BAKHTIN E A AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIMENSÕES ÉTICAS NO ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

BAKHTIN AND SCHOOL EVALUATION: ETHICAL DIMENSIONS IN THE ACT OF EVALUATING LANGUAGE LEARING

Ismael Ferreira-Rosa[1]

> Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal [...]. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível.
>
> Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este artigo tem por fito, a partir do escrutínio de um simulado avaliativo de Língua Portuguesa (SIMA) aplicado ao sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Catalão-GO, analisar e problematizar o ato de avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, da língua portuguesa. Tendo por base os estudos bakhtinianos sobre sujeito, língua, ato e ética buscaram-se as noções balizadoras de sujeito e língua que suportaram a arquitetônica de tal SIMA e, em seguida, inquiriram-se essas noções, apontando algumas considerações que nada tiveram de procedimentais ou norteadoras de ações no âmbito da avaliação, apenas como suscitadoras de posicionamentos sobre o ato de avaliar, interpelando professores a empreenderem tomadas de posição em suas práticas avaliativas e proverem aberturas éticas nessas práticas, de modo a deixar um pouco de lado as marcas arraigadas do avaliar como mensurar um dado conhecimento, um dado saber.

Palavras-chave: Avaliação. Sujeito. Língua.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing and discussing the evaluating act during the language teaching and learning process, especially the Portuguese language, by means of a scrutiny of a Portuguese evaluation test applied to the sixth grade class of a municipal elementary school in Catalão-GO. Based on Bakhtin's studies about subject, language, act, and ethic, it analyses the subject and language notions that support the evaluation's architectonic. Then, it examed closely these notions, pointing out some considerations that had nothing to do with procedural or guiding actions in the context of evaluation. In fact, these notions just pointed out some positioning about the evaluating act, while questioning teachers to help them assume positions in relation to their assessment practice and also to provide ethical openings in those practices, in order to put aside the rooted marks of evaluating as a form of measuring a given knowledge.

Keywords: Evaluation. Subject. Language.

[1] Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (Bolsista CAPES). Mestre em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. Secretário Executivo da Coordenação de Graduação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. Professor de Língua Inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. Membro integrante do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) da Universidade Federal de Uberlândia e pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português (GEPHPOR) da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. E-mail: ismfero@gmail.com

Artigo recebido em 19-08- 2012; aprovado em 01-10- 2012

Palavras preliminares

Muito já se discutiu sobre a avaliação no contexto escolar, sobretudo no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Inúmeros questionamentos, críticas, perspectivas, caminhos já foram levantados, delineados, traçados e até reafirmados. Justamente por ser uma questão de assaz melindre e profunda problemática na prática educativa, busca-se incessantemente uma verdadeira definição para o significado do que seja avaliar na escola, um efetivo paradigma de instrumento avaliativo e/ou um exequível aparato teórico-conceptual para a construção de percepções axiológicas do ato de aprender, capaz de deslindar a implexa e complexa constitutividade subjetivo-mensurativo-accional da prática avaliativa no âmbito educacional do ensinar e aprender uma língua.

Não obstante a avaliação ser uma prática inerente ao homem — pois é desde os seus dilúculos etários que sujeitos em suas relações sociais se veem comparados, valorados, apreciados, avaliados, observados, aferidos; desde seus primeiros contatos com outros que se veem refletidos/julgados segundo outricidades já existentes: *Parece com o pai! Puxou a mãe! Tem os olhos do avô! Chamar-se-á fulano porque se parecerá com o outro fulano eminente* e assim por diante — as dimensões do que seja avaliar não têm sido claras na escola.

Ora, por longas extensões temporais, a avaliação tem sido sinônimo de atribuição de quantitativos numérico-percentuais e/ou conceituais (A, B, C...) a amostras concretas ou "provas materiais" do que se aprendeu sobre um saber, um conhecimento. Mediante questionários compostos por interrogações de múltipla escolha, interpretativas, dissertativo-argumentativas; arguições; produções escritas; exposições orais; fichas de leitura, dentre outras; é escopo dessa prática aferitiva verificar a assimilação de um dado conteúdo ou uma dada habilidade[2], tendo por fito a promoção ou reprovação do aluno, e o controle de seus avanços e retrocessos na escala durativo-temporal dos anos escolares a cumprir.

Desse modo, é notável o funcionamento das balizas da lógica da mensuração norteando o processo da avaliação na escola. Dissentindo até de suas raízes etimológicas (avaliar advém do latim *a* + *valere*, que remete a atribuir valor, valorar uma dada realidade), o

[2] Habilidade aqui entendida enquanto um "saber-fazer" relacionado a uma dada prática. Remete-se, destarte, a ações físico-cognitivas que indicam uma capacidade adquirida ao longo de uma prática, um exercício de um saber, de um conhecimento, a exemplo das habilidades de sintetizar, julgar, interpretar, relacionar informações, identificar variáveis, entre outras.

ato de avaliar tem sido, em recorrentes contextos, antes de ser um ato de valorar[3], um ato de mensurar, medir, quantificar conhecimentos, saberes apreendidos pelos alunos.

Mesmo que discussões tenham sido instauradas e se tenham apontados outros caminhos que não o mensurar, mas, por exemplo, o *circunstanciar* os resultados ao invés de medi-los; ou então o *julgar* os resultados como aporte de um planejamento, conferindo se objetivos e metas foram alcançados, julgando se o trabalho foi pertinente ou impertinente e não somente medir ou descrevê-los; ou ainda o *agenciar* os resultados, participando de forma reflexiva, interativa, construtiva de tais resultados, de modo que, mais que medir, circunstanciar, julgar, é preciso obter informações sobre o que foi aprendido, mediante procedimentos investigativos, instrumentos avaliativos, e assim intervir pedagogicamente para uma melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem; a avaliação persiste em ser um procedimento mensurador, apesar de vários epítetos conceituais atribuídos a ela, quer sejam: *formadora*, *participativa*, *contínua*, *emancipatória*, *mediadora*, *dialógica*, *qualitativa*, *democrática*, *autêntica*, *libertadora*, *integradora*, *responsiva*, *reflexiva*, *autonimizadora* (cf. levantamento qualificativo-conceitual apontado por Cunha, 2006, p. 61-64).

E ressalto o qualificador mensurador, porque não obstante as várias percepções que na atualidade se pautam no discurso da formatividade, da participatividade, da emancipatividade, na prática, no dia a dia da sala de aula, a avaliação ainda se revela em uma relação totalmente inócua a essas discussões, constituindo-se uma prática aferidora e mensuradora quantitativo-numérica de amostras materiais e concretas, (com)provando um (não)aprendizado. Com efeito, ainda se mostra um instrumento de poder, coerção e medidor do nível de aprendizagem, fato que pode ser corroborado por meio de céleres análises de testes e provas de língua portuguesa, por exemplo, aplicadas nas escolas, bem como de seu processo de correção e atribuição de notas pelo professor.

Mas por que, a despeito das várias discussões e da instauração de "novos" conceitos sobre a avaliação, esse ato permanece inócuo, reforçando um descompasso entre os nortes prerrogados pelas várias acepções de avaliação e a prática do avaliar?

