

A INTERFACE ENTRE IMAGEM, TEORIA DA MENTE E DESEMPENHO
ESCOLAR

THE INTERFACE BETWEEN IMAGE, THEORY OF MIND AND SCHOOL
PERFORMANCE

Ana Virginia Gomes de Souza PINTO
(Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / GPPL / USP CNPQ)¹
anavirginia9021@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo caracterizar o desempenho de escolares da 5ª série do Ensino Fundamental em Função Pragmática e Teoria da Mente com compreensão e expressão mediadas pela escrita, produzidas a partir de imagens, segundo a média de rendimento escolar. Os resultados apontam que os alunos com melhor desempenho escolar foram os que obtiveram maior êxito na tarefa de teoria da mente, mostrando que o desenvolvimento desta habilidade pode interferir na qualidade da produção e compreensão escrita, associando-se às características do rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Mente; Linguagem; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article aims to characterize the performance of students of the 5th grade Elementary School in Pragmatic Function and Theory of Mind with comprehension and expression mediated by writing, produced from images, according to the average school performance. The results show that students with better school performance were the most successful in the theory of mind task, providing evidence for the fact that the development of this ability can interfere with the quality of written production and comprehension, being associated with the characteristics of school performance.

KEYWORDS: Theory of Mind; Language; Elementary School.

¹ Agradecimentos: CAPES – REUNI – Bolsa de estudo para elaboração da Dissertação de Mestrado (2012-2014). Programa Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo Guarulhos.

0. Introdução

Optou-se, neste trabalho, pela apresentação para as crianças, de uma história produzida, a partir de uma sequência cronológica de imagens, que envolvem uma situação-problema, a ser esclarecida por dois personagens. Formula-se, então que, através dela, pode-se otimizar e observar melhor os processos de produção e compreensão na criança, enfatizando os processos mentais.

A linguagem está intimamente associada ao desenvolvimento cognitivo. Ela favorece e manifesta o pensamento, permitindo o conhecimento do estágio de aprimoramento 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 (FRANJIC, 2010; SMOLKA, 1988; TOMASELO, 2003).

As imagens são narrativas, construindo a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, retratando participantes, realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos.

A complementaridade das imagens e das palavras reside no fato de que se alimentam umas das outras. As imagens suscitam as palavras que suscitam as imagens em um movimento sem fim. Em outras palavras, as diversas faces de um texto não verbal é um campo excelente para se desenvolver a produção de outros textos, pois a imagem desenvolve com o texto verbal uma relação de interdependência (JOLY, 2005).

Deste modo, a imagem enquanto linguagem não é tomada no sentido de transmissão de informação e sim como mediadora (transformadora) entre o homem e a realidade natural e social que instaura diversas possibilidades de significados/compreensões a partir da sua articulação com o sujeito historicamente situado. (ORLANDI, 1988).

Quando nos relacionamos com pessoas, procuramos explicar, muitas vezes, o que determina suas ações, embasados nas crenças e desejos que possuímos. O que permite essa atitude é a consciência de que todos nós temos desejos, vontades, crenças, intenções, aversões, simpatias etc., uns diferentes dos outros. Intuímos sobre o comportamento das pessoas e nossas ações são influenciadas por teorias que criamos a partir desse discernimento. Predizemos e explicamos atos, atribuindo estados mentais. Quando atribuímos estados mentais aos outros, procuramos predizer suas ações, e, para isso, adotamos uma estrutura explicativa/justificativa referente ao seu comportamento,

levando um conjunto de hipóteses, criando uma teoria da mente: um modo de compreender os processos mentais humanos. Essa habilidade é necessária para o ser humano compreender e participar das relações sociais.

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) 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 (DELEAU et al, 1999; VENEZIANO & HUDELLOT, 2002).

Os anos escolares consequentes à alfabetização contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita e essas capacidades acompanham o desenvolvimento cognitivo do escolar ao longo das séries.

Ao final do Ensino Fundamental I, 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.

A Pragmática é de suma importância no uso da linguagem, nos contextos sociais e no desenvolvimento da comunicação humana tanto a linguagem oral como a escrita, atuando de modo direto na expressão e comunicação (ARMENGAUD, 2006; MELO, 2005).

