

SIMONE FERREIRA DA SILVA DOMINGUES

**Teoria da mente: um procedimento de intervenção
aplicado em crianças de 3 a 4 anos**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**PUC – SP
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE FERREIRA DA SILVA DOMINGUES

**Teoria da mente: um procedimento de intervenção
aplicado em crianças de 3 a 4 anos**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação no
Programa de Psicologia da Educação, sob
orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Maluf.**

**PUC-SP
2006**

SIMONE FERREIRA DA SILVA DOMINGUES

**Teoria da mente: um procedimento de intervenção
aplicado em crianças de 3 a 4 anos**

**PUC-SP
2006**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar no meu caminho uma pessoa tão especial, como a Prof^a. Dr^a. Maria Regina Maluf, minha orientadora, que, com carinho, amizade e dedicação me conduziu ao término desse trabalho. Obrigada, professora, por todos esses anos que pude conviver com seus ensinamentos. Foram muito valiosos. Nessa trajetória, aprendi muito, sobretudo, por sua demonstração de carinho, afeto e confiança.

Ao meu marido, Wilson, e meus filhos, Wilson e Alan. Reconheço que esse tipo de trabalho nos afasta, e muito, daqueles que amamos. Muitas vezes, não pudemos dispensar a atenção e o carinho que desejávamos, devido ao tempo que passava rapidamente, de forma implacável. Mas agora, quando finalizo minha tarefa, agradeço a vocês pela compreensão e pela torcida.

Aos meus pais, Nilson e Sylvia, pelo apoio, confiança e respeito, demonstrados nos meus momentos mais difíceis. Contem com meu reconhecimento e gratidão eterna.

Aos meus cunhados, sobrinhos, e, especialmente, à minha irmã, Sandra, pelo amor, apoio, torcida. Compartilho com vocês a minha alegria.

Às colegas, principalmente, Sara, Ane, Maria José, Maura e Ediva, que, ao longo do período de convivência, tornaram-se, verdadeiramente, amigas e compartilharam momentos importantes de minha vida. O meu carinho.

À Diretora da CEI, Padre Juan Carlos Costa Guardiola, Maria Rosejane Oliveira que, sem nenhuma restrição, possibilitou a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores que, generosamente, permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

Às crianças que participaram da pesquisa, pela alegria e disposição.

Aos Professores Elizeu Coutinho de Macedo, Maria Isabel da Silva Leme e Melania Moroz, pela atenção com que leram a primeira versão deste trabalho e pelas valiosas críticas e sugestões apontadas.

À professora Yara Cunha, pela assessoria técnica, na análise estatística dos dados.

Às Professoras e Secretárias do Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo tratamento cordial e atencioso.

Aos Professores Valdemir Gutierrez Rodriguez e Sueli Cristina Marquesi, da Universidade Cruzeiro do Sul, por um dia disporem do seu tempo para me orientar na escolha do caminho correto. Foi o mais comprido, porém, o assertivo. O meu eterno agradecimento.

A minha querida aluna Deborah Ganini da Silva, pela transcrição das fitas.

Ao Waldeir Antunes, pela revisão gramatical do texto.

Foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. A todas elas meus agradecimentos.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

“Confie no Senhor de todo o seu coração, nunca pense que sua própria capacidade é suficiente para vencer os problemas. Em tudo quanto for fazer lembre-se de colocar Deus em primeiro lugar. Ele guardará os seus passos e você andará pelo caminho do sucesso”.

Provérbios 3; 5 e 6.

RESUMO

Há evidências de que a conversação e a explanação sobre estados mentais têm influência sobre a capacidade de compreensão da mente do outro, manifestada sob a forma de sucesso em tarefas de falsa crença. No entanto, ainda são escassos estudos na área da *teoria da mente* que testem hipóteses de precedência de habilidades lingüísticas em relação à habilidade de atribuição de estados mentais, utilizando procedimentos de intervenção. A presente pesquisa, do tipo experimental, teve por objetivo verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e foi desenvolvida em três fases: pré-teste, intervenção, pós-teste. A intervenção foi baseada na explicação de tarefas de falsa crença e acompanhada por demonstrações com a ajuda de gestos e de objetos, além da fala explicativa. Participaram da pesquisa 44 crianças de ambos os sexos, com idade variando de 3,5 a 4,7 anos, que freqüentavam uma creche situada na zona leste da cidade de São Paulo, que atende crianças provenientes de famílias de baixa renda. Os resultados obtidos através das conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais, juntamente com demonstrações e manipulação do material, indicaram que as crianças do grupo experimental (GE) se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, à exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental (GE) em relação ao desempenho do grupo controle (GC). As atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e os efeitos se mantiveram no grupo experimental (GE), após três semanas. As análises qualitativas do comportamento das crianças do grupo experimental, durante as situações lúdicas utilizadas como procedimento de intervenção, mostraram uma clara relação entre *participação implicada* e posteriores avanços nas tarefas de falsa crença. Assim, quando na intervenção as crianças demonstravam mais atenção e usavam mais respostas de explicação de conduta, elas apresentavam melhores resultados nas tarefas de falsa crença. Em contrapartida, crianças para as quais a intervenção não teve efeito, tinham em comum a falta de atenção e não deram respostas de explicação de conduta. Esses resultados dão sustentação às hipóteses que apontam para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais e desenvolvimento da linguagem.

ABSTRACT

There are evidences that the conversation and explanation about mind studies influence the capacity to comprehend one's mind which arises as the success in false belief tasks. However, there are still few studies about the *theory of mind* that may test the hypothesis of precedence concerning linguistic abilities related to the ability of assignment of mind states by applying intervention procedures. The experimental research presented herein is aimed at checking the effects of intervention over the assignment ability of children's mental states of belief. The investigation was done in three phases: pre-test, intervention and post-test. The intervention was based upon the explanation of false belief tasks followed by demonstrations using as aids gestures and objects aside from the explanatory speech. Forty-four male and female children took part in this research. Their age vary from 3.5 to 4.7 years old and they attend a day care center for low income families in the east area of São Paulo. The attained results were possible through conversation with these children when they could talk about the events which involve mind actions, along with demonstrations and handling the material. Such results indicated that children from the experimental group (GE) partially benefited themselves from the interventional procedure, except in just one task, and it was observed a significant difference in the performance of the experimental group (GE) when compared to the performance of the control group (GC). The activities favored the occurrence of the attribution ability of mind states of belief and the effects remained in the experimental group (GE) after three weeks. The qualitative analysis concerning the behavior of the children from the experimental group during the playful situations applied as interventional procedure show a clear relation between *implied* participation and afterward advances in the false belief tasks. Therefore, under the intervention, when the children paid more attention and used more answers related to behavior explanations, they presented better results in the false belief tasks. On the other hand, children in whom intervention had no effect shared the lack of attention and did not give any answers related to behavior explanations. These results support the hypothesis pointing to the existence of a relation between the ability of assignment of mind states and the development of language.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
1 – REFERENCIAL TEÓRICO	6
1.1 – Teoria da Mente na Psicologia do Desenvolvimento: Compreensão dos Estados Mentais	6
1.2 – Teoria da Mente e Suas Implicações na Vida da Criança	12
2 – PESQUISAS REALIZADAS COM TAREFAS DE FALSA CRENÇA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
2.1 – Pesquisas Realizadas com Tarefas de Falsa Crença	15
2.2 – Pesquisas Desenvolvidas no Brasil com Tarefas de Falsa Crença	29
2.3 – Pesquisas Desenvolvidas com Procedimentos de Intervenção	35
3 – PROBLEMA E OBJETIVOS	39
4 – MÉTODO	41
4.1 – Local e Participantes	41
4.2 – Pré-Teste, Intervenção e Pós-Testes	43
4.2.1 – Pré-teste: tarefas, materiais e procedimentos	43
4.2.2 – Sessões de intervenção	45
4.2.3 – Pós-testes: tarefas, materiais e procedimentos	50
4.2.4 – Considerações éticas	53
5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
5.1 – Efeitos do Procedimento de Intervenção	54
5.1.1 – Pós-teste 1	56
5.1.2 – Pós-teste 2	57
5.1.3 – Comparando as tarefas no grupo experimental e no grupo controle...	59
5.1.4 – Discussão.....	61
5.2 – Análise das Manifestações Lingüísticas e de Outros Indicadores de Interesse e Atenção Durante o Procedimento de Intervenção.....	64
5.2.1 – Grupo 1: crianças que acertaram duas ou mais tarefas de falsa crença, das quatro utilizadas nos pós-testes.....	65

	10
	Pág.
5.2.2 – Grupo 2: crianças que acertaram uma tarefa de falsa crença no pós-teste 1 ou 2	92
5.2.3 – Grupo 3: crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença no pós-teste 1 e 2	103
5.2.4 – Discussão.....	117
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - <i>Distribuição das 44 crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) por idade e sexo</i>	42
Tabela 2 - <i>Escores das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) nas tarefas de falsa crença 1,2,3 e 4, aplicadas no pós-teste 1 e no pós-teste 2</i>	55
Tabela 3 - <i>Resultados da comparação das tarefas entre sinos pós-teste 1 e 2 (T1, T2,T3 e T4), no grupo experimental e no grupo controle (teste de Mc Nemar com distribuição binomial).....</i>	60
Tabela 4 - <i>Crianças que acertaram duas ou mais tarefas de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo</i>	65
Tabela 5 - <i>Crianças que acertaram uma tarefas de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo</i>	92
Tabela 6 - <i>Crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo</i>	103

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo contribuir para a compreensão do desenvolvimento sociocognitivo nos primeiros anos da vida da criança, no quadro da “teoria da mente”.

A “teoria da mente” refere-se a um sistema cognitivo que desempenha um importante papel na adaptação social e escolar das crianças, nos primeiros anos de vida.

O conceito de “teoria da mente” foi utilizado, pela primeira vez, num artigo escrito pelos psicólogos Premack e Woodruff, em 1978, intitulado “Does the chimpanzees have a theory of mind?”. .

Interessados pela inteligência dos primatas, mais precisamente pela capacidade de esses animais predizerem as ações humanas, Premack e Woodruff planejaram uma curiosa tarefa para um chimpanzé fêmea, por eles nomeada Sarah. Premack escolheu um animal que já se constituía em seu objeto de estudos, por ele ter-se mostrado muito habilidoso e inteligente. Tratava-se da seguinte tarefa: eram apresentadas, num vídeo, algumas cenas nas quais havia um homem que se deparava com algumas situações-problema. Numa delas, o homem tentava sair de uma jaula, porém, não conseguia; em outra situação, um homem tentava pegar algumas bananas que estavam inacessíveis, fora da jaula. Ao final do filme, os pesquisadores apresentavam fotografias ao animal e, numa delas, era apresentada a solução do problema. O chimpanzé foi capaz de selecionar a foto adequada, ou seja, aquela em que o homem conseguia resolver o problema.

Para os pesquisadores envolvidos, o que despertou a atenção foi o fato de o chimpanzé dar-se conta de que o ator tinha um problema e desejava resolvê-lo. Os pesquisadores interpretaram esses resultados, concluindo que o animal atribuiu estado mental ao homem. Dessa forma, deduziram que o animal dispõe de uma “teoria da mente”. Esse termo foi utilizado por eles, não por acreditarem que os chimpanzés fossem capazes de criar uma teoria, mas pelo fato de que toda atribuição mental é, de certa forma, uma atividade teórica. A atribuição mental refere-se a estados que não são diretamente observados, ou seja, a

um sistema de dedução que, provavelmente, seja utilizado para prever o comportamento do outro. (Astington, 1999; Rivière & Núñez, 2001).

Após esse trabalho de Premack e Woodruff, outros tantos foram publicados, inclusive pelos mencionados autores, gerando muitas críticas a respeito dos seus resultados, tais como: se era possível, de fato, um chimpanzé possuir a capacidade de atribuir estados mentais. Críticas parecem comuns, em trabalhos realizados com chimpanzés. Constituem exemplo as pesquisas de Köhler que sofreram muitas objeções, gerando vasta bibliografia a respeito.

Contudo, o que não se pode negar é o fato de que trabalhos como os de Köhler e, mais especificamente, os de Premack e Woodruff, propiciaram grandes questionamentos quanto aos seus achados. Para Rivière e Núñez (2001), o estado de conhecimento que pesquisas como essas geraram parece demonstrar, não só a dúvida quanto às verdadeiras capacidades mentais dos chimpanzés, mas, também, a grande resistência do ser humano em admitir, em outros animais, suas mais altas capacidades. As críticas endereçadas a Premack e Woodruff estavam também relacionadas à diferença que se faz entre *saber algo* e *saber que se sabe algo*, ou seja, os críticos acreditavam que os chimpanzés atribuía mente, mas que não existiam indicadores que permitissem concluir que eles sabiam o que faziam.

A questão colocada torna-se um problema epistemológico, pois o fato de se atribuir uma mente ao outro não significa, por si só, que sejamos capazes de explicar ou justificar essa atribuição. Sendo assim, a habilidade de atribuir estados mentais é anterior à capacidade de explicar ou justificar essa habilidade. Saber que se sabe algo é um estado posterior ao estado de ser capaz de atribuir, implicitamente, algum estado mental. Essas questões são tratadas, em grande parte, no âmbito da filosofia da mente.

Segundo Rivière e Núñez (2001, p. 25), o filósofo Daniel Dennet estabeleceu dois critérios para justificar a atribuição de estados mentais, para ele um organismo que possua uma “teoria da mente” deve ser capaz de ter crenças sobre as crenças dos outros, distinguindo-as das suas, como, também, deve ser capaz de prever algo em função de suas crenças, diferenciando-as das do outro. A situação de se atribuir estados mentais ao outro poderia ser o exemplo maior dessa capacidade de predição, sendo, este, o critério principal para se dizer se alguém tem ou não uma “teoria da mente”.

Premack e Woodruff, em 1979, criaram uma tarefa experimental, demonstrando o uso, pelos chimpanzés, da capacidade de *ocultar informação* ou de *enganar*, implicando o

emprego de alguma atividade mental. Tratava-se, pois, da seguinte tarefa: quatro chimpanzés estavam numa sala e contavam com uma informação sobre a localização de comida, porém, não tinham acesso a ela. A partir desse problema, foram criadas duas situações: na primeira, entrava, na sala, um homem, *cooperador*, e, na segunda situação, entrava um homem, *competidor*. O primeiro aproximava a comida do chimpanzé e o segundo ficava com ela. A conduta funcional que se esperava dos chimpanzés era de discriminar, entre as duas situações, aquela que era mais adaptativa para eles, ou seja, discriminar entre informar corretamente ao *cooperador* ou ocultar a informação, isto é, enganar o *competidor*. Os resultados obtidos demonstraram que os chimpanzés tinham capacidade de ocultar informação do homem *competidor*, quando ele aparecia, proporcionando a ele sinais falsos de onde estava a comida. Esses pesquisadores demonstraram que a capacidade de *falsa crença* pode ser verificada, experimentalmente, o que parece implicar que esses animais fazem uso de estratégias mentais. Muitas críticas foram feitas a esse trabalho quanto à capacidade de o chimpanzé possuir um conceito tácito de crença. Para alguns pesquisadores, esses animais somente enganaram depois de um longo treinamento e isso poderia ter dado lugar a uma aprendizagem por conduta de associações empíricas, não ao uso verdadeiro de uma “teoria da mente” (Rivière & Núñez, 2001).

Apesar de a psicologia animal, ainda, apresentar muitas dúvidas a respeito da pergunta feita no artigo de Premack e Woodruff (1978), intitulado *Os chimpanzés têm uma teoria da mente?* algumas áreas da psicologia estão, cada vez mais, interessadas por esse construto, buscando, através dele, respostas para aspectos obscuros dentro de cada campo de investigação da psicologia cognitiva, evolucionista, médica e do desenvolvimento.

Dentre as áreas citadas, a psicologia do desenvolvimento ocupou-se muito cedo dos estudos que envolvem habilidades de atribuir estados mentais através de situações de engano, assumindo, praticamente, a dianteira das pesquisas, na área da “teoria da mente”. Tanto empírica como teoricamente, a psicologia do desenvolvimento, nos últimos 20 anos, tem produzido muitos trabalhos que investigam hipóteses a esse respeito. A preocupação dos psicólogos do desenvolvimento é com a questão de como e quando a criança adquire a capacidade de atribuir estados mentais e quais conseqüências psicológicas e comportamentais essa habilidade gera para a criança.

Entendemos, por “teoria da mente”, a habilidade da criança em atribuir crença a outra pessoa, representando ou falando, independente dessa crença ser verdadeira ou falsa. A importância dessa habilidade consiste na capacidade de interpretar ou antecipar as ações das outras pessoas.

Para evidenciar o sentido específico em que a expressão teoria da mente é aqui utilizada, sua grafia aparecerá sempre em itálico.

A área da *teoria da mente* é vista por nós como área diretamente vinculada às questões relacionadas à Psicologia da Educação, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são campos interligados. É, por intermédio da psicologia do desenvolvimento, que poderemos nos aprofundar nas questões concernentes ao modo de ser e de se desenvolver da criança para, assim, subsidiar o educador na organização das condições favorecedoras do desenvolvimento infantil e, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das características de comunicação do educando, compreender a mente do outro se torna condição para a vida em sociedade.

O desenvolvimento da criança ocorre em determinados ambientes físicos, sendo, a escola, um local onde podem ser oferecidas diferentes atividades que envolvam práticas sociais que levem a criança à aquisição de um conhecimento construído em seu ambiente social. As crianças têm dificuldade de perceber sua ação separada do parceiro. É, por meio de interações partilhadas, que as crianças aprendem a diferenciar papéis nela envolvidos, como, também, reconhecer o papel do outro e se colocar no lugar do outro.

A educação infantil, como primeira etapa da educação escolar, pode ser entendida como básica na formação e na elaboração do conhecimento de estados mentais. Cada vez mais cedo, as crianças começam a freqüentar as escolas de educação infantil e creches. É importante lembrar que, um dos obstáculos mais sérios com o qual se deparam, é a realização de atividades intelectuais, a cada dia, mais independentes de propósitos e intenções humanas (Rivière & Núñez, 2001).

Atividades intelectuais, não-voltadas para o favorecimento do desenvolvimento social e da aprendizagem escolar, podem criar obstáculos para as crianças se não se consolidar a premissa de que é na interação que a criança pode compartilhar e rever crenças comuns, construídas socialmente. Os jogos simbólicos poderiam ser usados na organização das condições favorecedoras desse aprendizado.

A capacidade humana de poder trocar idéias através de atividades comunicativas, permite, ao contrário do que acontece com as “outras” espécies animais, ensinar uns aos outros em ambientes fora daqueles em que o conhecimento que está sendo ensinado será utilizado. Essa transmissão de conhecimento se dá por meio da interação que envolve o *educador* e o *educando* (Bruner, 2001).

As atividades de conhecimento que ocorrem no âmbito escolar consistem numa interação de mentes diferentes ou desiguais. Assim,

um bom professor tem que ser um bom comunicador, pois tem que representar em sua própria mente as representações mentais que tem seus alunos, e adaptar a essa representação – que não é estática, mas sim dinâmica e fluída - aos processos de seleção de idéias que transmite, no ritmo e na natureza dessa transmissão. A construção do conhecimento na escola depende de processos de “reconstrução recíproca” dos estados mentais dos indivíduos que se relacionam a ela (Rivière & Núñez, 2001, p.12).

Compreender essa reciprocidade faz presumir que todas as mentes humanas sejam capazes de ter crenças e idéias que, por meio de discussão e de interação, sejam direcionadas a um conhecimento compartilhado.

