

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA  
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**ANA VIRGÍNIA GOMES DE SOUZA PINTO**

**Produção Textual Escrita, Função Pragmática da Linguagem e  
Teoria da Mente em Escolares do Ensino Fundamental II**

**GUARULHOS**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA  
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**ANA VIRGÍNIA GOMES DE SOUZA PINTO**

**Produção Textual Escrita, Função Pragmática da Linguagem e Teoria  
da Mente em Escolares do Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Brandão de Ávila  
Coorientadora: Profa. Dra. Jacy Perissinoto

**GUARULHOS**

**2014**

Pinto, Ana Virgínia Gomes de Souza

**Produção Textual Escrita, Função. Pragmática da Linguagem e Teoria da Mente em Escolares do Ensino Fundamental.** / Ana

Virgínia Gomes de Souza Pinto. -- Guarulhos, 2014.

**viii, 90f.**

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

**Título em inglês:** Written Text Production, Pragmatics and Theory of mind in students of elementary school.

1. Linguagem. 2. Cognição. 3. Educação. 4. Ensino Fundamental

**ANA VIRGÍNIA GOMES DE SOUZA PINTO**

**Produção Textual Escrita, Função Pragmática da Linguagem e Teoria da  
Mente em Escolares do Ensino Fundamental II**

Guarulhos, 31 de julho de 2014.

---

Profa.Dra. Ana Maria Schieffer  
Instituição: Unifesp Campus Vila Clementino

---

Profa.Dra. Márcia Cristina Romero  
Instituição: Unifesp EFLCH campus Guarulhos

---

Profa.Dra. Cristina de Andrade Varanda  
Instituição: UNIP campus Santos

## DEDICATÓRIA

À querida Profª Drª Lélia Erbolato Melo que, com amizade, generosidade e competência possibilitou meu retorno à Academia, me trazendo até aqui ...e presente durante toda esta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Infância e Adolescência por ter me dado a oportunidade de realizar esta pesquisa.

À CAPES , pelo apoio oferecido por meio de bolsa de mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clara Brandão de Avila, minha orientadora que, acreditando em meu trabalho, tornou possível essa etapa em minha vida com orientação precisa, carinho , amizade e muita consideração.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacy Perissinoto , Coorientadora, pela importante contribuição e incentivo durante todo o desenvolvimento deste estudo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Schiefer à Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Cristina Varanda pela valiosa contribuição durante a minha qualificação e Defesa.

À Profa. Dra. Márcia Cristina Romero por participar de minha Defesa.

À Profa. Dra. Zélia Ramozzi-Chiarottino / IPUSP pelo incentivo e com quem, ao longo destes anos de convivência, aprendi muito sobre a construção do conhecimento em Jean Piaget , de suma importância para o meu percurso acadêmico.

Ao colega Thiago Gomes Veríssimo do Depto. Informática da FFLCH/USP, que me levou a entender e trabalhar com as planilhas. À amiga Jossylene da Silva Leitão que, com muito carinho e competência refez as últimas planilhas, tornando-as muito objetivas.

À querida amiga/irmã, Rosemeiri Gomes Felício por ter participado e colaborado como juíza na avaliação das tarefas e pela paciência de me ouvir e me acalmar, sempre deixando em mim paz e esperança. Às colegas Priscila Fiorindo Peixinho e Tereza Costa Tosi pela ajuda efetiva ao meu trabalho em diferentes etapas.

À Coodenadora Pedagógica da Escola Ensino Fundamental Dr. Emydio de Barros , Bianca S.M.C. Vieira e à Diretoria que, prontamente, autorizaram o trabalho por terem reconhecido a sua importância. Aos queridos alunos, que participaram e colaboraram grandemente com a realização deste estudo.

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida pela proteção constante, pela força para prosseguir , coragem e fé para acreditar.

À minha mãe (saudades eternas) pelo amor, por ter me ensinado a lutar pelos meus objetivos na vida.

À minha filha e amiga, Juliana G. S. Pinto pelo amor, compreensão, motivação e confiança incondicionais, me impulsionando sempre na direção dos desafios e conquistas.

Muitas pessoas mostraram-se inesquecíveis durante este percurso da minha vida.

## EPÍGRAFE

”O sujeito que não consegue ler e escrever, de modo adequado, encontra-se impedido em todo o processo de desenvolvimento em sua vida escolar e social; não conseguirá exercer o seu direito de cidadania; não podendo descobrir o mundo através da leitura. A leitura remete a idéias, emoções e afetos de vida, de mundo, dos outros e consigo mesmo”.

*Paulo Freire*



## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>v</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>x</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>LITERATURA.....</b>	<b>5</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>22</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>

Abstract

Apêndice

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de escolares segundo erros e acertos nas tarefas de compreensão leitora, segundo os grupos de rendimento escolar.	28
Tabela 2	Distribuição de escolares segundo erros e acertos na prova de produção escrita/teoria da mente, segundo os grupos de rendimento escolar.	30
Tabela 3	Distribuição de escolares segundo erros e acertos na prova de Linguagem Pragmática, segundo os grupos de rendimento escolar.	32
Tabela 4	Teste de Razão de Verossimilhança - Correção de Bonferroni.	33
Tabela 5	Estimativas dos Coeficientes de Correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática da amostra total.	34
Tabela 6	Estimativa dos coeficientes de correlação de Spearman considerando a variável compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo I.	35
Tabela 7	Estimativas dos coeficientes de correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo II.	37
Tabela 8	Estimativas dos coeficientes de correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo III.	38

## Resumo

**Objetivo:** de caracterizar o desempenho de escolares da 5ª série do EF II em tarefas que avaliam a função pragmática da linguagem, a Teoria da Mente e a compreensão e expressão mediadas pela escrita, segundo a média de rendimento escolar e investigar a existência de correlações entre as variáveis estudadas.

**Método:** Participaram do estudo 60 escolares, com idade entre 10 anos e 10 anos e 11 meses (28% meninos), regularmente matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de São Paulo. Os participantes foram agrupados, conforme a média do rendimento escolar em: GI=Grupo de bom rendimento escolar (média entre 7.0 e 10.0); GII=Grupo de Rendimento Escolar Médio (média entre 5.0 - 6.5); e GIII=Grupo de Baixo Rendimento Escolar (média entre 0 a 4.5). Os participantes foram submetidos a três provas de avaliação: 1. Função Pragmática da Linguagem; 2. Análise da Teoria da Mente; 3. Compreensão Leitora. Foram avaliados na própria escola em local e horário determinados pela direção. Após a coleta foram realizadas as análises de acertos e erros do material escrito ou expresso oralmente pelos escolares. Os erros (0 - zero pontos) e acertos (01 ponto) foram pontuados por banca de juízes. Os dados foram analisados estatisticamente por meio do Teste da Razão de Verossimilhança (e Correção de Bonferroni) para comparar os desempenhos dos grupos e pelo cálculo do Coeficiente de Spearman para investigar as correlações. Adotou-se o nível de significância de 0,05 no tratamento estatístico dos dados coletados.

**Resultados:** Duas questões de compreensão oral (*text connecting*) e 01 de *gap-filling* diferenciaram GI e GIII evidenciando melhor desempenho de GI ( $p=0,001$ ). Quanto à pragmática, apenas a Questão 3 foi capaz de diferenciar GI de GII, com melhor desempenho do GI. Quanto à Teoria da Mente, foi possível mostrar o melhor desempenho do GI que relatou mais frequentemente a possibilidade do personagem pensar que o empurrão foi por querer ( $p=0,008$ ) em relação aos demais grupos. Diferentes correlações positivas, com maior ou menor força foram encontradas entre as variáveis das provas e as médias escolares.

**Conclusão** os escolares do GI mostraram desempenho superior ao apresentado pelos demais grupos nas tarefas de compreensão leitora e função pragmática da linguagem. Na prova que avaliou a Teoria da Mente evidenciou-se diferença entre o Grupo I, com melhor resultado em relação aos demais. Foi possível identificar associação positiva entre o rendimento escolar e diferentes tarefas dentre as habilidades avaliadas, principalmente a compreensão leitora e, sobretudo, no grupo de maiores médias.

**Descritores:** linguagem; cognição; educação; Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

A linguagem está intimamente associada ao desenvolvimento cognitivo. Ela favorece o desenvolvimento e manifesta o pensamento, permitindo o conhecimento do estágio do desenvolvimento da mente. Além disso, tem papel importante nas relações sociais. Através dela expressamos o nosso próprio mundo interior e compreendemos o que acontece com o outro. Além da organização que ocorre por meio da imersão em ambientes de comunicação oral, a linguagem se reorganiza com a aquisição e o domínio da escrita, que acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança, simultâneo ao desenvolvimento cognitivo. (MORAIS E ALBUQUERQUE APUD REGO, 1998; FRANJIC, 2010; TOMASELO, 2003; SMOLKA, 1988).

A linguagem não se constitui apenas de itens linguísticos, de certa maneira, ordenados. Os estudos da Linguística mostram o quanto as bases pragmáticas (que abarcam o uso da linguagem nos contextos sociais) são importantes para a efetividade e próprio desenvolvimento da comunicação humana, tanto mediada pela linguagem oral quanto pela escrita, em seus modos de expressão e compreensão. (ARMENGAUD, 2006). Com propriedade também apontam a importância de considerar o processo de compreensão dos estados mentais, próprios e alheios como parte integrante da capacidade de compreender o outro e suas situações. Alguns trabalhos destacam o interesse pragmático, nas trocas conversacionais, revelando estados mentais internos, intencionais e cognitivos. (DUNN ET AL, 1991 apud SOUZA, 2008; DELEAU, MALUF & PANCIERA, 2008; LOHMAN & TOMASELO, 2003).

A habilidade de compreender estados mentais desenvolve-se desde a infância. O termo “Teoria da Mente” começou a ser usado na década de 1970 (BELL, 1970 apud LYRA et al, 2008) e passou a designar a forma como o sujeito compreende que estados mentais, internos e inobserváveis existem: vontades, conhecimentos e crenças e de que modo eles influenciam os comportamentos e como podem ser diferentes entre indivíduos. (NELSON, PLESA & HENSELER, 1998; DELEAU, LESOURN, GEHENNEUC E RICHARD (apud PANCIERA et al, 2008); VENEZIANO & HUDELOT, 2002).

Mas, muito antes disso alguns pesquisadores apontavam PIAGET (1929), como o primeiro teórico a investigar o processo de compreensão dos estados

mentais por parte da criança. Segundo Piaget, essa habilidade seria consequente à aquisição de competência da representação mental que consegue se destacar da realidade para se tornar uma mente que imprima uma divisão entre subjetividade e objetividade, abandonando o egocentrismo em favor do outro, indivíduo ou outra realidade, assimilando que o objeto não é mais o que aparenta ser através de perspectivas sociais, intelectuais e físicas (pessoais e egocêntricas). Isso ocorreria no Estádio da Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória de 4/6 a 7/8 – 13/14 anos. (PIAGET & INHELDER, 1979).

Os linguistas desenvolvimentistas do último século consideram a “Teoria da Mente” essencial para a aquisição de linguagem. A linguagem não seria somente uma ferramenta de mediação por meio da qual seria imposto para a criança o ponto de vista adulto do mundo. O desenvolvimento da Teoria da Mente e o da linguagem estariam relacionados ao longo do crescimento da criança. A linguagem é o meio pelo qual o indivíduo manifesta sua habilidade de atribuir estados mentais ao outro. O desenvolvimento de uma implica o da outra. A forma como o sujeito compreende que estados mentais, internos e inobserváveis existem - vontades, conhecimentos e crenças, e de que modo estes influenciam os comportamentos e como podem ser diferentes entre indivíduos são expressos também por meio da linguagem oral ou mediada pela escrita. (NELSON, PLESA & HENSELER, 1998; DELEAU, LESOURN, GEHENNEUC E RICHARD (apud PANCIERA ET AL, 2008); VENEZIANO & HUDELOT, 2002). E, ao se expressar o sujeito pode aprimorar essa percepção, pela própria interação que o ato comunicativo determina com o outro ou consigo mesmo.

Ao se expressar, oralmente ou por meio da escrita, a linguagem deve ser regulada pela função pragmática: ao escrever, todo autor deve adequar a construção do texto para um provável leitor e para um fim proposto. Os anos escolares, consequentes à alfabetização contribuem para o desenvolvimento da escrita, e essas capacidades acompanham o desenvolvimento cognitivo do escolar ao longo das séries. Textos expositivos ou narrativos, de produção autônoma, mostram estrutura melhor elaborada com a escolarização. Essas produções parecem ser facilitadas principalmente se produzidas em situações com apoio visual ou verbal. O desenvolvimento da habilidade narrativa de histórias parece se manifestar de forma semelhante na produção oral e na produção escrita. (SILVA E SPINILLO, 2000 e LEITE E VALLIM, 2000).

A análise da linguagem, observada por meio da produção escrita de narrativas que incluam a percepção de estados mentais, pode auxiliar estudos sobre relações existentes entre compreensão e expressão da linguagem, Teoria da Mente e Pragmática, principalmente quando nenhuma dessas capacidades mostra qualquer prejuízo. SPINILLO & MAHON (2007) e BRANDÃO & SPINILLO (1998) concluíram ao analisar a compreensão de textos, que a capacidade das crianças em estabelecer inferências depende da natureza da informação inferencial solicitada. Apontando que esta capacidade se desenvolve entre as idades de 7 e 9 anos, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e que a capacidade de fazer inferências corretas aumenta com a idade e com a escolaridade. O leitor mais maduro, como foi o caso de nossos leitores (10 anos – 10a e 11 m), consegue manter a coerência do texto e fazer previsões apropriadas e afastar-se de inferências não autorizadas.

No início do Fundamental II, portanto, aos 10 anos de idade, escolares já mostram plena capacidade de se comunicar por meio da escrita e, assim mostrar, pela produção ou capacidade de compreensão características do desenvolvimento da função Pragmática da Linguagem e Teoria da Mente. Assim, pode-se pensar que o desenvolvimento de habilidades pragmáticas limitadas quanto à percepção de situações que envolvam certos estados, desejos, emoções e intenções a serem observadas ou presumidas no interlocutor, percepção esta implícita na Teoria da Mente, podem interferir na qualidade da produção e compreensão escritas e, conseqüentemente, se associar às características de rendimento escolar. A hipótese de que essas capacidades e funções se correlacionem e estejam associadas ao rendimento escolar será, neste estudo, investigada.

Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é o de caracterizar o desempenho de escolares da 5ª série do EF II em tarefas que avaliam a função pragmática da linguagem, a Teoria da Mente e a compreensão e expressão mediadas pela escrita, segundo a média de rendimento escolar e investigar a existência de correlações entre as variáveis estudadas, com o intuito de verificar se o desenvolvimento limitado de habilidades pragmáticas e da Teoria da Mente podem interferir nas características da produção textual escrita ou no tipo de processo cognitivo envolvido na compreensão leitora, relacionadas ao rendimento escolar.

Para isso, os seguintes objetivos específicos deverão ser alcançados:

- avaliar o desempenho em Pragmática, Teoria da Mente e Compreensão Leitora, por meio da comunicação mediada pela escrita.
- comparar o desempenho dos grupos em Pragmática, Teoria da Mente e Compreensão Leitora, por meio da comunicação mediada pela escrita.
- Investigar a presença de correlações entre rendimento escolar, função pragmática da linguagem, processos cognitivos implicados na compreensão leitora e Teoria da Mente avaliada por meio da escrita.

## LITERATURA

Neste capítulo serão apresentados em ordem cronológica resumos de estudos relacionados à produção escrita, linguagem pragmática e teoria da mente, que possibilitaram as sustentações teóricas e metodológicas desta pesquisa.

Piaget tem sido indicado como o primeiro teórico a pesquisar sobre o processo de compreensão de estados mentais pela criança, dentro de uma perspectiva moderna, sobre a questão do desenvolvimento da Teoria da Mente. Em 1929, tratou o egocentrismo como um fenômeno que pode ser (e se espera que seja) superado. Supôs que as formas intelectuais e sociais do egocentrismo diminuem à medida que as ações se coordenam entre si. Isso porque vão simultaneamente sendo transformadas em operações pela composição reversível das ações e pela reciprocidade interindividual, constituindo a cooperação, sendo esse duplo processo o fator principal da descentração do indivíduo em relação ao seu egocentrismo individual. O egocentrismo consistirá em se descentrar, ou seja, dissociar o sujeito ou o objeto, tomando consciência do que é subjetivo nele. E, ao conseguir sair do seu próprio ponto de vista, situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, estabelecendo entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações comuns e recíprocas.

PIAGET & INHELDER (1979) Com o livro *A linguagem e o pensamento na criança* Piaget apresentaram um quadro do processo de aprendizado infantil. Qualificada como uma “coletânea de estudos preliminares” tornou-se o início de uma obra influente sobre o desenvolvimento humano.

PREMACK & WOODRUFF (1978) preconizaram que para podermos inferir a respeito dos estados mentais precisamos estar equipados com uma habilidade capaz de atribuir um estado mental a outro. Faz-se mister que estejamos equipados com uma habilidade capaz de desenvolver em nós comparações entre o nosso mundo e o do outro. Um sistema de referências com tudo o que outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam etc. Essa capacidade é conhecida por Teoria da Mente. Quando presente confere ao indivíduo a capacidade de imputar estados



mentais para si mesmo e para os outros por meio de um sistema de inferências, que não são diretamente observáveis, usado para fazer previsões (teorizações) sobre o comportamento dos outros. Este termo foi introduzido nas ciências cognitivas. Assim, a psicologia do desenvolvimento ganhou um novo paradigma com um novo enfoque por onde se poderia assistir ao desenvolvimento infantil trazido pela Psicologia Cognitiva, berço da Teoria da Mente. Ela tem desenvolvido vários modelos explicativos, como o de BARON-COHEN (1996) que definiu a existência de quatro módulos cerebrais que interagem para o sistema de leitura mental do ser humano: 1. módulo detector de intencionalidade; 2. direção do olhar, mecanismo de atenção compartilhada; e 3. o mecanismo da Teoria da Mente. A intenção seria perceptiva, interpretaria estímulos móveis (desejos e metas): o mecanismo de direção do olhar seria responsável pela detecção da presença e direção do olhar, interpretando como algo deliberado e consciente e faria a pergunta: Ele vê aquilo? Esses dois módulos, então, mandariam informações para o terceiro (mecanismo de atenção compartilhada), que formaria as relações entre o eu os outros agentes e objetos e formularia a seguinte pergunta: - Eu e você vemos a mesma coisa? E, finalizando, o quarto módulo, o da Teoria da Mente, uniria as noções, até então separadas, de atenção, desejo, intenção, crença dentro de um aparato teórico coerente para o entendimento do comportamento, dentro de um contexto de representações conseguiria, portanto, se destacar da realidade a que estava acostumada.

DUNN, BROWN, SLOMKOWSKI, TESLA, & YOUNGBLADE (1991) pesquisaram sobre as diferenças individuais na compreensão dos sentimentos dos outros para crianças e na sua capacidade de explicar a ação humana em termos de crenças e os correlatos anteriores dessas diferenças. Para isso, foram estudados por esses autores 50 crianças observadas em casa com a mãe e o irmão de 33 meses, em seguida, testado em 40 meses em afetivo-rotulagem, a perspectiva de decisões, e as tarefas de falsa crença. As diferenças individuais na compreensão social foram marcadas, um terço das crianças ofereceu explicações de ações em termos de crença falsa, embora poucos previram ações com base em crenças. Estas diferenças foram associadas com a participação no discurso familiar sobre os sentimentos e causalidade sete meses antes, fluência verbal da mãe e da criança, e

da interação cooperativa com o irmão. Diferenças na compreensão de sentimentos também foram associadas com as medidas de discurso, a qualidade da interação mãe-irmão. Os resultados apoiam a visão de que o discurso sobre o mundo social pode, em parte, mediar os avanços conceituais importantes refletidas nas tarefas de cognição social, interação entre a criança e o irmão e as relações entre os outros membros da família também estão implicados no crescimento da compreensão social.