Assim, pode-se pensar que o desenvolvimento de habilidades pragmáticas limitadas quanto à percepção de situações que envolvam certos estados, desejos, emoções e intenções que podem ser observadas ou presumidas no interlocutor (percepção esta, implícita na Teoria da Mente) pode interferir na qualidade da produção e compreensão escritas e, conseqüentemente, associar-se às características de rendimento escolar.

1. Fundamentação Teórica

A manifestação da linguagem suscita relevantes modificações nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, possibilitando as interações e a capacidade de utilizar representações, dando significados para a realidade (PINTO & COSTA, 2016).

Aumont (2008) esclarece o papel do espectador na teoria da imagem: a imagem é um meio de comunicação e de representação do mundo. Sendo assim, ela pode refletir o elemento cultural de determinado contexto. O autor afirma que a imagem é universal, mas sempre particularizada. Isto quer dizer, então, que o sujeito que olha a imagem também é levado em consideração. Ele mostra-nos que, na maioria das

vezes, a imagem representa um acontecimento também situado no espaço e no tempo. A imagem representativa usada em nossa pesquisa costuma, portanto, ser uma imagem narrativa, mesmo que o acontecimento contado seja de pouca amplitude. Nessa perspectiva, a narrativa é definida como conjuntos organizados de significantes, cujos significados constituem uma história que deve se desenrolar no tempo.

Com respeito à interpretação da imagem, o autor ainda enfatiza que, se a imagem contém sentido, este tem de ser "lido" por seu destinatário, por seu espectador: é todo o problema da interpretação da imagem. Acentua que imagens visíveis de modo aparentemente imediato e inato, nem sempre são compreendidas com facilidade, sobretudo se foram produzidas em um contexto afastado do "leitor". Os diferentes níveis de codificação da imagem serão desiguais segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes. Segundo Oliveira (2008) "a cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo".

A história narrada constitui-se, de acordo com a paisagem, que representa eventos e ações em "um mundo real" ocorrendo simultaneamente como verdadeiros e mentais na consciência do protagonista, relacionando-se ao que é moralmente valorizado (PINTO & COSTA, 2016).

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, 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.

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. Essa habilidade seria conseqüente 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. Isto ocorre quando o egocentrismo é abandonado em favor do outro indivíduo ou de outra

realidade, assimilando que o objeto não é mais o que aparenta ser através de perspectivas sociais, intelectuais e físicas. Isso ocorreria no Estádio da Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória de 04/06 a 07/08 – 13/14 anos. (PIAGET & INHELDER, 1979).

Segundo Domingues & Maluf (2008), o desenvolvimento da “teoria da mente” realiza-se em um organismo específico através de mecanismos neurais da espécie, sempre relacionando “teoria da mente” e o contexto social onde a criança encontra-se inserida. Durante as últimas três décadas, um número cada vez maior de pesquisas tem contribuído para o entendimento de como e quando as crianças desenvolvem uma teoria da mente.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo também tentam esclarecer como e quando as crianças começam a entender e explicar estados mentais – intenções e crenças – de outras pessoas (DELLEAU, MALUF & PANCIERA, 2008).

Alguns teóricos da “Teoria da Mente” a consideram inata e universal, emergindo em torno das mesmas idades. Já Bruner (1990, 1995) é contrário a esse entendimento e acredita que o seu desenvolvimento seja fruto do crescimento e da socialização de acordo com influências linguísticas e culturais.

Jou e Sperb (2004) apontam que diferentes fases do desenvolvimento da teoria da mente aparecem com o uso de diferentes metodologias, envolvendo pesquisas com crianças em seu ambiente natural e em situações experimentais.

Silva e Spinillo (2000) estudaram o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa em histórias escritas por crianças em situações distintas de produções orais e em seguida produção escrita a partir de uma sequência de quatro gravuras que incluiu uma situação-problema e reprodução-escrita a partir de uma história lida. Concluíram que os anos escolares após a alfabetização contribuíram para desenvolvimento de escrita, o que pareceu progredir de forma mais acentuada na terceira e quarta séries. As histórias com estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas foram as produzidas nas situações em que foi fornecido 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.

Veneziano & Hudelot (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.