A importância de se estudar sobre como e quando as crianças pré-escolares desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas tem como propósito compreender como elas - crianças - regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, designando seus desejos, intenções e crenças.

Portanto, conhecer a forma como as crianças compreendem e adquirem noções sobre estados mentais ganha importância para sua educação, pois esse conhecimento poderá contribuir com o educador na elaboração de estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

Neste contexto, o relato da presente pesquisa foi organizado em seis capítulos:

No primeiro capítulo, foi apresentado referencial teórico.

O segundo capítulo foi destinado à revisão da literatura relativa às pesquisas no campo da *teoria da mente*, utilizando tarefas de falsa crença.

O terceiro capítulo apresenta o problema, os objetivos e a hipótese da pesquisa.

No quarto capítulo, são apresentados o método e procedimentos da pesquisa.

O quinto capítulo se presta a apresentar e discutir os resultados obtidos, buscando compará-los aos obtidos em outras pesquisas.

Finalmente, são apresentadas as conclusões e considerações finais.

1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Serão tratados, a seguir, alguns modelos explicativos que estão discutindo o desenvolvimento da *teoria da mente*.

1.1 - *Teoria da Mente* na Psicologia do Desenvolvimento: Compreensão de Estados Mentais

Quando nos relacionamos com as pessoas, procuramos explicar 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, crenças, intenções, gostos e aversões, uns diferentes dos outros.

Intuímos sobre o comportamento das pessoas e nossas relações são, profundamente, afetadas por teorias que criamos a partir desse discernimento. Predizemos e explicamos seus atos, atribuindo estados mentais. Quando imputamos estados mentais aos outros, procuramos prever suas ações e, para isso, adotamos uma estrutura explicativa referente ao seu comportamento, levantando um conjunto de hipóteses, criando uma *teoria da mente*, ou seja, um modo de compreender os processos mentais humanos. Na verdade, fazemos isso de modo tão espontâneo que, muitas vezes, nem nos damos conta.

As pesquisas nessa área são designadas como *teoria da mente* e se ocupam com problemas relativos à origem da habilidade da criança em atribuir e compreender os estados mentais humanos. Em outras palavras, ocorre quando as crianças desenvolvem uma *teoria da mente*.

O enfoque investigativo de alguns psicólogos do desenvolvimento recai sobre a questão: *Quando e como a criança adquire a capacidade de atribuir estados mentais de crenças?* Procurar responder essa questão tornou-se um grande problema teórico e

metodológico, cujo foco central é encontrar um critério para investigar a atribuição de estados mentais.

Como já relatado, anteriormente, alguns critérios foram estabelecidos pelo filósofo Dennett, acerca da assertiva de que só se poderia atribuir uma *teoria da mente*, quando um organismo não apenas fosse capaz de ter crenças no que se constituem crenças dos outros, distinguindo-as das suas, como também fosse capaz de demonstrar uma compreensão de crença falsa, isto é, de que o estado mental ou a crença conflitava com a realidade. Um exemplo de situação em que tudo isso pode ser observado é a situação de engano (Jou, 1996; Rivière & Núñez, 2001).

A ação de enganar foi considerada por Wimmer e Perner (1983), como uma forma interessante de investigar a presença de uma *teoria da mente*. Para esses autores, a criança possui uma *teoria da mente* quando ela entende que a mente é um sistema representacional, capaz de distinguir entre referente e sentido. Dessa forma,

[...] Em certas situações de engano, se pode manifestar como um indivíduo ‘sabe’ que outro tem uma representação errônea de uma situação (quando não é ele mesmo quem a induz), e se aproveita da situação em benefício próprio, graças à predição correta da conduta do outro em função da representação errônea que este possui, e que o indivíduo enganador distingue de sua própria (Rivière & Núñez, p. 25).

Wimmer e Perner (1983), inspirados pelo artigo de Premack e Woodruff (1978), criaram a primeira tarefa de *falsa crença* para ser proposta a crianças, o que permitiu a investigação empírica dos conceitos que fundamentam a *teoria da mente*.

Hoje, essa tarefa é considerada clássica. Ela consiste em contar uma história para a criança, na qual existem dados que permitem inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade conhecida pela criança. Essa tarefa dissocia a crença da realidade. Em outras palavras, a criança deve compreender a diferença entre o pensamento de uma pessoa, que pode ser enganada, e a realidade. Os primeiros resultados obtidos por esses autores apontaram que nenhuma criança antes dos quatro anos deu respostas positivas à tarefa. É por volta dos 4 ou 5 anos de idade, que a criança manifesta, com consistência, a capacidade de compreender elos de ligação entre o pensamento e o comportamento das pessoas. A partir dos 4 anos, a criança pressupõe a existência de vários mundos e começa a entender que as outras pessoas não apenas conhecem coisas diferentes, mas, também, podem acreditar que algo que parecia ser verdadeiro, de fato, não o é e, assim, passa a modificar sua crença. A criança

torna-se capaz de apreciar, simultaneamente, dois modelos alternativos e contraditórios da realidade, bem como de distinguir aparência de realidade.

A primeira tarefa de falsa crença serviu de parâmetro para muitos outros estudos que foram surgindo e buscando explicar, de formas diferentes, se as crianças conseguem resolver as tarefas propostas e elucidar as condições em que produzem sua resposta. A partir desses estudos, usando metodologias diferentes, encontramos duas grandes vertentes designadas por Astington e Olson (1995, p.186) como cognitivo-causal – “causal cognitive” – e sócio-interpretativa – “interpretive social”.

Apoiados na primeira vertente, ou seja, a vertente cognitivo-causal, encontram-se os pesquisadores que acreditam possibilitarem, essas tarefas, o conhecimento da maneira como a criança se concentra e organiza as relações do mundo abstrato. Consideram a criança como um *pequeno cientista*, pois consegue prever suas ações e as dos outros, inferindo sobre as causas de crenças e desejos. Nessas tarefas, as respostas das crianças são pontuadas, existindo somente dois critérios: resposta *esperada ou certa* e resposta *errada*. Os resultados são dados a partir do escore obtido pelas crianças e analisados quantitativamente.

As vantagens de se usar essa metodologia residem no fato de que ela permite mobilizar a habilidade a ser pesquisada, quando expõe a criança a uma tarefa controlada de situação de engano, podendo ser usada para prever o desenvolvimento da criança. A desvantagem está no fato de que as tarefas propostas em condições experimentais dizem pouco sobre a natureza dessa habilidade das crianças no seu cotidiano.

Apoiados na segunda vertente estão os pesquisadores sócio-interpretativos (interpretive social), que buscam entender o fato dentro do contexto social em que ele ocorre. Dessa forma, desenvolvem suas pesquisas utilizando recursos metodológicos naturalístico, procurando avaliar as crianças em interação no seu meio, com irmãos e parentes. Seus dados se referem às expressões lingüísticas e observações do cotidiano das crianças. Para eles, diferentemente dos pesquisadores adeptos da vertente cognitivo-causal, as crianças são muito competentes nas suas interações, por volta dos dois ou três anos de idade. Evidência disso é o trabalho de Dunn (1988), publicado em seu livro, intitulado “The Beginnings of Social Understanding”. O livro é baseado nas pesquisas feitas com crianças de 18, 24 e 36 meses, compreendendo os sentimentos e os comportamentos dos outros em seu mundo familiar. Os resultados sugerem que a capacidade de compreensão das crianças pequenas vai bem além daquela mostrada nos estudos experimentais.

Para os pesquisadores, essa habilidade pode ser observada em crianças com menos idade, desde que os estudos sejam realizados em situação natural, ou seja, no mundo familiar e no cotidiano da criança. Essa habilidade de atribuir estados mentais é originada na cultura do grupo que integra o indivíduo e se dá através de um sistema pelo qual as pessoas organizam suas experiências no mundo social, a partir das trocas com o meio. Esse conhecimento assume a forma de crenças, que são utilizadas para explicar desejos, intenções ou programas de ação. Para esses pesquisadores essa habilidade é mais difícil de ser observada em situação experimental do que em situação natural (Bruner, 1997; Dunn, 1988).

Os pesquisadores da vertente sócio-interpretativa (interpretive social) partem de contextos particulares em que as crianças vivem considerando-as protagonistas que aprendem a desempenhar um papel nas relações cotidianas, antes mesmo que lhe seja exigida qualquer narração ou justificação. Nessas relações, a criança vai aprendendo a tarefa de equilibrar seus próprios desejos e o seu comprometimento social com os outros. Dessa forma, ela entende que, para obter o que deseja, é preciso saber o comportamento que é mais aceitável, ou seja, o que é mais comum, mais aceito e, portanto, auto-explicativo (Astington & Olson, 1995; Bruner, 1997).

A competência na interação social pode ser observada em pesquisas que procuram relacionar o uso de termos mentais pelas crianças, no seu cotidiano, para expressar estados mentais, tais como pensar, achar e saber, como indicadores de uma *teoria da mente* (Bretherton & Beeghly, 1982).

Esse modelo de pesquisa tem demonstrado que as crianças reconhecem e diferenciam as emoções, usando, primeiramente, termos ligados a estados emocionais e, depois, termos mentais. Elas falam sobre desejos e emoções antes de falar sobre crenças. Muito pequenas, elas já sabem distinguir entre estado físico e mundo mental, envolvendo compreensão desses estados (Dunn, Brow, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991).

A vantagem de se usar essa metodologia é que ela possibilita fazer uma análise da natureza dessa habilidade das crianças através das situações cotidianas. A desvantagem é que esse tipo de pesquisa não cria oportunidades para focalizar e diagnosticar mudanças.

Para Bruner (1997), as pesquisas do tipo cognitivo-causal levam a discussões centradas sobre *como se mede*, ou seja, centradas nas investigações empíricas, o que se constitui num fator muito comum nos estudos do desenvolvimento das crianças. Contudo, ele acredita que não é apenas com situações controladas que se pode verificar o desenvolvimento

da *teoria da mente*. Ele não nega a idéia de que crianças de quatro anos em diante têm *teorias da mente* bem formuladas, ainda que se considere a pouca idade.

A questão é que, para o autor, não se pode interagir, *humanamente*, com os outros sem possuir uma *teoria da mente*, porque ela é inerente ao comportamento social, humano, e se desenvolve na cultura. Assim, ainda segundo Bruner (1997), mesmo antes de a criança possuir uma linguagem, a *teoria da mente* já se expressa de forma apropriada, no primeiro ano de vida. Como exemplo, ele cita a criança de nove meses que acompanha a trajetória de *apontar*, utilizada pelo adulto, e, não encontrando nada, volta-se para verificar o apontado com o dedo. Essa capacidade de compreensão dos próprios estados mentais e dos outros, seria de caráter implícito, inspirada na psicologia popular que emerge do senso comum das pessoas. A criança, na interação com seu mundo social, passa a compreender os estados mentais e as interações das pessoas com as quais convive.

Esse tipo de pesquisa enfoca mais o modelo vygotskyano, devido à ênfase no mundo social e na linguagem, parecendo mais apropriado para pesquisas de *teoria da mente*. Deleau (1990) partilha da idéia de que as pesquisas que relacionam a noção de crença à aculturação da criança podem dar maior sustentação a essa área.

Como se pôde destacar, existe divergência nos dados obtidos pelos pesquisadores que utilizam pesquisas experimentais (cognitivo-causal) - as quais afirmam que a capacidade de atribuir estados mentais surge, somente, por volta dos 4 anos de idade e isso pode ser constatado através de tarefas de falsa crença - e os dados obtidos pelos pesquisadores que utilizam pesquisas naturalísticas (sócio-interpretativa) - que defendem o surgimento mais precoce de tal habilidade, a partir de observações da criança em interação no meio em que vive.

Para Astington (1999), pesquisadores de origem naturalista e experimental realizam suas pesquisas, simplesmente, de modo diferente. Assim, ela acredita que as informações discordantes, provenientes dessas duas fontes metodológicas, podem ser conciliadas, pois o conflito existente entre elas é mais aparente que real. Astington e Olson (1995) advogam a possibilidade de unir essas duas abordagens, o que consideram um produto de *revolução cognitiva* admitida por muitos psicólogos na literatura específica da área.

Nessa mesma linha, Bruner (2001) e Feldman (1995) também partilham da idéia de que é possível relacionar esses dois modos de conhecimento, pois, apesar de reconhecer

essas duas abordagens fundamentalmente diferentes, admitem que podem ser complementares.

Todavia, para Bruner (2001, p.109) esses dois processos não podem ser reduzidos um ao outro, pois ambos são esclarecedores.

A explicação não exaure a interpretação, nem a interpretação exaure a explicação. De fato, é provavelmente a tensão entre as duas que impede que a pesquisa sobre as teorias da mente em desenvolvimento transforme-se em um conjunto de rotinas experimentais desinteressante ou que se torne tão hermenêutica quanto, digamos, a teoria literária .

Ainda, segundo Bruner (2001), unir essas duas metodologias não significa desconsiderar suas diferenças, mas uma tentativa de cruzar dois modos diferentes de saberes, reconhecendo que ambos são necessários e importantes no estudo da *teoria da mente*.

Astington e Olson (1995) afirmam que estudos experimentais sobre desenvolvimento cognitivo não deram muita atenção ao contexto social, tampouco às conseqüências da aquisição da *teoria da mente*, para o desenvolvimento social das crianças, em contraste com pesquisas de desenvolvimento social, as quais procuraram combinar métodos de observação naturalísticos e experimentais. Nessas pesquisas, a metodologia experimental utilizada procura produzir situações num contexto em que a criança possa se envolver diretamente, por acreditar que a compreensão da *falsa crença* está associada com o comportamento da criança em seu mundo real. Para esses autores, as tarefas de *falsa crença* podem servir como norteadores importantes na compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Apesar das divergências existentes nessa área, há que se concordar que as pesquisas sobre *teoria da mente* abriram uma nova e fascinante área de pesquisa e, também, demonstraram como a criança começa a elaborar várias teorias sobre as idéias, as crenças e os desejos dos outros, bem como sobre a maneira como tais elementos afetarão seu comportamento. A partir do exposto, entende-se que a *teoria da mente* é uma área de investigação que se encontra numa fase crescente.

1.2 *Teoria da Mente* e Suas Implicações na Vida da Criança

O bebê, ao nascer, dá início à convivência com outras pessoas, participando de seu mundo social. Assim, as crianças dedicam grande parte do seu tempo para conhecer o ambiente social em que vivem.

Entender que os outros possuem sentimentos, desejos e crenças, diferentes dos nossos, é uma habilidade que sustenta todos os relacionamentos sociais.

A criança aprende a refletir sobre os sentimentos dos outros. Quando a criança vê outra criança machucada, chorando, entende a dor que o outro está sentindo, mesmo não estando, ela própria, machucada. Ela tenta confortar o companheirinho. Procura, também, entender e explicar a irritação de uma colega ou do irmão. Em outros momentos, entende que pode controlar a conduta dos outros quando choram, ficam nervosos, sorriem, dentre outros comportamentos. Como exemplo, vale lembrar que é comum se deparar, no cotidiano, com cenas de birra e choro das crianças quando querem, por exemplo, comer doce, em vez de comida. A criança manifesta um comportamento estratégico para obter a satisfação de seu desejo. E, muitas vezes, consegue!

Apesar de a criança não ter acesso direto a esses estados mentais, ela vai desenvolvendo a habilidade de inferir sobre eles, utilizando estratégias mentais, como a memória e a linguagem. No caso da memória, exemplifica-se com uma cena corriqueira: deixa-se, sobre a mesa, um livro que se lê à noite, ao se acordar, acredita-se que o livro esteja no mesmo local. É através das experiências diárias que a criança faz as distinções entre os fenômenos mentais e físicos. A interação da criança com outras crianças mais velhas, sejam, ou não, seus irmãos, e o tipo de interação com os pais, facilita o processo de aprendizagem (Jenkins & Astington, 1996).

Quando a criança começa a entender que o mundo social é afetado por regras, experiências passadas e opiniões dos outros, ela tenta antecipar a conduta dos outros. Em outras palavras, ela passa a desenvolver uma *teoria da mente* e fazer uso dessa nova habilidade na sua vida prática. Ela aprende, pois, a *negociar*, a partir de seus interesses, mentindo, se entender necessário. Exemplo típico é quando a criança mente a respeito de uma informação, por medo de eventual castigo.

Como descrevem Rivière e Núñez (2001), se não for capaz de atribuir crenças e desejos aos semelhantes, o indivíduo não conseguirá compreender suas condutas. Para os mencionados autores, a compreensão que temos de nossas mentes permite que a *leiamos*, na tentativa de compreender as expressões do outro, suas ações, palavras e gestos. Compreender como essa capacidade se desenvolve nos permite o entendimento das capacidades cognitivas e a compreensão dos processos educativos.

As atividades escolares ocorrem entre mentes diferentes. Um adulto, no papel de educador, pode atribuir, aos seus alunos, mais conhecimento do que eles possuem e, assim, se comportar a partir da sua dedução. A partir dessa dedução, as relações poderão ficar difíceis, os alunos passam a não entender o que o professor está pensando, resultando na falta de aprendizado. Pode-se, assim, entender que a compreensão, por parte dos professores, sobre as atividades mentais auxiliará, e muito, o trabalho escolar.

Como afirmam Rivière e Núñez (2001, p.15),

Os erros e limitações das atividades mentais se pagam caro na escola. Se tem pago caro durante muitos anos de evolução humana. De uma evolução que não permite explicar facilmente como se pode produzir um organismo capaz de educar esses estudantes através de recursos simbólicos, de construir essas maravilhosas e poderosas representações simbólicas da realidade que chamamos teorias científicas, sem explicar primeiro essa sagacidade penetrante que caracteriza o olhar mental ¹ do homem.

Acredita-se que as brincadeiras permitem às crianças o desenvolvimento de habilidades relativas à *teoria da mente*. Brincadeiras de fantasia em que a criança segue a lógica da realidade no seu mundo imaginário, colocando-se no lugar do outro, fingindo, enganando, são muito importantes para o desenvolvimento da compreensão dos processos mentais. O educador, tendo conhecimento da importância dessas habilidades para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, poderá criar, intencionalmente, situações que representam falsas crenças. Essas brincadeiras oferecem a possibilidade, à criança, de diferenciar, progressivamente, o mundo imaginário do mundo real. Exemplos característicos são as histórias, as dramatizações etc.

Compreender como a criança pensa e as diferenças entre o seu pensamento e o

¹ no original, em espanhol, diz-se *mirada mental*.

pensamento adulto são fundamentais para o educador desenvolver ações pedagógicas, a partir da perspectiva da mente da criança.

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas pesquisas realizadas com tarefas de falsa crença.

2 - PESQUISAS REALIZADAS COM TAREFAS DE FALSA CRENÇA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma revisão na literatura referente às pesquisas no campo da *teoria da mente*, utilizando tarefas de falsa crença, permite perceber que elas são numerosas e estão sendo realizadas em diferentes contextos culturais, utilizando vários instrumentos e modificações de procedimentos. As pesquisas, aqui apresentadas, seguem o ano de publicação para que se possa melhor visualizar as modificações da tarefa original. Num primeiro momento, são relatadas pesquisas desenvolvidas com tarefas de falsa crença, realizadas no estrangeiro. Num segundo momento, aquelas realizadas no Brasil e, por último, são apresentadas as pesquisas desenvolvidas com programas de intervenção.

2.1 - Pesquisas Realizadas com Tarefas de Falsa Crença

Utilizando a linguagem para determinar quando surge uma *teoria da mente* na criança, dois psicólogos, Wimmer e Perner (1983), construíram uma primeira tarefa, cujo objetivo era avaliar se a criança desenvolveu a capacidade de apreciar, simultaneamente, dois modelos contraditórios de uma realidade e se sabia prever o comportamento equivocado do outro quando era enganada. Essa forma de investigação, baseada no modelo experimental, serviu como referência para muitos estudos posteriores.

