideia de tempo, 34% tomou essa expressão em seu sentido literal, isto é, considerou como certa a alternativa "tinha acabado de ser feito" (A). O termo não-padrão é variante que pode ocorrer por motivação social (status, idade, grupo social,) também chamada de *variante diastrática* (BECHARA, 1999) ou geográfica (regional) também chamada de *variante diatópica* (BECHARA, 1999). Logo, em um processo de avaliação nacional, não seria adequado utilizar tal estratégia.

Na análise apresentada pela Matriz do PDE/Prova Brasil (BRASIL 2008, p.28), é destacado que "é necessário ressaltar que este item deve levar em consideração a experiência de mundo do aluno, o que o caracteriza como um item de alta complexidade, pois a expressão "da hora" não se caracteriza como expressão idiomática de grupo", o que consideramos como o primeiro equívoco, visto que analisando a questão o sentido desta expressão remete a determinado grupo, cultura.

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Inclusive o próprio documento apresenta em trechos anteriores a ideia de que esta expressão seja uma gíria, logo se relaciona especificamente com determinada cultura. O segundo equívoco observado na análise da Matriz do PDE/Prova Brasil sobre a questão proposta neste artigo para análise, está relacionado à competência em leitura quando diz que “o gabarito contempla um aluno que responde ao item pela alta competência de leitura” (idem). Entendemos que a leitura é importante para que o aluno adquira conhecimentos, mas no caso desta questão, o aluno necessitaria de mais que simples e gerais leituras, ele precisaria de uma leitura e experiência de vida cultural específica para que conseguisse inferir sobre a ideia pretendida.

Desta forma, consideramos que a questão em análise seja inapropriada, inadequada de ser utilizada como avaliação na Prova Brasil por ser um instrumento de avaliação em larga escala, não podendo contemplar, por isso, as particularidades de determinada cultura.

Considerações finais

Muitas são as propostas e os trabalhos desenvolvidos para que, de fato, a cultura torne-se componente curricular obrigatório na escola. Contudo, não podemos banalizar os estudos culturais e os conceitos que giram ao seu redor, como se fosse apenas acrescentar no currículo datas comemorativas e estudar sobre hábitos e costumes de determinada região para afirmar que estamos inserindo cultura em nossos currículos, em nossas salas de aula.

A cultura e a educação estão fortemente interligadas na escola, visto a diversidade presente em sala de aula: sexo, etnia, religião, ideologia, linguística. A diferença cultural deve ser vista como forma de crescimento intelectual e pessoal, onde precisamos não só discutir sobre, mas e, principalmente, respeitar as diferenças culturais.

Neste sentido, não podemos impor uma ou outra cultura como se fosse superior, melhor ou mais sofisticada em detrimento de outras, visto que a escola está legitimada a reproduzir diversas culturas, onde o aluno possa participar do processo de construção de sua própria cultura pela transmissão de conhecimentos.

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Por isso, consideramos inadequado na Prova Brasil, o uso de questões que primem pela exposição de conteúdos que enfatizem uma determinada cultura, pois este instrumento de avaliação objetiva verificar a apropriação, pelos alunos, de conteúdos do currículo básico de todo o território nacional. Portanto, ao elencar conteúdos de determinada cultura em uma questão, esta se torna uma cultura dominante, ou seja, aquela em que os alunos deveriam considerar como a cultura “modelo” a ser seguida. Não defendemos a imposição de uma ou outra cultura, mas sim consideramos a existência de diferenças culturais e de conscientização do respeito as mesmas.

Sendo assim, é inaceitável que sejam utilizados conteúdos em questões de avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, que desenvolvam características específicas de determinada cultura.

Referências:

BARDIN, Laurence. (2002). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BECHARA, Evanildo. (1999). **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna.

BHABHA, Homi. (1998). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. (2004). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Rio de Janeiro: Roma Victor.

BRASIL. Ministério da Educação. (2008). **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.

CARVALHO, Rosângela Tenório. (2009). Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. (p.41-63). *In*: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

CEVASCO, Maria Elisa. (2003). **Dez lições sobre o estudo cultural**. São Paulo: Boitempo Editorial.

COSTA, Marisa Vorraber. (mai./ago. 2010). **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. *Educar, Curitiba*, n. 37, p. 129-152. Editora UFPR.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993). **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas.

KUPER, Adam. (2002) **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc.

LIMA, Raquel Sousa. (2004). **O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das idéias de materialismo cultural e experiência**. Trabalho de aproveitamento do Curso Literatura e Sociedade, oferecido pela professora Dra. Adriana Facina, no Mestrado em História Social da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.historia.uff.br/cantareira/edic_passadas/V8/artigo02.htm. Acesso em 30/06/2011.

THOMPSON, Edward. P. (1998). **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia. das Letras.

WEBER, Silke. (2009). Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. (p.21-40). *In*: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1992.

_____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

YOUNG, Michael. (set./dez. 2007). **Para que servem as escolas?** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, nº 101, p. 1287-1302.