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 o 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 (DELEAU, MALUF & PANCIERA, 2008; DUNN et al, 1991; LOHMAN & TOMASELO, 2003).

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.

Os anos escolares consequentes à alfabetização contribuem para o desenvolvimento da leitura e 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.

Spinillo & Mahon (2007) concluíram, ao analisar a compreensão de textos, que a capacidade das crianças em estabelecer inferências depende da natureza da informação inferencial solicitada. Destacaram ainda que ela é desenvolvida entre as idades de sete e nove anos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e aumenta e melhora com a idade e com a escolarização. Leitores mais maduros conseguem manter a coerência do texto, fazer previsões apropriadas e afastar-se de inferências não autorizadas.

Brandão e Spinillo (1998) examinaram, de modo conjunto, a produção e a compreensão de textos, investigando as relações entre tais habilidades em uma mesma amostra de participantes. Sessenta crianças de 4, 6 e 8 anos elaboraram oralmente uma história a partir de um dado tema (produção), uma história ouvida em um gravador (compreensão) que versava sobre o mesmo tema apresentado na tarefa de produção. Apesar de ambas as habilidades se desenvolverem com a idade, não foi detectada correlação entre produção e compreensão de textos. Aos 04 anos, as crianças apresentavam níveis de produção mais elaborados do que na compreensão, enquanto que aos 06 e 08 anos apresentavam níveis de compreensão mais elaborados do que na produção. Os resultados são interpretados em uma perspectiva de desenvolvimento,

examinando-se as diferentes formas de lidar com textos que servem de modelo para a reprodução.

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. Observaram, ainda, 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.

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

Melo (2005, 2006) apresentou um retrospecto teórico sobre as correntes pragmáticas, partindo da teoria da enunciação. Com isso, trouxe 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. Paralelamente, o propósito foi o de enfatizar também os processos mentais que mediatizam as relações entre linguagem (compreensão e produção) e as situações de comunicação. Os resultados confirmaram a hipótese segundo a qual a interpretação da linguagem é impossível sem levar em conta o contexto, e que existe nas crianças uma evolução geral, no que diz respeito ao movimento do contexto para a estrutura do enunciado.

2. Método

Este é um estudo exploratório transversal de análise quanti qualitativa. 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 de Escola do Ensino Fundamental I 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; reprovação escolar.

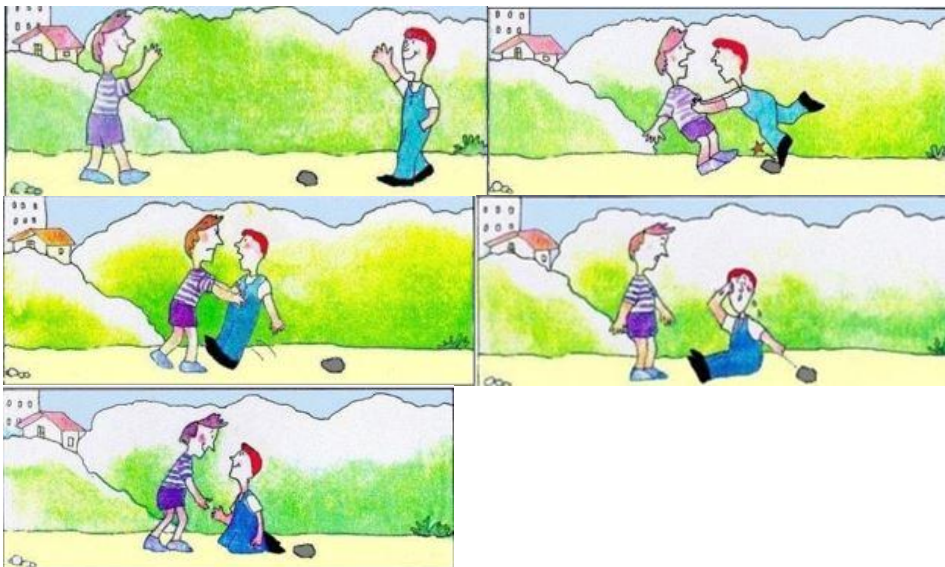
A avaliação da escola participante, segundo os índices que analisam sua qualidade (IDESP-SARESP), mostrou em 2013 desempenho geral de 2,89.