Esse primeiro procedimento, denominado de *falsa crença*, consiste numa história de engano que é contada à criança e, ao final, ela deverá prever a conduta do protagonista. Fazendo uso de maquetes e bonecos, essa primeira tarefa conta a história de Maxi:

Maxi ajuda a sua mãe a guardar as compras, coloca seu chocolate no armário verde e sai da cozinha. Na sua ausência, sua mãe pega o chocolate para colocar um pouco na torta. Depois, ela o coloca no armário azul e sai

para comprar ovos. Maxi retorna e quer comer seu chocolate. Nesse momento, o investigador pergunta à criança: “Onde Maxi procurará pelo chocolate? Por quê?”

Participaram desse estudo 36 crianças, com idades entre 3 e 9 anos, provenientes de vários lugares de veraneio na Austrália. Foram divididas em 3 grupos de 3 a 4 anos, 4 a 6 anos e 6 a 9 anos.

Os resultados obtidos por Wimmer e Perner (1983), nesse estudo, mostraram que nenhuma criança de 3 a 4 anos atribuiu falsa crença ao protagonista, 57% das crianças de 4 a 6 anos e 86% das crianças de 6 a 9 anos conseguiram êxito na tarefa, ou seja, indicaram o armário correto onde que Maxi procuraria o chocolate.

Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) baseando-se na tarefa de Maxi, desenvolveram outra tarefa de falsa crença com o objetivo de predizer o déficit cognitivo que poderia explicar as deficiências sociais de comunicação e de imaginação das pessoas com autismo. A hipótese dos autores foi que falta, nas crianças autistas, uma capacidade básica para a aquisição de uma *teoria da mente*, que é a metarepresentação, ou seja, para eles as crianças autistas seriam incapazes de imputar crença a outra pessoa e de predizer seu comportamento, devido á falta de capacidade de metarepresentar. A tarefa consistia na apresentação de duas bonecas denominadas Sally e Ann, consoante texto, a seguir:

As duas bonecas estão brincando de bola. Sally coloca sua bola numa cesta e sai da sala. Enquanto Sally está fora da sala, Ann pega a bola de Sally e a coloca em outra cesta, a sua própria. Quando Sally volta, fala que vai brincar com sua bola. Nesse momento, o aplicador da prova interrompe a cena e pergunta: “Onde Sally irá procurar sua bola?” Duas questões de controle também são apresentadas: “Onde está realmente a bola?” (conhecimento da realidade), “Onde estava a bola no início?” (memória).

Nessa pesquisa, participaram três grupos: 27 crianças pré-escolares normais, com idade média de 4 anos e 5 meses; 14 crianças com síndrome de Down, com idade média de 10 anos e 11 meses; e 20 crianças, autistas, com idade média de 11 anos e 11 meses.

Os resultados apontaram que as crianças com desenvolvimento normal alcançaram 85% de predição, alegando que Sally procuraria a bola onde ela pensava encontrá-la, não onde realmente estava. As crianças com síndrome de Down obtiveram 86% de predições corretas, mas, as crianças com autismo, alcançaram apenas 20% de predições corretas. Para os autores, esses resultados demonstram que as crianças autistas apresentam uma dificuldade específica em atribuir estados mentais.

Hogrefe, Wimmer e Perner (1986) propuseram algumas variações nos procedimentos, acreditando que, se fossem aplicadas tarefas com atribuições de estados epistêmicos mais simples, as crianças poderiam demonstrar a capacidade de atribuição de falsa crença mais cedo. O interesse particular foi de verificar se as crianças compreendiam a ausência do conhecimento em outra pessoa (ignorância), porque a ignorância está ligada à falsa crença e pode ser mais facilmente compreendida.

A primeira tarefa construída por Hogrefe, Wimmer e Perner (1986), envolvendo algo inesperado, foi a tarefa da caixa de fósforos que consiste na seguinte situação:

O experimentador mostra uma caixa de fósforos para a criança e pergunta o que há dentro da caixa. Quando a criança responde, fósforos, o experimentador abre a caixa e mostra para a criança uma coisa diferente (chocolate) que está na caixa, e a fecha. Logo em seguida ele fala que irá brincar com um amigo (a) da criança e lhe mostrará a caixa de fósforos e perguntará para seu amigo (a) o que tem dentro. Nesse momento o experimentador inicia as questões: “O que seu amigo (a) irá dizer? Por que ele (a) dirá isso?” “Você se lembra quando eu mostrei esta caixa a você e perguntei o que tinha dentro dela, o que você respondeu?” “O que realmente tinha na caixa?”

Outras tarefas semelhantes, designadas como tarefa dos *Dominós*, de Hogrefe, Wimmer e Perner (1986); dos *Smarties* (chocolates muito conhecidos nos Estados Unidos e Inglaterra) e da caixa de *Band-aids*, de Perner; Leekam e Wimmer (1987), envolvendo algo inesperado, foram desenvolvidas. O que os autores fizeram foi substituir a caixa de fósforos por outros materiais. Todas as três tarefas consistem em apresentar uma caixa de um objeto conhecido e solicitar à criança que diga o que tem dentro. Na seqüência, a caixa é aberta e,

para surpresa da criança, uma outra coisa (conteúdo inesperado) está no seu interior. A tarefa da criança consiste em antecipar a resposta de seu companheiro, que não tem informações sobre a troca de conteúdo das caixas.

Apesar das mudanças do material, os resultados das pesquisas que acabamos de mencionar não foram muito diferentes dos obtidos na tarefa clássica. Como já se supunha, as crianças de 3 anos não se saíam bem nas tarefas, enquanto as crianças de 5 anos conseguiam antecipar o comportamento do seu amigo que não tinha informação sobre a troca de objetos.

Gopnik e Astington (1988) realizaram um outro estudo para verificar o desenvolvimento da habilidade de mudança representacional e relacioná-la a outras habilidades cognitivas. A mudança representacional consiste na habilidade que os adultos têm de representar os objetos no mundo e saber que essas representações podem mudar e se modificar. O estudo foi dividido em duas partes: na primeira, verificaram se a criança desenvolveu a habilidade de compreensão da mudança representacional. As tarefas utilizadas nesse estudo foram: “smarties”, de Perner, Leekam e Wimmer (1987) que é a tarefa envolvendo um conteúdo inesperado, descrita anteriormente, e a tarefa da pedra de Flavell, Flavell e Green (1983).

A tarefa da pedra consiste em mostrar para a criança uma esponja pintada de forma a aparecer uma pedra e verificar se a criança compreende que o mesmo objeto pode ser representado de maneiras diferentes.

A esponja é entregue à criança para que a mesma a manipule. Após, ela é solicitada a responder algumas questões, como: “O que é isso, realmente? É uma pedra ou uma esponja?” “Quando você olha esse objeto, sem tocar, parece uma pedra ou uma esponja?” “Se uma outra criança não tocar no objeto, mas somente olhá-lo, o que ela pensará que é, uma pedra ou uma esponja?”

Participaram, desse primeiro estudo, 43 crianças com idades de 3, 4 e 5 anos. As crianças foram divididas em três grupos, de acordo com a faixa etária.

Na segunda parte do estudo, verificaram a relação entre a habilidade de compreensão da mudança representacional e a capacidade para distinguir entre aparência e

realidade e falsa crença. Foram utilizadas, no estudo, uma escala mais larga de formulários sintáticos de perguntas e outras três tarefas. A primeira foi a tarefa usada por Chaldler e Helm (1984) e consiste numa atividade em que as crianças recebem um livro com retratos de animais em sua capa e, quando abrem esse livro, se deparam com a figura de um cachorro envolto num celofane, com somente parte da orelha à mostra. Quando as crianças viram a página, se deparam com a figura de um cachorro, por inteiro. De igual modo, na página seguinte, as crianças vêem a figura de um coelho, também encoberta, somente com as orelhas aparecendo. Ao virarem a página se deparam com a figura do coelho, por inteiro. Em seguida, as crianças viram outra página e nela têm uma vista restrita da terceira figura que se parece com orelhas, mas, ao virarem a página, vêem que não eram orelhas, mas pétalas de uma flor.

A segunda tarefa foi adaptada de uma atividade utilizada por Taylor e Flavell (1984), em que é apresentada, às crianças, a figura de um gato verde coberto por uma transparência cor-de-rosa que, ao olhá-lo, tem-se a nítida impressão de que é preto, porém, ao retirar a transparência, constatam que o gato é verde.

A terceira tarefa consistia em duas bonecas de pano que poderiam ser unidas e cobertas com um vestido tornando-se apenas uma. Inicialmente é apresentada, às crianças, a boneca vestida como se fosse uma. Depois a boneca era despida e então as duas bonecas eram reveladas. Participaram do estudo 58 crianças, divididas em três grupos, obedecida à faixa etária: 3, 4 e 5 anos.

Os resultados do primeiro e segundo estudo apontaram que as crianças pareciam desenvolver a habilidade de mudança representacional entre três e cinco anos. A maioria das crianças de três anos teve mais dificuldade, porém, essa dificuldade variou de acordo com as tarefas apresentadas. De forma geral, as tarefas de aparência e realidade pareciam ser mais fáceis que as de falsa crença, com proposições mais abstratas sobre relações entre objetos. Apesar disso, os autores concluíram que todas as tarefas apresentaram relações interessantes, pois todas envolviam a habilidade de considerar duas representações contraditórias de um mesmo objeto. Aparentemente, as crianças começavam a apresentar habilidade para considerar representações alternativas aos 4 anos de idade.

Bartsch e Wellman (1989), interessados em investigar se a dificuldade das crianças mais novas nas tarefas de predição de falsa crença estaria associada com a decisão que a criança tem que tomar entre raciocinar sobre a satisfação do desejo ou raciocinar sobre as implicações de crença, desenvolveram uma pesquisa com dois experimentos.

O primeiro experimento consistia em apresentar, às crianças e adultos, histórias de personagens engajados numa ação específica, solicitando-lhes que explicassem as ações do personagem. Três tipos de ações eram descritas para promover a variação da explicação. Têm-se, a seguir exemplos de tipos de situações de ação simples.

O primeiro exemplo está voltado à situação em que o personagem *Joe está colocando um doce na boca*. “*Por que você pensa que Joe está fazendo isso?*” As outras duas situações envolvem o personagem em ações contrárias ao seu desejo aparente, ou seja, *Jane está procurando seu gatinho*. *O gatinho está escondido sob uma cadeira, mas Jane está procurando seu gatinho sob o piano*. “*Por que você pensa que Jane está fazendo isso?*” A terceira informa que *Beth odeia maçãs*. Mas ela dá uma mordida na maçã para verificar se está boa. “*Por que você pensa que Beth está fazendo isso?*”

Participaram do primeiro experimento 60 pessoas: 23 crianças com idade média de 3 anos e 6 meses, sendo 16 meninos e 07 meninas; 22 crianças com idade média de 4 anos e 4 meses, sendo 12 meninos e 10 meninas; e 15 adultos com idade média de 31 anos, sendo 6 homens e 9 mulheres.

Os resultados apontaram que, tanto as crianças quanto os adultos, apresentaram níveis e modelos similares de explicações, predominando o uso de termos mentais (**saber** e **querer**), atribuindo as ações dos personagens a desejos e crenças. Verificou-se também que, considerando tratar-se de três ações que deveriam ser descritas, as 23 crianças com três anos, conseguiram, ao menos uma vez, atribuir falsa crença aos personagens, indicando que a maioria das crianças pesquisadas demonstrou compreender a falsa crença. Os autores concluíram que esses dados contrariavam aqueles encontrados na literatura, os quais acreditavam que as crianças pequenas não conseguiam ter bons resultados nas tarefas, por não conseguirem fazer *predições* através de falsas crenças. Para os autores, portanto, as crianças pequenas apresentam uma dificuldade nas tarefas tradicionais de falsa crença porque, conceitualmente, é aceitável que a *predição* da informação sobre falsa crença é mais difícil que a *explicação* de uma ação em função da falsa crença. Geralmente, falar, *predizendo* uma

ação, requer um exame do desejo e da crença em questão. Assim, para *predizer* a falsa crença, torna-se necessário que o motivo pese às *predições* conflitantes, apropriadamente, permitindo que a informação de crença vire a *predição* que conduzirá à satisfação do desejo. Para os autores, decidir-se entre raciocinar sobre a satisfação do desejo ou raciocinar sobre as implicações da crença pode ser a fonte das dificuldades das crianças novas com *predições* através das tarefas de falsa crença.

No segundo experimento, o objetivo foi comparar os resultados obtidos em tarefas de *explicação* e em tarefas de *predição*. Participaram desse estudo 24 crianças com idade média de 3 anos e 9 meses, dos quais, 14 meninos e 10 meninas.

As tarefas utilizadas por estes autores foram semelhantes às desenvolvidas por Perner, Leekam e Wimmer, (1987), que consistiam em mostrar para as crianças, primeiramente, uma caixa de “band-aid” vazia e outra caixa igual, sem marcas, toda branca, mas contendo “band-aid” em seu interior. Após, as caixas eram fechadas e um boneco colocado em cena. Na tarefa de *predição*, as crianças deviam predizer em qual caixa o boneco procuraria o “band-aid”. Na tarefa de *explicação*, o boneco olhava para a caixa marcada, vazia. A essa altura, solicitava-se às crianças que explicassem porque o boneco estava olhando para a caixa vazia.

Os resultados mostraram que 75% das crianças de 3 anos falharam nas tarefas de *predição*, enquanto 71% das crianças *explicaram*, ao menos uma vez, as ações contrárias dos bonecos devido à falsa crença. Esses dados apóiam a hipótese de que as crianças de três anos são capazes de *explicar* as ações em termos de falsa crença, mesmo quando falham em tarefas de *predição*. Os autores acreditam que as falhas que ocorrem nas tarefas tradicionais de falsa crença se devem ao fato de que o interesse da criança pequena é agir para satisfazer seu desejo. Dessa forma, elas acreditam que, nas tarefas, o ator agirá de maneira que o conduzirá à satisfação do seu desejo. Para os autores, as tarefas tradicionais exigem da criança a decisão entre raciocinar sobre a satisfação do desejo e raciocinar sobre as implicações da crença. Essa pode ser a fonte das dificuldades das crianças pequenas com *predições* através das tarefas de falsa crença, pois, para as crianças de três anos, a satisfação do desejo parece anteceder o raciocínio sobre a crença.

Moses e Flavell (1990) quiseram verificar se o insucesso nas tarefas tradicionais de falsa crença se deve à dificuldade de se colocar no lugar do outro e inferir seu

comportamento a partir das suas crenças. Utilizaram uma tarefa construída por eles, apresentada em vídeo, e consistia no seguinte:

Cathy entra no quarto e começa a procurar alguns brinquedos. Ela olha, primeiramente, numa gaveta, sem achar qualquer brinquedo, depois, olha numa mochila e encontra uma caixa de lápis. Deixa os lápis na mochila e sai para procurar papel para desenhar. Enquanto ela foi procurar o papel, um palhaço entra por outra porta do quarto e diz que vai passar um trote em Cathy. O palhaço esconde os lápis numa gaveta, coloca pedras na mochila e sai do quarto. Nesse instante, o experimentador interrompe o vídeo e faz duas perguntas de memória: “Onde estão os lápis?” (concernente à localização final do objeto original), “O que há na mochila agora?” (concernente ao conteúdo final e a localização original).

Uma terceira cena é produzida, diferente dessas anteriores, dividida em três condições: condição de percepção, condição de ação e condição de surpresa.

Participaram do estudo de Moses e Flavell (1990) 48 crianças, sendo 26 meninos e 22 meninas, com idade que variou dos 2 anos e 11 meses aos 3 anos e 11 meses. Os resultados mostraram que a maioria das crianças falhou em atribuir falsa crença ao protagonista. Mesmo nas tarefas fáceis, relativas às ações e às reações de um protagonista, as crianças não se saíram bem. Convergindo com outras pesquisas, esses resultados trouxeram evidências para afirmar que as crianças pequenas não entendem a natureza representacional da crença.

Para Siegal e Beattie (1991) a mudança conceitual e a questão do conflito entre crença e desejo não constituem, precisamente, o problema enfrentado pelas crianças pequenas para compreender as tarefas de falsa crença. Para os autores, a dificuldade envolve a forma como as perguntas são formuladas pelo experimentador, o que pode dificultar a compreensão da criança. A questão tradicional “Onde Sally irá procurar a sua bola?” tem um efeito ambíguo, por informar, de maneira clara, a intenção inicial do protagonista, gerando dificuldades para a criança entender o que lhe é perguntado e predizer a conduta do protagonista. As crianças precisam entender as questões feitas pelo experimentador, o que

implica supor que compartilham o mundo de conversação com os adultos. Para os autores trata-se de verificar se é verdade que, se as crianças confiarem nos desejos onde esses se opõem às crenças, elas terão pouco ou nenhum entendimento de como uma falsa crença pode, inicialmente, conduzir até uma ação com um resultado indesejado. Por outro lado, se a dificuldade envolve compartilhar o propósito do experimentador, o desempenho das crianças deverá ser positivo nas tarefas de falsa crença que não exigem a familiaridade com a fala do adulto.

Com o objetivo de examinar essa questão, Siegal e Beattie (1991) realizaram dois experimentos.

No primeiro, participaram 80 crianças com idades entre 3 anos e 2 meses e 3 anos e 11 meses e entre 4 anos e 4 anos e 11 meses. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em dois grupos de 40. Para o primeiro grupo, foram utilizadas as mesmas condições e histórias usadas por Bartsch e Wellman (1989), já descritas neste trabalho. No segundo grupo, as condições foram idênticas, exceto no que se refere à pergunta dirigida à criança: “*Onde Jane procurará primeiro o seu gatinho?*” ou “*Onde Sam procurará primeiro o seu cachorro?*” Os resultados demonstraram que: no primeiro grupo, as 20 crianças de 3 anos obtiveram o seguinte resultado em relação às duas histórias contadas: 4 crianças deram respostas corretas nas duas histórias; 4 crianças responderam corretamente somente uma história; e 12 crianças não responderam corretamente nenhuma história. As 20 crianças de 4 anos apresentaram os seguintes resultados: 6 crianças responderam corretamente as duas histórias; 4 crianças responderam corretamente uma história; e 10 crianças não souberam responder nenhuma história. No segundo grupo, de 40 crianças, inserindo-se a palavra **primeiro**, na pergunta, os resultados foram muito melhores. Das 20 crianças de 3 anos, 12 crianças acertaram as duas histórias; 5 crianças acertaram uma história; e 3 crianças não acertaram nenhuma história. Já, as 20 crianças de 4 anos obtiveram o seguinte desempenho: 13 crianças acertaram as duas histórias; 2 crianças acertaram uma história; e 5 crianças não acertaram nenhuma história.

Os resultados obtidos nesse primeiro experimento deram suporte à hipótese levantada pelos autores. Conforme previam, as crianças que participaram do segundo grupo obtiveram um resultado mais favorável na realização da tarefa. Os autores acreditam que o uso do termo *primeiro* pôde facilitar o entendimento das crianças, já que o propósito da pergunta do experimentador era determinar onde uma pessoa procuraria o objeto desejado, sem se preocupar se a crença dele estava errada.