PHELPS-TERASAKI & PHELPS-GUN (1992) desenvolveram o “Test of Pragmatic Language” (TOPL), um instrumento formal de avaliação das habilidades pragmáticas, uso da comunicação social. O objetivo foi desenvolver um material de avaliação para o auxílio na identificação de indivíduos com dificuldade de habilidades pragmáticas, além de proporcionar direcionamentos de linguagem. Definiram o termo “linguagem pragmática” como aquele usado para descrever a linguagem no contexto, ou seja, a competência comunicativa, como a linguagem é usada socialmente, assim como seus objetivos. O modelo de avaliação da linguagem pragmática proposto no TOPL foi construído como um sistema tridimensional que envolve os dois modos de comunicação (receptivo e expressivo), os dois componentes pragmáticos (contexto e mensagem) adequados para a escolha de estratégias de remediação. O teste é indicado para indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou distúrbios e, a partir desses, suas seis variáveis pragmáticas: cenário e audiência- relacionadas ao contexto, tópico, propósito, pistas visuais/gestuais e abstrações – relacionadas à mensagem.

SMOLKA (1993) desenvolveu o seu trabalho, estudando a indiscutível influência das condições de vida das crianças no processo de aquisição da escrita e o importante papel que desempenha a presença ou a ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e informantes das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo.

PERFETTI et al. (1996) dividiram em duas grandes categorias os componentes presentes na compreensão leitora: a de processos e a de conhecimento. Na primeira, estão os processos lexicais, a capacidade da memória de trabalho, a

realização de inferências e o monitoramento da compreensão; na segunda, o significado das palavras e o conhecimento de domínio. Para tanto, foi realizada uma comparação entre as estratégias utilizadas por oito leitores adultos ao responderem a questões específicas de inferência de vocabulário, a partir da aplicação de um teste de compreensão leitora em língua materna pela técnica dos protocolos verbais. Com base nos escores obtidos, os participantes foram divididos em dois grupos distintos de proficiência em leitura. (A análise veio a corroborar a intrínseca relação entre significado de palavras e conhecimento de domínio nos processo).

SPINILLO e MARTINS (1997) Relataram que a coerência é um processo responsável pela formação do sentido, o qual garante a compreensibilidade de um texto. Está relacionada ao sentido do texto, o qual garante a compreensibilidade de um texto. Está relacionado ao sentido do texto, e lhe confere unidade e relação entre seus elementos, definiram-na como uma conexão conceitual-cognitiva que se manifesta macro textualmente. A manutenção de um tema de discurso é elemento importante para garantir a existência de coerência em um texto. As pesquisadoras tiveram como objetivo o delineamento de um sistema de análise para especificar critérios de classificação de níveis a coerência, focalizando apenas os fatores macro textuais. Outro ponto relevante nesse estudo disse respeito aos fatores de desenvolvimento e à reflexão acerca das dificuldades que as crianças experimentam na tentativa de construir uma história coerente. Foram entrevistados sujeitos a quem se demandou uma história original contada oralmente, gravada e posteriormente transcrita. Analisaram a presença dos indicadores: Manutenção do personagem principal, manutenção de um tema/tópico ao longo de toda a narrativa, evento/trama principal ou situação problema, desfecho que finalizou e concluiu a história mostrando relação com o evento principal.

SOLÉ (1998) argumentou que aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, exercer controle sobre a própria aprendizagem, compreender o que lê, e, para que isso ocorra, é preciso de um modelo de leitor no ambiente escolar. Quando o professor ensina a leitura ele exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável em sala de aula.

Segundo a autora, promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Refletir, planejar, e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando se fizer necessário e conveniente.

DELEAU, GUEHENEUC, LESOUM & RICARD (1999) operacionalizaram a “compreensão conversacional” elaborando um instrumento composto por quatro tarefas com quatro aspectos da pragmática da linguagem. Tarefa 1 : a criança teria que identificar o locutor de determinado enunciado. Apresentaram à criança quatro situações de interlocução através de imagens e ela tem que identificar o locutor que disse o tal enunciado. São doze enunciados com atos de linguagem e os protagonistas, apresentados em imagem, são crianças e adultos. Tarefa 2 : refere-se ao reconhecimento do caráter compartilhado ou não de informação. Apresentou-se à criança uma pequena história com dois protagonistas, ilustrada em três imagens. Na quarta imagem, um dos protagonistas dirigiu-se a apenas um de dois parceiros ilustrados na imagem, mas somente um desses parceiros participou da história. A criança deveria indicar “a quem” o locutor dirigia o enunciado. Os doze enunciados foram contrastados por explicitarem ou não a informação compartilhada pelos personagens da história Tarefa 3 : Capacidade da criança verificar, e eventualmente de restabelecer, a referência comum . Foi contado à criança que outra criança ‘que não enxergava bem’ descreveu o que ‘estava’ nas imagens e pedido que ela verificasse se o descrito estava correto. Tarefa 4 : Três personagens de brinquedo (mamãe urso, um ursinho e uma ursinha foram manipulados na frente da criança. A “mamãe” fazia uma pergunta e cada um dos dois ursinhos deu uma resposta “que se não fosse boa” (transgredia uma das Máximas da Conversação , de Grice) para cada um dos dez itens apresentados. A criança teria êxito se ela desse um número de respostas corretas superior ao acaso.

BRANDÃO E SPINILLO (1998) citando alguns estudos específicos de compreensão de histórias realizados com crianças pequenas. BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX e PEDROSA (1992) sobre a habilidade que as crianças de primeira a

quarta série possuem e constataram que a habilidade complexa de estabelecer inferências envolve processos cognitivos básicos e o avanço da escolaridade não garante seu avanço automático, sendo que o desempenho em questões inferenciais avançou de modo tímido entre as crianças das séries estudadas. As autoras realizaram estudo para investigar se crianças pré-escolares, que ainda não dominam a leitura, constroem inferências a partir de um dado texto, que é um referencial nos estudos de compreensão por crianças pequenas no Brasil.

ORLANDI (1998) se propôs a estudar o perfil do leitor brasileiro no contexto escolar, tendo realizado várias pesquisas, nas quais analisou diversos aspectos responsáveis pela formação do perfil do leitor brasileiro. Ao abordar a questão da interpretação, a autora percebeu que o estudante geralmente adere à leitura do professor e deixa silenciar a sua própria, até por uma questão de necessidade, já que ele necessita das notas para progressão serial. As avaliações servem para mostrar que não existe um leitor modelo, e este se adapta ao padrão das instituições por onde passa. Assim, a escola contribui para que o lugar do leitor fique vazio no contexto da realidade brasileira, porque o educando geralmente não tem a oportunidade de mostrar sua interpretação frente às leituras realizadas. A história de leitura do aluno é apagada porque o seu posicionamento em relação às outras leituras é ignorado até por ele mesmo, muitas vezes por comodismo.

DELEAU et col. (1999) propuseram essas tarefas a 18 crianças de 45 a 49 meses e compararam o sucesso das crianças nessas tarefas com o sucesso em 4 tarefas de crença falsa (predição e explicação do comportamento, distinção entre aparência e realidade, e conteúdo inesperado). O resultado importante foi que mostrou a existência de uma correlação significativa entre as duas pontuações mesmo após o controle do efeito da idade cronológica. Entretanto, a correlação parcial não foi mais significativa após o controle do nível geral de desenvolvimento da linguagem.

KLEIMAN (2000) propôs o seguinte critério para que o aluno consiga uma quantidade maior de atividades em torno dos textos que já foram lidos por eles, a fim de que o mesmo desenvolva seus conhecimentos com as informações que obteve com a leitura dos textos e as relacione com o conhecimento prévio de mundo.

SILVA e SPINILLO (2000) realizaram uma pesquisa que focalizou a produção escrita de histórias realizada por crianças, examinaram o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa nessas histórias. Consideraram dois fatores: O efeito das séries subsequentes da alfabetização (se a escolaridade influencia as qualidades das produções escritas). E o efeito das condições de produção (se a condição em que a criança é solicitada a escrever influencia a qualidade narrativa da história). O trabalho examinou histórias escritas por crianças, em situações distintas (produção livre de uma história original, e produção oral de uma história original e em seguida a escrita da mesma história; produção escrita a partir de uma sequência de quatro gravuras que incluiu uma situação-problema e reprodução-escrita a partir de uma história lida). Os resultados mostram que os anos escolares após a alfabetização contribuirão para desenvolvimento de escrita, o que pareceu progredir de forma mais acentuada na terceira e quarta série. As histórias com estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas foram às produzidas nas situações em que foram fornecidos apoio, visual ou verbal. O desenvolvimento da habilidade narrativa de histórias pareceu se manifestar de forma bastante semelhante na produção oral e na produção escrita.

LEITE e VALLIM (2000) demonstraram que as crianças de 4ª série são capazes de construir textos escritos da mesma maneira que o fazem oralmente, emitindo definições, explicações e sustentando opiniões. Desta forma coletou-se a produção escrita de textos argumentativos, durante um período de três meses, de 17 crianças entre 10 a 11 anos, alunos da 4ª série da rede Pública de ensino. Material foi analisado buscando se identificar os operadores argumentativos, os tipos de argumentos utilizados e o estágio da capacidade argumentativa dessas crianças, relacionando como contexto em que os mesmos foram produzidos. Os tipos de argumentos variaram de acordo com os modos factuais axiológicos e prescritivos. A análise dos textos obtidos pelos procedimentos adotados demonstrou a riqueza com que as crianças de uma 4ª série de uma escola pública de periferia. O estudo sugeriu na série inicial do primeiro grau além de proporcionar mais chance de sucessos aos alunos na produção desse tipo de texto ao término de segundo grau.

Certamente facilitaram o desenvolvimento de capacidade e postura crítica e possibilitaram os alunos refletirem sobre a realidade social onde vivem.

VENEZIANO & HUDELLOT (2002) destacaram, ainda, a importância da produção de informações explicativas-justificativas como condutas de interesse pragmático no estudo do surgimento de uma conduta central em trocas conversacionais, que revelam estados internos, intencionais e cognitivos do outro. A explicação é a partilha com o outro das relações mentais entre acontecimentos.

ANTUNES (2003) defendeu a ideia de que ter competência em escrita é bem mais que escrever respeitando normas gramaticais e ortográficas. Segundo o autor, esta competência depende da capacidade de adequar o discurso a cada situação sócio discursiva, isso significa escolher o gênero mais apropriado para cada situação.

BASTOS (2003) relatou que os adultos aprendem melhor porque conseguem controlar seus próprios passos na aprendizagem, conseguem assumir responsabilidades sobre o que, porque e como aprender. Destacou ainda, que o aluno com dificuldade de compreensão leitora geralmente desconhece total ou parcialmente o significado das palavras; não consegue retirar a ideia central dos parágrafos ou textos; e tem limitações ou incapacidade de expressar com suas palavras o texto que leu.

TOMASELLO (2003) entendeu que o domínio da linguagem, por parte das crianças opera efeitos transformadores sobre sua cognição. Afirmou que a linguagem não cria novos processos cognitivos do nada. Ao interagirem com outras pessoas intersubjetivamente e adotando as suas convenções comunicativas, criam uma nova forma de representação cognitiva através desse processo social.

ZORZI (2003) apontou alguns aspectos importantes da aprendizagem da linguagem escrita que merecem ser considerados em propostas de ensino que estejam voltadas para a superação ou minimização dos problemas atualmente encontrados em situações sociais propícias. Ele está subordinado a situações de aprendizagem informal ou espontânea decorrentes do contato da criança com pessoas letradas e

da aprendizagem formal ou escolar, envolvendo situações especialmente planejadas. Assim sendo, a idade para se aprender a escrever fica condicionada não somente às características da criança em si, mas também à existência de condições culturais específicas, de um ambiente letrado e ao momento em que a criança passa, de alguma forma, a ser ensinada. Encontramos, assim, idades variadas em termos desta aprendizagem. Muitas crianças, desde pequenas, têm a oportunidade de interagir com textos escritos, assim como com pessoas que leem e escrevem. Situações deste tipo podem propiciar a descoberta e a compreensão das funções e usos que as pessoas fazem da linguagem escrita. Quanto mais intenso for este tipo de interação, maiores oportunidades as crianças terão para ir construindo conhecimentos diversificados a respeito dos atos de ler e escrever. Tais conhecimentos, que podem ter sido originados nestas situações naturais ou espontâneas, permitem a construção de hipóteses a respeito de ler e escrever. Este conjunto de conhecimentos poderá ter um papel determinante na aprendizagem formal da escrita, uma vez que servirá de base para que a criança compreenda aquilo que a escola está lhe ensinando quando iniciar uma proposta formal de alfabetização. Nestes casos, a probabilidade de sucesso aumenta, uma vez que os métodos se mostram mais eficazes para aqueles que já trazem uma possibilidade de assimilar, de alguma forma, o que está sendo proposto. Por outro lado, crianças que não tiveram tais oportunidades para interagir com a escrita e com pessoas que leem e escrevem em razão de viverem em ambientes não letrados ou de baixo nível de letramento, podem não apresentar o mesmo rendimento. Este desconhecimento ou compreensão mais limitada que elas possam ter tenderá a interferir nas possibilidades de sucesso das propostas formais de alfabetização, caso estas não levem em consideração a realidade vivida por tais crianças. Limitações semelhantes poderão estar ocorrendo com crianças que, apesar de terem sido criadas em ambientes letrados e terem tido a possibilidade de interagir com a linguagem escrita, por alguma razão não o fizeram, até mesmo por falta de envolvimento ou de interesse em relação a ela. Aprender a ler e escrever implica o desenvolvimento de novas habilidades de linguagem, ou seja, novos modos de representar e compreender a realidade. Não basta, simplesmente, que ela tenha uma boa capacidade de compreensão e expressão oral uma vez que as habilidades ou capacidades exigidas para o domínio da leitura escrita não estão implícitas, de



antemão, no uso da linguagem oral. É preciso que a criança desenvolva formas particulares de interagir, via leitura, com textos escritos, assim como desenvolva novas maneiras de se expressar, de acordo com os modos próprios da escrita.

GARCIA e MARBAN (2003) estudaram a composição escrita que enfatiza os processos de planificação e questionaram se os tipos de estratégias de planificação influenciam a melhora da produtividade e qualidade de produção textual de alunos com dificuldades. O estudo envolveu alunos, entre 10 e 13 anos, das 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental provenientes de colégios públicos e privados de Léon. Os alunos foram separados em dois subgrupos a fim de se estabelecerem comparações: um grupo experimental composto por alunos com baixo rendimento escolar, que foram submetidos ao programa de treinamento instrucional, e o grupo controle, formado por alunos sem dificuldades de aprendizagem, que não receberam treinamento específico. O objetivo foi verificar se o treinamento foi capaz de melhorar a produtividade, a coerência textual e as habilidades de composição. Os resultados mostraram que o desempenho do grupo treinado foi superior ao do grupo controle em todas as tarefas. Segundo os resultados, os indicadores de produtividade e coerência, como medidas de planificação, têm relação com a qualidade dos textos.

LAVAL & GUIDETTI (2004) entende que a pragmática desenvolvimental está no desenvolvimento de várias disciplinas cognitivas, como a Linguística, a Antropologia, a Psicologia e a Inteligência Artificial, entre outras. Ela permite estudar de maneira científica a linguagem e a cognição, como comportamentos humanos realmente produzidos em situações cotidianas. Neste espaço intelectual, onde a interdisciplinaridade é uma regra, compete aos pesquisadores destacar os processos mentais subjacentes à utilização da linguagem e da comunicação, tanto no adulto como na criança.

MELO (2005) apresentou um retrospecto teórico sobre as correntes pragmáticas, partindo da teoria da enunciação. Trazendo a importância da adaptação como uma importante função da linguagem, tanto do ponto de vista da comunicação interindividual como da psicologia do desenvolvimento, colocando o aprendizado

referente à utilização da linguagem para a necessária adaptação às diferentes situações encontradas no meio em que vive. A autora, ainda destacou que a análise das condutas comunicativas pode ser esclarecida pelas perspectivas: concepção de tutela, articulação a conduta explicativa/justificativa e teoria da mente, além da interação entre os processos de compreensão e produção.

Em seu estudo MAC-KAY e MELO (2005) descreveram métodos (procedimentos, local de realização e materiais utilizados) utilizados para a realização de pesquisas sobre as competências pragmáticas e linguísticas das crianças, em situação de narrativa oral. Elas trabalharam com crianças de 5,8 e 10 anos, alunos de uma instituição particular de ensino. Foram apresentadas duas sequências de imagens, uma para o módulo de compreensão (“A canetinha hidrográfica verde”) e outra para o módulo de produção (“A pedra no caminho”), a partir do qual as crianças deveriam visualizar das histórias, imagem por imagem, e em seguida narrá-las oralmente.

MARQUESI e CABRAL (2005) definiram, ilustraram e comentaram as categorias de análise referente à Compreensão e Produção de Narrativas orais. Diante da pesquisa realizada sobre a aquisição de linguagem, articulando os domínios da pragmática e da linguística. Observaram as conexões explicativas/justificativas em relação à “teoria da mente”.

MELO (2006) trouxe a leitura de imagens em sequência, a partir de texto da literatura infantil, de narrativa oral por crianças e os efeitos da tutela reflexiva do adulto sob a dinâmica interacional, aspectos linguísticos e discursivos em narrativa oral infantil.

ARMENGAUD (2006) propôs que a observação da origem da abordagem pragmática pode indicar muitos caminhos teóricos percorridos por diferentes filósofos, linguistas, sociólogos interessados no estudo da linguagem de diferentes pontos de vista e de caminhos. Entretanto, a autora concluiu que a pragmática, de uma forma ou de outra, exerce sempre um papel integrador da prática com a teoria. A pragmática é uma disciplina que traz a linguagem como fenômeno discursivo, comunicativo e social. Falar é instaurar um sentido “ato de fala”, apresenta o

contexto como situação concreta e o conhecimento dos falantes para que aconteça a comunicação.

FÁVERO e KOCH (2007) consideraram os textos como formas específicas de manifestação da linguagem. O texto como algo além de uma sequência de enunciados, como princípios de constituição (coerência), relações com sequências significativas. As autoras consideraram tarefa da pragmática adequar a função de um texto ao contexto (extralinguístico). Existe ainda uma estrutura profunda textual (macroestrutura), como elemento gerador das produções escritas, descrita como plano semântico do texto. Para as autoras, a expressão por meio da escrita necessita ser regulada pela função pragmática da linguagem, adequando a construção do sentido no texto para um leitor e para o fim a que se destina.

SPINILLO & MAHON (2007) a partir de uma metodologia on-line, examinou-se a compreensão de textos em crianças de 7 e 9 anos em relação a diferentes tipos de inferências estabelecidas durante a leitura de uma história: inferências causais, de estado e de previsão. A metodologia on-line consiste na leitura interrompida do texto, sendo feitas perguntas inferenciais sobre cada passagem lida e sobre o que o leitor acha que virá a seguir (previsão). Verificou-se que as inferências de previsão envolvem informações extratextuais e requerem a formulação de hipóteses sobre a continuidade da narrativa; gerando, nas crianças, certa dificuldade em prever eventos que estão por acontecer. Concluiu-se que a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto varia em função da natureza da informação inferencial solicitada, e que esta capacidade se desenvolve com a idade.