É inegável que uma verdadeira significação para o que seja avaliar é algo impossível, dada sua complexidade e implexidade. Na verdade, é um ato constitutivamente marcado por contradições, discrepâncias, ambiguidades, dissimetrias, incongruências, embates. Ora, avaliar é um processo que acompanha os sujeitos em suas inúmeras relações, desde seu

[3] Valorar e medir são duas balizas conceptuais discrepantes, cujas acepções mais a frente serão melhores circunstanciadas e detalhadas.

nascimento até a sua morte, conforme aponta Catani; Gallego (2009), e nunca se revelou ser um processo plácido e distenso. Portanto, não seria diferente na escola.

Destarte, mais do que tentar atenuar ou mesmo delir as tensões que existem no ato de avaliar, mediante a elaboração de conceitos ou epítetos teóricos, longe de afirmar que essa elaboração não seja importante ou pertinente aos estudos do âmbito educacional, é preciso atentar aos baluartes constitutivos do ato de avaliar: o avaliador, o avaliado e o objeto de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a avaliação instaura perspectivas diferentes para quem avalia e para quem é avaliado e isto constrói um intricado de efeitos que precisam ser considerados, analisados. Um intricado marcado por construções subjetivas e sentidurais[4] que necessitam de um olhar.

Com efeito, mais do que nortes prerrogados por uma percepção teórica, que até instaura modismos conceptuais acerca do que é avaliar e o que é avaliação, é preciso levar em conta as concepções do que é sujeito, língua, aprendizagem, ensino, produção de sentidos. Segundo Cunha (2006, p. 64), um equívoco perpetrado quando se discutem questões voltadas ao ato de avaliar é

> crer, e principalmente [...] agir, como se as mudanças na área da avaliação em língua pudessem ocorrer independentemente das concepções existentes a respeito do ensino e da aprendizagem da língua, provocando, por si só, mudanças nesse âmbito também [...]. O modo como se avalia em língua está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e aprendizagem privilegiados. Nenhuma crítica consistente das práticas avaliativas no ensino/aprendizagem de língua pode deixar de abranger uma análise dos pressupostos desse ensino/aprendizagem de língua (o que não é feito pelos estudiosos das ciências da Educação, entre os quais, no entanto, se encontram habitualmente os especialistas em avaliação).

Atentando a este fato, talvez aquela inocuidade que marca um descompasso entre nortes teóricos e a prática avaliativa em sala de aula de línguas seja uma decorrência desse equívoco, pois antes de se elaborar mais conceitos e orientações procedimentais para o desenvolvimento da avaliação em línguas no espaço educacional, imprescindível se faz que se perscrute que sujeitos estão envolvidos no processo, que língua está sendo ensinada/aprendida, para, a partir daí, refletir sobre o ato de avaliar.

De nada adianta prerrogar uma postura emancipatória, participativa e (re)formadora, se a língua, enquanto objeto de ensino e aprendizagem, é concebida como um sistema

[4] Sentidural configura-se como o designativo que reporta à ação contínua e ininterrupta da dinâmica dos sentidos, que estão perenalmente em processo de (des)construção pelas tomadas de posição dos sujeitos, no interior de uma enunciação, funcionando discursivamente.

autônomo, regido por regras e normas imanentes e inerentes a sua estrutura, cuja apreensão de seu funcionamento sistêmico-estrutural e descrição por meio de metatermos constituem o escopo de seu ensinar e aprender[5].

É em vão postular uma avaliação em línguas pautada na mediação contínua e interventora se o processo de ensino-aprendizagem dessa língua é balizado por um viés transmissivo-passivo e extremamente metalinguístico; se se tem como objetivo pedagógico ensinar/aprender uma língua para o uso correto e exímio do código linguístico pela parte de um sujeito aluno que nada sabe desse código e que, portanto, deve aprender a descrever o funcionamento dessa língua para então usá-la conscientemente de forma plena e vernacular.

Ora, enquanto predominar uma concepção fechada e autônoma de língua e de sujeito passivo e submisso, avaliar não poderá ser diferente de mensurar, pois é "o quanto" o aluno sabe descrever e usar o código que constituirá o escopo da prática avaliativa.

Para refletir um pouco mais sobre essa problemática da avaliação em línguas no imo das balizas conceptuais de sujeito e língua, alvitro a análise de um instrumento avaliativo em língua portuguesa (designado de simulado avaliativo, que no escopo deste trabalho será abreviado por SIMA) que foi aplicado ao sexto ano do Ensino Fundamental, como forma de preparo e treinamento para concurso e vestibulares a serem enfrentados no porvir, além, obviamente, de valer nota para o fechamento do terceiro bimestre letivo de 2010 em uma das escolas da cidade de Catalão, cujo nome será resguardado por questões éticas[6].

Ulterior a essa questão ética, que tem por desígnio preservar a integridade do estabelecimento de ensino, o nome também não será revelado por não interessar a minha análise nominalizações de quem aplicou, quem elaborou, ou quem se submeteu à avaliação. Antes, é meu interesse e intento analítico perscrutar quais concepções de língua e sujeito subjazem ao referido instrumento avaliativo e, posteriormente, problematizar essas concepções, delineando alguns caminhos que poderiam ser percorridos para um ato de avaliar

[5] Pode-se questionar a incisividade assertiva de meu posicionamento, contudo, a despeito de alguns contextos de mudança nos espaços educacionais do ensino-aprendizagem de línguas, a concepção de gramaticalidade e metalinguagem ainda permanece de forma muito arraigada e continua a nortear o ensinar e aprender, por exemplo, a língua portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental, nível em que fui professor por mais de dois anos na rede municipal de ensino da cidade de Catalão-GO, e acompanhei de maneira mais próxima tanto em minha prática, quanto na prática de meus docentes pares, os efeitos desse arraigo conceptual.

[6] Cabe destacar que os simulados desta natureza são compostos por questões de múltipla escolha, tanto elaboradas pelos próprios professores de língua portuguesa da escola, quanto retiradas de outros instrumentos avaliativos preparados por outras instâncias, quer sejam: exames de admissão em escolas da rede privada de ensino; concursos para o ingresso em cursos profissionalizantes; provas elaboradas por conselhos superiores da Educação (Prova Brasil, por exemplo); vasto material que se encontra disponível na internet e sites educacionais; entre outros. No caso do simulado que constituirá o *corpus* de análise de minha discussão, as questões foram retiradas de um exame de admissão para uma escola militar no período letivo de 2010, cujo nome também será resguardado.

mais ético e interpelador, sem desconsiderar as contradições, discrepâncias, ambiguidades, dissimetrias, incongruências, embates que são inerentes à ação de se construir valores axiológicos a uma dada realidade.

