

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

Reading assessments: how do elementary students resume source texts?

Evaluaciones de lectura: ¿cómo los estudiantes de primaria recuperan los textos fuente?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p63-78>

CLAUDIA RIOLFI¹

MARIANA CALÓ²

RESUMO: Como, em provas de Língua Portuguesa, a interpretação de textos literários ocorre? Analisamos 39 perguntas e 1.100 respostas, coletadas por um ano, em uma pesquisa com inspiração etnográfica, em classes do 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública. O grupo de participantes foi formado por trinta crianças, majoritariamente com nove anos. Foram objetivos: 1) Analisar as questões de interpretação de textos literários das provas; e 2) Compreender como, ao respondê-las, os participantes retomam os textos-fonte. Para analisar as questões, consideramos a complexidade da tarefa, gerada pelo quanto de inferência faz-se para responder. Para averiguar as retomadas, verificamos as alterações das respostas com relação aos textos-fontes, cotejando duas tendências: a vertente parafrástica e a das escritas mais subjetivadas. Ao longo dos trimestres, as questões apresentadas às crianças foram aumentando em nível de complexidade. Paralelamente, elas passaram a se apoiar menos na reprodução do texto-fonte ao respondê-las.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; interpretação de texto; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT: How, in Portuguese tests, does the interpretation of literary texts occur? We analyzed 39 questions and 1,100 answers, collected for a year, in an ethnographic-inspired survey,

1. Faculdade de Educação/USP.

2. Bolsista do Programa de Formação de Professores na Universidade de São Paulo.

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

in classes of the third year of elementary school, in a public school. The group of participants consisted of thirty children, mostly nine years old. The objectives were: 1) To analyze the questions of literary text interpretation of the tests; and 2) To understand how, when answering them, the participants return to the source texts. To investigate the questions, we considered the complexity of the task, generated by how much inference is made to answer. To study the retakes, we verified the alterations of the answers in relation to the source texts, comparing two tendencies: the paraphrastic aspect and the one of the more subjectivized writings. Over the quarters, the questions presented to the children increased in complexity. At the same time, they began to rely less on reproducing the source text when responding.

KEYWORDS: Reading; text interpretation; discourse analysis; learning assessment.

RESUMEN: ¿Cómo se produce la interpretación de textos literarios en las pruebas de lengua portuguesa? En una investigación de inspiración etnográfica, analizamos 39 preguntas y 1.100 respuestas, recopiladas durante un año, en clases de tercer año de escuela primaria en una escuela pública. El grupo de participantes estuvo formado por treinta niños, en su mayoría de nueve años. Los objetivos fueron: 1) Analizar las cuestiones de interpretación de textos literarios en las pruebas; y Comprender cómo los participantes recuperan textos fuente al responderlas. Para analizar las preguntas, consideramos la complejidad de la tarea, generada por cuánta inferencia se hace para responderlas. Para investigar las recuperaciones, verificamos los cambios en las respuestas en relación con los textos originales, comparando dos tendencias: el aspecto parafrástico y el de los escritos más subjetivos. A lo largo de los trimestres, las preguntas presentadas a los niños aumentaron en nivel de complejidad. Al mismo tiempo, comenzaron a depender menos de la reproducción del texto fuente al responderlas.

PALABRAS CLAVE: Lectura; interpretación de textos; evaluación del aprendizaje.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como, em provas escolares de Língua Portuguesa, a interpretação de textos literários vem ocorrendo? Para colaborar com a compreensão a respeito deste ponto, analisamos perguntas e respostas em avaliações trimestrais, aplicadas regularmente por duas professoras, ao longo de um ano, em duas classes de terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. Nosso estudo incide em duas vertentes: a primeira volta-se a como as questões de interpretação de texto são elaboradas e a segunda, por sua vez, a como os alunos reagem a elas.