No segundo experimento, os autores, Siegal e Beattie (1991) quiseram investigar se o uso da palavra *primeiro*, usada pelo experimentador, sinalizou para a criança o que ela deveria responder. Assim, as crianças poderiam ter obtido sucesso na tarefa mesmo ignorando as crenças do protagonista. Nesse experimento, participaram 24 crianças com idade de 3 anos e 4 meses a 4 anos e 1 mês. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em dois grupos. No primeiro grupo, as tarefas envolviam predição de ação e a história do personagem era baseada em uma crença verdadeira ou falsa, contendo uma implicação ou questionamento.

Jane quer seu gatinho. O gatinho vive em dois lugares: na garagem e no sofá. Jane pensa que seu gatinho está na garagem e agora está, realmente, na garagem. “Onde Jane vai procurar o seu gatinho? Onde é o outro lugar que o gatinho vive?”

Para o outro grupo, a tarefa era similar à usada no primeiro experimento, com o grupo 1:

Sam quer encontrar seu filhote de cachorro. O cachorro de Sam está, realmente, na cozinha. Sam pensa que seu cachorro está no banheiro. “Onde Sam vai procurar o seu cachorro?”

Os resultados replicam os obtidos no primeiro experimento, isto é, frequentemente, as crianças respondem, corretamente, quando solicitadas a predizer um comportamento inicial dos personagens das histórias de falsa crença. Esses resultados não dão apoio à hipótese alternativa que crianças não interpretam corretamente a palavra *primeiro* e interpretam a questão “*onde a pessoa olhará primeiro?*” Isso ocorre como se a questão exigisse uma resposta que apontasse outro local, que não o real. Além disso, a palavra *primeiro* vem, naturalmente, na aquisição da linguagem e pré-escolares têm poucos problemas com instruções simples que usam termos temporais, tais como *primeiro* e *último*. De modo geral, os resultados apontaram que as crianças de 3 anos melhoraram seus desempenhos, quando se alterou a forma de perguntar. As crianças menores têm poucas experiências com o mundo da conversação e sua compreensão dos ambientes experimentais, criados através das

tarefas são muito limitados, restringindo-se geralmente a um só tipo de situação. Os autores supõem que, para se conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente nesse domínio de falsa crença, é necessário que se compreenda o contexto e o uso da pragmática da língua, pois para eles o “[...] enfoque conversacional é um meio poderoso de iluminar as mudanças na cognição que aparentemente estão relacionadas à idade” (Siegal & Beattie, 1991, p.11).

Avis e Harris (1991) investigaram as concepções de mente de outras populações, além da européia e americana, a fim de verificar se todas as crianças adotam a mesma estrutura mental para predizer ação e emoção. Participou dessa pesquisa um grupo de 48 crianças pigméias, moradoras de Baka, com idades entre 2 e 6 anos. Nenhuma das crianças freqüentava escola ou tinha freqüentado. Passavam seu tempo nos jogos, brincadeiras e na construção de cabanas e lanças.

Para adaptar o procedimento da tarefa às práticas locais e familiares das crianças, os autores desenvolveram a seguinte situação:

As crianças observavam um adulto cozinhando algumas mangas, após o cozimento, ele as colocava em uma tigela, cobria com uma tampa e saía da cabana. Em sua ausência as crianças foram incitadas por um outro adulto a remover as mangas e esconderem em uma panela. Depois que as crianças escondiam o cozido eram feitas três perguntas para elas. “Quando Mopfana voltar, onde ele vai procurar as mangas, na tigela ou na panela?” (se a criança não respondesse corretamente era recapitulada a situação e explicaria que o personagem procuraria na tigela, onde havia deixado, antes de passar para as questões seguintes); “Antes de Mopfana levantar a tigela, seu coração estará sentindo alegria ou tristeza?” “Depois que ele erguer a tampa, o seu coração estará alegre ou triste?”. Ao final das questões, todas as crianças eram elogiadas independentemente das suas respostas.

É importante salientar que toda a situação foi encenada com pessoas nativas e, na cabana, que se constituía num local familiar às crianças. A própria encenação e a frutas escolhidas para o cozimento faziam parte do cotidiano das crianças.

Os resultados apontaram que a maioria das crianças mais velhas respondeu,

corretamente, às três questões, demonstrando que são bons preditores da ação e emoção de uma pessoa, em termos de suas crenças ou desejos. As crianças mais novas não obtiveram o mesmo resultado, somente uma minoria conseguiu responder corretamente às três questões. Eles concluem que, aos 4 anos, as crianças de Baka entendem a falsa crença da mesma forma que muitas crianças pré-escolares inglesas. Para os autores, esses resultados apóiam outros estudos que reivindicam que a capacidade de predição e explicação da crença e desejo seja, universalmente, constituída na infância.

Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla e Youngblade (1991), em uma perspectiva naturalística, desenvolveram um estudo procurando verificar se a frequência das conversas familiares e as variáveis de interação familiar contribuem para as diferenças individuais das crianças, quanto ao entendimento de outros sentimentos e à habilidade para explicar as ações humanas em termos de falsa crença.

Trata-se de um estudo longitudinal com 50 crianças, todas segundo filho, sendo 23 meninos e 27 meninas. As famílias foram visitadas em casa em dois momentos, isto é, aos 33 meses e aos 40 meses.

Aos 33 meses, as crianças foram observadas duas vezes, por um período de 1 hora e 15 minutos, num intervalo de uma semana entre as duas observações. Solicitou-se à mãe que continuasse sua rotina habitual, pois a finalidade era observar a interação familiar o mais naturalmente possível. A conversação familiar foi gravada e, também, feito um registro não verbal. Os dados das observações informaram sobre as conversações das crianças com suas mães e irmãos e as interações entre os membros da família.

Aos 40 meses foram feitas duas visitas, na primeira foram aplicadas, para as crianças, as tarefas de falsa crença de Bartsch e Wellman, (1989) e administrado um questionário à mãe, para decidir sobre o conteúdo apropriado, a ser empregado na avaliação posterior da adoção de perspectiva afetiva – “later affective perspective-taking assessments”. Na segunda visita, a criança foi submetida a uma avaliação da perspectiva afetiva e, também, colhidas informações sobre a ocupação e nível escolar dos pais.

Quanto aos resultados obtidos, somente sete crianças tiveram sucesso nas tarefas de predição e quatorze ofereceram uma explicação, pelo menos em termos de falsa crença. Já que o número de crianças que obtiveram resultados positivos nas predições de ações foi pequeno, os autores resolveram omitir a medida de predição e, apenas, analisar as explicações dadas pelas crianças nas tarefas de falsa crença. Essa decisão foi mantida à luz do interesse teórico que os autores tiveram nas explicações das crianças. A análise das explicações dadas

pelas crianças mostrou que as diferenças individuais marcaram o sucesso das crianças quanto ao desempenho nas tarefas de falsa crença. Essa análise foi associada com a participação das crianças em conversas familiares, principalmente, quando suas mães se ocuparam no controle relativamente freqüente do comportamento com o irmão mais velho. As crianças que cresceram em famílias em que se ocupavam de conversações sobre sentimentos e sobre causalidade se mostravam mais capazes de explicar os sentimentos e ações dos bonecos nas situações das tarefas e demonstraram melhor desempenho nas tarefas.

Os autores concluem que esses resultados alertam para que possamos entender que as crianças crescem como membros da família, destarte, estão interessadas, não apenas nos comportamentos e linguagens dirigidas a elas, mas, também, nos acontecimentos com os membros de sua família. Para aos pesquisadores, esses dados apóiam a hipótese da importância do discurso social na mediação de conceitos-chave que podem ser refletidos nas tarefas de cognição social.

Slomkowski e Dunn (1996), em outro estudo, combinaram atividades experimentais e de observação naturalística, com o objetivo de verificar se as habilidades da criança (compreender os pensamentos - tarefas de falsa crença - e sentimentos dos outros – avaliação posterior de adoção de uma perspectiva afetiva – “later affective perspective taking”), avaliadas, experimentalmente, sete meses antes, são prognósticas do modo como elas se comunicarão, verbalmente, com seus amigos sete meses depois.

Foram aplicadas atividades experimentais, tarefas de falsa crença de Bartsch e Wellman (1989), e avaliação posterior de adoção de uma perspectiva afetiva – “later affective perspective taking”. Participaram desse estudo 38 crianças (segundo filho), estudadas aos 40 meses e, depois, aos 47 meses. Aos 40 meses de idade, foram aplicadas as tarefas de falsa crença e a avaliação posterior de adoção de uma perspectiva afetiva. Aos 47 meses, a criança foi observada jogando, em sua casa, com um amiguinho íntimo, aproximadamente da mesma idade, por quarenta e cinco minutos. A sessão de jogo era gravada, transcrita e categorizada.

Os resultados apontaram que o desempenho nas tarefas de falsa crença e de adoção de uma perspectiva afetiva foi, significativamente, associado com as medidas de comunicação estabelecida entre amigos. A performance das crianças nas tarefas aos 40 meses foi preditiva do modo como elas se comunicaram, verbalmente, com seus amigos aos 47 meses. O estudo também revelou diferenças individuais na comunicação estabelecida nas interações das crianças. Os autores concluem que a utilização dessas tarefas pode ser muito importante no prognóstico de interações da vida real.

Jenkins e Astington (1996), ao realizarem esse estudo, tiveram dois objetivos.

O primeiro foi o de examinar se os processos cognitivos (linguagem e memória) estão relacionados com a compreensão de falsa crença. A preocupação com a linguagem deve-se à estreita relação que ela tem com a compreensão de tarefas de falsa crença. Uma das relações seria a da complexidade lingüística das tarefas. Outro processo que pode estar associado ao fato da criança não apresentar sucesso nas tarefas é a falta de desenvolvimento de alguns recursos, tais como capacidade de fazer inferências, especificamente memória funcional. Os autores afirmam que, embora existam muitas suposições a respeito da relação entre compreensão de falsa crença e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, os estudos não focalizaram sua investigação empírica com crianças normais. Em populações atípicas temos evidências que sugerem que a habilidade lingüística e a compreensão da *teoria da mente* estão associadas.

O segundo objetivo foi investigar se o tamanho da família afeta a aquisição da compreensão de falsa crença, como ocorre com a idade e a linguagem.

Para realizar o estudo, os autores utilizaram quatro diferentes tarefas de falsa crença: uma de mudança e localização de paradigma (Wimmer & Perner, 1983); duas de conteúdo inesperado (Perner & cols, 1987) e uma envolvendo algo inesperado, retrato do livro (Gopnik & Astington, 1988). Aplicaram o “Test of Early Language Development”- TELD - para verificação da habilidade de linguagem e a escala de Stanford-Binet foi utilizada para medir a memória não verbal das crianças. Participaram da pesquisa 68 crianças, com idade entre 2 anos e 11 meses e 5 anos e 5 meses. 22 delas são filhas únicas; 32 têm um irmão; 13 têm dois irmãos; e uma tem três irmãos. Trinta e oito crianças são primeiro filho da família; 24 são o segundo; 5 são o terceiro; e uma, o quarto filho.

Os resultados evidenciaram que as crianças não tiveram bons resultados na tarefa de falsa crença antes de alcançar um nível de habilidade lingüística. Depois que os efeitos de idade e linguagem foram eliminados, os resultados apontaram que as crianças com famílias maiores obtiveram melhor pontuação nas tarefas de falsa crença. Esses resultados evidenciam que o tamanho da família está, fortemente, associado com o desempenho nas tarefas de falsa crença, sugerindo que a presença de irmãos pode compensar o desempenho das crianças com menos competência lingüística e desenvolvimento na compreensão de falsa crença.

Deleau, Sourn, Guehenneuc e Ricard (1999), partindo do pressuposto que as práticas da conversação permitem à criança compreender a sua mente e a dos outros, porque

possibilitam a compreensão de normas que regulam a conversação, o domínio do discurso e a representação de crenças, desenvolveram um estudo cujo pressuposto era o de verificar a relação entre compreensão conversacional e a atribuição de crença nas crianças. Utilizaram, nesse estudo, tarefas de compreensão conversacional que são compostas por algumas pranchas, contendo imagens de personagens em situações de conversas cotidianas, onde a criança é solicitada a responder algumas questões feitas pelo experimentador. Tarefas de falsa crença de predição de conduta de Siegal e Beattie (1991) e de explicação de conduta de Bartsch e Wellman (1989). Participaram desse estudo 18 crianças, sendo 9 meninos e 9 meninas, com idades de 45 a 49 meses, que têm o francês como língua materna. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre compreensão conversacional e tarefas de falsa crença, confirmando a hipótese de que existe uma ligação intra-individual entre compreensão conversacional e crença.

2.2 - Pesquisas Desenvolvidas no Brasil com Tarefas de Falsa Crença

Na década de 90, precisamente no ano de 1993, aparece, no Brasil, a primeira referência na literatura sobre pesquisas que se utilizaram de tarefas de falsa crença. Esse primeiro estudo, realizado por Dias, teve como objetivo avaliar as implicações das condições socioeconômicas na habilidade das crianças em predizer ações e emoções baseadas nas crenças e desejos do outro. As tarefas utilizadas foram as de *Sally e Ann*, empregada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) e a dos *Smarties*, utilizada por Perner, Leekane e Wimmer (1987). Para que as tarefas estivessem mais próximas do contexto da criança, na primeira tarefa, a autora utilizou 2 bonecas, uma cestinha, uma caixinha e uma bolinha de gude. Para a segunda tarefa, foram utilizadas caixas de chicletes “ping-pong”, papelão e lápis. Participaram da pesquisa 90 crianças, com idade entre 4 e 6 anos. A amostra foi composta de 30 crianças, provenientes de orfanato; 30 de nível socioeconômico baixo; e 30 crianças de nível socioeconômico médio.

Os resultados apontaram diferenças entre os três grupos. Nas crianças oriundas do orfanato, essas habilidades só emergiram aos 6 anos, enquanto as crianças de nível socioeconômico médio e baixo apresentaram essa capacidade aos 4 anos, igual, portanto, às crianças européias e americanas. A autora conclui que esses dados são contrários ao modelo inatista, que tem por proposta explicativa o processo de maturação, ou seja, alegam que toda

criança nasce com um módulo social que se desenvolve, aproximadamente, nas mesmas idades, através de um processo de maturação, mais que de aprendizagem. Sendo assim, os dados apontam que o desenvolvimento de tal habilidade não é universal quanto à idade.

Em outra pesquisa, Dias, Soares e Sá (1994) se propuseram em verificar se a dificuldade por parte das crianças pesquisadas está relacionada a fatores lingüísticos e à compreensão da intenção real do experimentador. As tarefas e materiais utilizados foram os mesmos do experimento anterior, entretanto, as questões foram modificadas.

As modificações foram as seguintes:

Na tarefa 1, a pergunta original do examinador ao sujeito é “Onde Silvia irá procurar a bola?”, a questão foi modificada para “Qual o primeiro lugar em que Silvia vai procurar sua bola de gude, assim que ela voltar? Em sua cestinha ou na caixa de papelão?”

Na tarefa 2, a pergunta “O que ele(a) dirá que tem dentro da caixa?” foi modificada para “O que ele(a) vai dizer que tem dentro da caixinha, assim que eu perguntar a ele(a), como fiz com você?”; a pergunta de predição que era “Onde o E2 irá procurar o chiclete quando ele (a) voltar?” foi modificada para “Qual o primeiro lugar em que ele(a) vai procurar o chiclete assim que voltar?”

Participaram da pesquisa 30 crianças de 4 a 6 anos, provenientes de orfanato.

Os resultados apontaram que as crianças apresentaram uma média de acertos superior (0,69) à média da tarefa original (0,40). Com os aspectos lingüísticos modificados, as crianças tiveram um desempenho similar ao das crianças de nível socioeconômico baixo e médio da pesquisa anterior. Os autores concluem, pela análise dos dados, que a diferença entre os resultados apresentados pelas crianças carentes e de nível socioeconômico médio estaria ligada à habilidade de detectar a mensagem do experimentador. Essas dificuldades lingüísticas de comunicação entre o sujeito e o experimentador ficam mais evidentes numa situação de teste.

Jou (1996) e Jou e Sperb (2004), desenvolveram uma pesquisa para coletar maiores informações relacionadas ao surgimento da *teoria da mente* em pré-escolares, como as tarefas utilizadas nos estudos se relacionam entre si e qual a influência do contexto experimental na obtenção dos resultados. Inspirada pela teoria de Piaget, a pesquisadora criou, para uma das tarefas, a possibilidade da criança justificar as respostas dadas. Foram utilizadas, nesse estudo, três tarefas apresentadas em duas modalidades, respectivamente, padrão e facilitada. Para testar a falsa crença foram utilizadas as tarefas de Maxi (Wimmer & Perner,

1983) e de João (Lourenço, 1992, referido por Jou, 1996, p.36), para testar a crença foram utilizadas as tarefas de Sam (Bartsch & Wellman, 1987) e de aparência e realidade utilizaram as tarefas do imã de geladeira e da pedra criadas por Flavell & cols.(1983; 1985). A primeira modalidade era aplicada sem modificações nas tarefas, já, na segunda modalidade, solicitava-se às crianças que justificassem suas respostas, permitindo, assim, que elas pudessem conferir ou corrigir suas respostas iniciais. Participaram da pesquisa 58 crianças sul-brasileiras de 3 a 5 anos, pertencentes a uma escola infantil de classe média alta, distribuídas em 3 grupos.

Os resultados mostraram que as crianças de 3 e 4 anos não manifestaram diferenças nos seus resultados nas três tarefas, porém, se considerarmos as justificativas das respostas na tarefa de falsa crença, serão verificadas diferenças entre as crianças de 3 anos e 4 meses e as de 4 anos e 10 meses. O mesmo ocorreu na tarefa de aparência-realidade, na modalidade padrão. As crianças pequenas conseguiram 33% de acerto, quando houve a facilitação lingüística na testagem. O estudo indicou uma hierarquia das tarefas, caminhando da mais fácil para a mais difícil, sendo a falsa crença a de maior grau de dificuldade, seguida pela tarefa de aparência – realidade e a tarefa considerada mais fácil foi a de crença. Em relação ao contexto experimental, verificou-se que o desempenho das crianças de 4 anos aumentou, significativamente, quando houve mudança do contexto, favorecendo a interação social da criança com o experimentador. Esses resultados alertam sobre a questão metodológica, principalmente no que se refere à importância da explicitação minuciosa da média de idade dos sujeitos da amostra e a influência nos resultados gerados pela situação experimental. A autora conclui que os resultados encontrados nesse estudo não diferem muito dos relatados na literatura da área.

Roazzi e Santana (1999) estudaram a influência da idade, do sexo e do uso de seres inanimados (bonecos) e animados (outra criança) na compreensão da falsa crença. Foi aplicada a tarefa de falsa crença de *Sally e Ann* (Baron-Cohen; Leslie & Frith, 1985), foram utilizadas três lancheiras, além de lanchinhos de plástico e bonecas da marca Estrela - Tomatinha, Cenourinha e Bananinha -, cabendo a uma das bonecas representar a professora. Participaram da pesquisa 72 crianças com idade entre 4 e 5 anos, de nível socioeconômico médio.

Os resultados apontam diferenças entre idade, mas não entre sexo. De maneira geral, os dados apontam que as crianças de quatro anos apresentaram 32% de acertos e a quase totalidade dos acertos só ocorreu aos cinco anos de idade (98%). Esses resultados diferem da posição inatista, em relação aos encontrados em outras pesquisas que acusam essa

capacidade aos 4 anos e, também, daqueles encontrados por Dias (1993) no Brasil. Os autores concluem que são necessários novos estudos, principalmente no Brasil, para detectar, especificamente, o nível de influência cultural na aquisição dessa habilidade.