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).

2.1. Avaliação da teoria da mente por meio da produção escrita

Para a 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 (1988). Os grupos foram instruídos a produzir um texto escrito, de forma autônoma, sobre o seu entendimento da história visualizada.



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”.

Doze proposições e 11 inferências possíveis foram buscadas nas análises das produções (PERISSINOTO & KIDA, 2009).

Os eventos serão classificados como *chaves ou secundários para a narrativa: saudação; tropeção; empurrão; contra-empurrão; queda; chorar; mostrar; amigos

Doze proposições (**P1** Se encontrar Amigo 1 e Amigo 2 em jardim; **P2** Cumprimentar Amigo 1 a Amigo 2 ; **P3** Cumprimentar 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; **P12** Estender 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 Amigo 1; **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). Considerou-se, para o resultado final, apenas as seguintes 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**.

2.2. 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 (2013).

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.

Foram aplicadas cinco questões do tipo solução de situação-problema específicas de linguagem pragmática (audiência) e outras cinco específicas, complementares às demais, denominadas p.e. `pragmatic

evaluation'. 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. Exemplo:

5	<p>"Falando sobre um amigo" 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?</p> <p>PE: Como as coisas poderiam se resolver entre os garotos?</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>5.</p> <p>PE:</p> <p>PONTUAÇÃO: _____</p>
---	---	---	---

2.3. Critérios de Análise das Respostas

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 a ausência e/ou presença dos episódios e eventos (chaves e secundários) nas narrativas escritas. A cada episódio e evento (proposição presente ou inferência) identificados na produção escrita atribuiu-se 01 (um) ponto.

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 crivo pré-estabelecido), respostas corretas 01 (um) ponto e erradas zero ponto.

2.4. Método Estatístico

Calcularam-se as medidas-resumo que foram analisadas com testes estatísticos pertinentes. Os resultados foram 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, da prova teoria da mente por meio da escrita e da Pragmática.

O Teste da Razão de Verossimilhança foi ajustado pela Correção de BONFERRONI para a identificação dos grupos que diferiram estatisticamente entre as variáveis estudadas. Para essas variáveis os grupos foram estudados par a par.

Foi utilizado o Cálculo do Coeficiente de Spearman para investigar a presença de correlações entre as variáveis estudadas, em cada grupo, na busca de um padrão de correlações para cada um dos três. Neste processo adotou-se o nível de significância de 0,05 na aplicação dos testes estatísticos.

3. Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados na caracterização do desempenho dos escolares, segundo suas respostas em tarefas que avaliaram a Teoria da Mente, por meio da produção escrita, e a função Pragmática da Linguagem, de acordo com as médias de rendimento escolar em língua portuguesa.

Tabela 1 - 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.	
I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer	Erro	4	23,50%	18	64,30%	13	86,70%	0,001
	Acerto	13	76,50%	10	35,70%	2	13,30%	

A Tabela 1 trouxe a distribuição dos escolares segundo (omissões) erros e (presenças) acertos na tarefa de produção escrita /teoria da mente. Destaque para a questão I4 (pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer), segundo os grupos de rendimento escolar: (GI 76.50% de acertos), enquanto que para (GII 35.70%) e (GIII 13.30%) mostraram

valores menores. A diferença encontrada mostrou significância estatística ($p = 0,001$).

Tabela 2 - 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.	
Pragmática 3	Erro	4	23,50%	17	60,70%	8	53,30%	0,048
	Acerto	13	76,50%	11	39,30%	7	46,70%	

A Tabela 2 apresentou a distribuição dos escolares segundo erros e acertos nas tarefas da prova de Linguagem Pragmática, segundo os grupos de rendimento escolar. Destaque para 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%.

Tabela 3 – 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
I4 Pensar Amigo 1 que ser empurrão por querer	0,008	< 0,001	0,119
Pragmática 3	0,015	0,082	0,640

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

O estudo da teoria das probabilidades e a determinação da estatística de teste correta foram fundamentais para a coerência de um teste de hipótese e ajudou a distinguir entre a hipótese nula e a hipótese alternativa. O teste de Bonferroni protegeu a taxa de erro da família dos testes. Assim, a Correção de Bonferroni foi capaz de mostrar que na prova de produção escrita que 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 na avaliação da função pragmática apontou maior proporção de acertos do Grupo I em relação ao Grupo II quando comparados os seus desempenhos na questão pragmática 3 ($p=0,015$).