Para então analisar e problematizar o ato de avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, da língua portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental, embasar-me-ei nos pressupostos teórico-conceptuais dos estudos bakhtinianos sobre sujeito, língua, ato, e ética, tendo por escopo, primeiramente, examinar o referido SIMA em busca das noções balizadoras de sujeito e língua que suportam sua arquitetônica[7]; e, em seguida, a partir de Bakhtin, inquirir essas noções, apontando algumas considerações que nada terão de procedimentais ou norteadoras de ações no âmbito da avaliação, apenas como suscitadoras de posicionamentos sobre o ato de avaliar, interpelando professores a empreenderem tomadas de posição em suas práticas avaliativas, de modo a deixar um pouco de lado as marcas arraigadas do avaliar como mensurar um dado conhecimento, um dado saber.

Sujeito e língua na arquitetônica de um simulado avaliativo de Língua Portuguesa

Ao propor uma análise não pura e simplesmente da construção composicional do simulado avaliativo, que será escrutinado, mas uma análise de sua arquitetônica, é mister observar não somente sua materialidade, mas a discursividade e os sentidos que são produzidos por e em sua materialidade, pela integração de sua forma e conteúdo. Não tenciono analisar o instrumento em sua completude, examinando todas as questões dispostas, antes me deterei em atividades relacionadas a dois textos, a saber: um fragmento da obra literária "A disciplina do Amor" de Lygia Fagundes Telles e uma tirinha de Calvin e Haroldo, criada por Bill Watterson; e, na atividade que sugere uma produção textual, apresentada no final do referido instrumento de avaliação[8]. Com efeito, buscarei no intrincado do material, da forma e do conteúdo de tal objeto de análise qual a concepção de sujeito e língua suporta sua arquitetônica, produzindo efeitos de sentido.

O SIMA, aplicado aos alunos como forma de prepará-los para enfrentar provas de concurso e vestibulares em seu futuro e como forma de avaliá-los no terceiro bimestre letivo

[7] Entendido a partir de Bakhtin (1998) como uma estruturação/construção de um dado discurso, de forma relativamente estável, que aduna e vincula o material, a forma e o conteúdo. É um todo integrado marcado pela ordem, pela disposição, pelo acabamento.
[8] Ver os recortes em anexo.

de 2010, é encetado pela sua designação de "1ª parte: múltipla-escolha" e a diretiva "(Marque com um "X" a <u>única</u> alternativa certa)", destacando que somente será encontrada uma única opção certa, aquela que não apresenta erros, o que reforça o arraigo do certo/errado no processo de ensinar e aprender a língua portuguesa. Pelo uso do qualificador *certo*, e não, por exemplo, *marque com um x a alternativa mais <u>adequada</u>*, ratifica-se a hermeticidade, o fechamento, o sentido único e unilateral das realidades, os lugares pré-estabelecidos que são apresentados aos alunos, nos quais estes devem se inscrever, tendo em vista que o saber, o conhecimento, é sempre categórico, cabendo aos alunos memorizá-lo e por aí adiante.

Essa percepção analítica é corroborada quando se passa a analisar as questões propostas, por exemplo, com relação ao fragmento de mesmo título retirado da obra "A disciplina do Amor" de Lygia Fagundes Telles. Na primeira questão, antes de ser uma pergunta de cunho analítico ou mesmo interpretativo, o escopo é medir "o quanto" do saber lexical que o aluno possui, conforme se observa:

> **QUESTÃO 1** (xxxx) - A leitura do texto permite "traçar" um perfil acerca do cachorro. A única palavra inadequada para descrever a postura do animal em relação a seu dono é
>
> **A** ( ) displicência.
> **B** ( ) lealdade.
> **C** ( ) disciplina.
> **D** ( ) compromisso.
> **E** ( ) amor.

Parece ficar evidente que se espera que os alunos saibam os conteúdos semânticos de signos elencados nas lacunas opcionais, mesmo aqueles que não são comuns no discurso cotidiano dos discentes, como a palavra *displicência*. Além disso, assinalar tal opção não indicará, seguramente, que o aluno conheça o que seja a displicência, pois, se treinado que já foi e aprendeu as "manhas" das provas objetivas de certames e concorrências, seguirá a técnica da eliminatória (ir eliminando as que (não) são adequadas para ver o que sobeja), conseguindo chegar ao resultado esperado.

E, mais que isso, em que medida uma questão dessa natureza pode explorar a criatividade e o conhecimento de língua dos alunos, já que parece ter por escopo a memorização de significados de palavras? Se se queria explorar o campo léxico-semântico, por que não se explorou, por exemplo, a riqueza polissêmica do signo *disciplina*, na discursividade do excerto literário, trabalhando a disciplina indisciplinada do amor, a matéria

do amor, a obediência do amor, a cegueira do amor, a educação do amor, a penitência do amor, e assim por diante?

É bem verdade que questões de natureza objetiva não possibilitam ao avaliado empreender percepções interpretativas, mas também de nada impediria elaborar uma pergunta que enfocasse uma análise do signo *disciplina*, atentando ao(s) sentido(s) que adquire na enunciatividade literária em tela, configurando-se assim uma questão de cunho mais analítico-interpretativo que exigiria uma leitura mais atenta e acurada pela parte do sujeito aluno.

Percorrendo as demais questões de que é composto o SIMA, é notável que quando se pretende uma análise, esta se foca apenas na estrutura e no modo composicional da materialidade do fragmento literário, como se observa nos excertos abaixo.

> **QUESTÃO 02** (xxxx) **-** Tendo por base a leitura do texto "*A Disciplina do amor*", considere as afirmativas abaixo:
>
> I – O texto narra a relação afetiva entre um cão e seu dono.
> II – No segundo parágrafo, no trecho que descreve o momento em que o dono do cachorro apontava ao longe, apresenta-se a ação que desencadeará a problemática vivenciada pelo animal.
> III – O narrador do texto é do tipo observador, que não se aprofunda na análise psicológica dos personagens.
> IV – No texto, o tempo cronológico é demarcado pela sequência linear das ações do enredo.
>
> Acerca das afirmativas, observa-se que
>
> **A** ( ) apenas I é correta.
> **B** ( ) I e IV são corretas.
> **C** ( ) I, II e IV são corretas.
> **D** ( ) I, II e III são corretas.
> **E** ( ) todas as afirmativas são corretas.
>
> **QUESTÃO 03** (xxxx) **-** No trecho *"Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho sempre voltado para 'aquela' direção"*, observa-se a intenção de se
>
> **A** ( ) enfatizar que o cachorro continuou a dedicar sua existência para esperar seu dono.
> **B** ( ) apresentar a morte do cachorro por meio de uma linguagem objetiva e direta.
> **C** ( ) demarcar, textualmente, a morte do cachorro, valendo-se de uma linguagem conotativa.
> **D** ( ) demonstrar que a esperança do cão continuava e era um aspecto forte de seu comportamento.
> **E** ( ) mostrar ao leitor que o cachorro morrera devido ao fato de perder a esperança de que o dono voltaria.

Os excertos evidenciam aspectos estruturais da narrativa, quer sejam narrador, foco narrativo, enredo, tempo, linguagem denotativa/conotativa; como também a presença de um

autor/escritor intencional, fato evidenciado na terceira questão mediante o enunciado "observa-se a intenção de se".

