

## PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Clara Fonseca de Oliveira<sup>1</sup>  
Fernanda Soares Mingorança<sup>2</sup>  
Laura dos Reis Fagundes<sup>3</sup>  
Luma Leitão Francklin<sup>4</sup>  
Marisa Cosenza Rodrigues<sup>5</sup>

### RESUMO

A escola é fundamental para a estimulação do desenvolvimento infantil. Apresenta-se o relato de uma intervenção promotora de habilidades sociocognitivas com utilização de histórias infantis videogravadas. Participaram de 4 encontros semanais em sala de aula, 20 alunos de uma escola pública de educação infantil. Em cada encontro, um vídeo foi exibido e os termos mentais contidos nas narrativas das histórias – previamente identificados e categorizados (emocionais, cognitivos e de desejo/intenção) foram focalizados com intencionalidade sociocognitiva. Os registros nos diários de campo indicaram expressivo interesse das crianças nas atividades: engajadas, curiosas e participativas, indicando ampliação do conhecimento e compreensão dos termos mentais nas interações em sala de aula. As docentes emitiram elogios e feedbacks positivos reforçando a crença nos benefícios de atividades dessa natureza para o desenvolvimento das crianças e para o redimensionamento da prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cognição social. Educação infantil. Histórias infantis.

### Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) determina que a educação tem como finalidade a promoção do pleno desenvolvimento do sujeito, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania. Portanto, a escola, por ser um ambiente que proporciona a construção da identidade, dos princípios éticos e morais e o aprimoramento da compreensão do mundo social, possui um papel crucial no desenvolvimento geral e cognitivo dos indivíduos (Silva e Timbó, 2017). Excluindo-se o período da pandemia, observa-se que as crianças têm adentrado

---

<sup>1</sup>Discente da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista egressa do PET-Psicologia da UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: anaclara.fonseca@estudante.ufjf.br

<sup>2</sup>Discente da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora e bolsista egressa do PET-Psicologia da UFJF, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fernandamingorancapsi@gmail.com

<sup>3</sup>Discente da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora e bolsista egressa do PET-Psicologia da UFJF, Minas Gerais, Brasil. E-mail: laura.fagundes@estudante.ufjf.br

<sup>4</sup>Discente da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista egressa do Pet-Psicologia da UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: luma.francklin@estudante.ufjf.br

<sup>5</sup>Professora Titular do curso de Psicologia da UFJF e Tutora do PET-Psicologia da UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rodriguesma@terra.com.br

às escolas cada vez mais cedo e a educação infantil, por ser a primeira etapa de escolarização, propicia os primeiros contatos sociais fora do ambiente familiar (Dias-Corrêa et.al., 2016), tornando-se um momento crucial para o desenvolvimento de diversas habilidades.

O desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, mais especificamente, a Teoria da Mente, que traduz uma das suas vertentes, fundamenta-se na compreensão de que os estados mentais dos indivíduos – os quais envolvem crenças, desejos, intenções, pensamentos e emoções - orientam seus comportamentos e as relações com os outros. A compreensão dos estados mentais próprios e alheios desenvolve-se ao longo da infância de maneira gradual e, quando estimulada intencionalmente, tende a beneficiar as interações sociais (Silva et al., 2012). As referidas autoras, bem como Pancieira e Zeller (2018), indicam que promover habilidades sociocognitivas contribui para o aprimoramento da compreensão acerca do mundo social, bem como para a adaptação da criança aos diferentes contextos de desenvolvimento, como a escola e a família, proporcionando uma inserção evolutiva mais adaptativa na sociedade. Nesse sentido, Fávero et al. (2022) ressaltam a importância da proposição de atividades que possam favorecer o desenvolvimento sociocognitivo na educação infantil, utilizando-se, para isso, de recursos como a leitura compartilhada e o brincar de faz de conta, por exemplo, os quais vem sendo alvo de interesse crescente na literatura.

A leitura compartilhada pode ser definida como a interação entre um adulto (pais ou professores) e uma criança (alunos ou filhos) em um momento de experiências conjuntas de leitura de um livro e de construção de conhecimento, em que se compartilham sentidos amplos e complexos presentes nas narrativas das histórias e relacionam-se a seus saberes prévios (Coutinho et al., 2024; Rodrigues et. al., 2012). Como complementam esses autores, a criança possui um papel ativo nessa atividade, seja por meio da ampliação do vocabulário como das relações de sentido presentes na narrativa, podendo tais recursos serem utilizados como estratégias para promover o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, criatividade, autonomia, dentre outros aspectos evolutivos na infância (Santos et al., 2023). Além disso, ressalta-se os benefícios para o próprio processo de escolarização, uma vez que auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita. Machado et al. (2021) complementam que as histórias infantis, quando mediadas por adultos, podem estimular o desenvolvimento na Educação Infantil, beneficiando o reconhecimento e compreensão das emoções, o gosto pelo conhecimento, pela aprendizagem, a concentração, a escuta, dentre outras habilidades, influenciando positivamente em seu comportamento individual e social.