A Correção de Bonferroni evidenciou, ainda, que as diferenças observadas entre os grupos na Tabela 3 situam-se apenas entre o GI e GIII. O GII, não se diferenciou nem do GI, nem do GIII.

Para essa demanda os escolares elaboraram texto narrativo a partir de sequência de figuras; compreensão da tarefa; presumiram a presença do provável leitor das produções; inferências e criação de estrutura narrativa, linguisticamente (MACKAY e MELO 2005; MARQUESI e CABRAL, 2005).

Eles entenderam/nomearam as ações e as intenções dos personagens, integrando para tal vários processos cognitivos de alto nível com a influência/gerenciamento da função pragmática (PHELPS-TERASAKI & PHELPS-GUN, 1992; FÁVERO & KOCK, 2007; PAOLLUCCI, 2009).

Conforme mostrado nas Tabela 1 e 3, somente o resultado positivo de GI no item I4 (teoria da mente) quando foi chamado a perceber que o amigo 1 pensou que o empurrão, que recebera, fora intencional, mostra-nos que a habilidade da Teoria da Mente esteve presente (PREMACK & WOODRUFF, 1978; VENEZIANO & HUDELLOT, 2002).

As condições de escrita podem ter influenciado os resultados, mostrando o melhor desempenho do grupo que apresenta melhores condições de se expressar pela escrita (GI). Essa diferença poderia ter sido apontada também nas demais variáveis da prova de escrita, o que não aconteceu.

Este resultado mostrou-se coerente com a hipótese inicial deste estudo de melhores resultados para GI e GIII com os piores resultados. De acordo com as tabelas 2 e 3 foram identificadas forte influência da função pragmática da linguagem e a partilha com o outro das relações mentais entre os acontecimentos (PERNER et al., 1994 e JENKINS & ASTTINGTON, 1996; VENEZIANO & HUDELLOT, 2002).

3.1. Correlações por Grupos

Tabela 4 - Estimativa dos coeficientes de correlação de Spearman considerando as variáveis teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo I

		Coeficiente de Spearman (r)	Valor de p
Rendimento Escolar	P1 Se encontrar amigo 1 e Amigo 2 em jardim	0,654	0,004
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 cumprimentar amigo 2 a amigo 1	0,700	0,002

P4 Tropear Amigo 2 em pedra	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão sem querer	0,673	0,003
	I3 Não perceber amigo 1 a I2 (Ser empurrão sem querer)	0,783	0,000
I2 Ser empurrão sem querer	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,653	0,005
I3 Não perceber amigo 1 a I2	P10 Explicar amigo 2 tropeção na pedra	0,696	0,002
	Questão 4	0,673	0,003
Pragmática 1	Pragmática 5	0,673	0,003

A análise estatística apresentou correlação positiva forte entre o rendimento escolar e a produção escrita P1 (se encontrar amigo 1 e amigo 2 com valor de 0,654); 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 (tropear 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 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 (“Mateus, eu acho que agora você está sendo injusto comigo”. Por que a professora disse isso?) com a questão pragmática 4 - O que Thiago pode dizer para convencer seus pais a lhe dar novos patins?) e também com a pragmática 5 (p.e.) Como as coisas poderiam se resolver entre os garotos?) todas com o mesmo valor de correlação, com valor $r = 0,673$.

O desempenho na tarefa de produção escrita mostrou melhor desempenho do Grupo I com relação aos demais e na correlação também obteve um maior número de correlações positivas fortes entre as proposições e inferências incluindo habilidades da Teoria da Mente.

Na correlação da produção escrita estão incluídas as habilidades da teoria da mente e plano pragmático, com o complemento do verbo pensar na produção de informações explicativas. Aos 10 anos, os escolares são capazes de reprodução coerente com a idade e a escolaridade, com atribuição de intenções aos personagens (VENEZIANO & HUDELOT, 2002; MELO, 2008).

Foram identificadas forte influência da função pragmática da linguagem e a partilha com o outro das relações mentais entre os acontecimentos. (DUNN et al, 1991).