SOUZA (2003, 2006, 2008) fez considerações sobre as relações entre linguagem, teoria da mente e habilidades sociais. Segundo a autora, ainda não existe consenso sobre quais aspectos linguísticos contribuem para o surgimento a habilidade para compreender e justificar o comportamento humano em termos de estados mentais (crenças, desejos, emoções). Temos lacunas importantes na compreensão deste processo. Um importante foco de discussão envolveria a natureza da relação entre a linguagem e a teoria da mente. Outro seria a de que a maioria dos estudos sobre a teoria da mente tem se concentrado no estudo exclusivo da compreensão da crença

falsa. A compreensão da mente humana implicaria muito mais do que entender que alguém pode ter uma crença que não condiz com a realidade, mas sim em compreender muitos outros fenômenos mentais (emoções, intenções, desejos).

DELEAU, MALUF & PANCIERA (2008) trataram do desenvolvimento psicológico relatando a maneira como surge nas crianças pequenas a capacidade de conceber os estados mentais, normalmente designada nos trabalhos anglo-saxões como “Teoria da Mente”. Apoiaram-se na proposição que é por meio da experiência das práticas linguísticas que a criança elabora um saber tácito relativo às crenças e consegue representar explicitamente a noção de crença. Eles discutem as razões pelas quais há real necessidade de análise de linguagem com seus diferentes aspectos: sintaxe, semântica e a pragmática. Defenderam a importância destas questões para o desenvolvimento cognitivo e a educação pré-escolar. Grande parte das conclusões dos estudos destes autores sobre a linguagem e o desenvolvimento da teoria da mente resultou de análises do tipo correlacionais que evidenciaram a riqueza da experiência linguística, seus diferentes tipos de relação com o desenvolvimento da capacidade de representação de crenças e, mais amplamente com o desenvolvimento de outros estados mentais, como a intenção e a emoção. No entanto, as análises não permitiram conclusões a respeito de relações causais entre a linguagem e a teoria da mente. Concluíram com indicações sobre a necessidade de facilitar a elaboração pelas crianças, e uma Teoria da Mente, principalmente nos anos iniciais de pré-escola através da conversação cotidiana uma vez que, segundo diversos autores a conversação familiar contribui em muito para o desenvolvimento de uma teoria “representacional” da mente pelas crianças pequenas. Segundo as autoras alguns pesquisadores analisaram o número de parceiros da criança na família (PERNER et al.; RUFFMAN et al., apud DELEAU, MALUF & PANCIERA, 2008). Pergunta importante também foi saber o que estava em jogo quando se é o ator numa conversação, levando em conta as perspectivas diferentes entre os interlocutores. Ainda, segundo as autoras, outros estudos mostraram ainda que, em crianças com desenvolvimento típico, os bons desempenhos nas tarefas de crença estavam associados à qualidade da comunicação, à capacidade de apresentar propostas atividades conjuntas e atribuições papel em faz de conta e medidas do domínio das formas de comunicação (JENKINS & ASTTINGTON; PERNER et al.,

ASTTINGTON & JENKINS; ROSEN & SINGER; APPLETON & REDDY; SIEGAL apud DELEAU, MALUF & PANCIERA, 2008). Esses trabalhos trouxeram apoio indireto à hipótese pragmática, pois não falam em causa e efeito entre a linguagem e a teoria da mente. O estudo dos autores nos mostrou que através de um treino na manipulação da sintaxe de complementação aumenta o desempenho em tarefas de atribuição de crença. O estudo forneceu uma informação mais precisa sobre a relação entre as duas variáveis, mostrando não apenas a existência de uma relação, mas também o sentido das relações de precedência entre as variáveis. Há necessidade, entretanto, de mais estudos na área.

PANCIERA, VALÉRIO, MALUF e DELEAU (2008) fizeram dois estudos com pré-escolares sobre a pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente. Neles relataram a correlação entre a compreensão e o domínio que as crianças manifestam sobre a linguagem com o desempenho em uma tarefa de crença falsa. No primeiro estudo, avaliaram crianças oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo, que frequentavam uma creche. As do segundo frequentavam uma pré-escola, provenientes de família de alto poder aquisitivo. Foram discutidas questões de correlações observadas entre o desempenho de tarefas de compreensão conversacional e tarefas de crença falsa e as influências das experiências conversacionais cotidianas das crianças. No estudo 1 e 2 sobre a compreensão conversacional encontraram semelhanças e diferenças de acordo com o aspecto observado: as diferenças foram pela influência do contexto sociocultural no desenvolvimento das habilidades investigadas. Para as crianças de baixa renda, com pouco acesso aos bens da sociedade letrada verificou-se que precisam mesmo de uma educação infantil de qualidade como prioridade, pelas oportunidades de desenvolvimento que pode oferecer. Já as que receberam incentivos culturais e escolares e sabiam como funcionavam nas convenções sociais de seu meio foram consideradas locutores hábeis.

Com o propósito de aproximar narrativa oral e memória construtiva, MELO (2008) partiu do pressuposto segundo o qual as crianças, assim como os adultos, têm uma memória construtiva. Neste sentido, estudiosos da memória construtiva compartilham com os piagetianos a visão de que a memória é a cognição aplicada.

Sob essa perspectiva, compreender e codificar na memória constitui processo semelhante à assimilação piagetiana de construção de uma representação conceitual interna de informação, por isso o uso da denominação de memória construtiva. O objetivo deste estudo foi examinar e ilustrar, com exemplos extraídos de uma pesquisa sobre narrativa oral realizada com crianças de 5, 8 e 10 anos, até que ponto a memória construtiva é estimulada pela aquisição das estruturas de conhecimento ou modelos mentais (esquemas de histórias e cenas, scripts), e se elas automaticamente os empregam para processar construtivamente as informações no armazenamento e reconstruí-las na recuperação. As cinco imagens de um livro de história sem texto foram transformadas em programa informatizado e apresentadas às crianças da amostra. O foco central da história é um mal-entendido de dois personagens em relação a uma apreciação diferente de um acontecimento chave. Na coleta de dados, foram preservadas as exigências de memória, na medida em que os sujeitos narram suas histórias quando as imagens não são mais visualizadas na tela do computador. A produção da narrativa é monológica. Os resultados mostram que esta história pode ser contada tanto em um nível descritivo, como em um nível mais elaborado, em que são atribuídas intenções e crenças aos personagens. A autora encerra o texto dizendo que embora este estudo permita uma avaliação do desenvolvimento das capacidades (cognitiva e linguística) das crianças para narrar uma história, há naturalmente outras questões que poderiam ser exploradas.

PAOLUCCI (2009) investigou as relações entre a função pragmática da linguagem e a produção e texto narrativo e caracterizou o desempenho de escolares das redes pública e particular em teste de função pragmática e tarefas de escrita, segundo as variáveis rede de ensino e ano escolar. Foram selecionadas 160 crianças (96 meninas) entre 8 e 12 anos, matriculados no 4º, 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Foram submetidos à triagem fonoaudiológica, à avaliação da produção escrita (escrita sob ditado de palavras e pseudopalavras e produção textual) e a tarefas que avaliaram a função pragmática da linguagem (TOPL). Obteve como resultado que os escolares da rede particular apresentaram melhor desempenho na codificação escrita e na produção das micro e macro estruturas do texto. A progressão da escolaridade influenciou o desempenho nas tarefas de

escrita de palavras e na produção textual da macroestrutura essencial. O desempenho dos 4<sup>os</sup> anos foi pior para a produção de enunciados incompletos e quantidade de eventos citados. Os 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos mostraram menor capacidade de identificar macroestrutura essencial que os do 6<sup>os</sup> e 7<sup>o</sup> anos. Não houve diferença de desempenho e escores em nenhum dos parâmetros avaliados no TOPL. Quanto pior o desempenho na escrita de palavras, pior a produção textual e quanto melhor a função pragmática da linguagem melhor a qualidade da produção textual em seus aspectos de quantidade de eventos citados e de elementos de microestrutura.

FRANJIC (2010) objetivou discutir as possíveis relações existentes entre a linguagem oral e escrita durante o processo de alfabetização, tentando demonstrar a pertinência desta união na formação cognitiva e lúdica da criança através da Literatura Infantil, explorando mais precisamente os Contos além das rodas de contação de histórias oferecidas por nossas escolas. Constatou que esta literatura possibilita o encontro da criança com o mundo da escrita já que para ela o único contato com a linguagem é através da oralidade, pois a escrita só virá a fazer parte de seu cotidiano a partir de sua inserção à escola.

ÁVILA et al (2011) investigaram a existência de relações entre a função pragmática da linguagem e a compreensão da leitura de textos em escolares de quarto a sétimo ano do Ensino Fundamental, em tarefas de decodificação de leitura e a compreensão de textos lidos e em tarefas que pretenderam avaliar a função pragmática. Também pesquisaram, na mesma amostra, a produção escrita autônoma de texto narrativo, em tarefa semi dirigida pela compreensão de um estímulo visual – uma sequência de figuras que contaram uma história. Na busca de correlações entre esses desempenhos de escrita e os encontrados nas tarefas que avaliaram a função pragmática da linguagem, este estudo visou confirmar a hipótese de que essa função, em sua plenitude de adequação propiciou, também, o monitoramento dos atos de escrita do texto narrativo. Os dois estudos investigaram os desempenhos de crianças típicas, sem quaisquer queixas ligadas a dificuldades escolares. Aceitaram o fato de que a avaliação da função pragmática da linguagem provê importantes informações sobre capacidades indispensáveis para que atividades de escrita e leitura se mostrem competentes.

MELO (2011) esclareceu que o conhecimento linguístico é visto pelos linguistas como precedido e determinado por estruturas cognitivas previamente adquiridas. Em seguida ressaltou a escolha do modelo piagetiano como o mais adequado para o desenvolvimento de relações com o desenvolvimento lingüístico somado com a hipótese de FRANCHI (1977), acrescentando o plano intrapsicológico, oferecendo uma possibilidade de reinterpretação da proposta de Piaget sobre a relação entre cognição e linguagem.. A autora apontou que foram descritos neste trabalho processos constitutivos da construção de perguntas e respostas com o objetivo de examinar a correlação entre a argumentação e a explicação/justificação e negociação, tendo como pano de fundo a tutela de tipo reflexiva. Tratou-se de um estudo com crianças de 5, 8 e 10 anos de idade com a história “A pedra no caminho”, tendo como foco central um mal-entendido de dois personagens em relação a um acontecimento de um acontecimento “chave” três etapas a) narrativa autônoma ao pesquisador, antes da tutela; b) a tutela e c) narrativa autônoma após tutela , preservadas as exigências de memória, uma vez que os sujeitos narraram m suas histórias, depois de retiradas as imagens. O procedimento foi de tutela do tipo reflexivo, para centrar a atenção das crianças nas causas ou razões de certos acontecimentos, não explicitamente dos estados físico, emocional, intencional e epistêmico. De modo geral, foi verificado que as argumentações infantis comportaram m um dos componentes essenciais do discurso argumentativo, a explicação/justificação.

CORSO, SPERB & al. (2013) fizeram um estudo com o objetivo de delimitar as funções neuropsicológicas comprometidas nos quadros de dificuldade específica em compreensão leitora. Concluíram que a dificuldade na compreensão leitora pode ocorrer em função de variadas razões, já que diferentes aspectos cognitivos e linguísticos estão presentes na habilidade de compreender um texto. A investigação conjunta de diferentes funções neuropsicológicas juntamente com a leitura de palavras e de texto permite a verificação das funções que, ao se apresentarem deficitárias, merecem especial atenção no diagnóstico e intervenção junto a essas dificuldades específicas de aprendizagem.



Este é um estudo exploratório transversal de análise quantitativa.

### Aspectos Éticos

Para atingir os objetivos traçados, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP/EPM. Teve início após a aprovação do CEP sob protocolo nº 209270 de 01/03/2013 (ANEXO 1) e das assinaturas dos Termos de Consentimento Institucional (ANEXO 2) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos pais ou responsáveis pelos escolares (ANEXO 3) após a leitura da Carta de Informação (ANEXO 4).

### Casuística

Foram avaliados 60 (sessenta) escolares, meninos (28%) e meninas (72%) de 10 anos a 10 anos e 11 meses de idade, matriculados regularmente na 5ª série (ou 6º ano) das turmas a, b, c, d, e de Escola do Ensino Fundamental II da rede pública estadual, na Zona Oeste do município de São Paulo.

Estabeleceram-se *a priori* os seguintes critérios de inclusão na amostra de escolares: estar regularmente matriculado na escola participante; apresentar o TCLE devidamente assinado. Excluíram-se escolares com queixa ou indícios (apresentados pelos professores) de: déficits sensoriais ou cognitivos; distúrbios psicoafetivos ou neurológicos; ou reprovação escolar.

A avaliação da escola participante, segundo os índices que analisam sua qualidade (IDESP-SARESP), mostrou em 2013, desempenho geral de 2,89. Com base na média do rendimento escolar do primeiro semestre de 2013, recolhida dos boletins dos alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, agruparam-se os escolares segundo o rendimento, em:

**GI:** Grupo de bom rendimento escolar - média entre 7.0 - 10.0;

**GII:** Grupo de Rendimento Escolar Médio - média entre 5.0 – 6.5;

**GIII:** Grupo de Baixo Rendimento Escolar - média entre 0 – 4,5.

Deve-se ressaltar que a coleta foi realizada no segundo semestre letivo de 2013 e que a média para aprovação nessa escola é de 5.0 ou maior que 5.0.

### **Procedimentos de Avaliação**

Todos os procedimentos foram realizados com os escolares, em sala silenciosa reservada e cedida pela escola para essa finalidade. As avaliações ocorreram em períodos de tempo variável de acordo com a permissão oferecida pela direção da escola, evitando prejuízo das atividades acadêmicas. A ordem de aplicação das tarefas foi planejada de acordo com a disponibilidade das crianças, evitando-se assim menor prejuízo acadêmico, por sua ausência em sala de aula. Os escolares foram avaliados em três tarefas.

### **Instrumentos**

#### **AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO PRAGMÁTICA DA LINGUAGEM**

Realizada por meio da aplicação de cinco questões da adaptação do Teste de Linguagem Pragmática TOPL 2 (Test of Pragmatic Language - 2) de PHELPS-TERASAKI E PHELPS-GUN, (2007) em versão traduzida e adaptada linguisticamente para o Português Brasileiro por Carvalho (2008).

Foram aplicadas cinco questões do tipo solução de situação-problema, e outras cinco específicas, complementares às demais (ANEXO 5). Foram requisitadas, das crianças, respostas abertas, expressas oralmente, a partir de proposições ou questões emitidas oral e presencialmente pela examinadora. Esta avaliação foi feita individualmente. Para o registro da coleta das respostas foi utilizado um gravador de voz Sony Px-312, de modo a possibilitar a transcrição posterior e confirmar o que se registrou no protocolo de respostas ou dirimir dúvidas sobre as respostas registradas. A pontuação foi calculada pelo número de respostas consideradas corretas quando comparadas às possibilidades de respostas determinadas pelo TOPL 2. Anteriormente à aplicação a pesquisadora apresentou-se a cada criança

para explicar brevemente o procedimento, e mostrar o material a ser utilizado. O tempo total despendido para essa prova foi de 10 minutos.

## AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE POR MEIO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Para essa prova, 60 escolares foram reunidos em grupos de 20 e avaliados coletivamente, por meio da aplicação da prova elaborada para análise da teoria da mente. Cada escolar recebeu uma folha com a sequência de imagens que compõem uma história (“A pedra no caminho” de EVA FURNARI). Os grupos foram instruídos a produzir um texto escrito, de forma autônoma, sobre o seu entendimento da história visualizada (ANEXO 6).

A história mostra um mal-entendido entre dois personagens em relação a uma apreciação diferente de um acontecimento-chave: um empurrão. Dois personagens se encontram em um parque e um deles tropeça em uma pedra, que nenhum dos meninos havia visto antes, cai sobre o outro que se assusta e o empurra de volta. O primeiro cai, chora e aponta a pedra e, em seguida, o segundo ajuda-o a levantar.

Foi dada a seguinte instrução: “Vocês vão olhar essas imagens por um tempo suficiente para observarem e entenderem a história contada nessa sequência de figuras. Quando terminarem, as folhas com as imagens serão recolhidas e, então vocês devem começar a escrever a história que entenderam. Prestem atenção às figuras e à história que elas contam”.

Antes do início da escrita, caso o escolar solicitasse, as folhas com as imagens podiam ser visualizadas, entretanto, não mais do que três vezes. E, após a escrita, as folhas foram recolhidas e se tornaram material de análise. O tempo despendido na realização desta prova foi de 20 minutos. Doze proposições e 11 inferências possíveis foram buscadas nas análises das produções.

Considerou-se que apenas as inferências:

- I3 Não perceber Amigo 1 a I2;
- I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer;
- I7 Envergonhar-se Amigo 1;
- I8 Pedir desculpas Amigo 1 a Amigo 2;
- I9 Aceitar desculpas Amigo 2,

poderiam fornecer informações sobre a Teoria da Mente. As proposições e inferências esperadas na produção escrita estão apresentadas em esquema (PERISSINOTO 2010; KIDA 2009) no ANEXO 7.

## AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

As crianças receberam uma folha contendo a fábula “O macaco e o coelho” (MONTEIRO LOBATO) escrita em fonte Arial 12 com espaço duplo (ANEXO 8). Leram-na individual e silenciosamente, e responderam, por escrito, imediatamente após a leitura, a 08 questões abertas, sobre o texto, sendo 04 questões literais, 02 de compreensão inferencial do tipo “preenchimento de informação de conhecimento de mundo” (*gap-filling*), e 02 de identificação de conexão textual (*text-connecting*) sobre o texto (CARVALHO, 2012), (ANEXO 9), feitas oralmente pela pesquisadora.

Para a coleta do material escrito, foram entregues folhas com as perguntas e espaço para as respostas, lápis e borracha a cada um dos escolares. Eles foram informados pela examinadora que poderiam utilizar o verso da folha para complementar a resposta, caso necessário. Os estudantes foram avaliados coletivamente. O tempo gasto para esta tarefa foi de 20 minutos.

### **Critérios de Análise das Respostas**

As respostas ao TOPL 2 foram analisadas pela própria pesquisadora. Seguiu-se o crivo determinado pelo teste adaptado (Carvalho, 2013). Cada resposta considerada correta (conforme o crivo pré-estabelecido, para respostas corretas) correspondeu a 01 (um) ponto e cada errada, a zero ponto.

A avaliação de compreensão leitora foi realizada pela própria pesquisadora. Cada resposta considerada correta correspondeu a 01 (um) ponto e cada errada, a zero ponto.