Pouco se tem feito para analisar o que ocorre nos processos envolvidos na avaliação da aprendizagem quando o que está sendo avaliado é se a criança consegue interpretar textos literários dados a ler nas aulas de Língua Portuguesa. São mais comuns os trabalhos que analisam as avaliações externas (Conferir por exemplo, BRIDON; NEITZEL, 2014 e LEAL *et al.*, 2017). Menos abundantes são aqueles que tematizam aspectos mais conceituais ligados à avaliação da aprendizagem, como, por exemplo, os que discorrem a respeito da necessidade de critérios para a avaliação de textos escritos (SUASSUNA, 2017). Localizam-se, ainda, pesquisas que focalizam o término do ensino fundamental (GOMES, 2017). Assim, julgamos que, ao tratar de aspectos mais ligados ao cotidiano educacional, como as provas regularmente aplicadas em sala de aula e o modo como as crianças respondem suas questões, nossa pesquisa pode vir a apresentar uma importante colaboração a respeito de como alunos aprendem a entender o que leem e a partilhar aquilo que entenderam.

Ensinar a ler é uma questão linguística, pedagógica e social (ORLANDI, 2018). A cada vez que o aluno responde a uma pergunta que vai ser corrigida, precisa decidir o quanto de informações do texto-fonte recuperar, podendo receber um julgamento negativo tanto se retoma dele poucas informações quanto se permanece colado a ele, reproduzindo-o. Não se imagina, portanto, que, nos primeiros anos de escolarização, responder a questões de interpretação de texto, de modo compatível com as expectativas do adulto, trata-se de uma tarefa que requer da criança conhecer ou não o conteúdo que está sendo testado. É necessário investigar não somente o que se pergunta, mas também os modos como se responde.

São, portanto, dois os objetivos deste estudo: 1) Analisar as questões de interpretação de textos literários presentes nas provas de Língua portuguesa aplicadas em duas turmas de ensino fundamental I, em escola pública estadual paulista, ao longo de um ano; e 2) Compreender como os participantes retomam, nas questões de interpretação de texto, os textos-fontes que foram dados a ler nas avaliações.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A cada vez que retoma um texto para responder questões, a criança é convidada a se localizar entre duas tendências: a da repetição do mesmo (vertente parafrástica) e a da produção do novo (escritas mais subjetivadas, originadas de eventos interpretativos) (ORLANDI, 2007; 2015).

Caso opte pela vertente parafrástica, ao recuperar o texto-fonte, tenderá a se limitar a duas das três possibilidades de retomada, elencadas por Orlandi (2007): a *repetição empírica* e a *repetição formal*. A *repetição empírica* é o exercício da memória, repetindo-se da mesma forma como leu ou ouviu. Em exercícios de interpretação de texto, esse tipo de retomada pode ser propiciado por questões que permitem a transcrição, total ou parcial, de elementos presentes no texto-fonte, para a formulação da resposta. A *repetição formal*, por sua vez, é caracterizada pelo exercício gramatical, repetindo-se o que leu ou ouviu, de maneira distinta. Se, ao contrário, optar pela vertente da produção do novo, seu modo de retomar o texto-fonte recebe o nome de *repetição histórica* (ORLANDI, 2007), um processo no qual, ao historicizar o seu dizer, o indivíduo se constitui enquanto autor do texto.

No contexto da escola básica, para que, ao longo da sua formação, o leitor venha a utilizar-se da repetição histórica, parece haver alguns pré-requisitos. O primeiro é que professores e alunos compreendam o texto como um espaço de incompletude, uma peça que apresenta indeterminações que permitem a leitura polissêmica (ORLANDI, 2009).

O segundo refere-se à própria natureza dos questionários de leitura. Dentre outros desafios, o estudante precisa discriminar diferentes níveis de questões com relação ao quanto de inferência é necessário fazer para conseguir respondê-las, já que, caso esteja bem elaborado, o questionário não trará perguntas todas iguais, diversificando o desafio intelectual – necessário para completá-lo. Applegate *et al.* (2002) descrevem quatro diferentes níveis de complexidade da tarefa. No primeiro nível, o aluno precisa apenas localizar a resposta na superfície textual e transcrevê-la. No segundo, precisa, com base em informações do texto, gerar uma conclusão ou inferência. No terceiro, por sua vez, a utilização dos conhecimentos prévios de quem responde às questões é necessária para fazer inferências. O quarto nível, por fim, volta-se para as ideias centrais de um texto, exigindo que o leitor se posicione com relação a sua leitura.