Insistimos que a função pragmática determina usos linguísticos nas situações de comunicação; mostra elaboração conteúdos apropriados às intenções e imposições dos usuários. Estudos dos distúrbios da comunicação humana relatam a influência da pragmática nos transtornos de linguagem e aprendizagem (PHELPS-TERESAKI & PHELPS-GUN, 2007).

Apenas uma questão (Pragmática 3) pode mostrar vantagem dos escolares do Grupo I. No entanto, Grupos II e III tiveram resultados próximos quanto ao número de erros e acertos para a tarefa, já esperados. O tamanho da amostra pode ter influenciado este resultado. A literatura traz esta faixa etária e ano escolar hábil pragmaticamente (PAOLUCCI, 2009).

Tabela 5 - Estimativa dos coeficientes de correlação de Spearman considerando as variáveis teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo II

		Coeficiente de Spearman (r)	Valor de p
P2 cumprimentar amigo 1 a amigo 2	P3 Cumprimentar amigo 1 a amigo 2	0,856	0,000

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 amigo2) e P3 (cumprimentar amigo 2 a amigo 1) com correlação positiva muito forte valor $r = 0,856$.

Tabela 6 - Correlações entre as variáveis de produção escrita/teoria da mente e linguagem pragmática do Grupo III

		Coeficiente de Spearman (r)	Valor de p
P5 Empurrar amigo 2 amigo 1	Questão 2	0,681	0,050

Questão 5		0,784	0.001
I3 Não perceber amigo 1	I4 Pensar amigo 1 que ser empurrão por querer	0,681	0,005
	Pragmática 1	0,784	0,001
Questão 1	Questão 2	0,681	0,005
Pragmática 3	Pragmática 5	0,661	0,007

Nível de significância estatística fixado em 0,05

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

A tabela 6 mostra correlação positiva forte entre a 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 - 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; 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 $r = 661$.

O Grupo II teve correlação positiva forte entre proposições, e o Grupo III apresentou correlações positivas fortes entre proposição e pragmática; inferências e inferências (intencional); proposição e inferência e entre questões pragmáticas.

A literatura corrobora nossos resultados uma vez que o número ideias/eventos descritos/citados são indicadores de textos pragmaticamente adequados (GARCIA & MARBAN, 2003).

Esse desempenho está próximo à realização do ato de competência comunicativa (ARMENGAUD, 1996). A produção escrita indicou a capacidade de esses escolares estarem ou não equipados com uma habilidade capaz de desenvolver neles comparações.

Apesar dos resultados significantes apresentados na produção escrita, foi identificado um número menor de eventos citados em relação ao que se esperava. Esse achado parece evidenciar que os escolares apresentaram alguns enunciados incompletos, ou seja, pode-se pensar

que a inabilidade de escrita, provavelmente, dificultou a externalização da teoria da mente.

Neste sentido, pode-se supor que a oportunidade não garante sempre a aprendizagem, mesmo aluno com boas condições cognitivas e linguísticas pode apresentar dificuldades. O desafio implicaria questões de natureza motivacional, como o envolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz com a 'leitura' e a escrita (ZORZI, 2003). Essa nos parece a hipótese mais forte para o ocorrido

Os escolares mostraram diferenças individuais de desempenho apesar da mesma idade, escolaridade e núcleo sociocultural.

A produção escrita indicou a capacidade de esses escolares estarem ou não equipados com uma habilidade capaz de desenvolver neles comparações.

Assim, 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.

Desta forma, pode-se pensar que o resultado que mostra o melhor desempenho do GI em relação aos demais Grupos, quando o escolar foi chamado a perceber que o amigo 1 pensou que o empurrão que recebera fora intencional, mostra-nos que a habilidade da Teoria da Mente esteve presente. Ou ainda, a história narrada, por meio da escrita, conseguiu 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).