A prova de avaliação da teoria da mente foi analisada por uma banca constituída por uma professora licenciada em letras, uma linguista e pela própria pesquisadora. Os textos escritos pelos escolares foram analisados pelos componentes da banca que, individualmente, identificaram os episódios e eventos

(chaves e secundários) nas narrativas escritas. Buscaram um total de 12 proposições: (P1 Se encontrar Amigo 1 e Amigo 2 em jardim; P2 Cumprimentar Amigo 1 a Amigo 2 ; P3Cumprimentar Amigo 2 a Amigo 1; P4 Tropeçar Amigo 2 em pedra; P5 Empurrar Amigo 2 o Amigo 1; P6 Empurrar Amigo 1 o Amigo 2; P7 Cair no chão Amigo 2; P8 Chorar Amigo 2; P9 Mostrar a pedra Amigo 2; P10 Explicar Amigo 2 tropeção na pedra; P11 Estender a mão Amigo 1 a Amigo 2; P11 Estender a mão Amigo 1 a Amigo 2; P12Estender a mão Amigo 2 a Amigo 1) e onze inferências: (I1 Ser personagens amigos; I2 Ser empurrão sem querer; I3 Não perceber Amigo 1 a I2; I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer; I5 Ser mais forte o contra-empurrão; I6 Ver a pedra Amigo1; I7 Envergonhar-se Amigo 1; I8 Pedir desculpas Amigo 1 a Amigo 2 por P5; I9 Aceitar desculpas Amigo 2; I10 Ficar amigos; I11 Despedir-se Amigos 1 e 2), segundo a proposta de KIDA (2009) e PERISSINOTO (2010) (ANEXO VIII). A cada episódio e evento (proposição presente ou inferência) identificados na produção escrita atribuíram 01 (um) ponto.

### **Método Estatístico**

Calcularam-se as medidas-resumo que foram analisadas com testes estatísticos pertinentes. Os resultados estão apresentados em tabelas. Aplicou-se o Teste da Razão de Verossimilhança, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os três grupos, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse, de cada prova (compreensão leitora, teoria da mente por meio da escrita e função pragmática da linguagem). O Teste da Razão de Verossimilhança foi ajustado pela Correção de BONFERRONI, para a identificação dos grupos que diferiram estatisticamente em 08 do total das variáveis estudadas. Para essas variáveis os grupos foram estudados par a par.

Calculou-se o Coeficiente de Correlação de SPEARMAN, para investigar a presença de correlações entre as variáveis estudadas, na amostra inteira e em cada grupo, na busca de um padrão de correlações para cada um dos três.

A planilha eletrônica MS-Excel, foi utilizada em sua versão do MS-Office 2010, para a organização dos dados, e o pacote estatístico IBM SPSS (STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES), em sua versão 22.0, para a obtenção dos resultados.

O nível de significância estatística foi fixado em 0,05 para todos os testes.

## RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos à avaliação da compreensão leitora, da produção escrita e das questões de avaliação da função pragmática. Quanto análise de correlação somente as que resultaram fortes e muito fortes serão mostradas neste capítulo. Há resultados a serem consultados no apêndice (Tabelas 5A, 6A, 7A e 8A), com todos os valores significantes.

Serão mostradas, primeiramente, as 04 tabelas de distribuição e comparação das respostas dos escolares, analisadas por testes estatísticos específicos. (Tabelas de 1 a 4).

**Tabela 1- Distribuição de escolares segundo erros e acertos nas tarefas de compreensão leitora, segundo os grupos de rendimento escolar**

Variável	Categoria	Grupo						Valor de p
		G I		G II		G III		
		Freq	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
Compreensão leitora 1 Literal	Erro	1	5,90%	1	3,60%	4	26,70%	<b>0,044</b>
	Acerto	16	94,10%	27	96,40%	11	73,30%	
Compreensão leitora 2 Literal	Erro	2	11,80%	7	25,00%	7	46,70%	0,08
	Acerto	15	88,20%	21	75,00%	8	53,30%	
Compreensão leitora 3 GF	Erro	16	94,10%	24	85,70%	13	86,70%	0,677
	Acerto	1	5,90%	4	14,30%	2	13,30%	
Compreensão leitora 4 TC	Erro	7	41,20%	20	71,40%	12	80,00%	<b>0,044</b>
	Acerto	10	58,80%	8	28,60%	3	20,00%	
Compreensão leitora 5 Literal	Erro	4	23,50%	10	35,70%	9	60,00%	0,098
	Acerto	13	76,50%	18	64,30%	6	40,00%	
Compreensão leitora 6 TC	Erro	2	11,80%	7	25,00%	8	53,30%	<b>0,029</b>
	Acerto	15	88,20%	21	75,00%	7	46,70%	
Compreensão leitora 7 GF	Erro	2	11,80%	12	42,90%	10	66,70%	<b>0,006</b>
	Acerto	15	88,20%	16	57,10%	5	33,30%	
Compreensão leitora 8 Literal	Erro	0	0,00%	6	21,40%	8	53,30%	<b>0,002</b>
	Acerto	17	100,00%	22	78,60%	7	46,70%	

Teste da Razão de Verossimilhança; Nível de significância fixado com valor de  $p < 0,05$

Legenda: compreensão leitora : TC= *text-connecting*; GF=*gap-filling*. GI = (7 - 10); GII = (5-6.5) e GIII = (0-4.5).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos escolares segundo os erros e acertos nas tarefas de compreensão leitora, e os grupos de rendimento escolar.

Á análise das respostas obtidas à prova de compreensão leitora, mostrou para a questão 1 (literal), menor porcentagem de erros que acertos para os três

grupos. Entretanto, GI (94,10%) e GII (96,40%) mostraram maiores porcentagens de acerto que o GIII (73,30%). A diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa ( $p=0,044$ ).

A questão 4 (*text-connecting*) (Onde o macaco estava sentado quando levou a paulada no rabo?) mostrou menores proporções de acertos tanto para o Grupo I (58,80%) quanto para o GII (28,60%) e para o GIII (20,0%).

Já a questão 6 *text-connecting* (Por que o macaco subiu na árvore gemendo?) com (valor  $p = 0,029$ ) também significativa, com índice acerto superior alcançado pelos escolares do Grupo I com relação aos demais GI (88,20%); GII (75,00%) e GIII(46,70%).

Para a questão 7 *gap-filling* (Por que o coelho ficou satisfeito?) encontramos resultado significativo, indicando melhor desempenho (valor  $p = 0,006$ ) para os acertos Grupo I (88,20%), Grupo II (57,10%) e Grupo III (33,30%) valor significativo estatisticamente.

Para questão 8 Literal (Por que o coelho passou a morar em buracos?) encontramos novamente resultado desempenho significativo superior (valor  $p = 0,002$ ) com GI mostrando total de acertos (100%), GII (78,60%) e o GIII apenas com (46,70%), valor  $p= 0,002$ .

A correção de BONFERRONI indicará quais grupos mostraram desempenhos diferentes.



**Tabela 2 - Distribuição de escolares segundo erros e acertos na prova de produção escrita/teoria da mente, segundo os grupos de rendimento escolar.**

Variável	Categoria	Grupo						Valor de p
		G I		G II		G III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
P1 Se encontrar Amigo 1 e Amigo 2 em jardim	Erro	4	23,50%	16	57,10%	8	53,30%	0,076
	Acerto	13	76,50%	12	42,90%	7	46,70%	
P2 Cumprimentar Amigo 1 a Amigo 2	Erro	10	58,80%	13	46,40%	11	73,30%	0,232
	Acerto	7	41,20%	15	53,60%	4	26,70%	
P3 Cumprimentar Amigo 2 a Amigo 1	Erro	7	41,20%	13	46,40%	11	73,30%	0,144
	Acerto	10	58,80%	15	53,60%	4	26,70%	
I1 Ser personagens amigos	Erro	15	88,20%	20	71,40%	12	80,00%	0,408
	Acerto	2	11,80%	8	28,60%	3	20,00%	
P4 Tropeçar Amigo 2 em pedra	Erro	4	23,50%	12	42,90%	9	60,00%	0,111
	Acerto	13	76,50%	16	57,10%	6	40,00%	
P5 Empurrar Amigo 2 o Amigo 1	Erro	3	17,60%	6	21,40%	2	13,30%	0,805
	Acerto	14	82,40%	22	78,60%	13	86,70%	
I2 Ser empurrão sem querer	Erro	9	52,90%	22	78,60%	12	80,00%	0,128
	Acerto	8	47,10%	6	21,40%	3	20,00%	
I3 Não perceber Amigo 1	Erro	11	64,70%	22	78,60%	14	93,30%	0,146
	Acerto	6	35,30%	6	21,40%	1	6,70%	
I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer	Erro	4	23,50%	18	64,30%	13	86,70%	<b>0,001</b>
	Acerto	13	76,50%	10	35,70%	2	13,30%	
P6 Empurrar Amigo 1 o Amigo 2	Erro	4	23,50%	8	28,60%	6	40,00%	0,583
	Acerto	13	76,50%	20	71,40%	9	60,00%	
I5 Ser mais forte o contra-empurrão	Erro	16	94,10%	26	92,90%	14	93,30%	0,987
	Acerto	1	5,90%	2	7,10%	1	6,70%	
P7 Cair no chão Amigo 2	Erro	12	70,60%	20	71,40%	12	80,00%	0,795
	Acerto	5	29,40%	8	28,60%	3	20,00%	
P8 Chorar Amigo 2	Erro	10	58,80%	15	53,60%	8	53,30%	0,932
	Acerto	7	41,20%	13	46,40%	7	46,70%	
P9 Mostrar a pedra Amigo 2	Erro	12	70,60%	27	96,40%	14	93,30%	<b>0,025</b>
	Acerto	5	29,40%	1	3,60%	1	6,70%	
P10 Explicar Amigo 2 tropeção na pedra	Erro	8	47,10%	21	75,00%	12	80,00%	0,079
	Acerto	9	52,90%	7	25,00%	3	20,00%	
I6 Ver a pedra Amigo 1	Erro	17	100,00%	28	100,00%	15	100,00%	> 0,999
	Acerto	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
P11 Estender a mão Amigo 1 a Amigo 2	Erro	16	94,10%	25	89,30%	14	93,30%	0,820
	Acerto	1	5,90%	3	10,70%	1	6,70%	
P12 Estender a mão Amigo 2 a Amigo 1	Erro	17	100,00%	26	92,90%	14	93,30%	0,534
	Acerto	0	0,00%	2	7,10%	1	6,70%	
I7 Envergonhar-se Amigo	Erro	16	94,10%	28	100,00%	15	100,00%	0,276

Variável	Categoria	Grupo						Valor de p
		G I		G II		G III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
1	Acerto	1	5,90%	0	0,00%	0	0,00%	
I8 Pedir desculpas Amigo 1 a Amigo 2	Erro	10	58,80%	14	50,00%	9	60,00%	0,765
	Acerto	7	41,20%	14	50,00%	6	40,00%	
I9 Aceitar desculpas Amigo 2	Erro	12	70,60%	22	78,60%	13	86,70%	0,545
	Acerto	5	29,40%	6	21,40%	2	13,30%	
I10 Ficar amigos	Erro	9	52,90%	18	64,30%	12	80,00%	0,276
	Acerto	8	47,10%	10	35,70%	3	20,00%	
I11 Despedir-se Amigos 1 e 2	Erro	17	100,00%	27	96,40%	15	100,00%	0,559
	Acerto	0	0,00%	1	3,60%	0	0,00%	

Teste da Razão de Verossimilhança; Nível de significância fixado com valor de  $p < 0,05$

Legenda : Freq.= Frequência; Perc.= Percentagem; P = proposição; I = inferência

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos escolares segundo erros e acertos nas tarefas de produção escrita /teoria da mente segundo os grupos de rendimento escolar.

Apenas os itens Inferência I4 (pensar amigo 1 que ser empurrão por querer) e P9 (mostrar a pedra amigo 2) mostraram valores com significância estatística na comparação entre os acertos e erros apresentados pelos três grupos.

Na análise da inferência GI mostrou 76.50% de acertos, enquanto GII (35.70%) e GIII (13.30%) mostraram valores menores de proporção de acertos. A diferença encontrada mostrou significância estatística ( $p = 0,001$ ).

O item P9 mostrou baixos valores de proporção de acertos para os três grupos. (GI = 29,40%), (GII = 3,60%) e (GIII = 6,70%) A análise estatística mostrou diferença entre os grupos ( $p=0,025$ )

A correção de BONFERRONI indicará quais grupos mostraram desempenhos diferentes.

**Tabela 3 - Distribuição de escolares segundo erros e acertos na prova de Linguagem Pragmática, segundo os grupos de rendimento escolar**

Variável	Categoria	Grupo						Sig. (p)
		G I		G II		G III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
Questão 1	Erro	0	0,00%	3	10,70%	2	13,30%	0,326
	Acerto	17	100,00%	25	89,30%	13	86,70%	
Pragmática 1	Erro	4	23,50%	8	28,60%	3	20,00%	0,815
	Acerto	13	76,50%	20	71,40%	12	80,00%	
Questão 2	Erro	1	5,90%	6	21,40%	1	6,70%	0,225
	Acerto	16	94,10%	22	78,60%	14	93,30%	
Pragmática 2	Erro	9	52,90%	18	64,30%	10	66,70%	0,675
	Acerto	8	47,10%	10	35,70%	5	33,30%	
Questão 3	Erro	1	5,90%	4	14,30%	1	6,70%	0,584
	Acerto	16	94,10%	24	85,70%	14	93,30%	
Pragmática 3	Erro	4	23,50%	17	60,70%	8	53,30%	<b>0,048</b>
	Acerto	13	76,50%	11	39,30%	7	46,70%	
Questão 4	Erro	4	23,50%	2	7,10%	1	6,70%	0,198
	Acerto	13	76,50%	26	92,90%	14	93,30%	
Pragmática 4	Erro	5	29,40%	13	46,40%	5	33,30%	0,471
	Acerto	12	70,60%	15	53,60%	10	66,70%	
Questão 5	Erro	0	0,00%	3	10,70%	3	20,00%	0,168
	Acerto	17	100,00%	25	89,30%	12	80,00%	
Pragmática 5	Erro	4	23,50%	10	35,70%	5	33,30%	0,687
	Acerto	13	76,50%	18	64,30%	10	66,70%	

Teste da Razão de Verossimilhança; Nível de significância fixado com valor de  $p < 0,05$

Legenda: TOPL = test of pragmatic language

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos escolares segundo erros e acertos nas tarefas da prova de Linguagem Pragmática, segundo os grupos de rendimento escolar.

A questão Pragmática 3 (Como você sabe que o que eles dizem pode dar certo?) mostrou desempenho diferente entre os grupos O Grupo I mostrou 76,50% de acertos o Grupo II 39,30% e o Grupo III, 46,70%.

A correção de BONFERRONI indicará quais grupos mostraram desempenhos diferentes.

**Tabela 4 – Teste de Razão de Verossimilhança - Correção de Bonferroni**

Variável	Par de Grupos		
	G I x G II	G I x G III	G II x G III
Compreensão leitora 1 literal	0,715	0,106	0,024
Compreensão leitora 4 TC	0,045	0,026	0,539
Compreensão leitora 6 TC	0,282	<b>0,011</b>	0,063
Compreensão leitora 7 GF	0,029	<b>0,001</b>	0,137
Compreensão leitora 8 literal	0,040	<b>0,001</b>	0,033
I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer	<b>0,008</b>	<b>&lt; 0,001</b>	0,119
P9 Mostrar a pedra Amigo 2	<b>0,013</b>	0,100	0,646
Pragmática 3	<b>0,015</b>	0,082	0,640

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

A Correção de Bonferroni mostrou que as seguintes questões da prova de compreensão leitora: 6 (*text-connecting*: Por que o macaco subiu na árvore gemendo?); 7 (*gap-filling*: Por que o coelho ficou satisfeito?); e 8 literal : Por que o coelho passou a morar em buracos?) diferenciaram os grupos, mostrando o melhor desempenho do Grupo I quando comparado ao Grupo III ( $p=0,001$ )

Na prova produção escrita o item de inferência I4 (pensar amigo 1 que ser empurrão por querer) evidenciou o melhor desempenho do Grupo I quando comparado ao Grupo III ( $p < 0,001$ ) e a o item P9 (mostrar a pedra amigo 2) mostrou maior proporção de acertos do Grupo I quando comparado ao Grupo II ( $p=0,013$ ).

Na avaliação da função pragmática a análise pela Correção de BONFERRONI, mostrou maior proporção de acertos do Grupo I em relação ao Grupo II quando comparados os seus desempenhos na questão pragmática 3 ( $p=0,015$ ).

Em seguida, apresentam-se as Tabelas de Correlação com o cálculo do Coeficiente de Spearman (Tabelas de 5 a 8).

Serão apontadas, para efeito de análise e posteriores comentários, apenas as correlações significantes fortes ( $r = 0,600$  a  $0,800$ ) e muito fortes ( $r = 0,800$  a  $1$ ).

A Tabela 5A, mostrará no Apêndice todos os valores estatisticamente significantes de r e respectivos valores de p calculados para a amostra total.

**Tabela 5 - Estimativas dos Coeficientes de Correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática da amostra total**

		<b>Coeficiente de Spearman (r)</b>	<b>valor de p</b>
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 Cumprimentar amigo 1 a amigo 2	<b>0,702</b>	<b>0,000</b>
I2 Ser empurrão sem querer	I3 Não perceber amigo 1 a I2 (ser empurrão sem querer)	<b>0,657</b>	<b>0,000</b>

Nível de significância estatística fixado em 0,05  
 Legenda: P=Proposição; I=Inferência.

Foram identificadas, no estudo, a presença de correlação positiva forte entre a produção escrita de I2 e a de I3 ( $r = 0,657$ ) e entre a produção escrita P2 e a produção escrita P3 ( $r = 0,702$ ).

A Tabela 6A, mostrará no Apêndice todos os valores estatisticamente significantes de r e respectivos valores de p

**Tabela 6 - Estimativa dos coeficientes de correlação de Spearman considerando as variáveis compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo I**

		<b>Coefficiente de Spearman (r)</b>	<b>Valor de p</b>
Rendimento Escolar	P1 Se encontrar amigo 1 e Amigo 2 em jardim	<b>0,654</b>	<b>0,004</b>
Compreensão Leitora 1 Literal	Compreensão Leitora 7 GF	<b>0,685</b>	<b>0,002</b>
Compreensão Leitora 4 TC	P6 Empurrar amigo1 o amigo 2	<b>0,666</b>	<b>0,004</b>
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 cumprimentar amigo 2 a amigo 1	<b>0,700</b>	<b>0,002</b>
P4 Tropeçar Amigo 2 em pedra	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão sem querer	<b>0,673</b>	<b>0,003</b>
	I3 Não perceber amigo 1 a I2 (Ser empurrão sem querer)	<b>0,783</b>	<b>0,000</b>
I2 Ser empurrão sem querer	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	<b>0,653</b>	<b>0,005</b>
I3 Não perceber amigo 1 a I2	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	<b>0,696</b>	<b>0,002</b>
	Questão 4	<b>0,673</b>	<b>0,003</b>
Pragmática 1	Pragmática 5	<b>0,673</b>	<b>0,003</b>

Nível de significância estatística fixado em 0,05  
 Legenda: P.=Proposição; I.=inferência.