Por fim, o terceiro dos pré-requisitos para que a vertente da repetição histórica possa ser favorecida na formação do leitor incide sobre a cultura escolar. Quando as questões de leitura oferecidas se restringem ao primeiro nível, fazendo com que o único desafio do aluno seja localizar, na superfície textual de um texto-fonte, qual parte copiar para compor a resposta, estamos em face a um ensino de leitura que responde ao modelo cópia-colagem (GERHARDT *et al.*, 2015).

O modelo cópia-colagem pode gerar nos alunos um entendimento equivocado a respeito do que é ler, ao salientar apenas uma das partes do processo de leitura. Ao frisar sua dependência da superfície textual, pode, também, gerar uma apreensão distorcida a respeito de quais são as suas capacidades como leitores. Para os professores pode, ainda, dificultar que discriminem se o aluno compreendeu o que leu ou se está meramente reproduzindo o que foi lido. Assim sendo, é necessário construir uma cultura escolar que tenha como norte as atividades de leitura cujos desafios compreendem os níveis 3 e 4 descritos por Applegate *et al.* (2002). Ao possibilitarem a integração dos saberes do aluno com o texto, elas “são mais propícias para a formação do leitor literário” (NASCIMENTO, 2009, p. 130).

AS RETOMADAS DE TEXTOS-FONTE

Algumas vezes, ao retomar os textos-fonte, as crianças reproduzem literalmente seu conteúdo. Em uma pesquisa em que se estudou o que ocorre quando alunos do terceiro ano do ensino fundamental são solicitados a reescrever textos previamente lidos, D’Alessandro, (2020) percebeu que cerca de 5% das respostas são reproduções fiéis dos textos memorizados pelos estudantes.

Utilizando-se das categorias propostas por Grésillon (2007), para comparar o texto-fonte e a reescrita redigida pela criança, D’Alessandro, (2020) percebeu, ainda, que a construção da autoria passa por um processo no qual, ao longo do tempo, a criança se apoia menos no texto-fonte, introduzindo mais transformações ao retomá-lo.

Ainda conforme as categorias de Grésillon (2007), podemos afirmar que exemplos de alterações comuns com relações a textos-fontes são a adição de palavras e de expressões (*acréscimo*); a mudança de segmentos em relação aos seus lugares originais (*deslocamento*); a troca de uma parte do texto por outra (*substituição*) e o apagamento de partes do texto-fonte (*supressão*).

OS CONTORNOS DA PESQUISA REALIZADA

Realizou-se uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica. A antropologia divide o termo etnografia em dois sentidos: (1) conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados e comportamentos de um determinado grupo social e (2) relato escrito com a descrição da utilização dessas técnicas (GEERTZ, 2008). Os estudos etnográficos

em educação, portanto, voltam-se para a compreensão do processo educativo em determinado contexto, utilizando-se de observação participante, de entrevista intensiva e de análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

Assim, durante 168 horas, distribuídas ao longo de um ano letivo, participamos das atividades de duas classes de terceiro ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública estadual. Registramos as principais atividades de cada dia em diário de campo, abrangendo o contexto de forma integral: crianças, professoras, assistentes de classe, atividades propostas, materiais didáticos, práticas e rotinas.

A escola onde a pesquisa foi realizada localiza-se no distrito Butantã, na zona oeste da cidade de São Paulo, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro (0,928) é o décimo oitavo entre os vinte melhores de São Paulo (BARATTO, 2016). Tem fácil acesso a transporte público e conta com instalações que contemplam, além das salas de aula, pátios e um parquinho, outros ambientes de aprendizagem, tais como laboratórios (de ciências físicas e biológicas e de informática), biblioteca, auditório, complexo de artes etc.

OS PARTICIPANTES

O grupo de participantes era formado por trinta crianças: dezoito meninas e doze meninos, em sua maioria com nove anos de idade. Treze alunos eram pertencentes ao 3º ano 1; os outros dezessete, ao 3º ano 2.

Os responsáveis assinaram os termos de autorização para uso das produções em contexto de pesquisa.

As duas classes contavam com grupo relativamente homogêneo em relação à aprendizagem, com 10% dos alunos demandando exercícios diferenciados e acompanhamento mais próximo. Nenhum responsável dos alunos que necessitavam atendimento especial autorizou a participação na pesquisa.

