

ANÁLISE SEMÂNTICA DOS ENUNCIADOS DE AVALIAÇÕES EM EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APLICAÇÃO CULTURAL NO ESTUDO DE RESPOSTAS POSSÍVEIS

João Raphael Oliveira de Andrade¹
Universidade Federal de Alfenas
raphael-di-andradi@hotmail.com

Celso Ferrarezi Júnior²
Universidade Federal de Alfenas
cferrarezij@superig.com.br

Resumo: Este texto aborda, com base na teoria da Semântica de Contextos e Cenários, o processo de significação e de ressignificação de palavras em ambiente escolar, mais especificamente, nos enunciados avaliativos do ensino básico. Ele tem como objetivo analisar as escolhas linguísticas dos docentes e as possíveis interpretações que os alunos podem ter sobre tais enunciados, propondo uma reflexão aos professores sobre a adequação de seu léxico ao cenário em que as avaliações estão inseridas. Por meio deste trabalho, demonstramos que a ressignificação tem uma importância essencial no processo de ensino, já que o aluno, em vários momentos, aplica no ambiente escolar o conhecimento de mundo que tem e que é, na maioria das vezes, diferente do conhecimento escolar.

Palavras-chave: 1. Semântica. 2. Enunciados avaliativos. 3. Educação básica. 4. Ressignificação. 5. Avaliação.

Abstract: This text approaches, within the theory of Semantic of Contexts and Scenarios, the process of signification and resignification of words in school environment, more specifically, in the evaluation wording in basic education. It aims to analyze the linguistic choices of the teachers and the possible interpretations that the students may have about such wordings, proposing a reflection to the teachers about the adequation of their lexis to the scenario in wich they are inserted. Through this article, we have demonstrated that the resignification has a fundamental importance in the process of teaching, since the student, in many moments, applies in the school envoronment the general knowledge that it has and wich is, most of the times, different from the academic knowledge

Key words: 1. Semantic. 2. Evaluative statements. 3. Basic education. 4. Reframing. 5. Evaluation.

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de analisar, referenciado na teoria da Semântica de Contextos e Cenários - SCC, enunciados avaliativos aplicados no ensino básico e verificar possíveis ressignificações feitas pelos alunos sobre esses enunciados.

¹ Graduando em Letras. Membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas - UNIFAL/MG. PIVIC/UNIFAL.

² Orientador. Docente do ICHL/UNIFAL e membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas.

Sabe-se que os enunciados de avaliação são uma ferramenta escolar usada constantemente, porém, muitas vezes, construídos com uma grande complexidade e/ou com léxico em sentido escolarizado que pode gerar interpretações errôneas em relação ao objetivo que o professor estabeleceu.

É perceptível a dificuldade de interpretação que os alunos têm sobre os enunciados, devido a palavras e expressões que não fazem parte de seu convívio. Porém, é necessário que a pesquisa científica identifique com precisão a causa ou as causas que resultam tais problemas e que, uma vez conhecidas, permitam aos docentes refletir sobre suas escolhas linguísticas.

Acredita-se que a identificação precisa dessas causas – aqui trabalhamos apenas com a hipótese de problemas de resignificação – permita levar em consideração o cenário escolar em que alunos e professores estão inseridos e propor mudanças procedimentais que resultem na promoção de uma educação de melhor qualidade.

O conceito de língua escolhido neste trabalho é o conceito adotado por Ferrarezi (2008) que diz que “uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos”, de forma que a abordagem realizada é cultural e a sistematização segue a metodologia da SCC.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Bakhtin/Voloshinov, apud Ferrarezi (2010, p.15), “O sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Nesta passagem, o autor concebe o *contexto* como sendo o *contexto linguístico* e o *contexto extralinguístico* intimamente interligados. Com base nisso, a SCC entende que as expressões linguísticas são

formadas em função dos sentidos construídos em um ambiente cultural e que, portanto, a cultura é o elemento determinante para a construção dos sentidos:

[...] porque os sentidos se constroem culturalmente, e tudo o que é construído culturalmente é, obrigatoriamente, vinculado a valores culturais. Por isso mesmo, os sentidos expressam, além de suas associações referenciais, valores culturais e, assim, geram a impressão desses valores nas mentes dos falantes. (Ferrarezi, 2010, p.123)

Já que os sentidos são determinados culturalmente, eles revelam valores cultivados por uma determinada sociedade. Porém, os sentidos também demonstram os valores individuais. Assim, segundo a SCC, se cada cultura constrói uma visão de mundo, cada pessoa, inserida nesta cultura, constrói a partir dessa – ou mesmo nessa – visão geral, a sua própria visão, construindo assim seu próprio léxico (concebendo-se aqui o léxico como a junção dos níveis da *forma* e do *sentido*).