A análise estatística apresenta correlação positiva forte entre o rendimento escolar e a produção escrita P1(se encontrar amigo 1 e amigo 2 em jardim) com

valor de  $r = 0,654$ ; entre a compreensão leitora literal 1 (No acordo que o macaco e o coelho fizeram quem deveria matar as cobras?) e a compreensão leitora 7 gap-filling (Por que o coelho ficou satisfeito?) com valor de  $r = 0,685$ ; entre a produção escrita P2 (cumprimentar amigo 1 a amigo 2) e a P3 (cumprimentar amigo 2 a amigo 1) com valor de  $r = 0,700$ ; com a produção escrita P4 ( tropeçar amigo 2 em pedra) e a produção escrita I4 ( pensar amigo 1 que ser empurrão sem querer) com valor de  $r = 0,673$ ; entre a produção escrita I2 (ser empurrão sem querer) e a produção escrita I3 (não perceber amigo 1 a I2) com valor de  $r = 0,783$ ; a produção escrita I2 (ser empurrão sem querer) e a produção escrita P10 (explicar amigo 2 tropeção na pedra) com valor de  $r = 0,653$ ; a compreensão leitora *text-connecting* 4 (onde o macaco estava sentado quando levou a paulada no rabo?) e a produção escrita P6 (empurrar amigo 1 o amigo 2) com valor de  $r = 0,666$ ; a produção escrita I2 (ser empurrão sem querer) e a produção escrita I3 (não perceber amigo 2 a I2) com valor  $r = 0,783$ ; a produção escrita I2 (ser empurrão sem querer) e a produção escrita P10 (explicar amigo 2 tropeção na pedra) com valor de  $0,653$ ; a produção escrita I3 (não perceber amigo 2 a I2) e a produção escrita P10 (explicar amigo 2 tropeção na pedra) com valor =  $0,696$ ; e entre a questão pragmática 1 ( 16 anexo V-“Mateus, eu acho que agora você está sendo injusto comigo”. Por que a professora disse isso?) com a questão pragmática 4 ( 27 anexo V - O que Thiago pode dizer para convencer seus pais a lhe dar novos patins?) e também com a pragmática 5 (p.e.) (30 anexo V Como as coisas poderiam se resolver entre os garotos?) todas com o mesmo valor de correlação, com valor  $r = 0,673$  .

A Tabela 7A, mostrará no Apêndice todos os valores estatisticamente significantes de r e respectivos valores de p

**Tabela 7 - Estimativas dos coeficientes de correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo II**

		<b>Coeficiente de Spearman (r)</b>	<b>Valor de p</b>
Compreensão leitora 2 Lit	Compreensão Leitora 5 Lit	<b>0,602</b>	<b>0,001</b>
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 Cumprimentar amigo 1 a amigo 2	<b>0,856</b>	<b>0,000</b>

Nível de significância estatística fixado em 0,05  
 Legenda: P=Proposição; I.=Inferência.

O estudo estatístico identificou a questão produção escrita P2 (cumprimentar amigo 1 a amigo 2) e P3 (cumprimentar amigo 2 a amigo 1) com correlação positiva muito forte valor  $r = 0,856$ ).

Correlação positiva forte entre as questão compreensão leitora 2 literal (O que fazia o coelho quando o macaco puxou suas orelhas?) e a compreensão leitora 5 literal (O que fez o macaco quando levou a paulada no rabo?) com valor de  $r = 0,602$ .



A Tabela 8A, mostrará no Apêndice todos os valores estatisticamente significantes de r e respectivos valores de p.

**Tabela 8 - Estimativas dos coeficientes de correlação de Spearman consideradas a compreensão leitora, teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo III**

		<b>Coeficiente de Spearman (r)</b>	<b>Valor de p</b>
Compreensão leitora5 Literal	Compreensão leitora6 TC	<b>0,600</b>	<b>0,018</b>
P5 Empurrar amigo 2 amigo 1	Questão 2	<b>0,681</b>	<b>0,050</b>
	Questão 5	<b>0,784</b>	<b>0,001</b>
I3 Não perceber amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	<b>0,681</b>	<b>0,005</b>
P6 Empurrar amigo 1 a I2(ser empurrão sem querer)	I8 Pedir desculpas amigo 1 a Amigo 2 por P5(empurrar amigo 2 o amigo 1)	<b>0,667</b>	<b>0,007</b>
	Pragmática 1	<b>0,784</b>	<b>0,001</b>
Questão 1	Questão 2	<b>0,681</b>	<b>0,005</b>
Pragmática 3	Pragmática 5	<b>0,661</b>	<b>0,007</b>

Nível de significância estatística fixado em 0,05

Legenda: P.=Proposição; I.=Inferência.

Esta tabela mostra correlação positiva forte entre compreensão leitora<sup>5</sup> Literal (o que fez o macaco quando levou a paulada no rabo?) e compreensão leitora<sup>6</sup> text-connecting (por que o macaco subiu na árvore gemendo?) valor  $r = 0,600$ ; e entre produção escrita I3 (não perceber amigo 1) e produção escrita I4 (pensar amigo 1 que ser empurrão por querer) com um valor de  $r = 0,681$ ; entre P5 (empurrar amigo 2 amigo 1) e a questão 2 pragmática (questão 16-anexo V O que Mariana pode dizer prá ele deixá-las ficar acordadas um pouco mais?) com valor  $r = 0,681$  e com a Questão 5 pragmática Questão 3 (O que aconteceu de errado?) com valor de  $r = 0,0784$ ; entre a produção escrita P6 (empurrar amigo 1 amigo 2) e produção escrita I8( pedir desculpas amigo 1 a amigo 2 por P5 = empurrar amigo 2 a amigo 10) com um valor de  $r = 0,667$ ; entre a pragmática 3 P.E. (como você sabe que o que eles dizem pode dar certo?) com a pragmática 5 P.E. (como as coisas poderiam se resolver entre os garotos?) com valor de  $r = 0,661$ .

## DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados, confrontados com a literatura especializada e discutidos, os resultados encontrados na caracterização do desempenho dos escolares, segundo suas respostas em tarefas que avaliaram a Compreensão Leitora, a Teoria da Mente, por meio da produção escrita, e a função Pragmática da Linguagem e segundo as médias de rendimento escolar em língua portuguesa. Investigaram-se também a existência de correlações entre essas variáveis segundo o rendimento escolar.

A discussão será iniciada pela análise da compreensão leitora. Esta prova avaliou o quanto e como o escolar compreendeu o texto e permitiu identificar processamentos cognitivos que levam a diferentes níveis de compreensão.

Embora a Tabela 1 mostre 05 diferenças entre os grupos, a Correção de Bonferroni evidenciou que a diferença encontrada situa-se apenas entre o GI e GIII, os extremos quanto à média em Língua Portuguesa, para todos os tipos de questões propostas. O GII, não se diferenciou nem do GI, nem do GIII. O instrumento utilizado propôs-se a identificar capacidades relacionadas à elaboração de inferências. Propôs-se, assim, a caracterizar as capacidades de compreensão leitora dos escolares, a partir das quais poder-se-ia estimar habilidades de automonitoramento geralmente mantido ao longo da tarefa de compreensão e ligado à função pragmática da linguagem. Melhores resultados de compreensão estariam mostrando melhor capacidade de monitorar a coerência e a coesão do que se lê (CARVALHO et al., 2009; AVILA et al, 2011). Destes resultados pode-se pensar que de fato, o melhor rendimento escolar mostrou os melhores resultados de compreensão leitora, como era esperado. Entretanto, a visualização da Tabela 1 mostrou que nem sempre esse melhor resultado foi alcançado pelo grupo de melhor rendimento, evidenciando assim o potencial de compreensão dos três grupos de escolares.

Evidentemente, as habilidades verbais e semânticas, como conhecimento de vocabulário e de compreensão auditiva, habilidades metacognitivas e o uso de estratégias de leitura foram indispensáveis à compreensão de texto e ao melhor resultado do GI quando comparado ao GIII (FLETCHER et al, 2009).

Nesta pesquisa, a demanda da escrita, proposta para estudo da Teoria da Mente nesses escolares, esteve relacionada à elaboração de texto narrativo a partir de uma sequência de figuras que compunham uma história. Esta sequência foi apresentada aos escolares que, primeiramente, tiveram que compreender a tarefa que deveriam realizar e para tanto, para escrever a história, teriam de presumir a presença de um provável leitor de suas produções. Deveriam traduzir linguisticamente as situações observadas na sequência das imagens e a compreensão da história graficamente apresentada, de maneira que o possível leitor de sua produção escrita pudesse compreender, assim, a situação apreendida nas figuras. Ou ainda, a história narrada, por meio da escrita, deveria exprimir a interpretação e a compreensão, por parte dos escolares, da situação, da relação entre os fatos e a resolução do conflito apresentado (MACKAY e MELO 2005; MARQUESI e CABRAL, 2005).

Deste modo, os escolares tiveram que, ao visualizar as imagens, entendê-las e nomear as ações, as intenções dos personagens, o entrelaçamento das ações e suas consequências. Tiveram, para isso que elaborar inferências, que beneficiassem a criação da estrutura narrativa solicitada como tarefa de avaliação. Portanto, para que a produção textual escrita não fosse mero aglomerado de palavras, foi necessária a integração de vários processos cognitivos de alto nível, como habilidades para criar relações linguísticas, de associação e memória, conhecimento de mundo e capacidades de realizar inferências e correlações. E, para que a linguagem escrita pudesse ser usada para estes objetivos, admitiu-se que ela tenha sido influenciada ou gerenciada pela função pragmática, de modo a adequar a construção de sentido no texto para o provável leitor e o fim proposto. (PHELPS-TERASAKI & PHELPS-GUN, 1992; FÁVERO & KOCK, 2007; PAOLLUCCI, 2009).

Apesar de todos os escolares envolvidos neste estudo pertencerem à mesma faixa de idade, à mesma escolaridade, à mesma escola e provavelmente ao mesmo núcleo sociocultural, foram observadas diferenças individuais de desempenho coerentes com as médias escolares. A literatura indica que os processos discursivos podem ser significativamente alterados por processos cognitivos, linguísticos, afetivos e culturais (ZORZI, 2003). Algumas diferenças foram anteriormente apontadas na prova de compreensão leitora. Entretanto, a Tabela 2 mostra que dentre todas as variáveis estudadas na análise da escrita, somente duas apontaram

haver diferença entre GI e GII e entre GI e GIII (I4 - Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer) e entre GI e II (P9 – mostrar a pedra amigo 2). Deve-se lembrar que para a avaliação da Teoria da Mente consideraram-se apenas as inferências: I3 Não perceber Amigo 1 a I2 ( Ser empurrão sem querer); I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer; I7 Envergonhar-se Amigo 1; I8 Pedir desculpas Amigo 1 a Amigo 2; I9 Aceitar desculpas Amigo 2. Dentre essas apenas I4 pode diferenciar o GI mostrando seu melhor desempenho quando comparado aos demais. A inferência I7 (Envergonhar-se Amigo 1) mostrou o menor número de acertos entre os três grupos.

A produção escrita indicou, também, a capacidade desses escolares estarem ou não equipados com uma habilidade capaz de desenvolver neles comparações. Dentro de um sistema de referências com os que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam e etc., atribuindo estados mentais para si mesmo e para os outros através de um sistema de inferências que são diretamente observáveis, num sistema usado para fazer previsões (teorizações) sobre o comportamento do outro (PREMACK & WOODRUFF, 1978; VENEZIANO & HUDELLOT, 2002). Pode-se pensar que o resultado que mostra o melhor desempenho do GI em relação aos demais, quando o escolar foi chamado a perceber que o amigo 1 pensou que o empurrão que recebera fora intencional, nos mostra que a habilidade da Teoria da Mente esteve presente. Evidentemente, as condições de escrita, que envolvem outras habilidades podem ter influenciado os resultados, mostrando o melhor desempenho do grupo que apresenta melhores condições de se expressar pela escrita (GI). Mas, essa diferença poderia ter sido apontada também nas demais variáveis da prova de escrita, o que não aconteceu. Esse resultado ressalta a superior capacidade do GI, em relação aos demais, de pensar na intenção do outro quando leu as imagens da história.

O resultado encontrado para a variável P9 mostra que o GI diferenciou-se do GII e não do GIII. A percepção ou expressão de que o amigo 2 mostra a pedra foi, de uma maneira geral pouco frequente, nos três grupos, o que pode ter influenciado o resultado encontrado.

Quanto à Pragmática, a comparação entre os desempenhos dos três grupos avaliados mostrou que apenas a pergunta Pragmática 3, que envolveu a explicação da solução do problema apresentado (como você sabe que o que eles dizem pode

dar certo?) pôde diferenciar GI de GII. O tamanho da amostra pode ter influenciado no resultado que de uma forma geral corrobora os encontrados em pesquisa anterior (Paolucci, 2009).

De qualquer forma deve-se lembrar que a função pragmática determina os usos linguísticos nas situações de comunicação e mostra o que deve ser incluído, modificado ou omitido no discurso para que este permita a compreensão e a expressão plena para a mensagem. Ela possibilita também a elaboração de conteúdos apropriados às intenções e imposições dos usuários, restrições e necessidades do contexto. Estudos dos distúrbios da comunicação humana relatam a influência da pragmática nos transtornos de linguagem e aprendizagem. (PHELPS-TERESAKI & PHELPS-GUN, 1992). O Grupo de melhor desempenho escolar mostrou melhor desempenho ao responder a Pergunta Pragmática 3.

São poucos os estudos que avaliaram a função pragmática da linguagem, que se referem à comunicação escrita. PAOLUCCI (2009) identificou a presença de correlações entre o número de citações em redações elaboradas por escolares das redes públicas e privadas, concluindo que para uma produção textual coerente os aspectos pragmáticos exercem influência positiva.

Nosso estudo esteve baseado na premissa de que a existência de correlações entre respostas do teste que avaliou a função pragmática, a compreensão leitora e a produção textual poderia, ao menos, confirmar a importância da avaliação pragmática para o entendimento das alterações do aprendizado e consequente relação com o nível do rendimento escolar dos alunos (AVILA et al, 2011).

É interessante lembrar que para a realização deste estudo foram selecionados escolares da rede pública com a mesma faixa etária, mesma escolaridade e provavelmente, mesmo nível sociocultural.

A comparação entre os desempenhos dos três grupos avaliados mostrou que apenas a pergunta Pragmática 3, que envolveu a explicação da solução do problema apresentado (como você sabe que o que eles dizem pode dar certo?) pôde diferenciar GI de GII. O tamanho da amostra pode ter influenciado no resultado que de uma forma geral corrobora os encontrados em pesquisa anterior (PAOLUCCI, 2009).

A seguir serão iniciados os comentários sobre os resultados das análises estatísticas das correlações mostradas nas tabelas por tarefas. Serão destacadas e comentadas as correlações significantes positivas fortes (valor  $r = 0,600$  a  $0,800$ ) e muito fortes (valor  $r \geq 0,800$ ). O estudo trouxe ainda outras correlações significativas moderadas, envolvendo a citação dos eventos chaves e secundários pelos escolares dos três grupos, conforme pode ser verificado nas tabelas 5A, 6A, 7A e 8A.

Na Tabela 5, onde são mostradas as correlações fortes encontradas para a amostra total, apenas variáveis da Tarefa de escrita mostraram-se correlacionadas entre si. Encontraram-se correlações entre proposições (P2 e P3) e entre Inferências (I2 e I3), estas mais relacionadas à percepção de estados mentais. Os resultados mostram, de uma maneira geral, certa coerência verificada nessas correlações - escolares que citaram que o amigo 1 cumprimentou o amigo 2, também citaram que o amigo 2 cumprimentou o; escolares que perceberam ser o empurrão sem querer escreveram que o amigo 1 não percebeu que o empurrão foi sem querer.

O estudo estatístico da Tabela 6 mostrou correlação positiva forte entre o rendimento escolar e a questão de produção escrita/teoria da mente do marco inicial para os escolares do Grupo I. Essa correlação sugere que a “leitura” de imagens mobilizou, no mínimo, duas operações cognitivas: a) identificação dos elementos representativos, animados e não-animados; e b) sequenciação dos acontecimentos isolados, conforme estudo realizado por MELO (2008), propondo que a compreensão da tarefa que deveriam executar foi realizada através da observação e reprodução correta e da situação apreendida nas figuras. LINS e SILVA & SPINILLO (2000) em estudo realizado com crianças de 7 a 10 anos, afirmaram que a produção escrita de história a partir de uma sequência de gravuras, que representem uma situação-problema, favorecem o aparecimento de uma estrutura narrativa bem elaborada. Os processos cognitivos de alta ordem colocam o leitor em contato com as intenções do autor, ponderando que a relação entre leitura e escrita é um dos elementos constituinte do processo da escrita, ressaltando que tal relação não é apenas mecânica, ou seja, que não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem (ORLANDI, 1998).

Essas correlações parecem indicar a associação de processos cognitivos disparados pela mesma atividade que é a leitura. Essa correlação parece indicar

adequação da função pragmática. AVILA, et al. (2011) relataram resultados de estudo com escolares do Ensino Fundamental, que buscaram correlações entre os desempenhos de escrita e as funções pragmáticas da linguagem em escolares e obtiveram fortes indícios de que a função pragmática forneça importantes informações para que atividades de escrita e leitura se mostrem competentes.

No Grupo I destacaram-se, também a correlação positiva forte entre a compreensão leitora literal e *gap-filling*; compreensão leitora *text-connecting* e produção escrita execução (evento chave). Estas correlações parecem identificar claramente bom gerenciamento por uma boa leitura com apreensão correta da informação explícita no texto e o suprimento de informações através do processo cognitivo de inferências. Foram avaliadas aqui as medidas sobre quanto e como os escolares compreendem um texto, permitindo a identificação de processos subjacentes à compreensão evidenciada em diversos níveis. De fato, encontramos apoio na literatura para estes resultados. Ler é compreender, ou seja, um processo de construção de significados sobre o texto que queremos compreender. Esse processo envolve o leitor de maneira ativa, à medida que a compreensão efetivada não derive de simples recitação do conteúdo em questão (SOLE, 1998).

Ao estudar o desempenho dos escolares na tarefa de produção escrita, verificou-se, como citado, o melhor desempenho do Grupo I com relação aos demais (Tabela 4). Este Grupo também mostrou maior número de correlações positivas fortes entre as proposições e inferências incluindo habilidades da Teoria da Mente dentro do marco inicial, fato inicial, execução, incluindo eventos chaves.

A correlação encontrada entre tarefa de leitura e de escrita (compreensão leitora 4 e P6 empurrar amigo 1 o amigo 2) corrobora a ideia de que para alcançar o significado do texto, os escolares/leitores desenvolveram algumas habilidades, que embasamos aqui pelas considerações de KLEIMAN (2000): a capacidade de construir uma estrutura; de inferir ou de atribuir intenção ao que foi transmitido pelo autor; e contar o texto com suas próprias palavras; e finalmente ser capaz de responder perguntas sobre o texto.

A literatura também aponta três características comuns que podem justificar dificuldades em compreensão leitora: desconhecimento total ou parcial do significado das palavras, dificuldade em extrair a ideia central dos parágrafos ou dos textos (macroestruturas) e não conseguir expressar o que leu com palavras



BASTOS (2003). E assim também dá suporte à correlação entre tarefas de leitura e de escrita mostradas na Tabela 6.

O Grupo II e o Grupo III também mostraram nas Tabelas 6 (correlação entre variáveis da compreensão leitora literal) e 7 (correlação compreensão leitora literal e a capacidade de realizar inferências do tipo *text-connecting*), respectivamente, associações entre variáveis de leitura.

O Grupo II teve um destaque com uma correlação positiva forte para citação de marco inicial e o Grupo III apresentou três correlações positivas fortes, uma entre proposição fato inicial e duas questões pragmáticas e outra entre inferência fato inicial e inferência (intencional).

O resultado de desempenho para a produção textual apresentada pelo estudo parece indicar coerência na comunicação oral e escrita. Os textos pragmaticamente adequados e com competência comunicativa parecem concordar com o postulado por SPINILLO e MARTINS (1997) ao admitirem que para que exista coerência na comunicação oral e escrita, a função pragmática dos interlocutores é muito relevante.

Sobre o número de eventos citados, o nosso resultado parece corroborar o que mencionam GARCIA & MARBAN (2003) ao afirmarem que o número de ideias descritas produzidas são indicadores de textos pragmaticamente adequados.

Entendemos ainda que esse desempenho esteja de alguma forma próximo à realização do ato de competência comunicativa, encontrado no trabalho descrito por ARMENGAUD (1999).