Esses resultados são corroborados ainda, pelo trabalho de (Shapiro e Hudson 1997 apud Spinillo, 2001), para quem as crianças, diante de gravuras, que sugerem uma situação-problema, fazem um trabalho mais elaborado do que as histórias produzidas a partir de gravuras que sugerem apenas uma sequência temporal de eventos. Destacamos ainda, que a situação-problema e o desfecho, que explica como ela foi resolvida, parece que mobilizam o aparecimento de elos mais complexos como relações causais, de finalidade e cadeias coesivas, cada vez mais intensas e diversificadas, apesar de representarem também a principal dificuldade da criança: coordenação entre situação-problema e desfecho, elementos que desafiam o narrador.

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 em um sistema usado para fazer previsões (teorizações) sobre o comportamento. Deste modo, os escolares

conseguiram, ao visualizar as imagens, entendê-las e nomear as ações, as intenções dos personagens, o entrelaçamento das ações e suas consequências. Elaboraram inferências, que beneficiaram 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, 2007; FÁVERO & KOCK, 2007; PAOLLUCCI, 2009).

Neste sentido, Lins e Silva & Spinillo (2000) em estudo realizado com crianças de 07 a 10 anos, corroboram com os resultados deste estudo, uma vez que a produção escrita de história a partir de uma sequência de gravuras, que representem uma situação-problema, favorece o aparecimento de uma estrutura narrativa bem elaborada.

Orlandi (1998) também apoia os resultados quando acrescentam a que 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. Essas ligações parecem indicar a associação de processos cognitivos disparados pela mesma atividade que é a leitura. Essa correlação parece indicar adequação da função pragmática. Garcia & Marban (2003) também entendem que o número de ideias descritas produzidas pelos escolares são indicadores de textos pragmaticamente adequados.

Assim, na produção escrita dos escolares estão incluídas as habilidades da teoria da mente e o 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) já que os autores constataram que entre 09 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. Desta forma, a conduta explicativa é vista claramente nesta fase como a utilização de uma linguagem que visa atuar sobre os estados internos do interlocutor.

Pode-se entender que 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. Graham (2006), em seu trabalho, verificou 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) acrescenta que o desenvolvimento da escrita de histórias parece não depender apenas dos anos escolares, mas também dos contatos efetivos com textos sistematizados pela escola.

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 04/05 anos.

Sobre os resultados da função pragmática, a comparação entre os desempenhos dos três grupos avaliados mostrou que apenas a pergunta Pragmática 3, p.e.(pragmatic evaluation), referente à questão 3 (A Biblioteca), 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 (GI = 17 escolares; GII = 28 e GIII = 15) pode ter influenciado o resultado que, de uma forma geral, corrobora os encontrados em pesquisa anterior. São poucos os estudos que avaliaram a função pragmática da linguagem e 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 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 (ÁVILA et al, 2011; ARMENGAUD, 2006).

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.

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

4. Conclusões

O Grupo I, de melhor rendimento escolar, mostrou de uma forma geral melhor desempenho em Teoria da Mente. Os desempenhos observados mostraram-se associados à qualidade do rendimento escolar e da comunicação, pelo menos, os mediados pela escrita.

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".

As imagens tiveram destacada importância na construção do sentido das produções escritas, assim esta prática deveria ser otimizada em salas de aula a partir da educação infantil.

A compreensão dos estados mentais vincula-se a aspectos importantes para as interações cotidianas das crianças e, de forma mais ampla, para a compreensão acerca do mundo social. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de mais estudos que contemplem amostras maiores e mais diversificadas, que possam oferecer contribuições para esta área de investigação.

Referências Bibliográficas

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

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

AUMONT J. *A imagem*. Tradução Estela dos S. Abreu e Claudio S. Santoro. Campinas, SP: Papirus Editora, 2002.

BELL, S. M. The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development*, 41, 291-311, 1970.

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

PINTO, Ana Virginia Gomes de Souza. A interface entre imagem, teoria da mente e desempenho escolar. *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 20-43, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

BRUNER J. Culture and human development: a new look. *Human Development*, v. 33, p. 344-355, 1990.

_____. Meaning and self in cultural perspective In.: Barkhurst, D. & Sypnowich, C. (Eds.). *The social self* (pp. 18-29). London: Sage Publications, 1995.

CARVALHO C.A. Função pragmática da linguagem e compreensão leitora na dislexia [tese]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2013.

DELEAU, M.; GUEHENNEUC, K.; LE SOURN, S.; RICARD, M. Clairvoyance conversationnelle et theorie de l'esprit. *Enfance*, 51(3), 238-247, 1999.