Assim sendo, como os alunos e o professor (e, por que não, a própria “escola”) apresentam histórias diferentes de vida, possuem culturas diferentes, é natural pressupor que possuam léxicos diferentes com os quais fazem suas representações do mundo.

A língua não é autônoma: ela se relaciona estritamente com a cultura influenciando, sendo influenciada e revelando construções e usos que os falantes delas fazem. Não há como separar língua, cultura, identidade. Assim, a língua funciona em dois níveis distintos: o nível da sinalidade, ao qual pertence o *contexto*, e o nível extralinguístico da situação discursiva e histórico-cultural, que constitui o *cenário*.

[...] o contexto é para a SCC, como o nome sugere, o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos. (idem, p.116-117)

[...] além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa por sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma esse fato interferir no processo de especialização do sentido). (idem, p. 116-117)

Quando aplicamos ao ensino de línguas esse conjunto de ideias, percebemos que há uma infinidade de outros aspectos que podem interferir na compreensão de um enunciado escolar além da mera “frase” criada pelo professor, como a cultura local ou do indivíduo, a visão de mundo, do vocabulário usado, que podem gerar um processo de *ressignificação*, entre outros.

A cultura em que o emissor e o receptor estão inseridos tem grande influência na compreensão, pois “[...] o sentido de uma palavra é determinado não somente através da herança linguística, mas também pelos valores e informações culturais que se tem do mundo.” (OCAMPO, 2011, p. 31 e 32). Sendo assim, já é constatado que a *ressignificação* das palavras é usada pelos alunos constantemente. Para OCAMPO (2011, p. 34):

[...] ressignificação é um processo ativo pelo qual um falante que tenha notado que o sentido costumeiro (ou o sentido individual) que associa a um determinado sinal não é adequado em um ato de

comunicação, busca, nos elementos do cenário comunicativo e com base em seu conhecimento do sistema linguístico, uma identificação de qual seja o sentido adequado para esse sinal naquele dado uso para, então, poder processar uma nova especialização de sentido para o sinal em questão.

Outra questão a se analisar é sobre as diferenças regionais dos falantes, pelas quais uma mesma palavra e/ ou expressão pode ter significações diferentes. Esse fato pode acarretar um desentendimento para os alunos, principalmente quando estão inseridos naquela cultura há pouco tempo ou quando o professor é inserido ali e carrega uma ocorrência cultural diferente.

Um exemplo disso foi atestado por Ferrarezi no período em que residiu na Amazônia, e narrado em sala de aula. Uma professora do Sul do país recém-radicalada na Amazônia elaborou o seguinte problema matemático para alunos de 3º ano inicial:

“João ganhou três picolés e tomou dois. Com quantos ficou?”

A resposta do aluno ao problema foi: “cinco”. A resposta esperada pela professora era “um”. A discordância residia no fato de que, na Amazônia, picolés são “chupados” e não “tomados”, enquanto o verbo “tomar” é usado costumeiramente com o sentido de “pegar do outro”, “tomar algo de outra pessoa”. Pode-se ver que a criança acertou a conta segundo sua própria linguagem e visão de mundo, mas isso não correspondia às expectativas da professora.

Pode-se ver, pelo exemplo, que não é raro que a linguagem das escolas seja diferente da linguagem que os alunos usam no dia a dia, e esta, por vezes, não é considerada relevante pela escola, o que vai contra a Lei de Diretrizes e Bases (1996, p. 10) que diz que a valorização da experiência extraescolar do aluno deve ocorrer em todo processo educativo. É comum ouvir alunos dizendo que a linguagem da escola é difícil e diferente e que eles não a usam fora dali. OCAMPO (2011, p. 89) diz que:

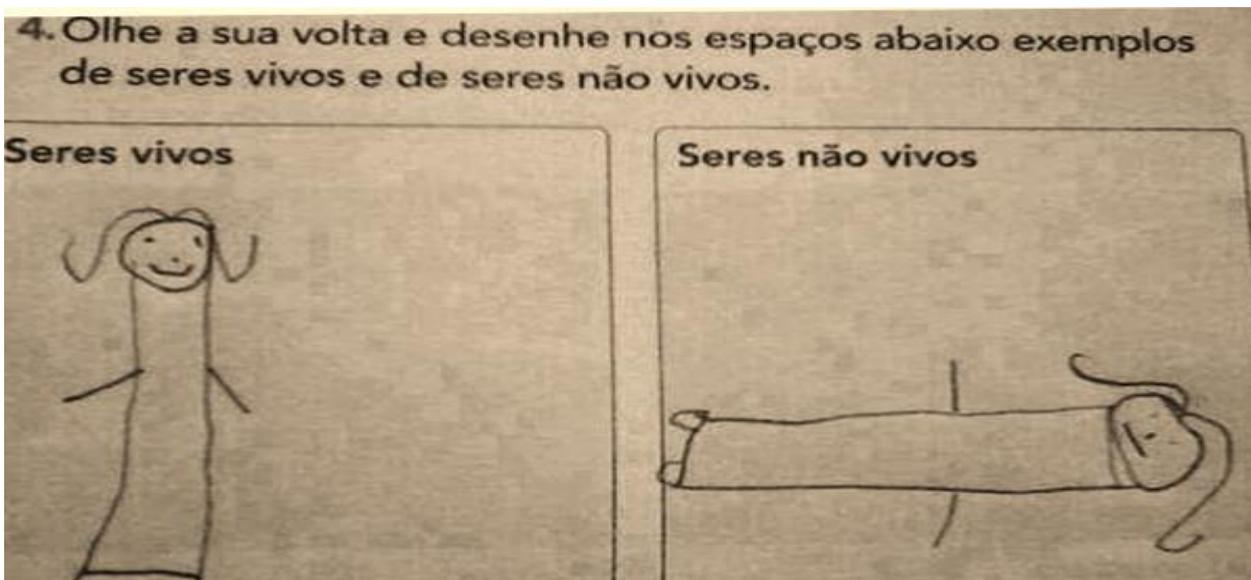
[...] a nosso ver, esse é o cerne do problema: o aluno detém um saber que não é válido na escola – pelo menos em termos práticos – e a escola detém um saber que é válido socialmente, mas não o compartilha com os alunos e os “multa” por não sabê-lo. E isso sem levar em consideração as concepções que a criança traz de casa sobre tudo o que se refere à escola, desde o que a escola representa para essa criança até o que essa criança pensa em relação à escrita, à leitura, aos conteúdos, à organização escolar como um todo. Dessa forma, é evidente que o processo de ensino continuará falho.

Diante de toda essa gama de influenciadores – contexto e cenário, ressignificação, léxico etc. –, ao refletirmos sobre os enunciados avaliativos mal elaborados, gerando, assim, avaliações mal elaboradas, temos um grande problema. Para Luckesi (1995, p.52) a avaliação escolar é diagnóstica, ou seja, ela precisa mostrar ao professor e ao aluno o estágio de aprendizagem que ele se encontra para tomar decisões suficientes e satisfatórias visando ao avanço no seu processo de aprendizagem. Questões com enunciados mal elaborados não trarão respostas necessárias para esse tipo de avanço, pelo contrário, prejudicará o aluno.

A PESQUISA

A coleta de dados se deu através do recolhimento de avaliações físicas, impressas em papel, e *on line*. Após recolhê-las, uma análise minuciosa foi feita, tendo como base a SCC. O critério principal é que as avaliações sejam do Ensino Básico público.

Na primeira questão que segue, temos o seguinte enunciado e resposta:

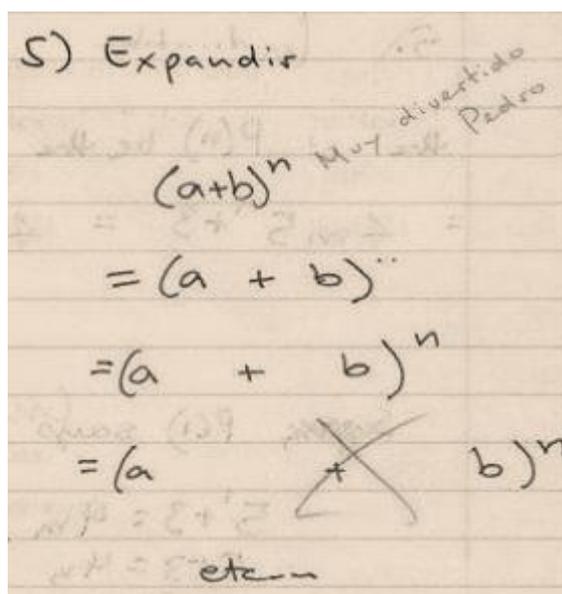


FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Podemos ver que essa é uma questão de biologia (comumente chamada de *Ciências* no ensino fundamental). A proposta do professor é que o aluno saiba identificar e diferenciar, por meio de um desenho, um “ser vivo” de um “ser não vivo”. A resposta do aluno foi desenhar uma pessoa em pé (viva), representando o ser vivo, e uma pessoa deitada (morta), representando o ser não vivo.