Na correlação da produção escrita estão incluídas as habilidades da teoria da mente e plano pragmático, por exemplo, com o complemento do verbo pensar na produção de informações explicativas. Este achado parece indicar proximidade com o estudo de VENEZIANO & HUDELOT (2002). Os autores constataram que entre 9 e 10 anos, as crianças amadurecem a capacidade de ver a diferença entre representações percebidas em diferentes perspectivas, entendendo que as relações entre os objetos influenciam a perspectiva que adotamos para percebê-los. Segundo os autores, a conduta explicativa é vista, claramente, nesta fase, como a utilização de uma linguagem que visa atuar sobre os estados internos do interlocutor.

No mesmo sentido podemos apoiar nossos resultados em MELO (2008) com o entendimento de que a observação das figuras da história e a sua correta

reprodução são coerentes com a idade e a escolaridade dos alunos. Para a idade de 10 anos, a autora indica produções em um nível ampliado com atribuição de intenções aos personagens. Por isso, essa faixa etária foi escolhida.

Entretanto, apesar dos resultados significantes de desempenho apresentado para os três grupos, foi mostrado um número menor de eventos citados em relação ao que se esperava. Esse achado parece evidenciar que os escolares apresentaram alguns enunciados incompletos, o que fez com que a citação de alguns eventos, possivelmente observados por eles, não fossem devidamente registrados pela escrita. Por exemplo, estas duas questões sem resultado estatístico significativo: a questão I6 (ver pedra amigo 1) mostrou o valor de 100% de erros para os 3 grupos. E, para a inferência I5 (ser mais forte o contra-empurrão) GI mostrou 94,30% de erros, GII 92,90 e GIII 93,30%, conforme a Tabela 2.

Na busca de justificativas para esse achado, localizamos algumas hipóteses na literatura. GRAHAM (2006), em seu trabalho, mostrou que os alunos mais competentes na escrita são os que têm um maior conhecimento do processo de composição da escrita, uma concepção completa do processo do que é escrever bem. REGO (1988) nos relatou que o desenvolvimento da escrita de histórias parece não depender apenas dos anos escolares, mas dos contatos efetivos com textos, sistematizados pela escola. ZORZI (2003) preconizou que a oportunidade não garante sempre a aprendizagem, mesmo quando o aluno possui boas condições cognitivas e linguísticas. O desafio implicaria, também, questões de natureza motivacional, como o envolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz com a 'leitura' e a escrita e como sugestão pedagógica. Essa nos parece a hipótese mais forte para o ocorrido.

Com o estudo de desempenho realizado com o Teste de Linguagem Pragmática (TOPL 2) que mostrou desempenho do GI para Pragmática 3, evidenciaram-se algumas correlações.

No Grupo I (Tabela 6) observou-se correlação positiva forte entre Pragmática 1 e a Questão 4; e entre Pragmática 1 e Pragmática 5.

No Grupo III (Tabela 8) observou-se correlação positiva forte entre Questão 1 e Pragmática 1; Questão 1 e Questão 2 e a Pragmática 3 com a Pragmática 5. Essas correlações entre questão e Pragmática de mesmo número eram esperadas, na medida em que tratam da mesma situação-problema. Portanto, esses achados

parecem indicar a elaboração de conteúdo pragmático apropriado com compreensão e expressão competentes.

Foram avaliadas nessas questões as intenções comunicativas, as capacidades conversacionais, as regras de polidez e seu caráter cultural, como os fatores pragmáticos que influenciam a comunicação (operacionalização da intenção) de acordo com as perspectivas teóricas da pragmática do desenvolvimento.

LAVAL & GUIDETTI (2004), desenvolveram a teoria da pragmática desenvolvimental e destacaram o fato de que o bom desempenho está relacionado à escolaridade e ao desenvolvimento sociocultural.

Deve-se ressaltar que, no geral a avaliação pragmática não se correlacionou com as demais habilidades avaliadas quando consideradas os valores mais altos do Coeficiente de Correlação (r). Por outro lado correlações moderadas e fracas foram encontradas entre tarefas de compreensão leitora, Teoria da Mente e Pragmática, corroborando a literatura pertinente. (ÁVILA et al (2011)

## **COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS**

Este estudo avaliou escolares de Ensino Fundamental II da rede pública municipal de São Paulo, sem triagem prévia. Eram todos escolares sem queixa escolar. Entretanto, foram agrupados, posteriormente, por rendimento escolar com base nas médias gerais obtidas no semestre avaliado em Língua Portuguesa.

É importante finalizar a discussão ressaltando que, embora não se possa falar em causalidade, o resultado desta pesquisa, através das tarefas avaliadas mostrou a possibilidade de associação entre o desempenho nas habilidades avaliadas e o rendimento escolar.

Os resultados desta pesquisa mostraram adequação das tarefas e itens selecionados para a obtenção dos objetivos propostos, uma vez que puderam em parte, diferenciar os grupos e mostrar o melhor desempenho do GI, na maioria das tarefas. Para a tarefa de compreensão leitora os resultados apesar de mostraram melhor desempenho para os escolares do Grupo I, também os escolares dos Grupos II e III apresentaram um número grande de acertos nas questões literais, aquelas que trazem a informação explícita no texto, não necessitando de

inferências. Assim, pode-se pensar que foram identificadas, aqui, boa capacidade de compreensão leitora, mostrando boa capacidade de monitorar a compreensão, mesmo na resposta a questões literais e principalmente naquelas que demandaram a geração de inferências corretas, totalmente compatível com o especificado no estudo de PERFETTI et al., 1996 (apud BALDO, 2008) e de CORSO, SPERB & AL (2013) segundo os quais a compreensão de um texto é sempre um processo complexo e multifacetado e a construção do seu significado envolve diferentes processos cognitivos superiores, mas o seu processamento é sempre iniciado pelo reconhecimento da palavra. Nesse contexto é sempre construída uma rede de significados que será integrada em uma estrutura global coerente.

A capacidade das crianças em estabelecer inferências depende da natureza da informação inferencial solicitada. Esta capacidade se desenvolve entre as idades de 7 e 9 anos, e a capacidade de fazer inferências corretas aumenta com a idade e com a escolaridade. O leitor mais maduro, como foi o caso de nossos leitores (10 anos – 10a e 11 m), consegue manter a coerência do texto e fazer previsões apropriadas e afastar-se de inferências não autorizadas (BRANDÃO & SPINILLO, 1998; SPINILLO & MAHON, 2007).

As narrativas produzidas a partir de imagens implicaram um trabalho importante de parte do narrador, no nível da situação e do contexto, com a identificação dos objetos, dos personagens e das ações, trazendo à tona acontecimentos e comportamentos dos personagens. As produções indicaram, com frequência, a manutenção do tema proposto com coerência entre a sequência de imagens e o texto escrito, de modo que conseguimos através dela destacar os eventos chaves e secundários. Foi identificada, nesta tarefa, a influência da função pragmática, como nos mostra o estudo de PHELPS-TERESAKI e PHELPS-GUN (1992).

Quanto à Teoria da Mente, observada na produção escrita, o estudo revelou diferença no desempenho entre os grupos. Duas questões diferenciaram o desempenho do Grupo I, mostrando seu melhor desempenho. Este resultado parece coerente com a hipótese inicial deste estudo. Os escolares do Grupo III foram os que apresentara os piores resultados.

Portanto, sobre a capacidade de imaginar a ação do outro em função de seu próprio conhecimento, envolvendo a habilidade da Teoria da Mente, nosso estudo

está de acordo com o achado de PERNER et al.(1994) e de JENKINS & ASTTINGTON (1996), mencionados no trabalho de DELEAU, MALUF & PANCIERA (2008), segundo o qual em crianças com desenvolvimento típico, os bons desempenhos nas tarefas de crença estão associados à qualidade da comunicação.

Os escolares interpretaram de maneira adequada os componentes comunicativos das emoções, revelando um aspecto importante da cognição social (aspectos pragmáticos), os enunciados verbais permitiram a atribuição de intenções e estados mentais do outro, ou seja, a capacidade de imaginar a ação do outro em função de seu próprio conhecimento com a habilidade da Teoria da Mente, esperada desde a faixa etária de 4/5 anos (VENEZIANO & HUDELLOT, 2002).

O nosso estudo parece comportar o entendimento de que, ao escrever, a criança cria um modelo para pensar sobre a fala, a linguagem, principal atividade consciente. Na produção escrita, foi possível perceber o processo onde o aluno “fala para si” e “tenta dizer pela escritura”, invertendo-se o processo da fala “egocêntrica” e da escrita, a fala foi expandida, estendida, às vezes, e repetida, e a escritura se apresentou contraída, condensada, abreviada (SMOLKA, 1993).

Os resultados mostraram que, através dos eventos citados na produção escrita, os escolares conseguiram manter o tema proposto, a coerência e a sequência de imagens, isso tudo regulado pela função pragmática da linguagem, ou seja, mostraram-se pragmaticamente adequados.

Pressupomos no desempenho dessas tarefas a forte influência da função pragmática da linguagem e a partilha com o outro das relações mentais entre os acontecimentos. Os resultados encontrados parecem indicar que a pragmática e a teoria da mente se imbricam, ou melhor, “a pragmática é a própria teoria da mente”, hipótese elaborada por DUNN et al (1991).

A pesquisa foi finalizada pela Avaliação da Função Pragmática da Linguagem (TOPL 2). Apenas uma questão (Pragmática 3) pode mostrar vantagem dos escolares do Grupo I. No entanto o Grupo II e III tiveram resultado próximo quanto ao número de erros e acertos para a tarefa. Isso já era esperado, pois a literatura traz essa faixa etária e ano escolar como hábil pragmaticamente. (PAOLUCCI, 2009).

## CONCLUSÕES

As hipóteses aqui levantadas devem ser interpretadas dentro dos limites previstos na concepção do estudo em questão.

As avaliações e as investigações de correlação entre as tarefas de produção escrita, função pragmática e compreensão leitora conseguiram identificar, neste trabalho, a intenção comunicativa com base no uso da língua, mostrando que o desempenho dos escolares nas tarefas propostas apresenta-se associado ao rendimento escolar.

Os desempenhos observados mostraram-se associados à qualidade do rendimento escolar e da comunicação, pelo menos, a mediada pela escrita.

Na provas de função pragmática o Grupo I, de melhor média em língua portuguesa mostrou melhor desempenho. Os escolares dos Grupos II mostraram regular competência, seguidos pelo pior desempenho, exibido pelos escolares do Grupo III. Na compreensão leitora também se observou melhor desempenho para o Grupo I, os de melhor rendimento escolar comparados aos do Grupo III, de menor rendimento. Os escolares do Grupo II, de médio rendimento escolar, apresentaram resultados regulares para esta avaliação e o pior desempenho para os escolares do Grupo III.

A produção escrita, apesar de ter apontado resultado pior que o esperado para a idade e escolaridade para os três grupos de rendimento, com citação de um número pequeno de eventos, conseguiu mostrar melhor desempenho do Grupo I e próximo entre os Grupos II e III, evidenciando a possibilidade de associação da competência pragmática e Teoria da Mente com a produção textual escrita. O Grupo de melhor rendimento escolar mostrou, de uma forma geral, melhor desempenho em Teoria da Mente.

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO PAULO - UNIFESP/  
HOSPITAL SÃO PAULO**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:**Produção textual escrita, Teoria da Mente e função pragmática da linguagem em escolares do Ensino Fundamental.  
**Pesquisador:**Clara Regina Brandão de Avila

**Área Temática:**  
**Versão:** 1

**CAAE:**12306713.0.0000.5505  
**Instituição Proponente:**Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/EPM  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:**209.270

**Data da Relatoria:** 01/03/2013

**Apresentação do Projeto:**  
qaq

Este projeto busca, por meio de uma pesquisa transversal quantitativa e qualitativa, investigar a relação entre o desenvolvimento de linguagem, da  $\zeta$ teoria da mente $\zeta$  e desempenho escolar em crianças de 10 anos de idade. Essas habilidades encontram-se imbricadas, pois a linguagem é função e aprendizado adquirido progressivamente no contato com o meio, dependente de habilidades sociais que acontecem dentro das relações interpessoais, nas esferas das emoções, dos sentimentos e das diferentes necessidades pessoais. A partir destes pressupostos, o objetivo é estudar e caracterizar a compreensão dos estados mentais do outro, a fim de compreender a gênese do desenvolvimento das questões referentes à aquisição da linguagem, refletida na capacidade de produção escrita e compreensão de leitura, fornecendo um suporte especial para o diagnóstico e a intervenção diante de dificuldade de aprendizagem.

Partindo de reflexões teóricas de autores sobre o desenvolvimento humano, nosso propósito, nesta pesquisa, é contribuir para o estudo sobre a relação da  $\zeta$ teoria da mente $\zeta$  com habilidades comportamentais e sociais, que ocorrem dentro das relações interpessoais articuladas com a aquisição de linguagem, especificamente compreensão leitora e produção textual escrita. Inicialmente faremos a avaliação da função pragmática da linguagem de crianças quanto a padrões de comportamentos e desempenho, buscando habilidades relacionadas à  $\zeta$ teoria da mente $\zeta$  traçando paralelos desenvolvimentais e correlações entre variáveis de desempenho em tarefas de avaliação de ambas as funções. Embora nosso trabalho não tenha como foco de estudo a intervenção, os resultados obtidos, com base na análise de dados, na perspectiva acima, fornecerão subsídios para a implementação de práticas cada vez mais promotoras de saúde da comunicação, conseguindo assim, de forma integrada e integradora a aprendizagem humana, na criança, conforme os padrões de evolução normais e a influência do meio social (família, escola e sociedade), enquanto elementos determinantes no processo de desenvolvimento.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo primário:**

Investigar e caracterizar a existência de relações entre a função pragmática da linguagem e a teoria da mente, através da produção textual escrita, inferindo se o resultado interfere no desempenho escolar dos mesmos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sem risco, nenhum procedimento invasivo

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Pesquisa de Mestrado Acadêmico apresentado à Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp - baixada santista.

**Desfecho Primário:** correlações entre as habilidades pragmáticas de linguagem e a teoria da mente serão positivas.

**Desfecho Secundário:** as análises mostrarão que quanto melhor o desempenho em tarefas que avaliam a Teoria da Mente e a função pragmática da linguagem, melhor o desempenho na elaboração escrita e melhor o rendimento do escolar.

Apresentada autorização da escola que participará da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos apresentados (folha de rosto assinada e datada pelo responsável do Departamento de Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp - baixada santista) e TCLE de acordo com a Resol CNS 196/96

**Recomendações:**

Nada consta

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**  
sem inadequações

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**  
o colegiado acata o parecer do relator.

SAO PAULO, 01 de Março de 2013

José Osmar Medina Pestana  
(Coordenador)



## **ANEXO 2 – Termo de Consentimento Institucional**

**Solicitamos a autorização da Escola \_\_\_\_\_ para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Produção textual escrita, Teoria da Mente e Função Pragmática da Linguagem em escolares do Ensino Fundamental .” desenvolvido sob a responsabilidade da pedagoga Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto, pós- graduanda do Programa de Educação e Saúde da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo / UNIFESP, sob a orientação da ProfªDrª Clara R. Brandão de Ávila.**

**Este trabalho tem por objetivo verificar a correlação da produção escrita na perspectiva discursiva e pragmática e a crença de escolares do último ano do ciclo I do Ensino Fundamental, de modo a identificar se déficits dessas habilidades podem interferir no desempenho escolar.**

**A pesquisa deverá contar com uma amostra de 60 alunos inseridos no 5º. ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública de São Paulo. As avaliações serão realizadas na própria escola em horários previamente acordados com a coordenação e professores responsáveis.**

**Considerando os aspectos referidos acima, não há qualquer risco aos participantes durante as fases da pesquisa. No entanto, todos os pais ou responsáveis que , por algum motivo, optarem pelo desligamento de seu filho dos procedimentos de pesquisa poderão fazê-lo a qualquer momento sem problemas ou ônus para a família e criança, bastando entrar em contato direto com a escola ou as pesquisadoras.**

**Como pesquisadora principal, a Profa.Drª Clara R. Brandão de Ávila pode ser encontrada no endereço Rua Botucatu, 802 – Vila Clementino/SP e telefone (11) 5549-7500 para fornecer maiores esclarecimentos que possam surgir em qualquer etapa da pesquisa. Caso existam dúvidas ou considerações sobre a ética da pesquisa, podem ser realizados contatos com o Comitê de Ética e Pesquisa na Rua Botucatu, 572 – 1o andar – cj 14, Tel. 5571-1062, e-mail: cepunifesp@epm.br.**

**Todas as informações obtidas nesta pesquisa serão CONFIDENCIAIS, podendo ser publicadas apenas para fins científicos, sem qualquer identificação do participante seja por nome ou pelo endereço.**

**Tendo sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li sobre o estudo supracitado a ser realizado sob a responsabilidade da ProfªDrª Clara R. Brandão de Ávila, a ser realizado pela pós-graduanda Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto, CONCORDO com a realização do projeto de pesquisa na Escola\_\_\_\_\_.**

**Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.**

**Eu firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em permitir a participação desta Instituição na pesquisa proposta.**

**São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Responsável pela Instituição Escolar**

**Data: \_\_/\_\_/\_\_**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**  
**Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto**

**Data: \_\_/\_\_/\_\_**

---

**Assinatura do orientador da pesquisa**  
**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Clara R. Brandão de Ávila**

**Data: \_\_/\_\_/\_\_**

### **ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido**

**Tendo sido informado sobre o estudo “Produção Textual escrita , Teoria da Mente e Função Pragmática da Linguagem em Escolares do Ensino Fundamental” realizado sobre a responsabilidade da Pesquisadora Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto , no Curso de Pós - Graduação Programa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob a supervisão da Prof<sup>a</sup>. Doutora Clara Regina Brandão de Ávila, CONCORDO em permitir a participação de \_\_\_\_\_ nesta pesquisa.**

**Entendo que não há riscos para a avaliação proposta e que a vantagem direta que meu filho (a) poderá ter será o esclarecimento de alterações de linguagem ou aprendizagem que implicará no direcionamento adequado para atendimento especializado.**

**Estou ciente que posso requisitar informações adicionais relativas ao estudo a qualquer momento. A pesquisadora responsável Clara Regina Brandão de Avila – FONE: (11) 5549-7500 - estará disponível para responder minhas questões e preocupações, bem como o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP (Rua Botucatu, 572 – 1 andar – cj14, FONE: (11) 5571-1064, FAX: 5539-7162 - e-mail: cepunifesp@epm.br) .Também tenho conhecimento que a participação de meu filho(a) é voluntária e posso recusar sua participação ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem comprometer seus cuidados escolares ou possíveis atendimentos que venham requerer na Universidade Federal de São Paulo.**

**Eu, \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS, devidamente explicada pela profissional em seus mínimos detalhes, ciente dos procedimentos aos quais será submetido meu filho(a) e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta.**

**Fica claro que todas as informações prestadas tornaram-se confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional.**

**Por estarem de acordo assinam o presente termo.**

**São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201 .**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Responsável**  
**Pinto**

\_\_\_\_\_  
**Ana Virgínia Gomes de Souza**

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clara Regina Brandão de Ávila**