Alessandra Ghinato Mainieri (2000) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi verificar a relação entre os déficits na capacidade de *teoria da mente* e na linguagem pragmática, apresentados no autismo. Foram utilizadas, nesse estudo, duas medidas diferentes de *teoria da mente*. Uma delas foi a utilização de uma tarefa de crença falsa e a outra foi a gravação de discurso para verificar a presença de termos mentais. Participaram desse estudo quatro adultos do sexo masculino, com diagnóstico de autismo, integrantes de duas escolas especiais diferentes. Os resultados indicaram que, embora respondendo corretamente à tarefa de crença falsa e utilizando termos mentais, os problemas relacionados à linguagem pragmática ainda persistiam, porém, pouco acentuados e relacionados a situações lingüísticas específicas.

Cabral (2001) desenvolveu uma pesquisa objetivando verificar os efeitos da idade, nível socioeconômico e tipos diferentes de tarefas de falsa crença. Participaram da pesquisa 106 crianças, com idades entre 3 e 6 anos, de nível socioeconômico médio e baixo. Os resultados indicaram haver diferenças significativas em função da idade e do tipo de tarefa, mas não em função do sexo. As crianças de 3 anos não apresentaram a habilidade para prever a falsa crença dos outros e inferir sobre seus comportamentos, mas aos 6 anos, a quase totalidade das crianças já apresentava essa habilidade.

Suely de Melo Santana (2002), baseada em trabalhos desenvolvidos no Brasil, apresentando divergências quanto ao período de aquisição em relação à interferência da variação lingüística e do fator socioeconômico no desempenho das crianças em tarefas de falsa crença, bem como a impossibilidade de se compararem os resultados, devido à utilização de métodos distintos, desenvolveu essa pesquisa, cujo objetivo consistia na investigação de como a criança desenvolve uma *teoria da mente*. Para realizar essa pesquisa a autora utilizou a tarefa baseada no estudo de Baron-Cohen, Leslie e Frith, (1985) e a tarefa tradicional e modificada do estudo de Siegel e Beattie, (1991). Participaram da pesquisa 100 crianças de 4 a 5 anos de idade, de ambos os sexos, distribuídas em 4 grupos, de acordo com a idade e o nível socioeconômico. Os resultados apontaram que 56% das crianças, a partir dos 4 anos, mostraram possuir uma *teoria da mente*. Fatores como idade em meses e nível socioeconômico são preditores do desempenho. Verificou-se que a capacidade de prever e justificar emoções desenvolve-se mais cedo que a capacidade de inferir com base em crenças

falsas. A autora concluiu que a *teoria da mente* apresenta um desenvolvimento gradual e dinâmico, influenciado por fatores internos e externos, demonstrando uma influência recíproca entre pensamento e linguagem.

Pompéia de Villhachan e Lyra (2002), na pesquisa sobre *Estilos de Apego, Peculiaridades Internacionais e a Aquisição da Teoria da Mente*, investigou, empiricamente, a relação entre *teoria da mente* e teoria do apego, representada pela relação mãe-criança. A pesquisa foi dividida em dois estudos: no primeiro, o objetivo foi investigar a partir de que idade a criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais dos outros e se pode ser estabelecida alguma relação entre estilo de apego e *teoria da mente*. Foram utilizadas, nesse estudo, duas tarefas de falsa crença e uma tarefa de histórias de apego incompletas. Participaram do estudo 40 crianças, de 3 e 4 anos de idade. Os resultados encontrados apontam para a existência de um efeito preditor do estilo de apego seguro para um bom desempenho das crianças nas tarefas de falsa crença.

O segundo estudo objetivou investigar que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança e que peculiaridades relacionais mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da *teoria da mente*. Para esse estudo, foram observadas algumas peculiaridades da relação mãe-criança. Participaram duas díades mãe-criança, cujas crianças, com 3 anos, apresentaram estilos de apego diferentes. Para verificar o objetivo proposto foi feita uma análise qualitativa-processual nas duas díades. Os resultados mostram que o estilo de apego seguro, demonstrado na díade 1, favorece o desenvolvimento precoce da *teoria da mente*.

Os resultados obtidos, por um lado, demonstram uma correlação positiva e preditiva entre estilo de apego e *teoria da mente* e, por outro, a influência que as peculiaridades relacionais de cada díade podem exercer no processo de aquisição da *teoria da mente*.

Pancieria (2002) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de estudar a compreensão conversacional e a atribuição de crenças ao outro. Para realização da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais: para a avaliação de compreensão conversacional a autora traduziu e adaptou um instrumento criado por Deleau e colaboradores (1999) e, para avaliação de atribuição de crenças, utilizou a tarefa de falsa crença desenvolvida por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), adaptada por Dias, Soares e Sá (1994) para a população brasileira. Participaram do estudo 60 pré-escolares de nível socioeconômico baixo, com idades ente 4 a 6 anos, distribuídos, por idade, em 3 grupos.

Os resultados permitiram concluir que o instrumento utilizado foi sensível para avaliar a compreensão conversacional e as diferenças interindividuais. As diferenças foram significativas entre as crianças, mostrando um efeito de idade. As crianças de 4 anos demonstram uma compreensão muito fraca em relação à atribuição de crenças, diferentemente das crianças de 5 e 6 anos que tiveram um desempenho significativamente melhor. Os resultados sugeriram uma associação positiva entre compreensão conversacional e atribuição de falsa crença, confirmando resultados anteriores encontrados na literatura.

Maluf, Domingues, Sousa, Valério e Zanella (2003), com os mesmos procedimentos metodológicos da pesquisa anterior, realizaram um estudo sobre a influência da idade em tarefas de compreensão conversacional e a atribuição de crenças ao outro, num grupo de 45 crianças de 3 a 4 anos que freqüentavam uma creche da periferia de São Paulo. As crianças foram divididas em 3 faixas etárias, ou seja, 44 a 48 meses; 49 a 53 meses e 54 a 58 meses. Quanto ao desempenho das crianças na tarefa de falsa crença, das 16 crianças da primeira faixa etária, apenas duas deram a resposta esperada; na segunda faixa etária, das 14 crianças, somente 6 responderam conforme esperado e, da terceira faixa etária, das 15 crianças do grupo, 11 deram a resposta esperada. Nota-se uma forte influência da idade no desempenho na tarefa de falsa crença.

Valério (2003) realizou uma pesquisa, fazendo uma adaptação das tarefas de compreensão conversacional, usadas por Panciera (2002) e Maluf, Domingues, Sousa, Valério e Zanella (2003), para torná-las mais próximas do contexto cultural das crianças brasileiras. Também avaliou a habilidade de atribuição de falsa crença com a mesma tarefa utilizada por Panciera (2002) e Maluf, Domingues, Sousa, Valério e Zanella (2003). Participaram da pesquisa 60 crianças, com idade entre 4 e 6 anos, de todas de nível socioeconômico médio, distribuídas em 3 grupos, de acordo com a idade. Os resultados mostraram que apenas uma criança de cada grupo não deu a resposta correta na tarefa de falsa crença, permitindo concluir que essas crianças de 4 anos parecem ter desenvolvido a habilidade de atribuição de estados mentais de crença.

Luciane Carraro (2003) pesquisou o status metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta e a sua relação com o nível representativo, apresentado nas tarefas de crença falsa e de aparência-realidade e no emprego de termos mentais. Foram utilizados os seguintes procedimentos: tarefas de crença falsa e de aparência e realidade, entrevista e uma sessão de observação com duração de vinte minutos, onde a criança era filmada interagindo com colegas e brinquedos. Participaram da pesquisa sete crianças com seis anos de idade.

Os resultados mostraram que todas as crianças acertaram as tarefas, o que sugere a presença de uma *teoria da mente*. Seis crianças apresentaram episódios de faz-de-conta metarrepresentativo, apesar do predomínio de episódios de brinquedo não-metarrepresentativo, e cinco crianças empregaram termos mentais que requerem metarrepresentação para serem compreendidos. Quanto à brincadeira de faz-de-conta, os resultados confirmam a hipótese de que ela ocorre mais tardiamente no desenvolvimento, estando estreitamente relacionada à compreensão da sintaxe do termo mental fazer de conta.

Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues (2004) desenvolveram um trabalho, publicado no livro intitulado *Psicologia Educacional: Questões contemporâneas*, cujo objetivo foi verificar qual a produção brasileira na área da *teoria da mente*. Pôde-se observar que o interesse por esse estudo tem-se ampliado no Brasil, nos últimos anos. As pesquisas têm-se centrado em aplicações de tarefas, envolvendo a elaboração de crença e a compreensão dos atos de comunicação intencional. Nos estudos que enfocam atribuição de crença, as tarefas tradicionais são as mais utilizadas, com algumas variações. Em geral, a predição do comportamento tem sido objeto de investigação. Não foram encontrados estudos longitudinais, tampouco estudos de intervenção, que, na literatura internacional, estão começando a aparecer. As pesquisas mostram que a habilidade de atribuição de falsa crença parece se desenvolver dos 3 aos 6 anos de vida. Nos estudos que enfocam a compreensão dos atos de comunicação intencional, essa habilidade começa a surgir aos 3 anos e está em desenvolvimento dos 4 aos 6 anos, com diferenças significativas, associadas à idade e ao contexto cultural. Em geral, o número de participantes varia de 30 a 106, sendo, a maioria, constituída por crianças de 3 a 6 anos. Os autores concluem que a área pode oferecer importantes contribuições para a compreensão e a intervenção positiva no desenvolvimento e na aprendizagem infantis.

2.3 - Pesquisas Desenvolvidas com Procedimentos de Intervenção

Para finalizar, serão apresentadas pesquisas que utilizaram a intervenção como metodologia. Esse tipo de pesquisa tem sido utilizada por alguns pesquisadores para verificar efeitos de diferentes procedimentos sobre a habilidade de atribuir estados mentais.

Até recentemente, o foco da *teoria da mente* vinha sendo unicamente a aplicação de tarefas, procurando identificar com que idade a criança desenvolve essa habilidade.

Atualmente, a preocupação tem sido com a ampliação de diferentes procedimentos, sendo a intervenção um dos procedimentos que vêm aparecendo nas pesquisas recentes.

Appleton e Reddy (1996) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi o desenvolvimento de um procedimento de intervenção com crianças de 3 anos para acertarem as tarefas tradicionais de falsa crença.

A pesquisa foi realizada com 47 crianças, sendo 24 meninos e 23 meninas, com idade média de 3 anos e 6 meses (3;1:15 a 3;11:19), que falharam na tarefa tradicional de falsa crença. Além da tarefa de falsa crença utilizada no pré-teste, foi também aplicada a escala “British Picture Vocabulary Scale” (BPVS). As crianças foram alocadas aleatoriamente para o grupo controle ou para o grupo experimental. Tanto um grupo, quanto o outro, foi formado por 23 crianças com idade média de 3,6 anos e com quase o mesmo escore de BPVS (7,74).

O grupo experimental participou de 8 discussões sobre os 4 vídeos, por um período de duas semanas, em sessões de 10 a 15 minutos. O programa de intervenção envolvia um adulto que explicava a reação de surpresa de um ator que aparecia em uma série de quatro vídeos, de curta duração, após a inesperada transferência de um objeto. Tratava-se de quatro cenas diferentes, onde um protagonista desempenhava ações em consequência de uma falsa crença sobre a localização esperada de um objeto. Cada intervenção envolvia: lembrança do evento inicial e a sua seqüência; questionamento factual sobre o evento e explanação dos pensamentos; e ações do protagonista do vídeo.

Enquanto o grupo experimental participava do procedimento de intervenção, o grupo controle participava também de 4 sessões de 10 a 15 minutos, com o pesquisador, mas as sessões consistiam na leitura de histórias de alguns livros.

Ambos os grupos foram submetidos a um pós-teste, com tarefas de falsa crença - tarefa de aparência enganosa -, imediatamente após a quarta sessão de intervenção e a quarta sessão de leitura, os resultados apontaram que a performance do grupo experimental foi, significativamente, melhor em relação às crianças do grupo controle. Duas semanas após o primeiro pós-teste, as crianças foram reavaliadas, desta feita, com duas tarefas - aparência enganosa e localização inesperada - e os resultados foram similares. Esses resultados evidenciam que os procedimentos de intervenção, produzidos com conversas e explicações formadas para descrever falsa crença, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de

atribuir crença ao outro e que melhores falantes têm melhor desempenho após o procedimento.

O estudo desenvolvido por Hale e Tager-Flusberg (2003) teve por objetivo investigar o papel da linguagem no desenvolvimento da *teoria da mente*. Partiram da hipótese de que a aquisição das propriedades sintáticas e semânticas de complementação de sentenças facilitaria o desenvolvimento representacional da *teoria da mente*. Participaram da pesquisa 60 crianças, sendo 25 meninas e 35 meninos, com idades entre 36 e 58 meses, as quais foram pré-testadas e falharam nas tarefas de falsa crença, complementação de sentença e orações relativas. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em um dos três grupos de treinamento de falsa crença, complementação de sentenças e orações relativas (como um grupo de controle). Após a divisão das crianças em grupos, duas sessões de treino foram programadas dentro de uma semana. Cada sessão de treinamento consistiu em quatro experimentações. Cada um dos grupos foi treinado com tarefas específicas, ou seja, um grupo experimental, com tarefas que envolviam complementação de sentença, o outro grupo experimental, com tarefa de falsa crença e o grupo controle, com orações relativas. As crianças foram pós-testadas entre três a cinco dias, após a segunda sessão de treino. O conteúdo do pós-teste foi diferente do conteúdo do pré-teste.

A principal constatação foi de que o grupo treinado em complementação de sentença não somente adquiriu conhecimento lingüístico promovido pelo treinamento, como, também, aumentou, significativamente, seus pontos em uma escala de tarefas de falsa crença. Em contraste, o treino de falsa crença somente conduziu a uma melhora na pontuação da *teoria da mente*, mas não teve influência na linguagem. O treino do grupo controle de orações relativas não mostrou nenhuma melhora no pós-teste da *teoria da mente*. Os autores concluem que os resultados evidenciam que a aquisição de complementação de sentenças contribui para o desenvolvimento da *teoria da mente* em pré-escolares.

Considerando o exposto, é possível verificar que, nos últimos anos, as pesquisas em *teoria da mente*, utilizando tarefas de falsa crença tiveram grande contribuição do paradigma experimental. É reconhecida a relevância desses estudos que, embora apontem limitações metodológicas, trouxeram grandes contribuições a respeito dos processos por meio dos quais as crianças chegam à compreensão dos estados mentais. No entanto, estudos de intervenção na área da *teoria da mente* são escassos na literatura estrangeira e não

encontrados na literatura brasileira.

Isto posto, cumpre ressaltar que o presente estudo está inserido nesse grupo de pesquisas, buscando ampliar e fortalecer nossa compreensão a respeito da habilidade da criança para compreender e explicar as ações humanas atribuindo estados mentais de crença.

3 - PROBLEMA E OBJETIVOS

A literatura da área aponta para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem vista sob diferentes aspectos, conforme demonstrado nos capítulos anteriores. Há evidências de que conversações realizadas com as crianças, sobre eventos, possibilitam o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

As conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro. Há evidências de que a conversação e a explanação sobre estados mentais têm influência sobre o sucesso das crianças nas tarefas de falsa crença. A ênfase na narrativa e a frequência de conversas sobre estados mentais com as crianças, influenciam seu desempenho nas tarefas (Slomkowski & Dunn, 1996).

No entanto, ainda são escassas pesquisas que testem hipóteses de precedência de habilidades lingüísticas em relação à habilidade de atribuição de estados mentais, utilizando, para tanto, procedimentos de intervenção.

Estudos de intervenção na área da *teoria da mente* são escassos na literatura estrangeira e não são encontrados na literatura brasileira.

Nesta pesquisa, tem-se por objetivo verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença, em crianças pequenas. A intervenção é baseada na explicação de tarefas de falsa crença e acompanhada por demonstrações com a ajuda de gestos e de objetos, além da fala explicativa.

Tem-se, como hipótese geral, que: conversações com crianças em situações lúdicas, nas quais são explicitados estados mentais de crença dos personagens com uso de verbos mentais, têm efeito positivo no desempenho de tarefas de falsa crença.

Pergunta-se:

1. Qual o efeito de conversações com crianças em situações lúdicas, em que são explicitados estados mentais de crença;
2. Esse efeito, se verificado, é observado somente após a intervenção ou permanece após algum tempo;
3. As crianças mostraram maior dificuldade ou facilidade nas diferentes tarefas de falsa crença utilizadas; e
4. Como crianças de 3 e 4 anos se comportam em situações lúdicas que envolvem a interpretação de intenções e a previsão de comportamentos dos personagens.

São objetivos da pesquisa:

1. Investigar os efeitos de um procedimento de intervenção sobre o desempenho de tarefas de falsa crença;
2. Verificar se os efeitos da intervenção se mantêm após 3 semanas;
3. Analisar as reações e manifestações lingüísticas das crianças durante o procedimento de intervenção;
4. Comparar o desempenho apresentado em dois tipos de tarefas de predição de conduta: do tipo conteúdo inesperado e do tipo engano.

Do ponto de vista teórico, o estudo pretende contribuir para a discussão e o avanço do conhecimento sobre o papel da linguagem *acompanhada de demonstração* no desenvolvimento de uma *teoria da mente* em crianças.

A relevância social e educacional da pesquisa reside na possibilidade de dar origem e sustentação a práticas que possam ser realizadas em contextos educacionais, tanto familiares quanto escolares, visando favorecer, em crianças pequenas, o desenvolvimento da habilidade de compreensão de estados mentais.

4 - MÉTODO

Esta é uma pesquisa de tipo experimental, desenvolvida em três fases: pré-teste, intervenção, pós-teste.

4.1 - Local e Participantes

O estudo foi realizado em uma creche situada na zona leste da cidade de São Paulo, que atende crianças provenientes de famílias de baixa renda.

Antes de iniciar o estudo o pesquisador freqüentou a creche pelo período de um mês. Nesse período, participou de atividades de sala de aula para que as crianças se familiarizassem com a sua presença, após o quê, as crianças foram convidadas a participar do estudo.

O estudo teve início com a aplicação individual de duas tarefas de falsa crença, com objetivo de selecionar as crianças que preenchessem os critérios para participar da pesquisa: idade de 3,0 a 4,11 anos e não ter acertado nenhuma das duas tarefas de falsa crença aplicadas como pré-teste.

Foram selecionadas, para participar da pesquisa, 44 crianças de ambos os sexos, com idade variando de 3,5 a 4,7 anos.

As crianças foram designadas, aleatoriamente, para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC), que ficaram assim constituídos:

Grupo experimental (GE) - 22 crianças, sendo 11 meninas e 11 meninos, com média de idade de 3,9 anos;

Grupo controle (GC) - 22 crianças sendo, 12 meninas e 10 meninos, com média de idade de 3,5 anos.

Na Tabela 1, é apresentada a distribuição dos participantes por idade e sexo.

Tabela 1

Distribuição das 44 crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) por idade e sexo

Participantes	Grupo experimental		Total	Grupo Controle		Total	Total Geral
	M	F		M	F		
Idade	Sexo						
3;5	1	0	1	0	1	1	2
3;6	1	1	2	1	1	2	4
3;7	1	0	1	0	1	1	2
3;8	1	0	1	1	0	1	2
3;9	0	0	0	1	1	2	2
3;10	0	1	1	3	2	5	6
3;11	0	2	2	1	1	2	4
4;0	1	2	3	0	2	2	5
4;1	1	1	2	2	0	2	4
4;2	1	1	2	0	0	0	2
4;3	1	0	1	0	0	0	1
4;4	1	1	2	0	0	0	2
4;5	1	1	2	1	1	2	4
4;6	0	1	1	0	1	1	2
4;7	1	0	1	0	1	1	2
Total Geral	11	11	22	10	12	22	44

Para verificar a equivalência referente à idade entre grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), foi comparada a média das idades das crianças. A aplicação do teste “t”

mostrou não haver diferenças significativas entre as médias de idade ($t= 1,676$ e $p=0,101$). Portanto, pode-se aceitar a equivalência dos grupos, no que diz respeito à idade.