CORPUS

Analizamos as perguntas de interpretação de textos literários em avaliações trimestrais de Língua Portuguesa e as respostas redigidas por 30 alunos. No primeiro trimestre, foram aplicadas 11 questões e, conseqüentemente, redigidas 330 respostas. No segundo, 10 questões e 300 respostas. No terceiro, por fim, 18 questões e 480

respostas. Assim, nosso *corpus* consistiu em um total de 39 questões e de 1.110 respostas elaboradas para respondê-las.

Cumpramos esclarecer que as professoras regentes das duas turmas compunham e aplicavam as mesmas provas. Em todos os trimestres, as avaliações tinham a mesma estrutura. Começavam por um texto literário (com duas a quatro laudas de extensão), prosseguiam com questões de interpretação de texto relativas a ele, e, então, eram complementadas por exercícios do tipo gramatical.

As provas eram compostas majoritariamente por questões dissertativas e por poucos exercícios gramaticais, que também tomavam o texto-fonte como base para as perguntas. Questões de enfoque gramatical poderiam solicitar, por exemplo, que o respondente localizasse e colorisse a fala de um dos personagens no texto; encontrasse no dicionário de Língua Portuguesa o significado de palavras presentes no texto-fonte etc. Por não se caracterizarem como perguntas de interpretação do texto-fonte, elas não serão analisadas no presente artigo.

No primeiro trimestre, a avaliação teve como base o texto-fonte *O Negrinho do Pastoreio*, na versão de Dumont (2002), história tradicional de um jovem escravo que, após ser torturado por seu dono, protagoniza milagres. No segundo, enfocou *Maria Angula (Equador)* (URIBE, 1988), que, em termos gerais, narra a desventura da prepotente Maria Angula, vítima da vingança de uma vizinha. No terceiro trimestre, por fim, utilizou-se o texto-fonte *Uma festa muito esperada*, adaptação do capítulo I, do primeiro volume da trilogia *O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel* (TOLKIEN, 2019), que narra uma comemoração promovida por Bilbo Bolseiro, herói de *O Hobbit*.

QUESTÕES DE LEITURA QUE PODERIAM SER RESPONDIDAS POR MEIO DE REPRODUÇÃO DO TEXTO-FONTE EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Das 39 questões de interpretação de texto propostas para as crianças ao longo do ano, 33 delas, 83,78% do total, são perguntas que poderiam ser respondidas por meio de reprodução de fragmentos do texto-fonte, correspondendo, portanto, no que diz respeito à compreensão leitora, ao nível 1, descrito por Applegate *et al.* (2002), aquele no qual a resposta está explícita na superfície textual.

Com relação à prova do primeiro trimestre, um exemplo de questão é “Quem era o Negrinho do Pastoreio?”. Cotejando a pergunta com o trecho inicial de *O negrinho do Pastoreio*, percebemos que, para ser bem-sucedido em sua resposta,

bastaria ao aluno copiar as primeiras linhas do texto, em um exercício de repetição empírica (ORLANDI, 2007). A figura 1, a seguir, reproduz uma resposta típica dos participantes da pesquisa.

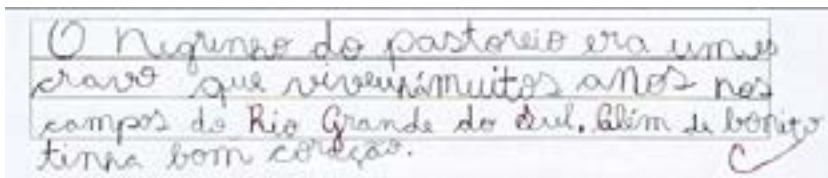


Figura 1: Resposta exemplar para “Quem era o Negrinho do Pastoreio?” em prova do Primeiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Cotejando-se o conteúdo da figura 1 com as primeiras linhas de Dumont (2002), pode-se verificar que, salvo o uso de letras maiúsculas em “Rio Grande do Sul” e em “Além”, a resposta é um exemplo de repetição empírica (ORLANDI, 2007). Consiste na reprodução de um trecho do texto-fonte, a saber: “O negrinho do Pastoreio era um escravo que viveu há muitos anos nos campos do Rio Grande do Sul. Além de bonito, tinha bom coração” (DUMONT, 2002).