## **ANEXO 4 – CARTA DE INFORMAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**Senhores Pais,**

**Somos uma equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Infância e Adolescência da UNIFESP e estamos realizando uma pesquisa intitulada “Produção textual escrita, Teoria da Mente e Função Pragmática da Linguagem em escolares do Ensino Fundamental “ que tem por objetivo comparar o desempenho de escolares quanto à capacidade de memória de trabalho e a compreensão de textos lidos. Os resultados serão comparados segundo o melhor ou pior desempenho em compreensão de leitura, que será indicado pelo professor e avaliado por nós. Por isso, estamos solicitando sua autorização para avaliar a capacidade de leitura e de memória de seu (sua) filho (a). Esta avaliação faz parte da pesquisa desenvolvida por mim, Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto , mestranda do Programa acima mencionado. Para avaliar a compreensão de leitura de seu (sua) filho (a) vou pedir que ele (a) visualize uma sequência de imagens e posteriormente escreva o que entendeu da história proposta pelas imagens. Além disso, ele fará a leitura silenciosa de uma história e responderá algumas perguntas relativas ao entendimento do mesmo.**

**Quando e onde serão realizadas as avaliações?**

**A avaliação será realizada na própria escola de seu(sua) filho(a) em horário regular de permanência na escola, não havendo necessidade de levá-lo em outro período. Terá duração de, aproximadamente, 30 minutos e o professor escolherá um momento em que o aproveitamento da criança não seja prejudicado.**

**Essa avaliação machuca a criança?**

**NÃO. Nenhuma das fases da avaliação prejudica a criança. Ao contrário, a avaliação permitirá maiores esclarecimentos sobre capacidades de compreensão de leitura e a presença de possíveis dificuldades pode determinar encaminhamentos para avaliações mais precisas ou para processo terapêutico (quando pertinente). Ambos fornecerão melhores condições de aprendizado na escola e melhoria da saúde geral da criança.**

**Essa avaliação é paga?**

**NÃO. É absolutamente GRATUITA.**

**Os pais e a escola conhecerão os resultados das avaliações?**

**Os pais e os profissionais envolvidos no acompanhamento de cada participante poderão solicitar o agendamento para a devolutiva com os resultados das avaliações. Quando necessárias, serão dadas orientações específicas para as necessidades de cada criança.**

**Posso interromper a participação de meu filho mesmo depois de ter assinado o termo de consentimento dando minha autorização?**

**Sim. Todos os pais ou responsáveis que por algum motivo optarem pelo desligamento de seu filho do procedimento de pesquisa poderão fazê-lo a qualquer momento sem problemas ou ônus para família e criança. Basta entrar em contato direto com a escola ou com a pesquisadora.**

**Todas as informações obtidas nesta pesquisa serão CONFIDENCIAIS, podendo ser publicadas apenas para fins científicos, mas sem qualquer identificação da criança, seja pelo nome ou endereço.**

**Desde já agradeço sua colaboração e estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que persista após estas informações.**

**Pesquisadora: Ana Virgínia Gomes de Souza Pinto**

**Prof<sup>a</sup>. Responsável: Dra. Clara Regina Brandão de Ávila / CRF:3998**

## ANEXO 5

### TOPL 2 – Test of Pragmatic Language 2 (Phelps-Therasaki, Phelps-Gunn, 2007)

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Item	Estímulo	Diretrizes para a resposta correta	Transcrição canônica das respostas
15	<p>“A professora”  Hoje a professora disse que estava se sentindo mal, como se estivesse pegando um resfriado. Ela pediu para a classe trabalhar em grupo silenciosamente, para não falarem alto e para ficarem em suas carteiras. Mateus falou alto. A professora pediu para ele ficar quieto. Mateus saiu de sua carteira duas vezes. A professora disse: “Mateus, eu acho que agora você está sendo injusto comigo”. Por que a professora disse isso?</p> <p>PE: Como Mateus pode resolver o problema?</p>	<p>A resposta deve incluir uma declaração de que Matt precisa reconhecer e respeitar o baixo astral da professora por causa da doença e sua solicitação para que todos trabalhassem sentados e quietos.</p> <p>PE: O aluno é capaz de expressar que são necessários um pedido educado de desculpas e uma promessa de mudança no comportamento.</p>	<p>15.</p> <p>PE:</p> <p>PONTUAÇÃO: _____</p>
16	<p>“Festa do pijama”  Mariana estava fazendo uma festa do pijama com outras duas amigas. Era muito, muito tarde da noite e elas estavam rindo e conversando. O pai dela foi até elas e disse que era hora de irem para a cama, mas Mariana e as amigas queriam ficar acordadas um pouco mais. Ele parecia cansado e irritado. O que Mariana</p>	<p>A resposta deve refletir haver consideração sobre o pai estar cansado, frustrado ou irritado e persuadir/negociar educadamente uma forma de ficarem acordadas até um pouco mais tarde.</p> <p>PE: O aluno deve ser capaz de expressar que um resultado positivo pode resultar do uso de persuasão e educação,</p>	<p>PE:</p> <p>PONTUAÇÃO: _____</p>

	<p>pode dizer para ele deixá-las ficar acordadas um pouco mais?</p> <p>PE: Como você sabe que o que a Mariana diz pode funcionar?</p>	<p>respeitando o humor e o cansaço do pai.</p>	
17	<p>“A biblioteca” Se na hora da biblioteca, a classe fica em silêncio, ganhará tempo livre depois. Catarina estava falando alto, contando sobre um problema dela. Mateus e Mariana estavam vendo Catarina. Eles vieram como ela estava se sentindo, mas queriam que ela ficasse quieta na biblioteca. O que eles poderiam dizer para Catarina?</p> <p>PE: Como você sabe que o que eles dizem pode dar certo?</p>	<p>A resposta deve incluir que foi levado em consideração o fato de Kate estar nervosa ou alterada com o uso de educação para solicitar ou persuadi-la a ficar quieta. A indicação do temperamento irritado ou transtornado de Kate pressupõe que as dicas visuais e gestuais e o público foram levados em consideração. PE: O aluno é capaz de expressar que educação, persuasão e avaliação do humor do público podem resolver o problema ou, pelo menos, obter a cooperação dela. A ideia de ganhar tempo livre também pode ser adicionada.</p>	<p>17.</p> <p>PE:</p> <p>PONTUAÇÃO: _____</p>

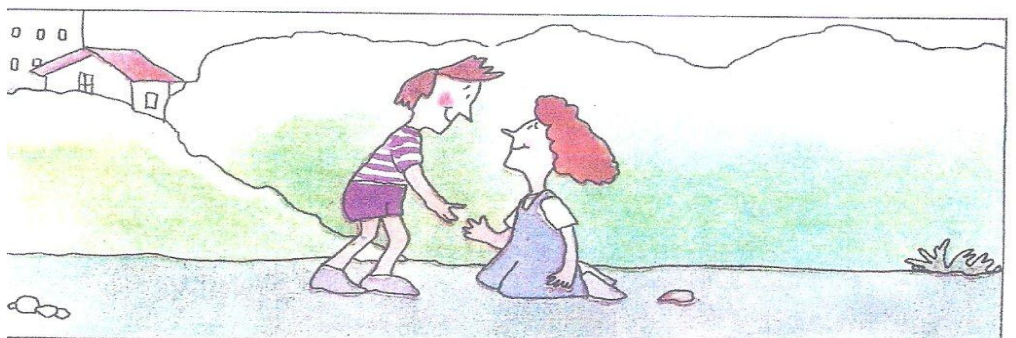
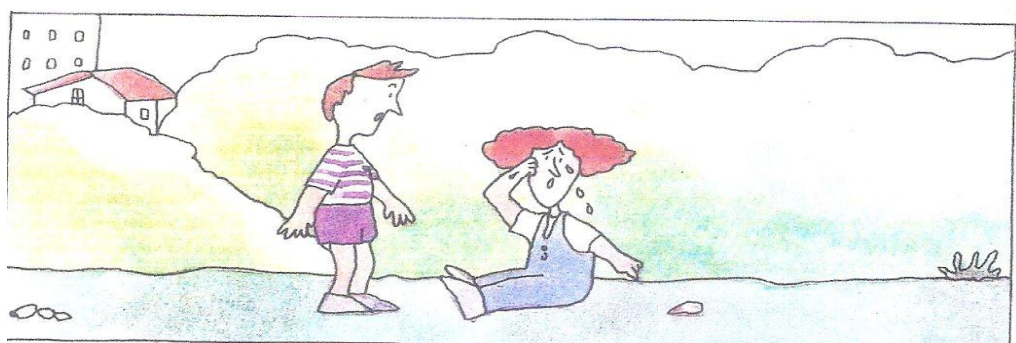
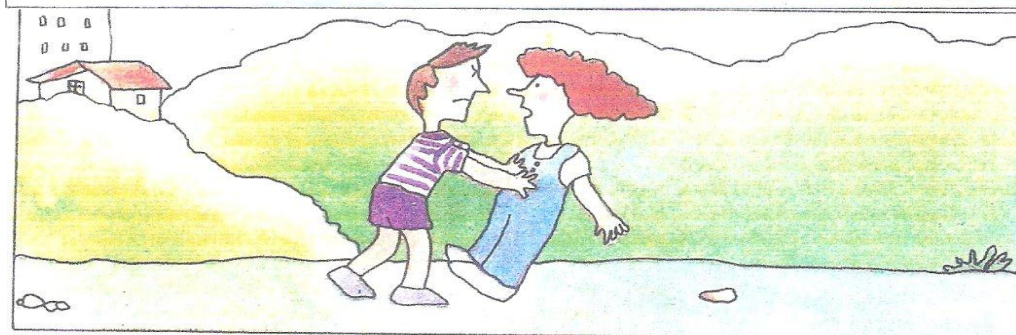
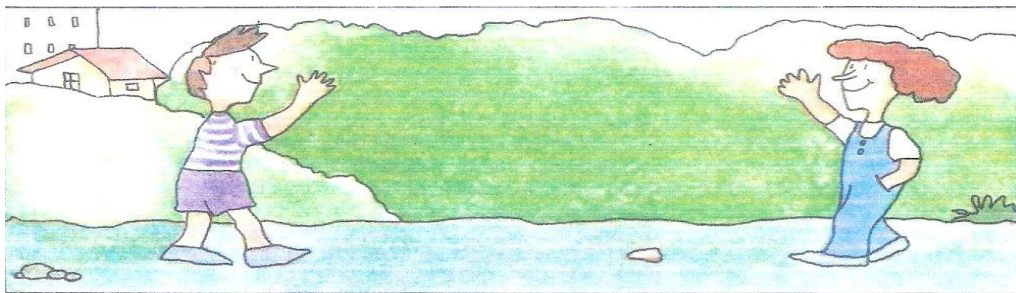


27	<p><b>“Os patins novos”</b>  <b>Thiago pediu a seus pais para lhe comprarem patins novos. Seus antigos estavam quebrados e não funcionavam mais. Seus pais não queriam comprar patins novos para ele. Disseram que ele nunca cuidou dos antigos. O que Thiago pode dizer para convencer seus pais a lhe dar novos patins?</b></p> <p><b>PE: Como você sabe que o que ele disser os convencerá?</b></p>	<p><b>A resposta deve mostrar que foram levados em consideração o humor ou a situação dos pais (sua possibilidade de dar os patins, bem como a resistência deles em comprar novos) e será evidenciada pelo uso de educação e tato ao colocar em palavras a solicitação e o uso do pedido e da persuasão, incluindo uma promessa para tomar cuidado dos novos patins.</b>  <b>PE: O aluno é capaz de expressar que prestar atenção ao público e usar a determinação (persuasão educada e promessa) podem aumentar o sucesso do pedido.</b></p>	<p>27.</p> <p><b>PE:</b></p> <p><b>PONTUAÇÃO: _____</b></p>
----	--	---	---

<p>30</p>	<p><b>“Falando sobre um amigo”</b>  <b>Mateus falou e falou muito tempo sobre um amigo. Gustavo perguntou que era esse amigo. Mateus apenas continuou falando sobre o amigo e sobre o jogo que eles ganharam. Gustavo não sabia quem era o amigo nem qual era o jogo. Ele estava muito confuso. Ele perguntou: “Quem é o seu amigo e de qual jogo você está falando? Mateus disse: “Pare de me interromper ! Odeio isso!”. Mateus ficou bravo. Gustavo agora também ficou irritado. Cada um foi para um lado, os dois nervosos. O que aconteceu de errado?</b></p> <p><b>PE: Como as coisas poderiam se resolver entre os garotos?</b></p>	<p><b>A resposta deve incluir alguma indicação de que a base de informações novas (compartilhadas) é ignorada e existe a necessidade de contar a estória direito para o assunto ser apresentado, acompanhado e entendido.</b></p> <p><b>PE: O aluno é capaz de expressar que é necessário um pedido de desculpas para consertar o problema e que, no futuro, Matt precisa fazer uma apresentação do assunto e da base de informações novas para se comunicar com êxito.</b></p>	<p>30.</p> <p>PE:</p> <p>PONTUAÇÃO: _____</p>
-----------	--	---	---

ANEXO 6

A PEDRA NO CAMINHO



## ANEXO 7

					Pontos
PRIMEIRO EPISÓDIO	MARCO INICIAL	P1 Se encontrar Amigo 1 e Amigo 2 em jardim			
		P2 Cumprimentar Amigo 1 a Amigo 2	2ário - saudação		
		P3 Cumprimentar Amigo 2 a Amigo 1			
		I1 Ser personagens amigos			
	FATO INICIAL	P4 Tropear Amigo 2 em pedra		chave	
		P5 Empurrar Amigo 2 o Amigo 1		chave	
		I2 Ser empurrão sem querer			
		I3 Não perceber Amigo 1 a I2			
	RESPOSTA INTERNA	I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer			
	EXECUÇÃO	P6 Empurrar Amigo 1 o Amigo 2		chave	
		I5 Ser mais forte o contra-empurrão			
CONSEQÜÊNCIA	P7 Cair no chão Amigo 2	2ário – queda			
	P8 Chorar Amigo 2	2ário – chorar			
SEGUNDO EPISÓDIO	EXECUÇÃO	P9 Mostrar a pedra Amigo 2		chave	
		P10 Explicar Amigo 2 tropeção na pedra			
	CONSEQÜÊNCIA	I6 Ver a pedra Amigo1			
		P11 Estender a mão Amigo 1 a Amigo 2		chave	
		P12 Estender a mão Amigo 2 a Amigo 1			
		I7 Envergonhar-se Amigo 1			
	I8 Pedir desculpas Amigo 1 a Amigo 2 por P5				
	REAÇÃO	I9 Aceitar desculpas Amigo 2			
		I10 Ficar amigos			
		I11 Despedir-se Amigos 1 e 2			
Total					

Legenda: P=Proposição

I= Inferência

Proposta de Esquema para Análise da Produção Oral ou Escrita (crivo) de Narrativa Autônoma Semi-Dirigida a partir de Sequência de Figuras: A pedra no caminho de Eva Furnari. *Baseada em Kida (2009) e em Perissinoto (2010).*

Cada Proposição presente ou inferência deverá receber 01 ponto. A concordância entre os juízes deverá ser estatisticamente calculada.

> Os eventos serão classificados como \*chaves ou secundários para a narrativa .

■ saudação; ■ \*tropeção; ■ \*empurrão; ■ \*contra-empurrão; ■ queda; ■ chorar; ■ \*mostrar; ■ \*amigos

## **ANEXO 8**

### **O MACACO E O COELHO**

Um macaco e um coelho decidiram fazer um acordo: o macaco mataria as borboletas e, o coelho, as cobras. Um dia, quando o coelho estava dormindo, o macaco puxou-lhe as orelhas.

- Que é isso? - gritou o coelho, acordando num pulo.

O macaco deu risada.

- Ah, ah! Pensei que fossem duas borboletas.

O coelho irritou-se com a brincadeira e pensou: “Espera que eu ainda te pego!”.

Logo depois, o macaco sentou-se para comer uma banana. O coelho veio, silenciosamente, por trás, e lept! - pregou-lhe uma grande paulada no rabo.

Com muita dor, o macaco pulou para cima de uma árvore, a gemer. O coelho, lá embaixo, disse satisfeito:

- Desculpe, amigo! Vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra...!

O macaco foi embora, gemendo.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingar-se, passou a morar em buracos.

## **ANEXO 9**

### **Perguntas feitas oralmente fábula “ O macaco e o coelho”**

- 1. No acordo que o macaco e o coelho fizeram quem deveria matar as cobras? (literal)**
  
- 2. O que fazia o coelho quando o macaco puxou suas orelhas? (literal)**
  
- 3. Por que o macaco puxou as orelhas do coelho? (*gap-filling*)**
  
- 4. Onde o macaco estava sentado quando levou a paulada no rabo? (*text-connecting*)**
  
- 5. O que fez o macaco quando levou a paulada no rabo? (literal)**
  
- 6. Por que o macaco subiu na árvore gemendo? (*text-connecting*)**
  
- 7. Por que o coelho ficou satisfeito? (*gap-filling*)**
  
- 8. Por que o coelho passou a morar em buracos? (literal)**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES I. (2003). Aula de português – encontro e interação. São Paulo:Parábola Editorial.

ÁVILA, C.R.B. de; CARVALHO, C.A. de; PAOLUCCI-B., J.F; KIDA, A.S.B. : Cap. 7 Relação entre a função pragmática da linguagem e a competência em leitura, elaboração e produção de textos.in : MELO, L.E. (org.) Cognição e Linguagem Perspectivas Interdisciplinares. Ed. CRV . 2011.

ARMENGAUD F. A pragmática. São Paulo: Ed. Parábola. 2006

BALDO, A. As categorias do conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experiment. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v.8, n.2, p. 289-309, maio/ago. 2008.

BASTOS, M. G.A.: Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita. Fortaleza: UECE, 2003.

BRANDÃO , A.C.P., & SPINILLO, A.G. : Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos.Psicologia: Reflexão e Crítica, 11(2) 255-272, 1998.

CARVALHO, C. A. F. de et al .: Artigo : Níveis de compreensão de leitura em escolares\* Pró-Fono R. Atual. Cient. vol.21 no.3 Barueri July/Sept. 2009

CORSO H. V., SPERB T. M., & SALLES J. F.: Comparação Entre Maus Compreendedores e Bons Leitores em Tarefas Neuropsicológicas. Psicologia em Pesquisa | UFJF | 7(1) | 37-49 | Janeiro-Junho de 2013.

DELEAU M, MALUF M R, PANCIERA SDP, In: Sperb T M, Maluf MR. (org)Desenvolvimento Sociocognitivo, EditoraVetor, São Paulo. 2008.

FAVERO, Koch IGV. Linguística textual: Introdução. 8ª.ed. São Paulo: Cortez. 2007.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, A. S. Desenvolvimento cognitivo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.).

FLETCHER, J.M., LYONS,G.R., Fuchs,L.S. , & BARNES, M.A. Transtornos de aprendizagem : Da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANJIC, A.C.G. : A importância de trabalhar a literatura infantil além da roda de leitura.Fafire,2010.

FREIRE, P. : Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURNARI ,E. A pedra no caminho. In: Furnari E. Esconde-Esconde 4. Ed. São Paulo: Ática: 1988. P.14-15.

GARCIA, J.N., MARBAN, J.M. Elk proceso de composición escrita en alumnos com DA y/o BR: estudio instruccional com énfasis em La planificación. Infancia y Aprendizaje. 2003.

ISOTANI, S.M. e TAMANAHA,A.C.: O Papel da Narrativa para o Desenvolvimento da Linguagem in.: Perspectivas Interdisciplinares, Lélia Erbolato Melo, Organizadora,Ed.CRV,2011.Curitiba, Paraná.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

KIDA, A.S. : Bateria de avaliação de habilidades e competências lingüísticas, de escrita e de leitura: estudo piloto , São Paulo, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo.Escola Paulista de Medicina.

KLEIMAN, A.: *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.



LAVAL V., GUIDETTI M. : La Prématique développement: état des lieux et perspectives. In.: Psychologie française 49, 2004: 121-130.