4.2 - Pré-teste, Intervenção, Pós-Testes

4.2.1 - Pré-teste: tarefas, materiais e procedimentos

Para o pré-teste, aplicado aos participantes do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC), foram utilizadas duas tarefas de falsa crença.

As tarefas de falsa crença foram aplicadas, individualmente, pelo pesquisador, com duração aproximada de 10 minutos, numa sala da creche e os resultados anotados em protocolos.

As aplicações ocorreram na segunda quinzena do mês de agosto de 2004.

Apresentam-se, a seguir, as versões das tarefas originais e as versões das tarefas originais e as versões das tarefas utilizadas.

Tarefa 1

Foi utilizada a tarefa dos *Smarties* (Perner, Leekam & Wimmer, 1987) na forma adaptada por Dias, Soares e Sá (1994).

Versão original (Perner, Leekam & Wimmer, 1987):

O experimentador mostra uma caixa de *Smarties* (é uma marca de chocolate confeitado) para a criança e pergunta o que há em seu interior. Quando a criança responde que a caixa tem chicletes, o experimentador abre a caixa e mostra a caixa cheia de lápis. O experimentador diz que irá convidar um amigo(a) da criança para jogar com ele, também, e pergunta à criança: “*Quando ele(a) vier jogar eu irei mostrar esta caixa e perguntar o que tem dentro. O que ele(a) irá dizer? Por que ele (a) irá dizer isso? Você se lembra quando eu mostrei esta caixa a você e perguntei o que tinha dentro dele? O que você responde? O que realmente tem na caixa?*”

Versão utilizada (Dias, Soares & Sá, 1994):

O experimentador mostra uma caixa de chiclete para a criança e pergunta o que há em seu interior. Quando a criança responde que a caixa tem chicletes, o experimentador abre a caixa e mostra para a criança outra coisa diferente (moeda), e a fecha. Logo em seguida, ele fala que irá brincar com um amigo (a) da criança e lhe mostrará a caixa de chiclete e perguntará para seu amigo (a) o que tem dentro. *Nesse momento o experimentador inicia as questões: “O que ele(a) vai dizer que tem dentro da caixinha assim que eu perguntar a ele(a), como fiz com você”. “Por que ele (a) dirá isso?” “Você se lembra quando eu mostrei esta caixa a você e perguntei o que tinha dentro dela, o que você respondeu?” “O que realmente tinha na caixa?”*

Material: caixa de chiclete e moeda

Procedimento de análise - para cada resposta não esperada ou incorreta, foi atribuído 0 (zero) e para cada resposta esperada ou correta o valor atribuído foi 1 (um).

Tarefa 2

Foi utilizada a tarefa de Sally e Ann (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) na forma adaptada por Dias, Soares e Sá (1994).

Versão original: (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)

As duas bonecas estão brincando de bola. Sally coloca sua bola numa cesta e sai da sala. Enquanto Sally está fora da sala, Ann pega a bola de Sally e a coloca em outra cesta, a sua própria. Quando Sally volta, ela fala que vai brincar com sua bola. Nesse momento o aplicador interrompe a cena e pergunta: “*Onde Sally irá procurar sua bola?*” Duas questões de controle também são apresentadas: “*Onde está realmente a bola?*” (conhecimento da realidade), “*Onde estava a bola no início?*” (memória).

Versão utilizada: (Dias, Soares & Sá, 1994).

Consiste na apresentação de duas bonecas denominadas Sílvia e Ana. *As duas*

bonecas estão brincando de bola. Sílvia coloca sua bola numa cesta e sai da sala. Enquanto Sílvia está fora da sala, Ana transfere a bola de Sílvia para a sua caixa. Quando Sílvia volta, fala que vai brincar com sua bola. Nesse momento, o aplicador para a cena e pergunta: “Qual o primeiro lugar em que Sílvia vai procurar sua bola de gude assim que ela voltar? Em sua cestinha ou na caixa de papelão?” O experimentador pede para a criança justificar sua resposta.

Material: 2 bonecas, uma cestinha, uma caixinha e uma bolinha de gude.

Procedimento de análise - para cada resposta não esperada ou incorreta, foi atribuído 0 (zero) e para cada resposta esperada ou correta o valor atribuído foi 1 (um).

4.2.2 - Sessões de intervenção

Grupo Experimental (GE): Procedimento de intervenção

O procedimento de intervenção em falsa crença foi elaborado pelo pesquisador, baseado no estudo de Appleton e Reddy (1996), e consistiu em 4 histórias que envolviam atribuição de falsa crença.

As sessões de intervenção com as crianças do grupo experimental (GE), visando o desenvolvimento da habilidade de atribuição de falsa crença ao outro, foram aplicadas individualmente pelo pesquisador sob a forma de situações lúdicas envolvendo falsa crença.

Na intervenção a pesquisadora utilizava verbos mentais (saber, pensar, querer) para explicar as crianças o comportamento dos personagens das histórias.

A intervenção foi feita em 4 sessões com duração de 10 a 15 minutos, num período de duas semanas, ou seja, 2 sessões de intervenção por semana. As sessões foram gravadas em áudio e complementadas com anotações, feitas sobre os comportamentos não-verbalizados das crianças, durante a intervenção, para análise qualitativa das respostas. As sessões de intervenção foram feitas no mês de setembro de 2004.

O material utilizado nas sessões de intervenção consta de um cenário, montado numa casinha de madeira medindo 67cm de largura, 49cm de profundidade e 44cm de altura.

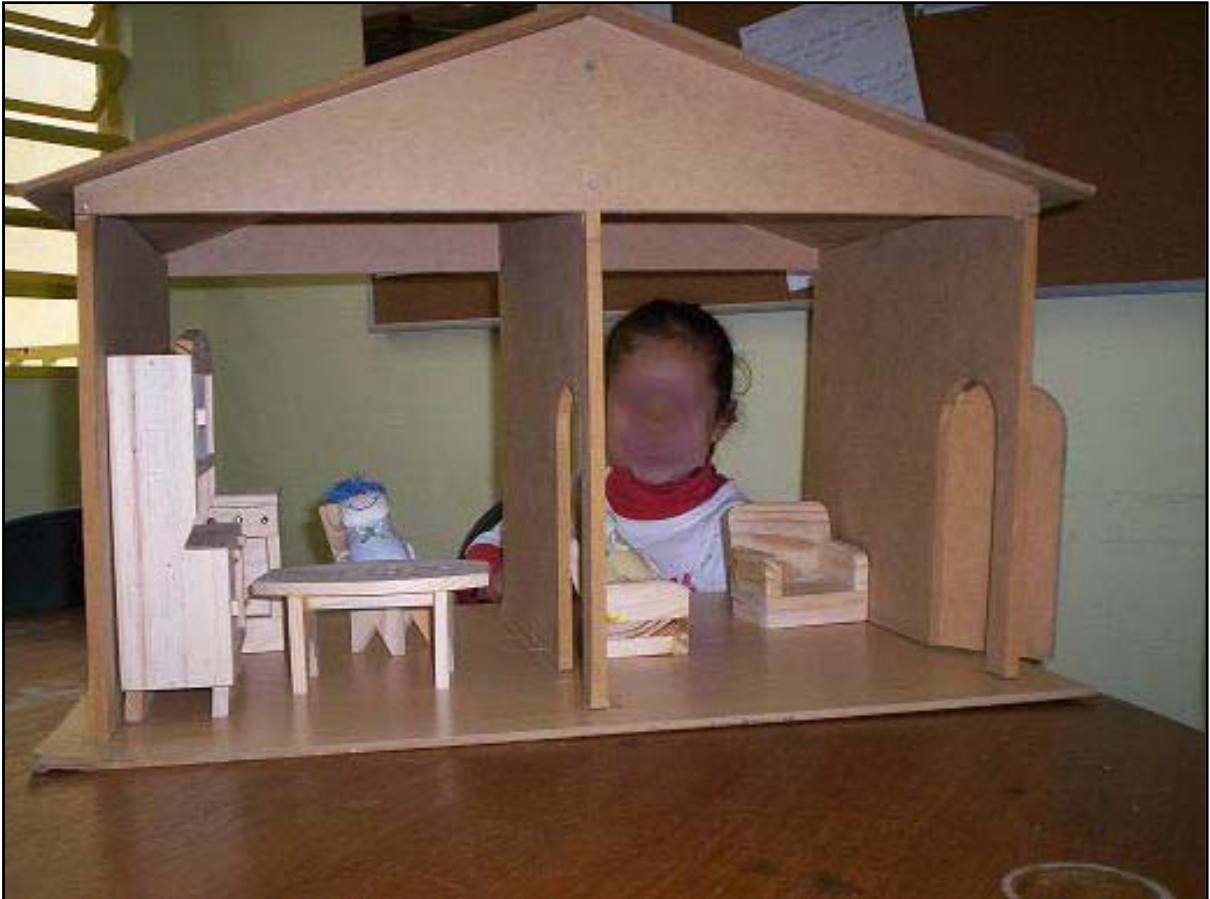


Figura nº 1 – Cenário utilizado na intervenção

Em todas as sessões, o experimentador contava a história e depois conversava com a criança em torno da trama. O experimentador interagia com a criança, verbalmente, manipulando os diferentes materiais e personagens, conversava com ela utilizando linguagens com atribuição de estados mentais - desejos, intenções e crenças - aos personagens.

A seguir, são descritas as quatro histórias e os materiais, que compuseram cada cenário:

Primeira história - cena do refrigerante

Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para

tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

Material - O cenário será composto por uma maquete de casa, feita em madeira, dois bonecos, uma garrafa de refrigerante, um armário, uma bola, uma mesa.

Segunda história - cena do trenzinho

Carlos está sentado na sala brincando com seu trenzinho. Ele sai da sala com seu trenzinho na mão e vai para a cozinha pegar um refrigerante. Enquanto pega o refrigerante, põe o trenzinho em cima da mesa. Depois que pega o refrigerante, volta para a sala. Um amigo chega na cozinha e vê o trenzinho em cima da mesa, pega o trenzinho e o coloca no assento da cadeira. Carlos volta para a cozinha à procura de seu trenzinho que ficara sobre a mesa. Quando chega na cozinha, ele olha para a mesa e fica surpreso, pois o trenzinho não está mais lá.

Material - O cenário será composto por uma maquete de casa, feita em madeira, dois bonecos, um trenzinho, uma garrafa de refrigerante, uma mesa, uma cadeira e um sofá.

Terceira história- esconde-esconde

Bruno e Mateus estão brincando de esconde-esconde. Bruno fica de costas, fecha seus olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno inicia a procura e vê que Mateus está atrás do sofá. Nesse instante, toca a campainha e Bruno vai em direção à porta, para atendê-la, Mateus vê que seu amigo foi até a porta, sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, surpreendendo-se, porque ele não se encontra lá.

Material - O cenário será composto por uma maquete de casa, feita em madeira, dois bonecos, um sofá, um armário.

Quarta história - cena do desenho

Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

Material: O cenário será composto por uma maquete de casa, feita em madeira, dois bonecos, um telefone, uma folha de papel, lápis de cor e um armário com gaveta.

Exemplo de uma sessão de intervenção no Grupo Experimental (GE)

Como ilustração, é apresentado um exemplo de sessão de intervenção utilizando a história do trenzinho:

Antes de iniciar a história, o pesquisador conversa com a criança sobre o material do cenário, pergunta se ela conhece e sabe nomear os objetos e permite que ela os manipule. Em seguida, o experimentador solicita que a criança preste atenção na história que ele vai contar para que depois possam conversar sobre ela.

“Esse bonequinho chama-se Carlos, ele gosta muito de brincar de trenzinho. Ele estava brincando com seu trenzinho no chão da sala. Aí, ele ficou com sede, pegou o trenzinho e foi até a cozinha pegar um refrigerante. Ele colocou o trenzinho em cima da mesa, pegou a garrafa de refrigerante e voltou para a sala. Sentou no sofá para tomar o refrigerante. Enquanto isso, o seu amigo entrou na cozinha e viu o trenzinho em cima da mesa. Ele pegou o trenzinho, colocou no assento da cadeira e foi embora. Aí, o Carlos acabou de tomar o refrigerante e lembrou do trenzinho que havia deixado em cima da mesa, lá na cozinha. Aí, ele foi buscar o trenzinho na cozinha, quando ele foi pegar o trenzinho em cima da mesa, o trenzinho não estava mais lá na mesa. Ele ficou surpreso!”

Manipulando o boneco, o pesquisador perguntava: “*Por que o Carlos achava que o trenzinho estava em cima da mesa?*” Aguardava a resposta da criança, depois, continuava, questionando, sempre no sentido de recuperar os elementos da história e com o objetivo de chegar ao desfecho, onde ocorre a atribuição de falsa crença”.*Por que o Carlos voltou para buscar o trenzinho na cozinha? Mas quando ele chegou na cozinha, ele ficou surpreso porque o trenzinho não estava lá. O que você acha que aconteceu?”* Caso a criança não respondesse o experimentador fornecia a resposta correta, manipulando o boneco e os objetos: “*Como ele deixou na cozinha, ele pensava que ainda estivesse lá, pois ele não sabia que o amigo dele tinha colocado o trenzinho no assento da cadeira. Por que ele não sabia? Onde ele estava quando o amigo pegou o trenzinho?* Quando a criança espontaneamente não mostrava compreensão de falsa crença, o experimentador fornecia a resposta correta, explicando no contexto da história.”*Quando o amigo pegou o trenzinho Carlos não viu, porque, naquele momento, ele estava na sala. Assim, ele acreditava que o trenzinho continuava em cima da mesa, onde ele o tinha deixado”.*

Grupo Controle (GC): atividades desenvolvidas com o grupo controle

Ao grupo controle, foi proposto um conjunto de 4 atividades que não utilizavam linguagem, de modo a não concorrer para o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. As atividades propostas e realizadas pelas crianças foram: desenho, massinha, colagem e quebra-cabeça.

Cada criança do grupo controle era chamada pelo pesquisador e convidada a acompanhá-lo. As atividades foram desenvolvidas, individualmente, na mesma sala onde as crianças do grupo experimental (GE) realizavam as atividades. Isso foi feito com o objetivo de gerar condições semelhantes.

Foram realizadas 4 sessões com duração aproximada de 10 minutos. Em cada sessão, foi entregue o material para o manuseio da criança, cuja atividade ocorreu ao longo de

duas semanas, com a realização de 2 sessões por semana.

4.2.3 - Pós-testes: tarefas, materiais e procedimentos

Pós-teste 1

O pós-teste 1 foi aplicado no dia seguinte à quarta e última sessão de intervenção no grupo experimental (GE) e à quarta e última sessão de atividades do grupo controle (GC).

Foram utilizadas duas tarefas de falsa crença semelhantes às aplicadas no pré-teste.

Tarefa 1

A tarefa utilizada foi a da caixa de fósforos (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986), que consiste na seguinte situação:

O experimentador mostra uma caixa de fósforos para a criança e pergunta o que há dentro da caixa. Quando a criança responde - fósforos -, o experimentador abre a caixa e mostra para a criança outra coisa diferente (refrigerante), que está na caixa, e a fecha. Logo em seguida, ele fala que irá jogar com um amigo(a) da criança e lhe mostrará a caixa de fósforos e perguntará para seu amigo(a) o que tem dentro. Nesse momento, o experimentador faz uma pergunta: *“O que ele(a) vai dizer que tem dentro da caixinha, assim que eu perguntar a ele(a), como fiz com você?”* *“Por que ele(a) dirá isso?”* *“Você se lembra quando eu mostrei esta caixa a você e perguntei o que tinha dentro dela, o que você respondeu? O que realmente tinha na caixa?”*

Material para tarefa: 1 caixa de fósforos e garrafa de refrigerante.

Tarefa 2

A tarefa utilizada na pesquisa foi a de Avis e Harris (1991), que consiste na seguinte situação:

A criança assiste a um boneco fazendo comida. Após o cozimento, ele coloca a comida em uma tigela e cobre com uma tampa e sai da cozinha. Em sua ausência a criança é incitada pelo aplicador a remover a tigela com a comida e esconder em uma panela. Uma vez que a criança esconde a comida, o experimentador faz a seguinte pergunta para a criança: “*Qual o primeiro lugar em que o boneco vai procurar a comida, assim que ele voltar? Na tigela ou na panela?*” O experimentador pede para a criança justificar sua resposta.

Material para tarefa 2: boneco, comidinha, tigela com tampa e panela com tampa.

Procedimento de análise das tarefas - para cada resposta não-esperada ou incorreta, atribui-se o valor 0 (zero) e para cada resposta esperada ou correta, o valor a ser atribuído será 1 (um).

Pós-teste 2

O segundo pós-teste ocorreu após três semanas do primeiro pós-teste do grupo experimental e do grupo controle. As crianças foram avaliadas com as seguintes tarefas: caixa de lápis de cor e do João (Maxi)

Tarefa 1

A tarefa utilizada foi adaptada da tarefa de Perner, Leekam e Wimmer, (1987).

Versão original (Perner, Leekam & Wimmer, 1987):

Consiste em mostrar, primeiramente, para a criança, uma caixa de “band-aid” vazia e outra caixa igual sem marcas, toda branca, mas com “band-aid” em seu interior. Depois, as caixas são fechadas e o boneco é colocado em cena. Na tarefa de predição, a criança deve predizer em qual caixa o boneco procuraria o “band-aid”. Na tarefa de explicação, o boneco começa a olhar a caixa marcada, mas vazia. Solicita-se, então, à criança que explique porque o boneco estaria olhando para a caixa vazia.

Versão utilizada:

O experimentador mostra, primeiramente, para a criança, uma caixa de lápis de cor, vazia, e pergunta o que há dentro. Quando a criança responde, lápis, o experimentador abre a caixa e mostra para a criança que ela está vazia. Ele pega outra caixa igual sem marcas, toda branca, mas com lápis de cor no seu interior e pergunta o que há dentro. Depois que a criança responde, o experimentador abre a caixa e mostra que ela contém lápis de cor. Depois, as caixas são fechadas e entra em cena um boneco. O pesquisador solicita à criança que diga em qual caixa o boneco vai procurar o lápis de cor. Depois pergunta: *“Porque ele foi procurar nesta caixa?” “Onde estão de verdade os lápis?”*

Material - 1 caixa de lápis de cor, outra caixa de lápis de cor encapada (sem marcas) e um boneco.

Tarefa 2

A tarefa utilizada foi adaptada da tarefa de Wimmer e Perner (1983)

Versão original (Wimmer & Perner, 1983):

Maxi ajuda a sua mãe a guardar as compras, coloca seu chocolate no armário verde e sai da cozinha. Na sua ausência, sua mãe pega o chocolate para colocar um pouco na torta. Depois ela coloca o chocolate no armário azul e sai para comprar ovos. Maxi retorna e quer comer seu chocolate. Nesse momento, o investigador pergunta a criança: *“Onde Maxi procurará pelo chocolate? Por quê?”*

Versão utilizada:

João foi fazer compras com sua mãe. Quando voltou, sua mãe pediu para que ele a ajudasse a guardar as compras no armário. João coloca os sucrilhos e o leite no armário e sai para brincar na rua. Na sua ausência, sua mãe pega os sucrilhos e o leite e os guarda em outro armário e sai para comprar ovos, para fazer um bolo. João volta para casa e quer comer seus sucrilhos com leite. Nesse momento, o investigador pergunta à criança: *“Qual o primeiro*

lugar em que João vai procurar o sucrilhos e o leite, assim que ele voltar? No armário em que ele guardou as compras ou onde sua mãe colocou?” O experimentador pede para a criança justificar sua resposta.