DELEAU, M.; MALUF, M. R.; PANCIERA, S.D.P. In: SPERB T M, MALUF MR. (org) *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre "Teoria da Mente"*, São Paulo: Editora Vetor 2008.

DOMINGUES, S. F. S. & MALUF, M. R. Compreendendo estados mentais: Procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. Em T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre "Teoria da Mente"* (pp. 11- 31). São Paulo, SP: Vetor, 2008.

DUNN, J., BROWN, J., SLOMKOWSKI, C., TESLA, & YOUNGBLADE, L. *Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents*. Child Development, The Pennsylvania State University, 1991.

FAVERO, L.L., KOCH I.G.V. *Linguística textual: Introdução*. 8ª.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FURNARI, E. *A pedra no caminho*. In: FURNARI E. *Esconde-Esconde* 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1988, p.14-15.

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

GRAHAM, S. Writing. In: P. Alexander, & P. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. pp. 457-478.

PINTO, Ana Virginia Gomes de Souza. A interface entre imagem, teoria da mente e desempenho escolar. *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 20-43, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

JENKINS, J. M. & ASTTINGTON, J. W. Cognitive Factors and Family Structure Associated with Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, v32 n1 p70-78 Jan 1996.

JOLY, M. *A imagem e os signos*. Editora: Edições 70, 2005.

JOU, G.I.; SPERB, T. M. O contexto experimental e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17, n.2. 2004.

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

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

LINS E SILVA, M.E. SPINILLO, A.G.: A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350, 2000.

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

MAC-KAY, A.P.M.G. & MELO, L.E. Cap. II, p.31-42. Método. In: MELO L.E. *Compreensão e produção na criança*. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2005.

MARQUESI, SC; CABRAL, A. Uma proposta de análise de dados. In: MELO, L. E. *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.

_____ Competências pragmáticas e linguísticas na criança: relato de uma experiência. *Estudos Linguísticos*, XXXV, 1107-1112, 2006.

_____ Memória construtiva e produção de narrativa oral infantil. *Anais*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, 2008.

PINTO, Ana Virginia Gomes de Souza. A interface entre imagem, teoria da mente e desempenho escolar. Revista Intercâmbio, v.XLVII: 20-43, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

OLIVEIRA, R. de. *Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

PAOLUCCI, J.F.: Estudo das Correlações entre a Função Pragmática da Linguagem e a Produção Textual Escrita. Dissertação. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2009.

PERNER, J.; RUFFMANN, T. & LEEKAM, S. R.: *Child Development* Vol. 65, No. 4 (Aug., 1994), pp. 1228-1238 Published by: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development DOI: 10.2307/1131316 <https://www.jstor.org/stable/1131316> Page Count: 11
PHELPS-TERASAKI D. e PHELPS-GUNN T.: TOPL 2 – Test of Pragmatic Language. Austin, Texas, EUA: Pro-ed; 2007.

PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*. Printed in Great Britain by Redwood Press Limited, Trowbridge & London. New York: Humanities Press, 1929.

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

PINTO, A.V.G. de S. & COSTA, T. de J. 3º Cap. Lendo e interpretando imagens em narrativa oral. P. 81-101 In: *Competência pragmática e linguística na leitura de imagens: reflexões interdisciplinares*. Org. Lélia Erbolato Melo, Editora CRV, Curitiba, 2016.

PREMACK & WOODRUFF *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioural and Brain Sciences. 1978.

REGO, L. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes: 105-134, 1988.

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 criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINTO, Ana Virginia Gomes de Souza. A interface entre imagem, teoria da mente e desempenho escolar. *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 20-43, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. (orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. pp. 73-116. Rio de Janeiro: Faperj/Nau. 2001.

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. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(3): 463-471, 2007.

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

VENEZIANO, E. & HUDELLOT, C. Desenvolvimento das competências pragmáticas e teoria da mente na criança: o caso da explicação. *Revista da Unicsul*, Ano 10 – n. 12, 2005: 6-29. Tradução e adaptação: Lélia Erbolato Melo. Texto original: Développement des compétences pragmatiques e théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas 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. São Paulo, *CEFAC Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica*, 2003.