Observando as marcas gráficas que indicam a correção da prova, percebemos que, embora tenha havido o cuidado de reparar os pequenos equívocos ortográficos, nenhum comentário na direção de estimular a criança a escrever com as próprias palavras foi acrescentado ao lado do sinal de “c” que marca a resposta correta. Logo, aparentemente a expectativa da instituição foi cumprida quando a criança se limitou a reproduzir o que havia previamente lido.

Houve ligeiro deslocamento dessa posição por parte das crianças no segundo trimestre, mesmo nas questões que permitiam respostas por meio de reprodução de fragmentos do texto-fonte. Um exemplo de questão do nível 1 é “Por que Maria Angula começou a ter problemas depois que se casou?”. A figura 2, a seguir, reproduz uma resposta típica a ela.

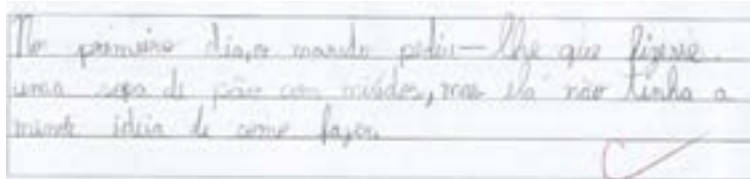


Figura 2: Resposta exemplar para “Por que Maria Angula começou a ter problemas depois que se casou?” em prova do Segundo Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Cotejando a resposta transcrita na figura 2 com o fragmento do texto-fonte que lhe deu origem, pudemos perceber que ela foi composta por meio de dois processos diferentes.

Para redigir a primeira parte da oração subordinada, a criança recorreu à repetição empírica, limitando-se a transcrever “No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos”, sentença integralmente presente no texto-fonte. Já para escrever a segunda parte da resposta, aparentemente houve uma tentativa de deixar o registro linguístico de sua resposta mais informal, aproximando a modalidade da língua portuguesa àquela de fato falada por sujeitos de sua idade. Assim, ao invés de meramente reproduzir “mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la”, o autor do texto recorreu à substituição (GRÉSILLON, 2007), no caso, trocando “prepará-la” por “fazer”, em um exercício de repetição formal (ORLANDI, 2007).

No terceiro trimestre, a exemplo do que ocorre na figura 3, a seguir, percebemos que, para compor suas respostas, os alunos tenderam, de modo mais visível, a deixar de se limitar a meramente transcrever partes do texto, mesmo quando isso era possível. Um exemplo de questão do nível 1 é “O que Bilbo queria fazer no dia 22 de setembro?”. Ela poderia ser respondida por meio da transcrição do seguinte trecho do texto original: “Bilbo Bolseiro anunciou que celebraria seus 111 anos de idade, no dia 22 de setembro, com uma inesquecível festa de aniversário”. A figura 3 exemplifica uma resposta que foge a este padrão.

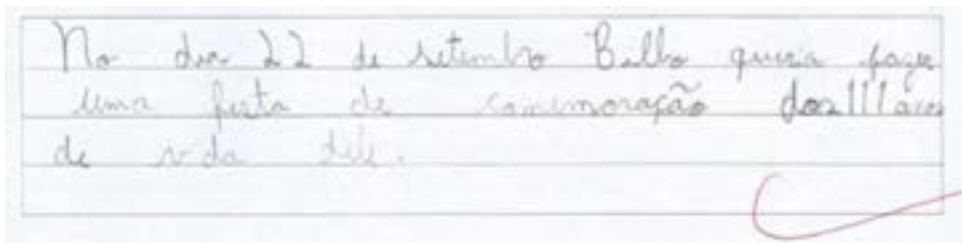


Figura 3: Resposta exemplar para “O que Bilbo queria fazer no dia 22 de setembro?” em prova do Terceiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2021

Observando a resposta presente na figura 3, vemos que a criança utilizou mais operações de transformação textual, quais sejam:

- Deslocamento do adjunto “no dia 22 de setembro” para posição inicial da frase;
- Supressão do sobrenome “Bolseiro”;

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

- Acréscimo de “queria fazer”. Note-se que essa expressão, por sua vez, foi retirada do corpo da questão de prova;
- Deslocamento de “uma inesquecível festa de aniversário” que, por meio de substituição, é transformada em “uma festa de comemoração”; e
- Acréscimo do adjunto “de vida dele”, para especificar o que seria comemorado.