Material - 1 caixa de sucrilhos, 1 de leite, uma boneca, um bonequinho, 2 armários e um fogão.

Procedimento de análise das tarefas - para cada resposta não-esperada ou incorreta, foi atribuído 0 (zero) e para cada resposta esperada ou correta foi atribuído o valor 1 (um).

4.2.4. *Considerações éticas*

Foram tomadas todas as providências cabíveis para obter o consentimento da comissão de ética para realização dessa pesquisa.

5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para apresentação e análise dos resultados, inicialmente, são descritos os resultados obtidos no que diz respeito aos efeitos do procedimento da intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença, se esses efeitos se mantêm após três semanas e se as crianças mostraram maior dificuldade ou facilidade nas diferentes tarefas de falsa crença utilizadas. Em seguida, será apresentada a análise da transcrição das sessões de intervenção realizadas com as crianças do grupo experimental, referentes à compreensão demonstrada nas situações lúdicas e verbais durante a aplicação do procedimento.

5.1 - Efeitos do Procedimento de Intervenção

A Tabela 2, a seguir, apresenta as idades e número de acertos nas tarefas de falsa crença das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC), nas tarefas 1, 2, 3 e 4, no pós-teste 1 e no pós-teste 2.

Tabela 2

Escores das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) nas tarefas de falsa crença 1,2,3 e 4, aplicadas no pós-teste 1 e no pós-teste 2

GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO DE CONTROLE					
Criança	Idade	Pós-Teste 1		Pós-Teste 2		Criança	Idade	Pós-Teste 1		Pós-Teste 2	
		T1	T2	T3	T4			T1	T2	T3	T4
1	3;5	0	0	0	0	1	3;5	0	0	0	0
2	3;6	0	0	0	0	2	3;6	0	0	0	0
3	3;6	0	1	1	1	3	3;6	0	0	0	0
4	3;7	0	0	0	0	4	3;6	0	0	0	0
5	3;8	1	1	0	0	5	3;7	0	0	0	0
6	3;10	0	0	0	0	6	3;8	0	0	1	0
7	3;11	0	1	1	1	7	3;9	1	0	0	0
8	3;11	0	0	0	1	8	3;10	0	0	0	0
9	4;0	0	1	0	1	9	3;10	0	0	0	0
10	4;0	0	1	1	0	10	3;10	0	0	0	0
11	4;0	0	1	0	1	11	3;10	0	0	0	0
12	4;1	0	0	1	0	12	3;10	0	0	////	////
13	4;1	0	1	0	0	13	3;11	0	0	0	0
14	4;2	0	0	0	0	14	3;11	0	0	0	0
15	4;2	0	1	0	1	15	4;0	0	1	0	0
16	4;3	0	0	1	0	16	4;0	0	0	0	0
17	4;4	1	1	1	1	17	4;1	0	0	0	0
18	4;4	0	1	1	1	18	4;1	0	0	0	0
19	4;5	1	1	1	0	19	4;5	0	0	0	0
20	4;5	0	1	1	1	20	4;5	0	0	0	0
21	4;6	1	0	0	0	21	4;6	0	0	0	0
22	4;7	0	1	1	1	22	4;7	0	1	1	1
Total Acertos		04	13	10	10			1	2	2	1

5.1.1. - Pós-teste 1

Como se pode verificar pelo conteúdo da tabela 2, no pós-teste 1, as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um total de 4 acertos na tarefa T1. Esta tarefa tem como estrutura a apresentação, à criança, de uma caixa com algum tipo de marca (rótulo) que indicaria o conteúdo da caixa. Entretanto, ao abri-lo, a criança constata a presença de outro conteúdo. Na aplicação da tarefa, a criança deveria dizer o que diria uma outra criança, que desconhecesse o conteúdo da caixa, quando perguntada sobre seu conteúdo, ao vê-la pela primeira vez, sem ter conferido o que havia em seu interior. A tarefa é designada como predição de conduta do tipo conteúdo inesperado.

Pode-se verificar, também, que as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um total de 13 acertos na tarefa T2, que têm como estrutura a participação de dois personagens, brincando, cada qual com um objeto. O personagem 1 guarda seu objeto num determinado lugar e sai de cena; o personagem 2 aproveita a ausência do primeiro, pega o objeto guardado e o esconde em outro local. O personagem 1 volta para recuperar o objeto. A criança deve dizer se o personagem 1 vai procurar o objeto onde o deixou ou onde o personagem 2 o escondeu. Esse tipo de tarefa é designado como predição de conduta do tipo história de engano.

As crianças do grupo controle (GC) tiveram, como resultado, um total de 1 acerto, na tarefa 1, e 2 acertos, na tarefa 2.

Foi feito um tratamento estatístico dos escores obtidos pelo grupo experimental (GE) e pelo grupo controle (GC), cruzando-se os escores obtidos pelas crianças nas tarefas aplicadas no pós-teste 1, com base no teste do χ^2 (qui-quadrado) para calcular a diferença entre as frequências obtidas.

O teste χ^2 (qui-quadrado), no cruzamento dos escores do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) no pós-teste 1, com a tarefa 1, foi menor que o mínimo esperado, o que não permite conclusões baseadas na análise estatística utilizada. Pode-se, portanto, aceitar que o número de acertos na T1 foi muito baixo, tanto no grupo experimental (GE) quanto no grupo controle (GC). Em valores brutos, o grupo experimental (4) acertou mais que o grupo controle (1).

O valor do teste χ^2 (qui-quadrado), no cruzamento de escores obtidos pelas crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) com a tarefa 2, foi de 12,239 p

= 0,0000. Observa-se que existe diferença significativa no desempenho entre os dois grupos ($p=0,001$). Portanto, houve efeito positivo do procedimento de intervenção, nessa tarefa, uma vez que o grupo experimental (GE) obteve desempenho, significativamente, melhor que o grupo controle (GC).

Considerando a análise estatística, pode-se aceitar que, no pós-teste 1, a intervenção foi, parcialmente, eficaz, uma vez que as crianças do grupo experimental (GE) mostraram maior habilidade de atribuição de estados mentais de crença que as crianças do grupo controle (GC), na T2, não, porém, na T1.

Em síntese, pode-se afirmar que os resultados indicam eficácia quanto aos efeitos do procedimento de intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença, na tarefa T2, que envolve predição de conduta com história de engano. Contudo, na tarefa T1, que envolve predição de conduta com conteúdo inesperado, não houve diferença significativa entre as crianças do grupo experimental e do grupo controle.

5.1.2. - Pós-teste 2

Após três semanas, foi aplicado o pós-teste 2. Como se pode observar na tabela 2, as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram o total de 10 acertos na T3. A tarefa T3 tem, como estrutura, a apresentação, à criança, de duas caixas. Uma caixa com a marca (rótulo) que indicaria o conteúdo da caixa (lápiz de cor) e outra caixa igual, mas sem marca, toda branca. O experimentador pega a primeira caixa e pergunta para a criança o que tem no seu interior. Quando a criança responde o experimentador abre a caixa e mostra que ela está vazia. Em seguida ele pega a segunda caixa e pergunta para a criança o que tem no interior da caixa. Quando a criança responde o experimentador abre a caixa e mostra que nela contém lápis de cor. Na aplicação da tarefa, a criança deveria dizer o que diria uma outra criança que desconhecesse o conteúdo das caixas, quando perguntada sobre esse aspecto, ao vê-la pela primeira vez, sem ter conferido o que havia em seu interior. Essa tarefa é designada como predição de conduta do tipo conteúdo inesperado.

Podemos verificar, também, que as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram o total de 10 acertos na tarefa T4, que têm como estrutura a participação de dois personagens que estão brincando, cada qual com um objeto. O personagem 1 guarda seu objeto num determinado lugar e sai de cena; o personagem 2 aproveita a ausência do

primeiro, pega o objeto guardado e o esconde em outro local. O personagem 1 volta para recuperar o objeto. A criança deve dizer se o personagem 1 vai procurar o objeto onde o deixou ou onde o personagem 2 o escondeu. Esse tipo de tarefa é designado como predição de conduta com tipo história de engano.

As crianças do grupo controle (GC) obtiveram um total de 2 acertos, na tarefa 3, e 1 acerto, na tarefa 4.

Foi feito um tratamento estatístico dos escores obtidos pelo grupo controle (GC) e pelo grupo experimental (GE), cruzando-se os escores obtidos pelas crianças nas tarefas aplicadas no pós-teste 2, com base no teste do χ^2 (qui-quadrado), para calcular a diferença entre as frequências obtidas.

O valor do teste χ^2 (qui-quadrado) no cruzamento de escores obtidos pelas crianças do grupo experimental e controle, com a tarefa 3, foi de 6,894, $p=0,009$. Observa-se que existe diferença significativa no desempenho entre os dois grupos ($p<0,01$). Portanto, houve um efeito positivo do procedimento de intervenção nessa tarefa, uma vez que o grupo experimental obteve um desempenho, significativamente, melhor que o grupo controle.

O valor do teste χ^2 (qui-quadrado), no cruzamento de escores obtidos pelas crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC), com a tarefa 4, foi de 9,345, $p=0,002$. Observa-se que existe diferença significativa no desempenho entre os dois grupos ($p<0,01$). Portanto, houve um efeito positivo do procedimento de intervenção nessa tarefa, uma vez que o grupo experimental obteve um desempenho, significativamente, melhor que o grupo controle.

Considerando o resultado da análise estatística, pode-se aceitar que os efeitos da intervenção se mantiveram após três semanas, para as crianças do grupo experimental (GE). Os resultados mostraram que os efeitos permaneceram indicando que as crianças se beneficiaram com os efeitos do procedimento de intervenção, mostrando-se mais hábeis na atribuição de estados mentais de crença.

Em síntese, é possível afirmar que as crianças se beneficiaram com o procedimento de intervenção que envolvia conversações em torno de verbos mentais, e esses efeitos se mantiveram após três semanas.

5.1.3. - Comparando as tarefas no grupo experimental e no grupo controle

Alguma tarefa se mostrou mais fácil, ou seja, apresentou maior número de acerto?
Ou alguma tarefa se mostrou mais difícil, ou seja, apresentou mais erro?

Como foram utilizados dois diferentes tipos de tarefas, para avaliar a capacidade de atribuição de falsa crença, pareceu pertinente comparar os resultados nessas tarefas. As tarefas podem ser agrupadas em 2 tipos: T1 e T3 versus T2 e T4.

As tarefas T1 e T3 têm, como estrutura, a apresentação, à criança, de uma caixa com algum tipo de marca (rótulo) que indicaria o conteúdo da caixa, ao abri-la, a criança constata a presença de outro conteúdo. Na aplicação da tarefa a criança deveria dizer o que diria uma outra criança, que desconhecesse o conteúdo da caixa, quando perguntada sobre seu conteúdo, ao vê-la pela primeira vez, sem ter conferido o que havia em seu interior. Essa tarefa é designada como predição de conduta do tipo conteúdo inesperado.

As tarefas T2 e T4 têm como estrutura a participação de dois personagens que estão brincando cada qual com um objeto. O personagem 1 guarda seu objeto num determinado lugar e sai de cena; o personagem 2 aproveita a ausência, pega o objeto guardado e o esconde em outro local. O personagem 1 volta para recuperar o objeto. A criança deve dizer se o personagem 1 vai procurar o objeto onde o deixou ou onde o personagem 2 o escondeu. Essa tarefa é designada como predição de conduta, do tipo história de engano.

Os resultados encontrados foram submetidos ao teste de Mc Nemar, para comparar o desempenho das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC), nas diferentes tarefas, aplicadas nas duas fases da pesquisa, pós-teste 1 e pós-teste 2.

Tabela 3

Resultados da comparação das tarefas entre si nos pós-teste 1 e 2 (T1, T2, T3 e T4), no grupo experimental e no grupo controle (teste de Mc Nemar com distribuição binomial)

Grupos	Teste Estatístico	
Grupo Experimental (GE)	T1 & T2	0,012**
	T3 & T4	1,000
	T1 & T3	0,109
	T2 & T4	0,375
Grupo Controle (GC)	T1 & T2	1,000
	T3 & T4	1,000
	T1 & T3	1,000
	T2 & T4	1,000

Nível de significância aceito = $p < 0,05$

Na tabela 3, verifica-se que as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram desempenho significativamente melhor na tarefa 2 ($p = ,012$). O resultado permite aceitar que as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um desempenho superior na tarefa 2, que envolve predição de conduta com historia de engano, quando comparadas com o seu desempenho na tarefa 1, que envolve predição de conduta com conteúdo inesperado. No grupo controle (GC), não houve diferença significativa no desempenho das crianças nessas duas tarefas ($p = 1,000$). Portanto, para o grupo controle (GC) o desempenho das crianças, nessas duas tarefas, foi praticamente semelhante.

No pós-teste 2, comparando-se as tarefas entre si, observa-se, na Tabela 3, que o desempenho das crianças do grupo experimental (GE) não apresentou uma diferença significativa ($p = 1,000$) entre as tarefas T3 e T4. Esse resultado permite aceitar que as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um desempenho semelhante nas tarefas T3 e T4. O mesmo aconteceu com o grupo controle (GC) ($p = 1,000$), ou seja, não houve diferença significativa no desempenho dessas crianças nas duas tarefas. Portanto, o desempenho, quando comparadas as tarefas T3 com T4, não apresentou diferenças, tanto no grupo experimental (GE) quanto no grupo controle (GC).

Nas comparações das demais tarefas (T1 e T3 ; T2 e T4), entre si, nenhuma outra diferença significativa foi encontrada, tanto no grupo experimental (GE) quanto no grupo controle (GC).

Respondendo a questão acerca da maior dificuldade ou facilidade que as crianças mostraram nas diferentes tarefas de falsa crença utilizadas, os resultados apontaram que a tarefa T1 se mostrou como mais difícil em relação às demais tarefas.

5.1.4. - Discussão

Nesta primeira etapa de análise, buscou-se verificar quais os efeitos da intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença, se esses efeitos se mantêm após três semanas e se as crianças mostraram maior dificuldade ou facilidade nas diferentes tarefas de falsa crença utilizadas.

Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental (GE) se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, à exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental (GE) em relação ao desempenho do grupo controle (GC). Portanto, é possível aceitar que a intervenção foi, parcialmente, eficaz, pois, com exceção a uma única tarefa, as atividades realizadas favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e esses efeitos se mantiveram no grupo experimental (GE), após três semanas.

Esse resultado leva ao questionamento: porque não houve um efeito positivo do procedimento de intervenção na tarefa T1? O que determinou um baixo resultado das crianças do grupo experimental (GE), nessa tarefa? É possível sugerir algumas explicações para encontrar uma resposta a estas questões. Uma explicação seria ligada às características dessa tarefa, ou seja, a tarefa apresenta somente um material, uma caixa de fósforos, mas a criança é questionada a prever o comportamento de um amigo que não sabe que o conteúdo da caixa foi trocado. Essa tarefa apresenta uma situação, em que o problema gira em torno de um só objeto, sem criar uma situação de transferência de objeto. Todas as outras tarefas utilizadas nos pós-testes tinham como características duas situações que deveriam ser examinadas, ou seja, a visualização de 2 caixinhas, enquanto a tarefa T1, utilizou apenas uma situação. Talvez essa diferença na característica da tarefa, de apresentar somente um objeto, sem situação de transferência, tenha gerado para as crianças a exigência de pensar diferente, pois as histórias utilizadas durante a intervenção tinham como característica a transferência de um objeto de um local para outro, ou seja, duas situações que deveriam ser examinadas. Acredita-se, então,

que essa diferença na característica da tarefa tenha resultado numa dificuldade de desempenho das crianças.

Uma outra explicação possível para a dificuldade das crianças com a tarefa T1 talvez esteja relacionada com a forma do questionamento feito à criança. Durante a intervenção, as perguntas giravam em torno de onde o boneco estaria pensando que o objeto pudesse estar. Esse tipo de pergunta era feito, também, nas outras tarefas de falsa crença, no pós-teste. Porém, nessa tarefa, especificamente, a pergunta feita à criança era: *“O que seu amigo vai dizer que tem na caixa?”*.

Acredita-se que a forma de questionamento, nessa tarefa, que era diferente da que fora feita durante a intervenção, pode ter dificultado a compreensão da criança, o que leva a pensar que o problema possa estar associado à linguagem, que não se aproximou da situação de intervenção, criando, portanto, uma situação lingüística diferente da exercitada durante o procedimento, que, talvez, tenha dificultado a compreensão da criança.

Outros estudos como o de Dias, Soares e Sá (1994), Siegal e Beattie (1991) e Jou (1996), também apontam o efeito, da linguagem ou da situação experimental, nos resultados.

Nossas explicações também estão apoiadas no ponto de vista de Wellman e Liu (2004, p. 524), pois, para eles, tarefas diferentes focalizam estados mentais diferentes, o que resulta num desempenho diferenciado: “[...] um par de tarefas pode produzir diferentes resultados ou por causa das diferenças conceituais entre as tarefas ou por causa das diferenças mais ou menos relevantes entre as exigências ou características da tarefa”.

Wellman e Liu (2004) organizaram tarefas de falsa crença, construindo uma escala a partir do grau de dificuldade das mesmas. Esses estudiosos agruparam as tarefas a partir do tipo de material, forma de questionamento e desempenho, formando duas subcategorias de tarefas que seriam mais comparáveis entre si. Os valores em porcentagem expressam a posição da tarefa na escala, sendo que os percentuais mais altos indicam maior número de acertos na tarefa:

a) desejos diversos (95%); crenças diversas (84%); falsa crença explícita (57%).

Na presente pesquisa as tarefas T2 e T4 utilizadas correspondem às tarefas de falsa crença explícita.

b) acesso do conhecimento (73%); falsa crença de conteúdo (59%); emoção e crença (52%).

Na presente pesquisa as tarefas T1 e T3 utilizadas correspondem às tarefas de falsa crença de conteúdo.

Os autores (Wellman & Liu, 2004) concluem que, dentro da escala, as tarefas de falsa crença explícita são mais difíceis que as tarefas de falsa crença de conteúdo, entretanto, eles concluem que essa diferença não é significativa (Mc Nemar's 2 (1) = 0). Ainda que sejam tarefas diferentes no formato, e por isso pertencem a subcategorias diferentes, elas são semelhantes quanto à exigência cognitiva, o que justificaria um desempenho similar.

Nesta pesquisa, constataram-se resultados semelhantes à pesquisa de Wellman e Liu (2004), pois, conforme verificado neste estudo, as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um desempenho semelhante nas tarefas T2, T3 e T4. Esses resultados oferecem apoio à hipótese quando se afirma que a causa do baixo resultado das crianças do grupo experimental na tarefa T1, talvez esteja associada à característica da tarefa, no que se refere ao material ou à forma de questionamento, não à sua exigência cognitiva. Nossos resultados confirmam que, apesar das tarefas serem diferentes, elas são semelhantes quanto à exigência cognitiva. Desta maneira, a diferença de desempenho obtida na T1 pode estar associada à característica da tarefa.

Assim, os dados sugerem que a tarefa T1 apresentou maior dificuldade para as crianças do grupo experimental (GE) do que as outras 3 tarefas de falsa crença - tarefas T2, T3 e T4.