Novamente, tornam-se ressaltados o desígnio pela estruturalidade e o fito por paradigmas de análise pré-estabelecidos, que devem ser apreendidos e memorizados pelos alunos, principalmente no que se refere a metatermos, como tempo cronológico, narrador observador, conotação. Potencializa-se, desse modo, um discurso metalinguístico, legítimo e categórico, pois é postulador de verdades e óticas sobre a língua(gem) e seus efeitos de sentidos, devendo materialidades linguísticas serem descritas, analisadas e até percebidas da mesma forma por todo e qualquer sujeito. E isso porque o aluno também é visto pelo viés da unidade, um sujeito que pode deter e produzir os sentidos da língua, e uma língua transparente e homogênea, cuja estruturalidade e sistematicidade é palpável e passível de compreensões unilaterais e universais, no crivo de uma reflexão metalinguística e gramático-funcional.

Tal potencialização se torna ainda mais inconteste nas quatro questões que seguem no SIMA em análise, cujos maiores objetivos são testar o conhecimento gramatical dos alunos e a memorização de categorias linguísticas, consoante se nota, por exemplo, na pergunta abaixo:

> **QUESTÃO 05** (xxxx) **-** A única opção em que a palavra "que" tem a mesma classificação que em *"Mas eu avisei **que** o tempo era de guerra [...]"* é
>
> **A** ( ) *"Um jovem tinha um cachorro **que** todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo [...]"*.
> **B** ( ) *"[...] e as pessoas **que** passavam faziam-lhe festinhas [...]"*.
> **C** ( ) *"[...] até o momento em **que** seu dono apontava lá longe."*.
> **D** ( ) *"Pensa **que** o cachorro deixou de esperá-lo?"*.
> **E** ( ) *"[...] atenta ao menor ruído **que** pudesse indicar a presença [...]"*.

É ressaliente que, mais do que a compreensão/interpretação do fragmento literário, a estrutura composicional, em sua descrição funcional e gramatical, constitui-se o legítimo saber a língua e saber sobre a língua. Um saber pautado na sistematicidade, hermeticidade, estruturalidade, gramaticalidade, que deve ser aprendido por um sujeito lacunar deste saber.

E essa concepção de língua e sujeito não altera, mesmo quando se passa a enfocar um outro texto, um outro gênero discursivo[9], no caso uma tirinha de Bill Wattson, como se

[9] Concebido, no crivo dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2006), como as formas comunicativas verbo-socioideológicas relativamente estáveis produzidas nas diversas esferas da atividade humana que produzem significações, por meio da acentuação valorativa e conteúdos temáticos, e da ressumação de marcas linguísticas, evidenciadas pelo estilo e pela forma composicional dos enunciados que compõem tais formas comunicativas.

observa nas duas questões a seguir, nas quais não se divisa qualquer pretensão analítico-interpretativa dos sentidos que o diálogo entre Harold e Calvin produz:

> **QUESTÃO 08** (xxxx) **-** No trecho "***Minha*** *mãe disse que morrer é tão natural quanto nascer,* ***e*** *que é* ***tudo*** *parte do ciclo da vida*" quadrinho 01, as palavras destacadas exercem, respectivamente, função morfológica de
>
> **A** ( ) advérbio, conjunção, pronome.
> **B** ( ) pronome, conjunção, conjunção.
> **C** ( ) pronome, conjunção, pronome.
> **D** ( ) adjetivo, verbo, pronome.
> **E** ( ) pronome, verbo, advérbio.
>
> **QUESTÃO 10** (xxxx) **-** As letras destacadas em "*Minha mãe di**ss**e que morrer é tão natural quanto na**sc**er, e que é tudo parte do ciclo da vida*" – (quadrinho 01) devem ser utilizadas para completar de modo correto, respectivamente, as lacunas dos vocábulos presentes na opção
>
> **A** ( ) agre___ão / e___esso.
> **B** ( ) flore___ er / di ____ ernir.
> **C** ( ) regre____ão / e___ eder.
> **D** ( ) mi___ão / su___itar.
> **E** ( ) eferve___ente / na___er.

A única questão que talvez tente um vislumbre analítico é a número doze, que intenta relacionar o fragmento literário de Lygia à tirinha de Wattson:

> **QUESTÃO 12** (xxxx) **-** Os textos I e II se relacionam a partir da
>
> **A** ( ) revolta perante a temática da morte.
> **B** ( ) tipologia textual.
> **C** ( ) caracterização dos protagonistas.
> **D** ( ) demonstração de afeto entre humanos e animais.
> **E** ( ) utilização sistemática da linguagem coloquial.

Contudo, ainda estão muito arraigadas noções como tipologia textual, personagem protagonista, registro linguístico.

Ora, muitos podem, talvez, querer eximir o SIMA analisado dessas concepções de língua e sujeito, pois se trata de um instrumento avaliativo fechado e objetivo, cuja arquitetônica não possibilita aberturas para interpretações, para a construção de percepções analíticas pela parte do aluno. Mas, ao analisar também a sua segunda parte, em cujo ínterim se encontra uma proposta de produção textual que faculta tais aberturas, ainda persistem as concepções de língua e sujeito que até então foram delineadas em minha célere e exígua análise, como se observa abaixo:

2ª PARTE: PRODUÇÃO TEXTUAL

QUESTÃO 21 (xxxx) **-** O candidato deverá elaborar uma página de diário, na qual um personagem irá relatar um dia que se tornou marcante por algum motivo em especial no relacionamento com seu animal de estimação (a chegada do animal a casa, ou a morte do bicho, ou alguma travessura realizada pelo animal, entre outros). Nessa página de diário, deve ficar clara a relação de afeto entre o bicho e o personagem que escreve a página do diário. Atente-se às seguintes orientações:

• a página de diário deve ser iniciada com uma data. Na linha seguinte, escreva o vocativo que se refira ao diário ("Querido diário", "Meu diário", "Caro diário", "Querida(o) companheira(o)", entre outros);
• por ser uma página de diário, o texto deve manter o foco narrativo de 1ª pessoa, com verbos conjugados no pretérito do indicativo, já que os fatos ainda estão próximos de quem os narra;
• mantenha o padrão culto da linguagem;
• não escreva diálogos no texto;
• a página de diário deve ter entre 15 (quinze) e 25 (vinte e cinco) linhas;
• o candidato que fugir ao tema, ou ao gênero textual solicitado, receberá o grau zero (0,0).

São perceptíveis, nas orientações para o desenvolvimento da página de diário proposta, as noções de sujeito passivo, lacunar e de língua transparente e homogênea, visto que qual é necessidade de se manter o foco narrativo na primeira pessoa? Será que em meu diário não posso transcrever uma fala, um pensamento, a voz de outrem? Um diário não constitui um espaço de registro das minhas vivências e experiências cotidianas? Qual a necessidade de se manter o padrão culto da língua nesses registros?

A partir dessas orientações, que despertam tais perguntas, evidencia-se a concepção de língua arraigada nos escopos educacionais do processo de ensinar e aprender línguas: é aquela sistemática, invariável, homogênea, comum a todos e dotada de prestígio; é o registro padrão que constitui a Língua Portuguesa, não interessando a situação comunicativa, o gênero discursivo, os sujeitos envolvidos, as condições de produção do dizer, e assim por diante. Prevalece uma acepção de hermeticidade, um padrão invariável regido por normas e regras imanentes que não podem nunca ser quebradas, sob a pena de não se saber a língua ou saber se comunicar de forma eficiente.