Posto isso, cumpre levantar algumas hipóteses que possam explicar por que as crianças conseguiram este progresso. Uma é a escolha do texto-fonte da prova do terceiro-bimestre, que remete a uma trilogia de filmes de bastante sucesso junto ao público infanto-juvenil. Com maior afinidade diante do universo do texto, o repertório dos participantes estaria ampliado e, aumentando-se as chances de a interpretação ocorrer. No caso específico dessa questão, a temática “festa de aniversário” é também bastante familiar para as crianças desta faixa etária, proporcionando maior identificação com o assunto a ser tratado na resposta e, mesmo, maior facilidade em encontrar repertório para escrever. Outra é o próprio aprendizado da leitura e da escrita ocorrido ao longo do ano.

QUESTÕES DE LEITURA QUE NÃO PODERIAM SER RESPONDIDAS POR MEIO DE REPRODUÇÃO DO TEXTO-FONTE EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

16,21% do total das questões de interpretação de texto (06 delas) são questões que demandam maior complexidade na leitura. Elas estão transcritas no quadro 1, a seguir.

Trim.	Texto-Fonte	Questões	Nível
1º	O Negrinho do Pastoreio	Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?	2
		O negrinho do pastoreio era um escravo. O que você acha da escravidão das pessoas?	4
2º	Maria Angula (Equador)	Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?	2
		O marido de Maria Angula a procurou em toda parte, mas jamais soube do seu paradeiro. Para onde você acha que o defunto a levou? Por quê?	4
3º	Uma festa muito esperada	Quais poderes que você acha que o anel poderia ter além de fazer desaparecer?	3
		Quando Gandalf se despediu de Frodo para onde você acha que ele foi? O que você acha que ele foi fazer neste lugar?	4

Quadro 1: Questões de interpretação de texto para além da superfície textual – Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Ao analisar as provas aplicadas nos três trimestres, pudemos examinar 180 respostas a estas questões, buscando verificar que tipos de retomada dos textos-fonte foram utilizados para compor as respostas. A repetição histórica (ORLANDI, 2007) foi o recurso mais utilizado durante o ano, generalizando-se no terceiro trimestre.

A figura 4, a seguir, reproduz uma resposta para “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”. Conforme observamos a partir dos sinais de correção, ela foi considerada inadequada por quem corrigiu a primeira avaliação trimestral.

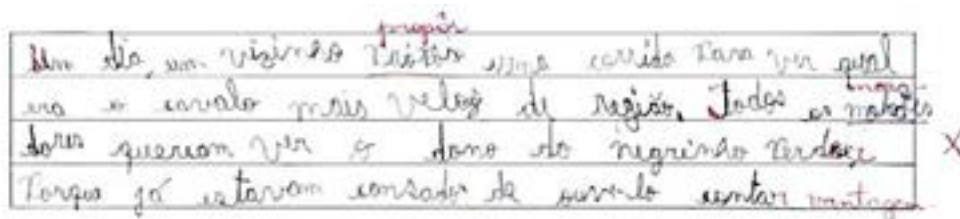


Figura 4: Resposta considerada inadequada para “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”, em prova do Primeiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Observando a figura 4, percebemos, pelo “x” ao lado, que a resposta foi considerada inadequada por quem a corrigiu. Há, além disso, marcas que indicam desvios de forma: letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e formato de letra pouco legível.

Refletindo a respeito dos motivos que teriam levado à não aceitação da resposta, podemos pensar que a inadequação localizada pelo corretor reside no fato de que o texto não configura em uma tentativa de responder ao que foi perguntado: “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”. De fato, construiu-se um texto dividido em três partes no qual, primeiramente, narra-se como a corrida veio a existir e, depois, apresenta-se um comentário a respeito do desejo dos moradores em relação ao fracasso do dono do negrinho. Por fim, expõe-se uma resposta incompleta para a pergunta – “Por que já estavam cansados de ouvi-lo conta”. O fato de a criança não ter completado a frase com a palavra “vantagem” deixa uma suspeita a respeito de seu entendimento do que estava escrevendo.