Rodrigues et al. (2017) realizaram um estudo qualitativo com 178 crianças e 17 docentes da educação infantil, que buscou investigar as experiências vivenciadas por

pré-escolares em relação à atividade de leitura no contexto familiar e escolar. Por meio de entrevistas e questionários, buscou-se avaliar as concepções e práticas das professoras no que concerne ao contar histórias e à leitura de livros infantis, além das experiências familiares vivenciadas pelas crianças em relação à temática. Os resultados encontrados afinaram-se com a literatura da área indicando que a exploração selecionada e intencional dos estados mentais pode aprimorar a compreensão infantil e o desenvolvimento sociocognitivo, além de reforçar a crença do livro de história como um instrumento potencialmente fértil para a promoção desse desenvolvimento. Nessa direção, Dias-Corrêa et. al. (2016), implementaram e avaliaram os efeitos de um programa de leitura de histórias infantis no tocante a esse domínio do desenvolvimento com 45 pré-escolares e duas professoras de uma escola do interior paulista. A intervenção com leitura mediada, baseada em Teglasi e Rothman (2001), incluiu atividades lúdicas e pré e pós avaliação. Os resultados demonstraram que as crianças que passaram pelo programa obtiveram melhorias nas relações interpessoais e se mostraram mais ajustadas socialmente, além de terem aprimorado a compreensão de emoções, pensamentos, intenções e comportamentos, impactando diretamente em aspectos da sociocognição delas.

Diante do exposto, o grupo PET-Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora implementou uma intervenção visando estimular habilidades sociocognitivas e objetivando, mais especificamente, aprimorar o conhecimento da linguagem voltada para os termos mentais inseridos em histórias videogravadas.

### **Metodologia**

De maneira preliminar, realizou-se um grupo de estudos sobre Teoria da Mente e desenvolvimento cognitivo, o qual foi conduzido pela tutora do grupo e de uma psicóloga parceira com expertise na área. Foi conduzido um levantamento dos projetos já implementados pelo grupo, cujos trabalhos também tiveram como participantes, pré-escolares e, em seguida, realizadas buscas seletivas de vídeos infantis em plataformas online. Procedeu-se à adaptação destes vídeos conforme o objetivo da atividade e realizada a análise e transcrição dos mesmos, tendo como foco a identificação dos termos mentais, classificando-os em termos cognitivos, emocionais, de desejo/intenção e perceptivos. A categorização dos termos mentais pode ser feita a partir de metodologias diferenciadas. Araujo e Bittencourt (2015), por exemplo, analisaram o discurso narrativo de mães com foco na identificação dos termos mentais utilizados no contexto da contação de histórias com seus filhos, optaram por categorizar os termos considerando: termos que remetem às cognições, afetos e percepções, considerando a subdivisão: simples ou clarificadas. Rodrigues, Ribeiro e

Cunha (2009), estudo que inspirou a e serviu de base para a presente intervenção, partiu de uma conjunção híbrida de alguns estudos pioneiros na área da linguagem referente aos estados mentais que os indivíduos utilizam para se referirem aos próprios estados mentais e aos dos outros. (Bretherton & Beeghly, 1982; Brown & Dunn, 1991 e Tager-Flusberg, 1992). Assim, termos cognitivos foram definidos como aqueles que remetem a conhecimento, memória, incerteza e sonho, situações envolvendo realidade versus pretensão, por exemplo (Bretherton & Beeghly, 1982). Os termos emocionais, apoiadas na concepção de Tager-Flusberg (1992), por sua vez, foram delimitados como sendo aqueles voltados para se referirem a comportamentos emocionais como abraçar, alegrar, felicitar, beijar, sorrir, chorar, remetendo a emoções ou sentimentos atuais, como amor, gostar, assustar. Termos de desejo ou intenção seguindo a definição de Bretherton & Beeghly (1982) e Brown & Dunn (1991), foram delimitados pelo uso das palavras desejar, precisar e gostaria, indicando volição, motivação ou pedido de um objeto ou de uma ação por parte de outra pessoa. Termos perceptivos, por sua vez, foram identificados como sendo aqueles que remetem a percepções atuais e que podem ser classificados de acordo com os sentidos sensoriais, como: visão, audição, paladar, olfato e tato (Bretherton & Beeghly, 1982 e Tager-Flusberg (1992).