A despeito de todas as discussões sobre o conceito de língua pela Linguística e pela Linguística Aplicada nos tempos hodiernos, ainda as raízes gramático-estruturais continuam a suportar as ações do ensinar e aprender línguas, e é justamente o quanto se sabe das normas e regras do código linguístico que constituem o objetivo das avaliações de língua portuguesa, por exemplo, na segunda fase do Ensino Fundamental, em pleno ano de 2010.

E, com relação ao sujeito aluno, este é aquele que deve apreender, memorizar tais normas e regras, pois somente assim é que saberá a língua ensinada, um código fechado, transparente, hermético que destoa em muito daquela língua que desde o nascimento desse sujeito lhe permitiu interagir com outrem, com o mundo e até consigo mesmo. Uma língua que lhe refletiu e refratou, que o fez construir socioideologicamente sua consciência no imo do meio semiótico que é constitutivo dessa língua. Com efeito, uma língua que o permitiu e permite posicionar, constituir-se e desconstituir-se continuamente na dinâmica da prática linguageira; que possibilita a esse sujeito se singularizar mediamente as tomadas de posição no ínterim do oceano de signos que compõe tal língua.

Destarte, são realidades muito distintas a língua ensinada e a língua viva que faz parte do cotidiano do sujeito aluno, que não é passivo e nem lacunar dos saberes de sua própria língua. Por isso, avaliar, mensurar o quanto este sujeito sabe de sua língua, é algo até inconcebível, mas talvez valorar os seus posicionamentos, seu atos, suas tomadas de posição pela língua é algo que possa a ser pensado. E valorar no sentido de um processo axiológico em que exotopicamente atribui-se um valor a uma dada realidade, a partir do meu excedente de visão, que

> contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 46).

Mas, para essa valoração, é preciso deixar as raízes gramático-estruturais que caracterizam a concepção sobre o que é língua e permitir aos sujeitos alunos se posicionarem, empreenderem atos[10], e não simplesmente se acomodarem em espaços pré-estabelecidos do saber e, a partir, daí enunciarem. Necessário se faz deixar que eles se tornem sujeitos singulares que executam atos pela e na língua. Atos que refletem e refratam posições singulares e os tornam sujeitos marcados pela unicidade, e a partir daí valorar suas singularidades e não medir seu conhecimento mnemônico de normas, regras, operações metalinguísticas. Na verdade, permitir-lhes se posicionarem frente ao saber e às realidades.

Como proceder a tal deslocamento avaliativo?

[10] Atos não por um viés pragmático ou atos da linguagem, mas pelo mirante do constituir, da unicidade; o ato enquanto uma participação singular no ser, conforme alvitra Bakhtin (2010).

Talvez abrindo espaços no processo de aprender e ensinar uma língua, dimensionando suas balizas éticas, discussão que doravante nos deteremos de forma mais circunstanciada.

Por uma abertura ética no espaço da língua e uma avaliação valorativa

Quando se pensa língua e sujeito, nos meandros educacionais do processo de ensino e aprendizagem de línguas, por um viés estático e limitado, não se tem espaço para o posicionar, para o discutir, para o rever, para o (re)criar, enfim, para o sujeito se (des)constituir mediante o saber a, na, com e sobre a língua(gem). O saber torna-se algo de uma dimensão altaneira e egrégia, cujos fundamentos sapientes, por serem tão extremados, devem ser sorvidos passivamente por sujeitos lacunares; fundamentos que lhes preencherão as incompletudes e faltas, tornando-os completos, argutos, detentores do saber. E, uma vez detendo os saberes em suas lacunas, esses sujeitos podem viver de forma plena, (trans)formar realidades, (re)criar, enfim, agir no mundo, obviamente sempre seguros e suportados nos saberes apreendidos. Desse modo, o sujeito é visto como passivo; alguém que pode ser completo, tornar-se uno mediante o sorver saberes de cima abaixo, inercialmente.

Todavia, o sujeito não estabelece relações/interações de forma tão inercial e passiva perante uma outricidade[11], quer seja um outro sujeito, quer seja um saber. Conforme aventa Bakhtin (2008), sujeitos são sempre constituídos por uma responsividade ativa e somente lhes fazem sentido aquilo que responde a alguma coisa e só àquilo que é dada uma resposta. É mediante um processo de interação com outrem que sujeitos se constituem, vendo-se no outro, constituindo-se um *eu* entre outros *eus*, de forma responsiva e responsável. De acordo com Bakhtin (1997, p. 36-37),

> na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem.

É mediante a interação dialógica, em uma atividade dinâmica entre um *eu* e um *outro* que sujeitos se (des)constroem pelas práticas linguageiras. Um diálogo marcado por tensões, confrontos de entonações e sistemas de valores que balizam variadas posições e projeções axiológicas sobre o mundo.

[11] Essa outricidade é um exterior constitutivo dos processos discursivos, que remete tanto ao mundo social, ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual o sujeito está inserido, como também a um complexo discursivo composto por sujeitos outros, por vozes outras, com os quais aquele sujeito dialoga.

É em um diálogo de palavras e contrapalavras que sujeitos interagem e demarcam suas singularidades. Um diálogo marcado pela interação de vozes, consciências, entonações, cujas relações valoram e ideologizam as realidades pela língua(gem). Destarte, as palavras e as réplicas são vivas e sujeitos estão em constante processo de dialogia, interagindo com o mundo, com outricidades e consigo mesmo. E é um processo de (inter)compreensão, em que sujeitos estão sempre a se posicionar e a se redimensionar perante os outros, pois "a compreensão é uma forma de diálogo", entendendo que "compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 137).

Por esse viés, nesse universo dialógico de (des)constituição de sujeitos pela língua(gem), não existe uma palavra sem uma contrapalavra, pois sempre se diz algo a outrem, e este outrem sempre terá uma palavra de réplica, porquanto, algo somente terá sentido quando for resposta a outro algo, demandando deste outro algo uma contrapalavra.

Nesse sentido o sujeito é dialógico, é responsivo, sempre se constitui na relação com o outro, esse outro que o valida, que o reflete, que o refrata, que constrói a sua imagem, pois

> para dar vida à minha imagem externa e para fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto a baixo a arquitetônica do mundo de meu devaneio introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação emotivo-volitiva da minha imagem a partir do outro e para o outro; porque, dentro de mim mesmo, tenho apenas a minha própria validação interna, uma validação que não posso projetar sobre minha expressividade externa, pois esta é separada da minha percepção interna, o que faz com que me pareça ilusória, num vazio absoluto de valores (BAKHTIN, 1997, p. 48).