Por que a criança teria respondido dessa forma? Lendo o texto-fonte que constava na prova, encontramos a seguinte formulação: “Um dia, um vizinho propôs uma corrida para ver qual era o cavalo mais veloz da região. Todos os moradores queriam ver o dono do negrinho perder, porque já estavam cansados de ouvi-lo contar vantagem sobre seus cavalos.” Ora, cotejando o manuscrito reproduzido na

figura 4 com o texto-fonte, nota-se que, ao invés de tentar redigir uma resposta, a criança limitou-se a copiar seu quinto parágrafo.

As figuras 5 e 6, a seguir, reproduzem respostas para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”. A primeira foi considerada incorreta e a segunda correta por quem corrigiu a primeira avaliação trimestral. Para que apreciemos a diferença entre elas, apresentamos, no quadro 2, a seguir, um excerto do texto-fonte.

1	E num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do
2	defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em
3	silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e.. Ali
4	estava o pavoroso semblante do defunto! Teve a vontade de fugir, mas o próprio medo
5	a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-a uma, duas, três
6	vezes na barriga do morto e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago.
7	Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou
8	a janta amedrontadora que, sem saber, o marido comeu lambendo os beiços.

Quadro 2: Fragmento do texto Maria Angula (Equador) (URIBE, 1988)

Lendo o fragmento do texto transcrito no quadro 2, percebemos que, para responder à questão, a criança precisaria fazer uma breve paráfrase do trecho em negrito nas linhas 4 e 5. Entretanto, ao examinarmos as decisões tomadas por quem redigiu a resposta transcrita na figura 5, notamos que sua opção foi diversa.



Figura 5: Resposta para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”, em prova do Segundo Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Lendo a resposta transcrita na figura 5, podemos ver que, ao retomar o texto-fonte, a criança optou por copiar as três primeiras linhas do parágrafo no qual ela teria encontrado material para compor a resposta.

É provável que tenha sido influenciada pelo modelo cópia-colagem (GERHARDT *et al.*, 2015), pois, nos primeiros trimestres, a maioria das questões de interpretação de texto se restringiam ao primeiro nível, cujo único desafio dos alunos tratava-se de localizar a resposta na superfície textual do texto-fonte.

Passemos à figura 6.

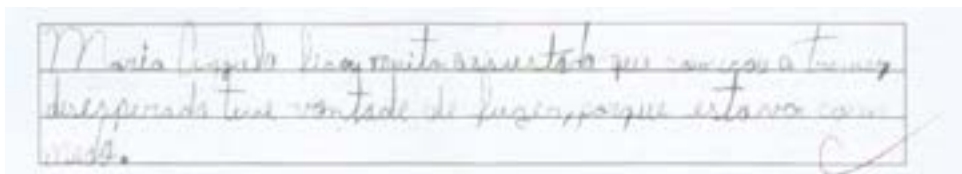


Figura 6: Resposta para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”, em prova do Segundo Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Na figura 6, encontramos a resposta: “Maria Angula ficou muito assustada que começou a tremer, desesperada teve vontade de fugir porque estava com medo”. Com relação ao texto-fonte, as principais operações são as seguintes:

- Acréscimo de “Maria Angula ficou muito assustada que começou a”;
- Substituição de “tremendo” por “tremer”;
- Supressão de “dos pés à cabeça”;
- Acréscimo de “desesperada”; e
- Deslocamento de “teve vontade de fugir”.

Este modo de responder, mais subjetivado, ampliou-se no terceiro trimestre. Na figura 7, segue um exemplo de resposta à pergunta que não convida à reprodução do texto-fonte.

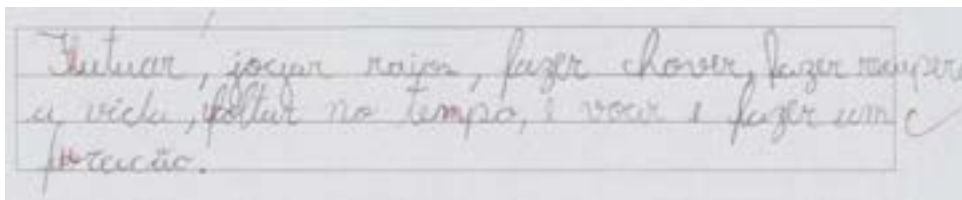


Figura 7: Resposta para “Quais poderes que você acha que o anel poderia ter além de fazer desaparecer?”, em prova do Terceiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

A questão “Quais poderes que você acha” convida a criança para uma reflexão pessoal. Não se trata de visitar o texto para copiá-lo, mas, sim, de relê-lo para calcular, a partir da narrativa, o que poderia ou não ser possível.