Em seguida, foram selecionados, de acordo com o modelo proposto por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009), aqueles que seriam explorados de forma intencional em cada encontro e, assim, estruturou-se o plano de intervenção com foco na mediação dos vídeos e seus respectivos termos, utilizando-se de perguntas convergentes com as temáticas dos vídeos de modo a estimular o vocabulário sociocognitivo das crianças.

Participaram 20 alunos de uma turma do 2º período da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos, além de duas professoras de classe. Todos os encontros foram realizados na própria sala de aula e em horários cedidos pelas professoras com anuência da diretora, com duração média de uma hora cada. A intervenção foi realizada por três integrantes do grupo, sendo dois mediadores e um diário de campo. Cada encontro envolvia, em um primeiro momento, a exibição das histórias sem interrupção via aparelhos audiovisuais da própria instituição. Posteriormente, as interventoras retornavam o vídeo pausando nos termos mentais selecionados e realizavam a mediação por meio de perguntas sobre a compreensão do significado dos termos e utilizando-se de exemplos presentes na rotina das crianças.

O primeiro encontro envolveu a mediação do vídeo “O Diário de Mika - Tempo de Brincar” e explorou os termos amor, ensinar, aprender, cuidado, engraçado, gostar, segredo e sonho. Já o segundo encontro utilizou-se do vídeo “O Diário de Mika - Ciúmes do Daniel” para abordar os termos ciúmes, triste, ligar, querer, precisar e garantir. No terceiro encontro, o

vídeo explorado foi “O Diário de Mika - Saber Perder”, acompanhado pela mediação dos termos bravo, descobrir, divertir, fazer, adorar e cansado. Por fim, o quarto e último encontro utilizou o vídeo “Daniel o Tigre - A Tempestade Assustadora” para abordar os termos assustador, medo, segura, sentir, tentar e feliz.

Com finalidade de registro da atividade, utilizou-se diários de campo em todos os encontros nos quais foram anotadas observações feitas ao longo da atividade, tais como comportamento/reações infantis, nível de interesse pelas temáticas, estratégias para lidar com as emoções e evolução quanto ao conhecimento/aprimoramento da linguagem voltada para os termos mentais e para as emoções básicas. Ao final e como parâmetro para avaliar a intervenção, obteve-se feedback oral por parte de docentes das respectivas turmas.

### **Resultados e Discussão**

Os indicadores avaliativos foram considerados a partir da análise descritiva dos diários de campo de todos os encontros, bem como dos feedbacks orais das crianças e das professoras. Os registros permitem indicar que, no geral, as crianças já possuíam uma compreensão acerca dos termos mentais mais básicos, com destaque para os termos emocionais, como exemplificado a seguir: “amor é quando a gente gosta muito”, quando a minha mãe briga comigo eu fico muito brava com ela”; “se eu cair no chão, se eu fechar o dedo na porta, eu vou chorar e ficar triste”. Contudo, a análise dos diários de campo indicou uma frequência mais elevada do uso de alguns termos, como os emocionais, indicando uma ampliação do conhecimento de tais termos, considerando sobretudo, a indicação pelas crianças de mais exemplos e sinônimos para as temáticas focalizadas. Foi interessante observar que as crianças passaram a identificar com maior rapidez e acurácia situações em seu contexto em que elas ou outras pessoas expressaram ou sentiram as emoções e intenções discutidas, corroborando para o aperfeiçoamento de uma compreensão mais aprimorada e flexível da linguagem referente aos estados mentais na infância. Embora tenha sido observado um maior conhecimento e familiaridade com os termos emocionais, observou-se a ausência de estratégias efetivas para lidar com tais emoções por parte das crianças, havendo a necessidade de mediação das interventoras e professoras, como exemplificado na fala de um dos alunos após a mediação: “quando o amigo não sabe brincar eu fico bravo e aí brinco com outra pessoa”. Alternativas de ação diante de certas emoções na vida social das crianças foram estimuladas ao longo dos encontros, de modo a aprimorar comportamentos socialmente habilidosos facilitadores do desenvolvimento (Pancieria & Zeller, 2018).