Por justamente estar em constante processo de constituição, no crivo da alteridade e responsividade, visto que sempre se constrói a partir do outro, com o outro e pelo outro, em uma postura responsiva, o sujeito é marcado pelo inacabamento. Com efeito, nunca é completo e acabado, precisando sempre do outro para saber de si e sobre si. Dotado do "excedente visão", conforme já definido na seção anterior, sabe do outro o que este não sabe dele mesmo, mas precisa do outro para saber de si. Desse modo, apenas o outro para esse sujeito é marcado pelo acabamento, porque

> o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (BAKHTIN, 1997, p. 44).

Eu mesmo, contemplando-me, não consigo proceder a um acabamento de mim, dado que não me é possível alcançar todos os elementos plástico-picturais de meu ser, o horizonte que está às minhas costas e nem a minha imagem externa; tampouco as expressividades volitivo-emocionais que me conferem um todo. Desse modo, é o outro quem me dá o acabamento, assim como eu também lhe confiro um acabamento, pois é no crivo de uma posição exotópica que é possível a conferência, por exemplo, pela parte do outro, de valores que me completam, os quais, por sua vez, da minha posição, são-me inalcançáveis e transgredientes. E, como cada sujeito ocupa um lugar único e singular, os acabamentos são sempre intercadentes, provisórios, porque são sempre construídos a partir de uma interação dialógica com outrem, cujas posições são sempre únicas.

Por ser uma posição única da qual respondo e me interajo com outrem, mediante uma língua viva e dinâmica — na verdade uma língua composta por um universo de signos que refletem e refratam realidades, constituindo-se verdadeiras arenas de lutas ideológicas —, sou um sujeito responsável por minha posição. Tendo em vista que a língua é "inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" e as palavras que a povoam estão "sempre carregada[s] de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial", fazendo-nos compreendê-las e reagir "àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 99), é a partir dela que vivo a dialogia, respondo à minha existência e me posiciono frente ao mundo, aos outros e a mim mesmo. É por meio de seus espaços semiótico-discursivos que se promovem interações entre sujeitos e as múltiplas realidades, constituindo-se uma arena de lutas ideológico-sociais e do perene agir prospectivo e retrospectivo de palavras e contrapalavras.

Dessa forma, é minha responsabilidade posicionar, agir nesse diálogo, confrontar nessa arena. É preciso responder e responsabilizar pela minha existência; é preciso pensar, pois

> cada um dos meus pensamentos, como o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha, e a cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Viver, nesse sentido, é um agir ininterrupto, é ato da participação singular no ser. O ato do pensar e criar, tanto teórica quanto artisticamente. Pensar o teórico, refletir o conhecimento, cogitar as verdades e os saberes, enfim, posicionar frente aos outros e ao

mundo. E um ato que é responsável porque é assinado, validado por quem o empreendeu, pois um sujeito que o age assim — pensando, posicionando — o age e assume perante o outro, respondendo pelo que agiu.

Sendo assim, o ato é sempre ético porque é necessário, é imperiosa a minha participação no ser, visto que

> sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (BAKHTIN, 2010, p. 96).

É um dever realizar minha singularidade, pois enquanto singular não posso não deixar de participar da minha vida, agir no mundo, uma necessidade que não é lógica, mas ética, pois minha posição na existência, a partir de um dado tempo e um dado espaço, faculta-me a responsabilidade. Sou responsável por realizar, agir e empreender atos que são próprios do lugar que ocupo, da minha condição singular e única no ser.

Destarte, existe um não álibi no meu existir, "que está na base do dever concreto e singular do ato, [e que] não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*" (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Devo então agir no mundo, ocupar meu lugar singular e único no mundo, viver singularmente, arriscar, ousar, comprometer-me, assinar responsavelmente meus atos. Agir, portanto, responsavelmente e responsivamente.

Mas esse agir é possível quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de línguas?

Ora, não há espaços para o sujeito aluno empreender seus atos perante o que lhe está sendo ensinado. Isso porque o saber, conforme já mencionei, é tratado e apresentado como verdades universais. É uma *istina*, verdade em russo, termo usado por Bakhtin (2010) para remeter à verdade do conteúdo de um saber teórico, em suas leis universais e universo de possibilidades.

Entretanto, uma *istina*, em si e por si, é apenas uma abstração e um dado parcial, pois, para ser verdadeira em sua completude precisa tornar-se uma *pravda*, (também verdade em russo). Isto é, precisa se tornar um ato, ser pensada por um sujeito singular e único, porque é

assim também que o saber teórico se torna ético. Para uma verdade universal ser completada, mister se faz o agir de uma verdade singular.

Desse modo, um conhecimento somente se torna pleno quando pensado, crivado por um ato responsivo e responsável de um sujeito. Imprescinde a esse conhecimento o reconhecimento de um ato, a validade de um ato realizado por um sujeito ativo e dinâmico, singular e único no ser, responsivo e responsável que pensa tal conhecimento a partir de uma posição, também única e singular, em um dado tempo e espaço. Imperativo se faz que um pensamento assinado cogite esse conhecimento, incluindo-o em uma singularidade responsável e conferindo, destarte, uma validade, cabendo ressaltar que uma assinatura responsável não remete a expressão de uma subjetividade fortuita, conforme atesta Bakhtin (2010), mas de uma posição, a partir da qual se reconhece e valida a *istina* com os horizontes que somente do meu lugar posso dizer ou ver.

Chego assim a um ponto pertinente de minha problemática. Na escola, em se tratando da avaliação em línguas, o que se observa, pela célere e exígua análise que empreendi de um instrumento avaliativo, é o relevo e a importância à *istina* do saber sobre a língua. Procura-se mensurar a apreensão pela parte dos alunos das verdades universais sobre a língua e relegam-se as verdades singulares.

É muito mais salutar saber fazer uma análise sintática, uma análise morfológica, memorizar metatermos, seguir os passos de uma análise pelas balizas estruturais da construção composicional de textos literários, dentre outros, que agir e posicionar-se frente ao conhecimento de forma ética, responsiva e responsável.

Faz-se então necessário repensar que língua ensinamos, que saber teórico apresentamos e repensar quais os sujeitos a quem ensinamos. Será que a *istina* deve se sobrepor à *pravda*[12]? Será que devemos transformar a *istina* em um álibi para os sujeitos alunos, desobrigando-os do seu dever de validar e assinar atos, de posicionar-se do seu lugar único e singular do ser, mediante o acomodar-se às estruturas sistêmicas da gramática de uma língua e desse espaço esses alunos repetirem, memorizarem e provarem que apreenderam as normas e as regras que ordenam tais estruturas?

Acredito que um deslocamento urge nas práticas do ensinar e aprender a língua. Antes de apenas se apresentar a *istina* do saber teórico sobre a língua, é preciso também deixar os alunos se posicionarem a partir de seus lugares únicos e singulares, valorando-a, de forma

[12] Vale ressaltar que *istina* e *pravda* não devem se opor, pois nenhuma é mais importante que outra. São verdades que se completam, em que a última confere exatamente a realidade, a validade à primeira. Verdades universais tornam-se de fato verdadeiras quando transformadas em um ato ético e responsivo, quando refletidas e refratadas; assinadas e iluminadas por uma posição singular e única.

responsiva e responsável, mostrando a *pravda* como contrapalavra. É esse o processo que deve ser (a)vali(d)ado. Um processo que jamais permite ser mensurado, antes valorado. Uma valoração que exige tanto do avaliador quanto do avaliado, em que aquele, a partir do seu excedente de visão, atribui uma construção axiológica à *pravda* do avaliado, identificando-se com o avaliado e vendo o mundo pelos sistemas de valores desse avaliado. Indispensável se faz que o avaliador exotopicamente coloque-se no lugar do avaliado e depois retorne ao seu lugar também singular e único, valorando o ato do avaliado.