Lendo a resposta da criança, percebemos que ela procedeu por enumeração, isto é, construiu uma lista de ações, composta por verbos ou locuções verbais, acompanhadas de seus respectivos objetos. Destaca-se que “fazer chover”, “fazer recuperar a vida” e “fazer um furacão” são expressões que foram montadas a partir do exemplo “fazer desaparecer”, que consta no corpo da pergunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar-se o percurso do que ocorreu com duas turmas de ensino fundamental I, cujos estudantes responderam a questões de interpretação de textos literários em provas de Língua Portuguesa, ao longo de um ano, pudemos acompanhar uma trajetória que se fez majoritariamente da *repetição empírica* à *repetição histórica*, às vezes, sustentada pela *repetição formal* (ORLANDI, 2007).

Com relação às questões de interpretação de texto presentes nas provas de Língua portuguesa, em especial nos dois primeiros trimestres, o predomínio de questões nas quais o desafio é localizar o que copiar do texto-fonte pode ter influenciado alguns alunos a se fixar no modelo cópia-colagem até o fim do ano (GERHARDT et al., 2015).

Não obstante, analisar como os participantes retomam os textos-fontes ao responder às questões propostas, mostrou que as crianças conseguem, paulatinamente, construir modos de dizer que, ao se fundamentar no que já foi lido, consistem em uma escrita mais subjetivada, na qual o pequeno autor tenta dar a ver o que pensa a respeito do que foi perguntado.

Assim, aparentemente não existe correlação biunívoca entre o tipo de questão às quais as crianças são expostas nas avaliações e seu progresso em direção a diferentes modos de responder, pois, embora inicialmente, tenha havido uma tendência a generalizar indevidamente o procedimento de cópia-colagem, mais tarde, ela foi superada. Recomenda-se, portanto, mais pesquisas na direção de compreender como crianças lidam com o que leem para que possamos ter mais claro os tipos de apoio a serem ofertados durante o ato de ler.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus, 1995.
- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, Newark, NJ, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.
- BARATTO, R. Os 20 distritos com os IDH mais altos e mais baixos de São Paulo. **ArchDaily**, 2016.
- BRIDON, J.; NEITZEL, A. de A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, 39 (2), 437-462, 2014.
- D'ALESSANDRO, S. L. **A rebelião dos pequenos copistas: marcas de reescrita em textos produzidos por crianças**. (doi: 10.11606/D.48.2020.tde-15022021-203451) [Dissertação, Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Repositório institucional teses USP, 2020.
- DUMONT, S. **Os meninos que viraram estrelas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. 48 p.
- GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 15 (1), 180-208, 2015.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 443 p.
- GOMES, S. dos S. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, n. 63, 221-236, 2017.
- GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: como ler os manuscritos modernos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- LEAL, T. F., MORAIS, A. G., PESSOA, A. C. R. G.; NASCIMENTO, J. C. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22 (68), 187-211, 2017.
- NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 160 p.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 180-190,
- ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, n. 4 (1), 9-20, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. Cortez e Editora da UNICAMP, 2018. 118p.
- SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, n. 66, 275-293, 2017.
- TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis: a sociedade do anel (576)**. Harper Collins, 2019.
- URIBE, V. **Contos de assombração**. 4. ed. Ática, 1988. 89 p.

SOBRE AS AUTORAS

Claudia Riolfi é professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fez pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, orientando mestrados e doutorados.

E-mail: riolfi@usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2698-4207>.

Mariana Caló é pedagoga, formada pela Universidade de São Paulo, bacharel em publicidade e propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Mestranda em Educação na área de Linguagem, Literatura e Psicologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou como professora polivalente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Atualmente, é bolsista do Programa de Formação de Professores na Universidade de São Paulo e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação.

E-mail: mariana.calo@usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0389-8939>.

Recebido em 25 de agosto de 2022 e aprovado em 23 de fevereiro de 2023.