No que concerne aos termos cognitivos e de desejo/intenção, observou-se uma maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos. Empreendeu-se um esforço de mediação mais expressivo nessa direção. Um exemplo relaciona-se à exploração do termo “garantir”, na qual as crianças demonstraram não saber do que se tratava, mas, após um exemplo dado, “eu garanti que vocês iam ganhar pipoca no final e vocês garantiram para mim que iam se comportar”, houve uma aceitação mais explícita com relação ao termo, aparente na fala das crianças quando disseram “garantir que vai cumprir a promessa”, e “a polícia precisou de um adulto para garantir se o ladrão roubou a bolsa”.

Por fim, as crianças demonstraram uma avaliação positiva tanto com relação às atividades, quanto com relação às interventoras (abraços, desenhos), o que foi observado também no relato das professoras, que afirmaram que as crianças falaram sobre as atividades durante a aula, lembrando os desenhos abordados e perguntando sobre as bolsistas do projeto. Ao final do trabalho realizado, as docentes elogiaram a iniciativa e o foco do projeto e destacaram a importância de se realizar mais ações dessa natureza que consideraram “muito relevante”.

Os achados obtidos ao longo dos encontros permitem considerar que as crianças já possuíam um repertório inicial básico relacionado à linguagem referente aos estados mentais, principalmente ao utilizarem exemplos do cotidiano, tanto escolar, como familiar e cultural. Tal fato é corroborado pela literatura, que aponta que as experiências socioculturais e familiares, em associação com as vivências escolares, são fatores que contribuem para o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças (Pelisson & Rodrigues, 2017). Foi possível observar também, na prática, a maior facilidade das crianças em compreender estados/termos emocionais, como “amor”, “triste”, “bravo”, o que é corroborado pela maior predominância desses termos e expressões em histórias infantis (Rodrigues et al., 2007). Apesar disso, observou-se que as crianças apresentavam maior dificuldade para lidar com essas emoções. Nesse sentido, percebe-se a importância de atividades práticas que estimulem a adoção de estratégias de autorregulação dessas emoções, como por exemplo, técnicas e brincadeiras que promovam o controle da raiva e tristeza e incentivem a cooperação e a empatia entre os pré-escolares, comportamentos considerados pró-sociais. Vale destacar que vários são os estudos que apontam a relação pertinente entre linguagem e Teoria da Mente, com desdobramentos no desenvolvimento social, por exemplo (Silva, Rodrigues e Silveira, 2012).

No que se refere à compreensão dos termos cognitivos e de desejo/intenção, identificou-se uma maior dificuldade das crianças na compreensão, gerando uma maior necessidade de mediação e exemplificação por parte das bolsistas, destacando-se que a

literatura aponta que os termos cognitivos geralmente aparecem mais tardiamente no vocabulário infantil (Rodrigues et al., 2007). Apesar dessa dificuldade inicial, após a mediação, as crianças demonstraram compreensão sobre os significados dos termos, além de conseguirem exemplificar situações em que poderiam utilizá-los. Uma dificuldade observada ao longo dos encontros foi com relação à quantidade de termos a serem explorados com as crianças. Para o primeiro encontro, foram selecionados 10 termos, entre emocionais, cognitivos e de desejo/intenção. Contudo, observou-se que as crianças ficavam muito agitadas e sem foco, fazendo com que alguns termos fossem pouco discutidos ou até mesmo deixados de lado. Nos encontros subsequentes, optou-se por diminuir a quantidade de termos, selecionando-se entre 5 e 6 por vídeo, o que gerou uma melhora no engajamento das crianças com a atividade. Além disso, a inclusão de atividades práticas para estimulação do desenvolvimento sociocognitivo poderia ser interessante para melhorar a participação e engajamento das crianças, pois atividades que utilizam histórias infantis como base, por exemplo, trazem inúmeros benefícios tanto para promover o desenvolvimento de comportamentos positivos, como para prevenir comportamentos problemáticos e reduzir problemas que já estejam ocorrendo no contexto escolar, como salientam vários autores (Machado, Silva & Silva, 2021; Rodrigues, Silveira & Pelisson, 2017 e Santos et.al, 2023).

### **Considerações Finais**

O conjunto dos indicadores aqui reportados neste relato permite indicar que a intervenção foi exitosa em estimular e ampliar o conhecimento dos termos mentais, como ressaltado considerando os registros nos diários de campo e o feedback oral das docentes. As avaliações do trabalho sugerem um aprimoramento das habilidades relacionadas à cognição social, como a compreensão das emoções, pensamentos, intenções e comportamentos. Além disso, a utilização da exploração mediada dos vídeos no contexto docente permitiu a ampliação do vocabulário das crianças, bem como a estimulação da autonomia, criatividade e empatia. Ressalta-se, ainda, que os indicadores positivos da atividade reforçam a relevância da implementação de projetos dessa natureza e que a mesma está em conformidade com os parâmetros do Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial (2006), reforçando o compromisso social do grupo petiano com a comunidade e com a realidade educacional brasileira. Ademais, salienta-se a importância do contato do grupo petiano com o cotidiano escolar das crianças e professoras, compreendendo potencialidades e necessidades, despertando um olhar atento e crítico de modo a qualificar e integralizar a formação dos participantes do grupo.