E valorar não é rotular positivamente ou negativamente, se houve avanço ou retrocesso, mas axiologizar a responsividade e a responsabilidade do sujeito aluno perante a *istina*.

À guisa de uma célere ilustração, volto ao SIMA analisado. Quando apresentado o fragmento literário de Lygia, "A disciplina do amor", aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, enquanto um texto artístico, mais do que um pretexto para a discussão de significados de palavras — não que isso não seja importante e até deve fazer parte da aula —, descrições de estruturas gramaticais, análise de narrador, tempo, espaço, enredo, seria muito interpelador se se discutisse os sentidos e discursividade que o texto produz, a começar do título. O que seria uma disciplina do amor? Quais as dimensões ideológicas e vivenciais do signo *disciplina*? Refere-se à matéria do amor? Ao caráter disciplinar desse amor? Mediante uma leitura em conjunto e assumindo uma atitude responsiva e responsável em relação ao fragmento, posicionamentos, (des)identificações vão se delineando, e os alunos poderão empreender atos de pensar, refletir, interpretar, atribuir sentidos à materialidade em estudo.

Sem a apresentação de sentidos já dados e pré-estabelecidos posições singulares e únicas não serão sufocadas, tolhidas. Poderão ter voz e apresentar sua entonação e valoração com relação ao texto, trazendo à tona as ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida que são constitutivas do ser desses alunos.

E isso pode ser levado a um simulado avaliativo, elaborando-se uma questão de cunho léxico-semântico da palavra *disciplina*, mesmo de caráter genérico, que exija uma postura responsiva perante o texto. Por exemplo, poder-se-ia enfocar que o uso da referida palavra permite uma reflexão sobre o caráter contraditório do amor, que, ao mesmo tempo em que é maravilhoso, é sofrível e doloroso, uma percepção que não é descabida a alunos da série escolar em tela. Assim, quiçá se poderia sondar a responsividade e a responsabilidade dos alunos perante a leitura de um texto de caráter literário, ao invés de lhes exigir a operação mnemônica do que significa displicência.

Palavras finais

Chego, destarte, aos termos que prenunciam o (não)findar de uma discussão que talvez só começou e que ainda precisa de mais desenvolvimento e aprofundamentos. Uma discussão que teve por desiderato problematizar o ato de avaliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Obviamente que não tive o fito de alvitrar um outro modo de avaliar, uma outra forma de se trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, mas somente despertar cogitações.

Com efeito, intentei levantar alguns questionamentos, ainda que de forma incipiente, sobre o avaliar enquanto mensurar, vinculado às noções de língua e sujeito que ainda prevalecem nos espaços educacionais do ensinar/aprender a língua portuguesa. Noções muito arraigadas na estruturalidade, gramaticalidade, sistematicidade, homogeneidade, invariabilidade, que tolhem o sujeito frente a sua singularidade e unicidade de ser.

Foi por isso que aventei aberturas éticas nos espaços educacionais no que se refere à avaliação e chamei a atenção quanto à concepção de sujeito e língua que fundam nossa prática enquanto professores de línguas. Concebendo uma língua hermética e um sujeito lacunar de conhecimentos dessa, nessa e sobre essa língua, não se permite ao aluno posicionar, agir frente a essa língua e aos conhecimentos sobre essa língua.

Assim, a avaliação se constitui um instrumento mensurador dos saberes universais, do quanto de *istina* do objeto de ensino-aprendizagem foi apreendido pelo aluno, não lhe facultando o viver o não álibi de sua existência, pois o desobriga de seu dever de se posicionar frente a um conhecimento, mediante o seu ato de pensar a partir de um lugar único e singular, em um dado espaço e tempo.

No ínterim de um processo de cima abaixo e inercial, a língua é ensinada e a ação de seu ensino-aprendizagem é avaliada de forma unilateral e mensurativa. É como se existisse a *istina* da língua, em uma dimensão superior, que deveria ser sorvida pelo aluno, sem que houvesse qualquer relação/interação entre esse saber e o sujeito que se (des)constrói no balanço dinâmico-movente das ondas do oceano sígnico que compõe essa língua.

Todavia, o sujeito e a língua são constitutivamente dialógicos. Essa língua reflete e refrata sujeitos. Mostra-se viva e não uma organização sistêmico-estrutural, que deve ser descrita por metatermos e cujos sentidos já são dados, ora por uma instância autoria, ora pelo próprio professor. Com efeito, é um universo de signos que permite aos sujeitos interagir, significar o mundo, significar o outro e significar-se. Enfim, permite-lhe viver. E viver como já anunciava a epígrafe desta discussão é participar desse diálogo, participar com toda a vida, "com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos" (BAKHTIN,

2006, p. 348). Atos responsáveis e responsivos. Atos que validam, assinalam uma posição no ser: uma posição única e singular. Na verdade, atos éticos que devem ser valorados e jamais mensurados. Atos que revelam *pravda* sobre os saberes da, na e sobre a língua.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. direta do russo Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. direta do russo Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. a partir do italiano Valdemir Miotello e Carlos Aberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CATANI, D. B.; GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 59-77. 2006.

ANEXO

xxxxxxx
xxxxxxx
xxxxxxx

ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

6º ANO – 3º Bimestre

1ª PARTE: MÚLTIPLA-ESCOLHA
(Marque com um "X" a única alternativa certa)

TEXTO I

A DISCIPLINA DO AMOR

Foi na França, durante a segunda grande guerra. Um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa.

A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava a sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera.

O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias.

Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, "mas quem esse cachorro está esperando?"... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho sempre voltado para "aquela" direção.

(TELLES, Lygia Fagundes. *A disciplina do amor.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 99-100)

QUESTÃO 01 (xxxx) **-** A leitura do texto permite "traçar" um perfil acerca do cachorro. A única palavra inadequada para descrever a postura do animal em relação a seu dono é

A ( ) displicência.
B ( ) lealdade.
C ( ) disciplina.
D ( ) compromisso.
E ( ) amor.

QUESTÃO 02 (xxxx) **-** Tendo por base a leitura do texto "*A Disciplina do amor*", considere as afirmativas abaixo:

I – O texto narra a relação afetiva entre um cão e seu dono.
II – No segundo parágrafo, no trecho que descreve o momento em que o dono do cachorro apontava ao longe, apresenta-se a ação que desencadeará a problemática vivenciada pelo animal. III – O narrador do texto é do tipo observador, que não se aprofunda na análise psicológica dos personagens.
IV – No texto, o tempo cronológico é demarcado pela sequência linear das ações do enredo.