Esse enunciado não chega a ser ambíguo, porém remete a questões mais profundas, de filosofia: o que é um *ser*? O que é um *ser vivo*? Mas o que seria um *ser não vivo*? Um material como um armário, um copo, uma caneta é um *ser não vivo*? Note que o enunciado se inicia com “olhe a sua volta”, o que indicia que estes materiais seriam uma possível resposta desejada pelo professor. Mas, continuando, um ser humano é um ser vivo? Ele morto é um ser não vivo? São questões muito profundas que necessitam de uma grande reflexão, mas que não competem exclusivamente à disciplina *Ciências* responder. Muito provavelmente, este aluno está nas séries iniciais e ainda não possui um desenvolvimento cognitivo para grandes abstrações.

A interpretação do aluno não está equivocada. Ele entende, em sua visão de mundo, que um “ser” é um humano e que “ser não vivo” é uma pessoa morta.



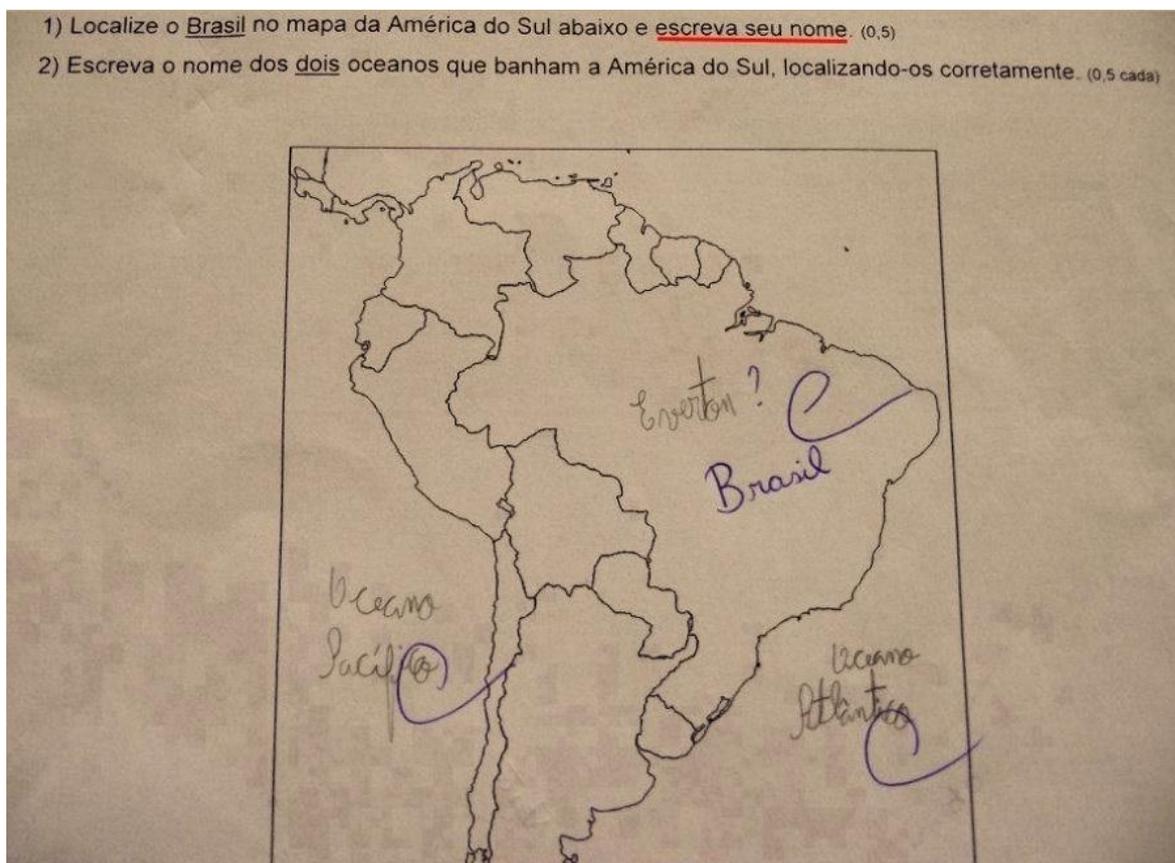
FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Esta outra questão é interessante. Seu enunciado tem apenas uma palavra: “Expandir” e não há nenhuma outra orientação. De acordo com o dicionário *online* Priberam³, *expandir* significa dilatar, estender, ir mais longe, prolongar-se e foi exatamente dessa forma que o aluno respondeu, ele expandiu a fórmula matemática.