Por tratar-se de uma intervenção e não de uma pesquisa com intervenção, destaca-se que um instrumento de sondagem inicial e final da linguagem referente aos termos mentais mais situacional, focalizando os termos que iriam ser trabalhados, seria oportuno e pode ser adaptado de outros estudos já existentes na literatura, como o de Silva, & Rodrigues (2018), por exemplo. Por fim, destaca-se a relevância da implementação de intervenções dessa natureza pró-social em contextos escolares.

## Referências

ARAUJO, G.B.; BITTENCOURT, H.B. Termos Mentais na Contação de Histórias e a Teoria da Mente das Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 32, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102.3772e32427>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, 2006.

BRETHERTON, I.; BEEGLY, Y.M. Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. **Developmental Psychology**, v. 18, p. 906-921, 1982. BROWN, J.R.; DUNN, J. "You can cry, mum": the social and development implications of talk about internal states. **British Journal of Development Psychology**, v. 9, p. 237-256, 1991.

DIAS-CORRÊA, J.P.; MARTURANO, E.M.; RODRIGUES, M.C.; NAHAS, A.K. Efeito de um programa de histórias com abordagem sociocognitiva em crianças de educação infantil. **Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32. ed. v. 4, 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e32429>>

COUTINHO, E.C.F.O.; MOTA, M.M.P.E.; SILVA, C.L.M.; ANDRADE, M.A.R. Práticas de Leituras Compartilhadas em Tempos de Pandemia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. V. 24, 2024. DOI: 10.12957/epp.2024.74408. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/74408>>.

FÁVERO, C.H.; ONOFRE, Y.S.; MELO, C.L.R.; LOURDES, M.M.F.; SOUZA, M.S. Práticas de leitura na infância: contação de histórias e leitura mediada em tempos pandêmicos. **Diversitas Journal**. 7 ed. V. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2225>. Disponível em: <[https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/2225](https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2225)>.

MACHADO, H.S.M., SILVA, S.M.P., & SILVA, J.E. Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: histórias infantis como alternativa pedagógica. **Research, society and development**. 10 ed. V. 7, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16373>.

RODRIGUES, M.C.; OLIVEIRA, P.A.; RUBAC, J.S.; TAVARES, A.L. Literatura infantil, Teoria da Mente e Processamento de Informação Social. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. 11 ed. V. 1, p; 77-88, 2007.



RODRIGUES, M.C.; RIBEIRO, N.N.; CUNHA, P.C. Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v.11, n.1, p.03-17, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872009000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100002&lng=pt&nrm=iso)>.

RODRIGUES, M.C.; RIBEIRO, N.N.; CUNHA, P.C. Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção. **Revista Paidéia**, V. 22, p. 393-402, Ribeirão Preto: , 2012.

RODRIGUES, M.C.; SILVEIRA, F.F.; PELISSON, M.C.C. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, V. 21, p. 195-204, 2017.

SILVA, R.L.M.; RODRIGUES, M.C.; SILVEIRA, F.F. Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**. Psicologia em Pesquisa, v. 6, 2012. SILVA, P.A.; TIMBÓ, R.C. O papel da escola no processo da socialização na educação infantil, v. 3, 2017. Revista PLUS FRJ.

SILVA, R.L.M.; RODRIGUES, M.C. Exploração das Relações entre Teoria da Mente e Linguagem em Alunos de Escolas Públicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, 2018.

PANCIERA, S.D.P.; ZELLER, A.C. Teoria da mente e habilidades sociais: estudo com crianças pré-escolares. **Psico**, V. 49, p. 159-166, 2018. <<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.28190>>.

PELISSON, M.C.C.; RODRIGUES, M.C. Livros de histórias como recurso avaliativo e promotor da compreensão dos estados mentais: Uma revisão. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 10, p. 81-94, 2017.

SANTOS, J.P.; LEITE, M.M.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DIAS, T.P. Histórias infantis para promoção de habilidades sociais: indicações por agentes educativos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.16, 2023.

TAGER-FLUNSBURG, H.C. Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. **Child Development**, v. 63, p. 161-172, 1992.