LEITE , SAS; VALLIM, AMC : O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. 2000.

LINS E SILVA, M.E. e SPINILLO, A.G. : A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(3), 337-350.2000

LYRA, P.V.; ROAZZI, A., e GARVEY , A.P. : Emergência da teoria da mente em relações sociais. Cap, 3 in: Sperb T M, Maluf MR. (org)Desenvolvimento Sociocognitivo, EditoraVetor, São Paulo. 2008.

LOHMAN , H. & TOMASELLO, M. : The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study. ChildDevelopment, 74: 1130–1144. Dói, 2003.

MAC-KAY A.P.M.G., MELO , L.E. Método. In.: MELO,L .E. Compreensão e produção na criança. São Paulo. Associação Editorial Humanitas; 2005.

MARCONDES, D. : A Pragmática na Filosofia Contemporânea, Jorge Zahar Editor, RJ ,2005.

MARCONDES, D. : *Desfazendo mitos sobre a pragmática* 2000 ALCEU - v.1 - n.1 - pg 38 a 46 - jul/dez 2000.

MARCUSCHI, L. A.: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARCUSCHI, L. A :Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões ensino*. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARQUESI, SC ; CABRAL , A. : Uma proposta de análise de dados. In: Melo, LE. Compreensão e Produção na criança. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

MELO, L.E. Quadro Teórico in. Melo L.E. Compreensão e produção na criança. São Paulo. Associação Editorial Humanitas; 2005.

MELO,L.E. : Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens Calidoscópico Vol. 6, n. 1, p. 20-27, jan/abr 2008© 2008. Unisinos

MELO,L.E: Cognição e Linguagem Perspectivas Interdisciplinares, Organizadora, Ed. CRV, 2011.

MELO,L.E. : Aspectos linguísticos e discursivos em narrativa oral infantil : algumas reflexões. Linguística vol. 25, junho 2011: 92-110.

ORLANDI, E.P. : Discurso e leitura. Campinas – SP, Cortez, 1988

PANCIERA,S.D.P;VALÉRIO,A.,MALUF M.R. e DELEAU,M., : Pragmática da Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In: Desenvolvimento Sociocognitivo, Vetor Editora, São Paulo: 2008 T. M .Sperb & M. R. Maluf (organizadoras). BALDO, A. Ling. (dis)curso vol.8 no.2 Tubarão May/Aug. 2008

PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUN : Phelps-Terasaki D. Phelps-Gunn T. Test of Pragmatic Language Examiner's Manual Austin: Pro-ed 1992.

PIAGET, J. (1999). O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes

PIAGET,J.et INHELDER,B. : A psicologia da criança: Do nascimento à adolescência. Portugal: Moraes Editora.(1929/1979)

REGO, L.L.B. : Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

PREMACK & Woodruff : Does the chimpanzee have a theory of mind? Behaviouraland Brain Sciences.1978.

SILVA, M., SPINILLO, A.G. : A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias . Psicol. Reflexão Crítica ,2000.

SMOLKA, A. L. B.: A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In Smolka & Góes (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus 1994 , 75-92.

SMOLKA A. L. B: *A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): EDCAMP 2003.

SOLÉ, I; SCHILLING, C.. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SOUZA,D.H: Falando sobre a mente: Algumas Considerações sobre a Relação entre a Linguagem e Teoria da Mente.UFSC.in. Psicologia: Reflexões e Crítica V.19 nº3 Porto Alegre, 2006.

SOUZA,D.H: De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente... in: Desenvolvimento Sociocognitivo, Vetor Editora, São Paulo:2008, T.M. Sperb e M.R.Maluf (organizadoras).

SPINILLO, A.G. & MAHON,E. da R .: Compreensão de texto em crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line, 2007 . Psicologia, Reflexão e Critica, 20(3),463-471.

TOMASELLO, M.:Constructing a Language : a usage-based Theory of language Acquisition.Harvard University Press,2003.

TREVISAN, E. M. Leitura : coerência e conhecimento prévio – uma exemplificação com o frame carnaval. Santa Maria – RS: Edit. UFSM,1992.

VENEZIANO, E. & HUDELLOT, C. Desenvolvimento das competências pragmáticas e teoria da mente na criança : o caso da explicação.In Revista da Unicsul, Ano 10 – n.

12, 2005, p.6-29, Tradução e adaptação : Lélia Erbolato Melo. Texto original :Développement des compétences pragmatiques e théorie de l'esprit chez l'enfant: lecas de l'explication. Pragmatique et psychologie. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002.

ZORZI, J.L.: O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. 2003

ZORZI , J.L. : Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e escrita, CEFAC, 2004.

Wimmer H. &Perner J. Beliefs about beliefs: representation and costraining function of wrong beliefs in Young children's understanding of deception.Cognition, 1983.

## ABSTRACT

**Objective:** To characterize the performance of students from 5th grade of Elementary Education, on tasks assessing the pragmatic function of language, the Theory of Mind and the understanding and expression mediated by writing, according to the average school performance and to investigate the possible correlations between the studied variables. **Method:** The study included 60 students, aged between 10 and 10 years and 11 months (28% boys) enrolled as 5th grade students at a public school in São Paulo. Participants were grouped according to average attainment in: GI = Group of good academic performance (average between 7.0 and 10.0); GII = Group of Medium academic performance (average between 5.0 - 6.5); and GIII = Group of Low academic performance (average between 0 to 4.5). Participants underwent three rounds of review: 1 Pragmatic Function of Language; 2. Theory of Mind Analysis; 3. Understanding Reading. They were evaluated at the school in time and place determined by the school principal. After collecting data, the analyzes of hits and errors in writing or orally expressed by school materials were performed. For errors (0 - zero points) and hits (01 point) were scored by a panel of judges. Data were analyzed statistically using the Likelihood Ratio Test (and Bonferroni correction) to compare the performance of groups and by calculating the Spearman coefficient to investigate the correlations. The adopted significance level of 0.05 in the statistical treatment of collected data. **Results:** Two questions for oral comprehension (connecting text) and 01 gap-filling differentiated GI and GIII showing better performance of GI ( $p = 0.001$ ). As for the pragmatic, Question 3 was only able to differentiate GI, GII, better performance GI. In what concerns to the Theory of Mind, it was possible to show the best performance of GI that more often reported the possibility of the character was thinking that the push for wanting ( $p = 0.008$ ) compared to the other groups. Different positive correlations, with greater or lesser strength were found between the variables of evidence and grade point averages. **Conclusions:** GI students showed superior performance to that shown by other groups in the tasks of reading comprehension and pragmatic function of language. The test that evaluated the Theory of Mind revealed a difference between Group I, with best results in relation to the other. It was possible to identify a positive association between academic achievement and different tasks among the skills assessed, mainly at reading understanding, especially in the group with the highest averages.

**Keywords:** language; cognition; education; Elementary Education.

APÊNDICE

**Tabela 5A - Correlações entre as variáveis de compreensão oral, teoria da mente e linguagem pragmática da amostra total**

		r	Valor de p
Rendimento Escolar x	CO 1 Lit	0,263	<b>0,042</b>
	CO 2 Lit	0,284	<b>0,028</b>
	CO 4 TC	0,270	<b>0,037</b>
	CO 5 Lit	0,308	<b>0,017</b>
	CO 6 TC	0,363	<b>0,004</b>
	CO 7 GF	0,378	<b>0,003</b>
	CO 8 TC	0,495	<b>0,000</b>
	P1 Se encontrar amigo 1 e Amigo 2 em jardim	0,321	<b>0,012</b>
	P4 Tropeçar Amigo 2 em pedra	0,272	<b>0,035</b>
	I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer	0,431	<b>0,001</b>
	Questão 5	0,262	<b>0,043</b>
CO 1 Lit x	CO 7 GF	0,377	<b>0,003</b>
	Questão 5	0,302	<b>0,019</b>
CO 2 Lit	CO 5 Lit	0,377	<b>0,003</b>
	CO7 GF	0,277	<b>0,032</b>
	CO 8 TC	0,291	<b>0,024</b>
	Questão 5	0,302	<b>0,019</b>
CO 3 GF	P1 Se encontrar Amigo 1 e Amigo 2 em jardim	-0,389	<b>0,002</b>
CO 4TC	CO 7 GF	0,385	<b>0,002</b>
	P9 Mostrar a pedra Amigo 2	0,278	<b>0,032</b>
	Pragmática 3	0,360	<b>0,005</b>
CO 5 literal	CO 6 TC	0,417	<b>0,001</b>
	CO 7 GF	0,266	<b>0,040</b>
	C8 TC	0,457	<b>0,000</b>
	P5 Empurrar amigo2 o amigo 1	0,335	<b>0,009</b>
	I9 Aceitar desculpas amigo 2	0,331	<b>0,010</b>
	I10 Ficar amigos	0,507	<b>0,000</b>
CO 6 TC	CO 7 GF	0,393	<b>0,002</b>
	CO 8 TC	0,353	<b>0,006</b>
CO 7 GF	CO 8 TC	0,515	<b>0,000</b>
	P4 Tropeçar amigo 2 em pedra	0,276	<b>0,033</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,276	<b>0,033</b>
CO 8 TC	I2 Ser empurrão sem querer	0,259	<b>0,045</b>
	Questão 5	0,342	<b>0,008</b>
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 Cumprimentar amigo 1 a amigo 2	0,702	<b>0,000</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,284	<b>0,028</b>
	P11 Estender a mão a amigo1 a amigo 2	-0,264	<b>0,045</b>

P3 cumprimentar amigo 2 a amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,333	<b>0,009</b>
	P6 Empurrar amigo 1 o amigo 2	0,269	<b>0,037</b>
P4 Tropeçar amigo 2 em pedra	I2 Ser empurrão sem querer	0,381	<b>0,003</b>
	I3 Não perceber amigo 2 a I2(ser empurrão sem querer)	0,362	<b>0,004</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,440	<b>0,000</b>
	P9 Mostrar a pedra amigo 2	0,307	<b>0,017</b>
	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,503	<b>0,000</b>
P5 empurrar 2 o amigo 1	I2 Ser empurrão sem querer	0,298	<b>0,021</b>
	P11 Estender a mão amigo 1 a amigo 2	-0,325	<b>0,011</b>
	I11 Despedir-se amigos 1 e 2	-0,275	<b>0,034</b>
	Questão 1	0,325	<b>0,011</b>
	Pragmática 1	0,323	<b>0,012</b>
	Questão 3	0,273	<b>0,035</b>
	Questão 5	0,416	<b>0,001</b>
I2 Ser empurrão sem querer	I3 Não perceber amigo 1 a I2(ser empurrão sem querer)	0,657	<b>0,000</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,519	<b>0,000</b>
	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,367	<b>0,004</b>
	Pragmática 3	0,312	<b>0,015</b>
I3 Não perceber amigo 2 a I2(ser empurrão sem querer)	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,458	<b>0,001</b>
	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,425	<b>0,011</b>

**Tabela 6A - Correlações entre as variáveis de compreensão oral, produção escrita/teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo I**

		r	Valor de p
Rendimento Escolar	CO 6 TC	0,592	<b>0,020</b>
	CO 7 GF	0,522	<b>0,046</b>
CO 2 Literal	P4 Tropeçar amigo 2 em pedra	-0,600	<b>0,018</b>
CO 4 TC	CO 6 TC	0,535	<b>0,040</b>
	I5 Ser mais forte contra- empurrão	0,535	<b>0,040</b>
	I2 Ser empurrão sem querer	0,535	<b>0,040</b>
CO 5 Literal	CO 6 TC	0,600	<b>0,018</b>
I1 Ser personagens amigos	P8 Chorar amigo 2	0,535	<b>0,040</b>
	P12 Estender a mão amigo 2 a amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
P5 Empurrar amigo 2 amigo 1	Questão 2	0,681	<b>0,050</b>
	Pragmática 4	0,555	<b>0,032</b>
	Questão 5	0,784	<b>0,001</b>
I2 Ser empurrão sem querer	I3 Não perceber amigo a I2 Ser empurrão sem querer	0,535	<b>0,040</b>
	I5 Ser mais forte contra empurrão	0,535	<b>0,040</b>
	P9 Mostrar a pedra amigo 2	0,535	<b>0,040</b>
	P12 Estender a mão amigo 2 a amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
I3 Não perceber amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,681	<b>0,005</b>
P6 Empurrar amigo 1 amigo 2	I8 Pedir desculpas amigo 1 a Amigo 2 por P5(empurrar amigo 2 o amigo 1)	0,667	<b>0,007</b>
I5 Ser mais forte contra empurrão	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,535	<b>0,040</b>
P7 Cair no chão amigo 2	P11 Estender a mão amigo 2 amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
P8 Chorar amigo 2	I10 Ficar amigos	0,535	<b>0,040</b>
P9 Mostrar a pedra amigo 2	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,535	<b>0,040</b>
P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	P11 Estender a mão amigo 2 amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
	Pragmática 3	0,535	<b>0,040</b>
I10 Ficar amigos	Questão 3	-0,535	<b>0,040</b>
	Questão 4	-0,535	<b>0,040</b>
Questão 1	Pragmática 1	0,784	<b>0,001</b>
	Questão 2	0,681	<b>0,005</b>
Pragmática 1	Questão 2	0,535	<b>0,040</b>
Questão 2	Questão 5	0,535	<b>0,040</b>
Pragmática 3	Pragmática 5	0,661	<b>0,007</b>



**Tabela 7A- Correlações entre as variáveis de compreensão oral, produção escrita/teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo II**

		r	Valor de p
Rendimento Escolar x	CO 3 GF	-0,508	<b>0,006</b>
	I5 Ser mais forte o contra - empurrão	0,395	<b>0,038</b>
CO 1 Lit x	CO 3 GF	0,471	<b>0,011</b>
	Questão 5	0,556	<b>0,002</b>
CO 2 Lit	CO 5 Lit	0,602	<b>0,001</b>
	I10 Ficar amigos	0,430	<b>0,022</b>
CO 3 GF	Pragmática 4	0,380	<b>0,046</b>
CO 4TC	CO 7 GF	0,388	<b>0,041</b>
CO 5 literal	CO 6 TC	0,430	<b>0,022</b>
	C8 TC	0,519	<b>0,005</b>
	I9 Aceitar desculpas amigo 2	0,389	<b>0,041</b>
	I10 Ficar amigos	0,400	<b>0,035</b>
CO 6 TC	Pragmática 2	0,430	<b>0,022</b>
CO 7 GF	C0 8 TC	0,427	<b>0,023</b>
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 Cumprimentar amigo 1 a amigo 2	0,856	<b>0,000</b>
	P11 Estender a mão a amigo1 a amigo 2	-0,264	<b>0,045</b>
P3 cumprimentar amigo 2 a amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,333	<b>0,009</b>
I1 Ser personagens amigos	I8 Pedir desculpas amigo 1 a amigo 2 por P5 (empurrar amigo 2 o amigo 1)	0,474	<b>0,011</b>
P4 Tropeçar amigo 2 em pedra	I2 Ser empurrão sem querer	0,452	<b>0,016</b>
	I3 Não perceber amigo 1 a I2(ser empurrão sem querer)	0,452	<b>0,016</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão sem querer	0,495	<b>0,007</b>
	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,500	<b>0,007</b>
P5 Empurrar amigo 2 o amigo 1	P11 Estender a mão amigo 1 a amigo 2	-0,382	<b>0,045</b>
	Questão 1	0,382	<b>0,045</b>
	Pragmática 1	0,440	<b>0,019</b>
	Pragmática 2	0,389	<b>0,041</b>
I2 Ser empurrão sem querer	Questão 5	0,382	<b>0,045</b>
	I3 Não perceber amigo 1 a I2(ser empurrão sem querer)	0,576	<b>0,001</b>
	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão sem querer	0,519	<b>0,005</b>
I3 Não perceber amigo 1 a I2(ser empurrão sem querer)	Pragmática 2	-0,389	<b>0,041</b>
P6 Empurrar amigo 1 a amigo 2	I5 Ser mais forte o contra-	-0,439	<b>0,020</b>

	empurrão		
P8 Chorar amigo 2	Pragmática 1	-0,521	<b>0,004</b>
P11 estender a mão amigo 1 a amigo 2	I11 Despedir-se amigos 1e 2	0,556	<b>0,002</b>
I8 Pedir desculpas amigo a amigo 2 por P5 (Empurrar amigo 2 o amigo 1	I9 Aceitar desculpas amigo 2	0,522	<b>0,004</b>
	Questão 2	-0,576	<b>0,001</b>
I9 Aceitar desculpas amigo 2	Questão 4	-0,531	<b>0,004</b>
	Questão 5	-0,382	<b>0,045</b>
I10 Ficar amigos	Pragmática 1	-0,519	<b>0,005</b>
	Pragmática 5	-0,533	<b>0,003</b>
Pragmática 1	Questão 5	0,548	<b>0,003</b>
	Pragmática 5	-0,519	<b>0,005</b>
Questão 2	Pragmática 2	0,389	<b>0,041</b>
Pragmática 3	Pragmática 5	-0,447	<b>0,017</b>

**Tabela 8A Correlações entre as variáveis de compreensão oral, produção escrita/teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo III**

		r	Valor de p
Rendimento Escolar	CO 6 TC	0,592	<b>0,020</b>
	CO 7 GF	0,522	<b>0,046</b>
CO 2 Literal	P4 Tropeçar amigo 2 em pedra	-0,600	<b>0,018</b>
CO 4 TC	CO 6 TC	0,535	<b>0,040</b>
	I5 Ser mais forte contra- empurrão	0,535	<b>0,040</b>
	I2 Ser empurrão sem querer	0,535	<b>0,040</b>
CO 5 Literal	CO 6 TC	0,600	<b>0,018</b>
I1 Ser personagens amigos	P8 Chorar amigo 2	0,535	<b>0,040</b>
	P12 Estender a mão amigo 2 a amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
P5 Empurrar amigo 2 amigo 1	Questão 2	0,681	<b>0,050</b>
	Pragmática 4	0,555	<b>0,032</b>
	Questão 5	0,784	<b>0,001</b>
I2 Ser empurrão sem querer	I3 Não perceber amigo a I2 (Ser empurrão sem querer )	0,535	<b>0,040</b>
	I5 Ser mais forte contra empurrão	0,535	<b>0,040</b>
	P9 Mostrar a pedra amigo 2	0,535	<b>0,040</b>
	P12 Estender a mão amigo 2 a amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
I3 Não perceber amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,681	<b>0,005</b>
P6 Empurrar amigo 1 amigo 2	I8 Pedir desculpas amigo 1 a Amigo 2 por P5(empurrar amigo 2 o amigo 1)	0,667	<b>0,007</b>
I5 Ser mais forte contra empurrão	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,535	<b>0,040</b>
P7 Cair no chão amigo 2	P11 Estender a mão amigo 2 amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
P8 Chorar amigo 2	I10 Ficar amigos	0,535	<b>0,040</b>
P9 Mostrar a pedra amigo 2	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,535	<b>0,040</b>
P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	P11 Estender a mão amigo 2 amigo 1	0,535	<b>0,040</b>
	Pragmática 3	0,535	<b>0,040</b>
I10 Ficar amigos	Questão 3	-0,535	<b>0,040</b>
	Questão 4	-0,535	<b>0,040</b>
Questão 1	Pragmática 1	0,784	<b>0,001</b>
	Questão 2	0,681	<b>0,005</b>
Pragmática 1	Questão 2	0,535	<b>0,040</b>
Questão 2	Questão 5	0,535	<b>0,040</b>
Pragmática 3	Pragmática 5	0,661	<b>0,007</b>