A questão é de ensino médio. Não se sabe ao certo se é comum ao professor que elaborou essa questão usar esse termo; se sim, a resposta do aluno pode ter sido realmente pensada como uma provocação ao professor, com base no sentido costumeiro da palavra. Isso nos faz pensar que não se pode supor que os alunos não reflitam sobre a língua, as possíveis interpretações das palavras e/ou expressões. Provavelmente, esse aluno sabe que pode respaldar sua resposta no

³ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em < <http://www.priberam.pt/dlpo/expandir>>. Data de acesso em 2 de novembro de 2014.

significado costumeiro da palavra, já que não há nenhuma outra explicação no enunciado.



FONTE: DADOS DA PESQUISA.

A questão acima, de Geografia, propõe ao aluno que este deve localizar o Brasil no mapa da América do Sul e “escrever seu nome”. Também escrever os nomes dos oceanos que banham essa América. A resposta do aluno foi escrever seu próprio nome sobre o Brasil (Everton), porém escreveu os nomes dos oceanos corretamente. Nota-se que a correção do professor foi primeiramente colocar uma interrogação na resposta, mas mesmo assim a considerou correta, pois provavelmente entendeu a interpretação do aluno.

A “dificuldade” do aluno aqui se deu pelo pronome possessivo *seu* presente no enunciado: “Localize o Brasil [...] e escreva seu nome”. Sabe-se que o pronome possessivo *seu* se refere à terceira pessoa do singular (ele), então nesse enunciado

estava ligado diretamente a palavra Brasil. Ele deveria escrever Brasil, porém, quando pensamos no pronome *você*, que é costumeiramente usado referindo-se à segunda pessoa do singular (tu), mas conjuga verbos de terceira pessoa no português brasileiro (“Você vai à escola hoje?” e não “Tu vais à escola hoje?”), a possível interpretação do aluno foi que *seu* estava ligado a *você* (que, no caso, era o interlocutor do professor, ou seja, ele mesmo o aluno) e, por isso, escreveu seu próprio nome. Trata-se de um simples problema de anáfora, mas que causou problemas ao aluno na interpretação da questão da prova.

Como dito, nessa ocasião, o professor apresentou uma atitude positiva na correção, pois não desconsiderou a resposta do aluno e, pelo contrário, a compreendeu (o que implica ter compreendido o próprio erro na elaboração da questão). Porém, isso nem sempre ocorre. Há, aqui, a possibilidade de considerarmos que as posturas do professor em relação às próprias avaliações também determinam como o trabalho intelectual dos alunos, inclusive possíveis interpretações, deve ser levado em conta o que, em última instância, também determina níveis de sucesso e insucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento, em sua fase medial, as análises estão em processo e os resultados ainda estão no nível da constatação da ocorrência do fenômeno. Pretende-se que os resultados de análises mais consistentes sejam obtidos até o término do prazo do projeto.

O que se pode constatar até o momento é a hipótese da falta de reflexão dos professores referente à elaboração dos enunciados das avaliações analisadas quanto à linguagem (léxico), ao contexto e cenário, entre outras coisas. Não generalizamos, mas tomamos essas ocorrências como comuns, mais comuns do que seria de se esperar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Robson Santos de (Org.). *O Texto na Aula de Língua: O Que Ensinamos e Como Avaliamos*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. (2009). *Linguagem e Diálogo – As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial

FERRAREZI Jr., Celso, F. TELES, I. M. *Gramática do Brasileiro: uma nova forma de entender a nossa língua*. São Paulo: Globo, 2008.

FERRAREZI Jr., Celso. *Guia do Trabalho Científico: Do projeto à redação final*.

_____. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. *Ensinar o Brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Os sentidos da escola: o processo de re-significação e a aprendizagem em ambiente escolar*. In: *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Paulo: Pedro e João Editores/ Porto Velho: EDUFRO, 2009, p.33-50.

_____. *Semântica para Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREGE, Gottlob. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª Ed. (Reimpr.). Rio de Janeiro: LTC, 1926-2011.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009. (Coleção Linguagem).

KLEIN, D. J. Sla, A. F. Os enunciados de avaliações escritas. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1999-8.pdf>>. Acesso em: 1 de novembro de 2014.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

OCAMPO, F. F. *Os sentidos da escola: o processo de ressignificação e a aprendizagem em ambiente escolar*. (Dissertação de Mestrado) UNIR: Porto Velho, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 33. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.