Acerca das afirmativas, observa-se que
A ( ) apenas I é correta.
B ( ) I e IV são corretas.
C ( ) I, II e IV são corretas.
D ( ) I, II e III são corretas.
E ( ) todas as afirmativas são corretas.

QUESTÃO 03 (xxxx) **-** No trecho *"Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho sempre voltado para 'aquela' direção"*, observa-se a intenção de se

A ( ) enfatizar que o cachorro continuou a dedicar sua existência para esperar seu dono.
B ( ) apresentar a morte do cachorro por meio de uma linguagem objetiva e direta.
C ( ) demarcar, textualmente, a morte do cachorro, valendo-se de uma linguagem conotativa.
D ( ) demonstrar que a esperança do cão continuava e era um aspecto forte de seu comportamento.
E ( ) mostrar ao leitor que o cachorro morrera devido ao fato de perder a esperança de que o dono voltaria.

QUESTÃO 04 (xxxx) **-** Em *"**Foi** na França, durante a segunda grande guerra"*, o verbo destacado possui correspondência semântica e de flexões na palavra

A ( ) ocorreria.
B ( ) acontecera.
C ( ) sucedera.
D ( ) observou.
E ( ) ocorreu.

QUESTÃO 05 (xxxx) **-** A única opção em que a palavra "que" tem a mesma classificação que em *"Mas eu avisei **que** o tempo era de guerra [...]"* é

A ( ) *"Um jovem tinha um cachorro **que** todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo [...]"*.
B ( ) *"[...] e as pessoas **que** passavam faziam-lhe festinhas [...]"*.
C ( ) *"[...] até o momento em **que** seu dono apontava lá longe."*.
D ( ) *"Pensa* **que** *o cachorro deixou de esperá-lo?"*.
E ( ) *"[...] atenta ao menor ruído **que** pudesse indicar a presença [...]"*.

QUESTÃO 06 (xxxx) **-** No último parágrafo do texto, há três informações isoladas entre parênteses:

I – "(a memória dos homens!)".
II – "(era jovem quando o jovem partiu)".
III – "(era inverno)".

Levando-se em conta o contexto, diante dos fatos apresentados, é correto afirmar que
A ( ) nas três informações há uma opinião do narrador.
B ( ) apenas nas informações II e III há uma opinião do narrador.
C ( ) apenas na informação I observa-se uma opinião do narrador.
D ( ) apenas na informação II observa-se uma opinião do narrador.
E ( ) não há opinião do narrador em nenhuma das informações destacadas.

QUESTÃO 07 (xxxx) **-** Em "*(era **jovem** quando o **jovem** partiu)*" os vocábulos destacados têm, respectivamente, a mesma classificação morfológica que os destacados em

A ( ) *"Só o cachorro já **velhíssimo** [...]"*; *"Casou-se a **noiva** [...]."*.
B ( ) *"Foi na **França**, durante a segunda **grande** guerra."*.
C ( ) *"[...] acompanhava-o com seu **passinho saltitante** [...]"*.
D ( ) *"[...] mas no pequeno coração do **cachorro** não morreu a **esperança**."*.
E ( ) *"[...] um **relógio preso** à pata [...]"*.

TEXTO II

CALVIN E HAROLDO
A tira que se segue é a conclusão de uma história vivida pelo garoto Calvin e seu tigre de estimação humanizado, Haroldo. Na tira em questão, Calvin encontrou um pequeno esquilo doente que, apesar dos cuidados que recebeu do garoto, acabou morrendo. Na tira que você lerá, Calvin e Haroldo conversam sobre a questão da morte, motivados pelo triste destino do pobre esquilinho.



WATTERSON, Bill. *Tem uma coisa babando embaixo da cama*. São Paulo: Conrad Editora, 2008).

QUESTÃO 08 (xxxx) **-** No trecho "***Minha** mãe disse que morrer é tão natural quanto nascer, **e** que é **tudo** parte do ciclo da vida*" – quadrinho 01, as palavras destacadas exercem, respectivamente, função morfológica de

A ( ) advérbio, conjunção, pronome.
B ( ) pronome, conjunção, conjunção.
C ( ) pronome, conjunção, pronome.
D ( ) adjetivo, verbo, pronome.
E ( ) pronome, verbo, advérbio.

QUESTÃO 09 (xxxx) **-** Na tira, o vocábulo "ciclo" (quadrinho 01) e a expressão "faz sentido" (quadrinho 03), de acordo com o contexto, têm, respectivamente, como sinônimos

A ( ) período – é sensível.
B ( ) espaço – é causa.
C ( ) espaço – tem coerência
D ( ) período – tem causa.
E ( ) período – tem lógica.

QUESTÃO 10 (xxxx) **-** As letras destacadas em "*Minha mãe disse que morrer é tão natural quanto nascer, e que é tudo parte do ciclo da vida*" – (quadrinho 01) devem ser utilizadas para completar de modo correto, respectivamente, as lacunas dos vocábulos presentes na opção

A ( ) agre___ão / e___esso.
B ( ) flore___ er / di ____ ernir.
C ( ) regre____ão / e___ eder.
D ( ) mi___ão / su___itar.
E ( ) eferve___ente / na___er.

QUESTÃO 11 (xxxx) **-** Calvin, no terceiro quadrinho, demonstra compreender a explicação que sua mãe dera sobre a relação "vida / morte". Ao se comparar essa informação com a fala do personagem no quarto quadrinho, se estabelece uma relação de

A ( ) causa.
B ( ) conclusão.
C ( ) opinião.
D ( ) problema.
E ( ) oposição.

QUESTÃO 12 (xxxx) **-** Os textos I e II se relacionam a partir da

A ( ) revolta perante a temática da morte.
B ( ) tipologia textual.
C ( ) caracterização dos protagonistas.
D ( ) demonstração de afeto entre humanos e animais.
E ( ) utilização sistemática da linguagem coloquial.

[...]

2ª PARTE: PRODUÇÃO TEXTUAL

QUESTÃO 21 (xxxx) **-** O candidato deverá elaborar uma página de diário, na qual um personagem irá relatar um dia que se tornou marcante por algum motivo em especial no relacionamento com seu animal de estimação (a chegada do animal a casa, ou a morte do bicho, ou alguma travessura realizada pelo animal, entre outros). Nessa página de diário, deve ficar clara a relação de afeto entre o bicho e o personagem que escreve a página do diário. Atente-se às seguintes orientações:

• a página de diário deve ser iniciada com uma data. Na linha seguinte, escreva o vocativo que se refira ao diário ("Querido diário", "Meu diário", "Caro diário", "Querida(o) companheira(o)", entre
outros);
• por ser uma página de diário, o texto deve manter o foco narrativo de1ª pessoa, com verbos conjugados no pretérito do indicativo, já que os fatos ainda estão próximos de quem os narra;
• mantenha o padrão culto da linguagem;
• não escreva diálogos no texto;
• a página de diário deve ter entre 15 (quinze) e 25 (vinte e cinco) linhas;
• o candidato que fugir ao tema, ou ao gênero textual solicitado, receberá o grau zero (0,0).

FIM DA PROVA