Concluindo, pode-se dizer que os efeitos do programa de intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença foram, parcialmente, eficazes, à exceção de uma única tarefa. As atividades realizadas favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e esses efeitos se mantiveram no grupo experimental (GE), após três semanas, sustentando nossa hipótese de que o procedimento de intervenção, que se utiliza de conversações com crianças em situações lúdicas, nas quais são explicitados estados mentais de crença dos personagens com uso de verbos mentais, produz efeito positivo no desempenho de tarefas de falsa crença.

5.2. - Análise das Manifestações Lingüísticas e de Outros Indicadores de Interesse e Atenção Durante o Procedimento de Intervenção

Em resposta à questão relativa ao comportamento das crianças de três a quatro anos, em situações lúdicas que envolvem a interpretação de intenções e a previsão de comportamento dos personagens, será apresentado, na seqüência, o resultado da análise qualitativa das falas e outras atividades manifestadas pelas crianças do grupo experimental (GE), durante as sessões de intervenção. De igual modo, serão apresentados os resultados acerca das relações entre essas manifestações e o desempenho posterior, nas tarefas de falsa crença.

Para realizar essa análise, primeiramente, transcreveu-se integralmente, as sessões de intervenção que foram áudio-gravadas e complementadas com algumas anotações feitas dos comportamentos não-verbalizados das crianças.

A partir da transcrição, foi feita uma leitura flutuante do material, o que possibilitou a identificação de algumas categorias de respostas e comportamentos.

Foram consideradas as seguintes respostas e comportamentos expressados:

- 1) indicar o local onde o boneco 1 deixou o objeto antes de sair;
- 2) indicar quem trocou o objeto de lugar (boneco 2);
- 3) indicar o local em que o objeto foi colocado (pelo boneco 2);
- 4) indicar o que o boneco1 estava fazendo enquanto o boneco2 trocava o objeto de lugar;
- 5) indicar onde o boneco 1 (que não presenciou a troca) “pensa” que o objeto está: resposta de atribuição de falsa crença.

As 22 crianças do grupo experimental (GE) foram classificadas em 3 subgrupos, de acordo com o número de acertos nas tarefas de falsa crença utilizadas nos pós-testes.

Grupo 1: crianças que acertaram duas ou mais tarefas de falsa crença, das 4 utilizadas nos pós-testes = 12 crianças;

Grupo 2: crianças que acertaram 1 tarefa de falsa crença, das 4 utilizadas nos pós-

testes = 5 crianças;

Grupo 3: crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença, das 4 utilizadas nos pós-testes = 5 crianças;

5.2.1. - Grupo 1: crianças que acertaram 2 ou mais tarefas de falsa crença, das 4 utilizadas nos pós-testes

No tabela 4, a seguir, é informado o número de acertos nas 2 tarefas do pós-teste 1, nas 2 tarefas do pós-teste 2, e a atribuição, ou não, de falsa crença ao boneco, no final de cada uma das histórias utilizadas na intervenção, informando-se idade e sexo.

Tabela 4

Crianças que acertaram duas ou mais tarefas de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo

Crianças	Idade	Sexo	H 1 ^a	H 2 ^a	H 3 ^a	H 4 ^a	Pós-teste1 (T1 e T2)	Pós-teste2 (T3 e T4)
1	3;6	F	0	0	1	1	1	2
2	3;8	M	1	1	1	1	2	0
3	3;11	F	1	1	1	1	1	2
4	4;0	F	0	1	1	1	1	1
5	4;0	M	0	1	1	1	1	1
6	4;0	F	0	0	1	1	1	1
7	4;2	F	0	0	1	1	1	1
8	4;4	F	1	0	1	1	2	2
9	4;4	M	0	1	1	1	1	2
10	4;5	F	0	1	1	1	2	1
11	4;5	M	1	1	1	1	1	2
12	4;7	M	1	1	1	1	1	2
Total			5	8	12	12	15	17

Na seqüência são descritas algumas respostas e comportamentos expressos pelas crianças individualmente, durante as sessões de intervenção.

Criança 1

M. tem 3,6 anos, é do sexo feminino, acertou 3 tarefas, sendo uma no pós-teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, M. verbalizava suas respostas de acordo com as perguntas que lhe eram feitas. Conseguia informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco estava transferindo o objeto de lugar. Porém, a resposta de atribuição de falsa crença ocorreu somente na terceira e na quarta intervenção.

Um fato interessante, que ocorreu durante a intervenção, foi quando o pesquisador utilizou, na pergunta, o verbo mental **pensar**. Nesse instante, M. respondeu corretamente, mas, quando foi empregado o verbo mental **saber**, pareceu não entender o significado do verbo, pois todas as vezes que o pesquisador usava esse verbo M. respondia de forma incorreta. Nessas situações foi necessário retomar a história para que M. revisse sua resposta.

O que se verificou é que M. conseguiu atribuir falsa crença, mas apresentou dificuldade lingüística. Isso sugere que a atribuição ocorreu quando M. entendeu o que lhe era perguntado, ou seja, M. pareceu entender o significado do verbo **pensar** e respondeu de forma correta. Mas, pareceu não compreender o significado do verbo **saber**, o que fazia com que ela errasse o que lhe era perguntado.

No exemplo abaixo, verifica-se uma situação onde a criança atribui falsa crença, mas apresenta dificuldades com o verbo mental **saber**.

Exemplo de uma sessão:

História esconde-esconde: Bruno e Mateus estão brincando de esconde-esconde. Bruno fica de costas, fecha seus olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno inicia a procura e vê que Mateus está atrás do sofá. Nesse instante, toca a campainha e Bruno vai em direção à porta, para atendê-la, Mateus vê que seu amigo foi até a porta, sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, surpreendendo-se, porque ele não se encontra lá.

P. Por que Bruno veio procurar o Mateus, atrás do sofá?

C. Porque ele estava.

P. Por que ele estava aqui?

C. Responde, com a cabeça, que sim

P. Ele **pensava** que Mateus estava aqui, atrás do sofá?

C. Responde que sim, com a cabeça.

P. Mas, onde o Mateus está, de verdade?

C. Aponta o lugar correto.

P. Aqui, atrás do armário? O Bruno **sabe** que o Mateus está aqui atrás (armário)? **Sabe**?

C. Sim.

P. Ele **sabe**?

C. Responde que não, com a cabeça.

P. Não, né? Ele **pensava** que o amigo dele estava onde?

C. Aponta para o sofá.

P. Isso mesmo, atrás do sofá. O que o Bruno foi fazer quando o Mateus se escondeu atrás do armário?

C. Aponta para a porta.

P. Atendendo a porta, na cozinha?

C. Responde, com a cabeça, que sim.

P. O Bruno viu o Mateus se escondendo atrás do armário? Ele **sabe** que o Mateus está aqui atrás, ele **sabe**?

C. Responde, com a cabeça, que sim.

P. Como que ele viu o Mateus se escondendo atrás do armário?

C. Porque ele estava escondendo.

P. Mas o Bruno não **sabe**, porque ele estava lá na cozinha quando o Mateus escondeu atrás do armário. O Bruno não **sabe**. Ele estava lá na cozinha. O Bruno **pensava** que o Mateus estava aqui (sofá), **pensava**?

C. Responde, com a cabeça, que sim.

P. Mas o Mateus saiu do sofá e foi se esconder no armário, sem o Bruno ver, então, o Bruno

não viu, ele não **sabe** que o amiguinho está atrás do armário, né?

C. Mas ele **sabe**.

P. Não **sabe**, quem **sabe** sou eu e você. Você viu o Mateus vindo se esconder atrás do armário?

C. Responde, com a cabeça, que sim.

P. Eu também vi, mas o Bruno viu?

C. Responde, não, com a cabeça

P. Não. Ele estava onde?

C. Aponta para a cozinha.

P. Isso. Ele foi atender à campainha, na cozinha, aí, ele viu que não tinha ninguém e ele voltou para sala e foi procurar o amiguinho dele. Aonde?

C. Aponta para o local correto (atrás do sofá).

P. Isso, no sofá. Por que ele foi procurar o amigo dele, atrás do sofá?

C. Porque ele estava aí.

P. Isso mesmo, o Bruno não **sabe** que o Mateus não está atrás do sofá, por que ele não viu o Mateus se escondendo atrás do armário, assim, ele **pensa** que o Mateus está atrás do sofá.

Criança 2

P. tem de 3,8 anos é do sexo masculino, acertou 2 tarefas no pós-teste 1 e nenhuma no pós-teste2.

Quando chegava para cada intervenção, perguntava dos outros objetos das outras histórias e, durante a intervenção, ele fazia algumas perguntas relativas ao cenário. Mas, de forma geral, apresentou um comportamento de atenção enquanto ouvia as histórias.

P. conseguia informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que um boneco fazia enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar.

Conseguiu, com ajuda do pesquisador, atribuir falsa crença aos personagens nas quatro histórias de intervenção. Sendo solicitado a responder o por quê do boneco procurar o

objeto onde ele havia deixado, suas respostas foram tanto de indicativa de compreensão da conduta do boneco, como de respostas consideradas simples por exemplo “porque sim”.

P. demonstrava compreender o significado dos verbos mentais **pensar** e **saber**, porque nas situações que o pesquisador perguntava à ele aonde o boneco pensa que o objeto está, ele respondia corretamente indicando o local onde o boneco havia deixado o objeto ou dizendo que o boneco não sabia da troca.

O que se verificou é que P. conseguia lembrar os fatos da história, mas para atribuir falsa crença ele necessitou que o pesquisador controlasse o foco da atenção, através da apresentação lenta, mantendo o segmento da história. Essa conduta do pesquisador possibilitou que P. chegasse ao desfecho das 4 histórias, atribuindo falsa crença aos personagens. Porém P. só acertou 2, das 4 tarefas, de falsa crença no pós-teste 1 e 2. Isso sugere que P. consegue atribuir falsa crença, mas precisa de um mediador que o auxilie.

No exemplo, abaixo, observa-se P. perguntando de outros objetos, num primeiro momento, não fornecendo a resposta boa de falsa crença, ou seja, apontando o local onde o objeto está escondido e, na seqüência, com a ajuda do pesquisador, a criança consegue dar a resposta boa de atribuição de falsa crença.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

C. Hoje tem telefoninho, cadê o João?

P. É hoje tem telefoninho e o João não veio. Vou contar outra historinha, hoje.

C. Oh, como a porta, às vezes, fica, não tem uma chavinha?

P. Não, não tem chavinha. Vou contar a história que ele estava desenhando.

C. Esse é o lápis dele?

P. É (O pesquisador inicia a história e a criança fica em silêncio, ouvindo)

P. Por que ele veio procurar o desenho em cima da mesa?

C. Ai, eu abri, tá aqui (aponta para o armário).

P. Está no armário, mas o Felipe **sabe** que está no armário?

C. Cadê a coca-cola do João?

P. Hoje não tem coca-cola. Me fala. Onde o Felipe deixou o desenho dele?

C. aponta para o lugar correto (mesa).

P. Isso, na mesa. Aí, o que o Felipe foi fazer?

C. Foi atender o telefone.

P. Isso mesmo. Aí o Maurício pegou o desenho dele e colocou onde?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Isso. O Maurício pegou o desenho dele e colocou no armário. Mas, o Felipe viu o Maurício colocando o desenho no armário?

C. Responde sim, com a cabeça.

P. Mas ele não viu o Maurício colocando o desenho no armário. Ele estava sentado atendendo o telefone, ele não viu.

C. Mas ele viu.

P. Ele não viu o Maurício colocando o desenho no armário, porque ele estava atendendo o telefone na sala. Ele não **sabe**, porque ele não viu. Onde o Felipe **pensa** que o desenho dele está? Onde ele vai procurar o desenho dele, primeiro?

C. Aponta com o dedo para o armário.

P. No armário, mas ele não viu colocando aí.

C. Mas pega para ele.

P. Vamos contar a historinha de novo, você vai me ajudar. O Felipe estava desenhando. Aí, tocou o que?

C. O telefone.

P. Isso. Aí, o Felipe foi atender ao telefone. O que o Maurício fez, enquanto ele estava atendendo ao telefone?

C. (Pegou o desenho dele e pôs aqui, no armário).

P. Isso, pega o desenho e esconde. Depois que o Maurício esconde o desenho ele sai, põe o boneco lá fora e fecha a porta.

C. (A criança pega o boneco e leva para fora da casinha).

P. Isso. Aonde o Felipe **pensa** que o desenho dele está?

C. Na mesa.

P. Isso, aí. Quando ele chega, ele olha e fala: “Meu desenho não está na mesa!” Por que o desenho dele não está na mesa?

C. Porque sumiu.

P. Sumiu, porque o Maurício pegou.

C. Foi.

Criança 3

R. tem 3,11 anos. É do sexo feminino; acertou 3 tarefas: uma no pós-teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, R. apresentou um comportamento de atenção, enquanto ouvia as histórias. Falava pouco. Respondia com a cabeça ou apontava para indicar sua resposta.

R. conseguia informar corretamente quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar.

Em relação à pergunta de atribuição de falsa crença, a sua primeira resposta, em todas as histórias, foi de apontar, primeiro, o local onde o objeto estava escondido. Diante desse comportamento, o pesquisador passou a controlar o foco da atenção de R., através da apresentação lenta, mantendo o segmento da história e solicitando a R. para que revisse sua resposta, através da contra-argumentação. Esse procedimento do experimentador parecia auxiliar R. a chegar na boa resposta.

Durante a intervenção, a criança chegou na resposta boa nas 4 histórias e no pós-teste 1 e 2, ela atribuiu falsa crença ao boneco em 3 situações. Isso sugere o efeito positivo do

procedimento.

R. demonstrava compreender o significado dos verbos mentais **pensar** e **saber**, pois, quando questionada se o boneco enganado sabia da troca ela dizia que não, como também respondeu, corretamente, quando questionada onde o boneco pensava que estivesse o objeto, ou seja, indicava o local onde boneco havia deixado o objeto.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar uma situação de intervenção onde a criança consegue chegar na resposta de atribuição de falsa crença.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

P. Onde o Pedro deixou o refrigerante?

C. A criança aponta para o armário.

P. Não. Antes de ele ir para o quintal. Onde ele deixou o refrigerante?

C. No armário.

P. Ele não deixou o refrigerante no armário, ele deixou em cima da mesa. Quem colocou o refrigerante do Pedro no armário?

C. A criança aponta o boneco correto.

P. Isso, foi o amigo dele. Foi o João. Mas ele **pensava** que o refrigerante estava onde?

C. Aponta a mesa.

P. Na mesa, muito bem, mas quem pegou o refrigerante dele, foi quem?

C. Aponta o boneco correto.

P. E o João colocou onde, o refrigerante?

C. A criança aponta pra o armário.

P. No armário. Isso, mesmo. Mas o Pedro **sabia** que o amigo dele tinha pegado o refrigerante?

C. Faz que não, com a cabeça.

P. Ele não **sabia**, porque ele estava jogando o quê?

C. bola.

P. Isso. Onde o Pedro estava jogando bola?

C. Na rua.

P. Na rua. Isso mesmo. Então, ele não viu o João pegando o refrigerante dele. Ele pensava que o refrigerante dele estava onde?

C. Aponta para mesa.

P. Na mesa, isso mesmo. Mas o refrigerante está no armário. Quem **sabe** que o refrigerante está no armário? Quem guardou?

C. A criança aponta para o boneco correto.

Criança 4

T. tem 4,0 anos, é do sexo feminino e acertou 2 tarefas: uma no pós-teste 1 e uma tarefa no pós-teste 2.

Durante a intervenção, seu comportamento era desatento e disperso. Diante das perguntas do pesquisador T., muitas vezes, respondia outra coisa, incluía fatos novos na história, perguntava de outros objetos e bonecos usados em outras histórias. Sua primeira resposta, em todas as histórias, foi de apontar primeiro o local onde o objeto estava escondido.

Falava muito e suas respostas, na maioria das vezes, foram verbalizadas, ou seja, geralmente ela falava o nome do local e não somente apontava.

Como T. se mostrava muito dispersa, houve necessidade do pesquisador retomar várias vezes a história controlando o foco da atenção de T., através da apresentação lenta e mantendo o segmento da história. Essa conduta do pesquisador possibilitou à T. dar a boa resposta em 3 histórias.

O comportamento de T. sugere que a falta de atenção dificulta o acompanhamento dos fatos da história, fazendo com que T. tenha dificuldades para atribuir falsa crença. Quando o pesquisador manteve a atenção de T., ela conseguiu chegar na boa resposta, mas, num primeiro momento, sua resposta sempre foi de apontar o local onde o objeto estava escondido.

O fato de apontar o local onde o objeto foi escondido também foi observado, por duas vezes, no pós-teste 1 e 2. Somente por 2 vezes T. conseguiu nos pós-testes chegar à boa resposta, ou seja, apontar o local onde o boneco pensava estar o objeto.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar uma situação de intervenção onde T. conseguiu atribuir falsa crença, mas necessitou da ajuda de um mediador que controlou o foco da sua atenção. Como se observa, T. tende a apresentar, num primeiro momento, um comportamento de apontar o local onde o objeto foi escondido.

Exemplo de uma sessão:

História do trenzinho: Carlos está sentado na sala brincando com seu trenzinho. Ele sai da sala com seu trenzinho na mão e vai para a cozinha pegar um refrigerante. Enquanto pega o refrigerante, põe o trenzinho em cima da mesa. Depois que pega o refrigerante, volta para a sala. Um amigo chega na cozinha e vê o trenzinho em cima da mesa, pega o trenzinho e o coloca no assento da cadeira. Carlos volta para a cozinha à procura de seu trenzinho que ficara sobre a mesa. Quando chega na cozinha, ele olha para a mesa e fica surpreso, pois o trenzinho não está mais lá.

P. Vou contar uma historinha do Carlos. O Carlos tem um brinquedo que é esse trenzinho. Você tem brinquedo?

C. tenho.

P. Que brinquedo você tem?

C. E do bicho.

P. Posso começar a contar estória?

C. Pode.

Enquanto a aplicadora esta contando a historia, a criança interrompe e pergunta.

C. Cadê o negocio dele? (apontando para o boneco).

P. Hoje, na historia, só tem esses objetos. Presta atenção que eu vou continuar.

Quando o pesquisador vai finalizando a história, dizendo que Carlos fica surpreso, a criança fala:

C. Cadê! E pega o brinquedo que está escondido no assento da cadeira.

P. Espera um pouco, ele não viu o amigo dele colocando o trenzinho no assento da cadeira. Onde ele deixou o trenzinho dele, onde ele esqueceu o trenzinho?

C. Aí, ele foi lá.

P. Quem pegou o trenzinho dele?

C. Aí, ele foi lá e fechou a porta. Aí, ele ficou ali atrás olhando.

P. Quem pegou o trenzinho dele?

C. A criança aponta para o boneco correto.

P. Isso, foi ele. Carlos **sabia** que o amigo dele pegou o trenzinho?

C. responde que sim, com a cabeça.

P. O Carlos não **sabia**, porque ele não viu o amigo dele pegando o trenzinho dele.

C. Cadê o armário dele?

P. Hoje não trouxe o armário.

C. Por quê?

P. Amanhã eu trago. Nesta historia, não precisa. Mas, me conta porque o Carlos não **sabia**. Onde ele deixou o trenzinho dele, quando ele veio na cozinha buscar o refrigerante?

C. Não sei.

P. Ele deixou aqui, em cima da mesa. Aí, quando ele veio buscar o refrigerante ele esqueceu o trenzinho em cima da mesa. Aí, o amigo dele pegou e pôs onde?

C. A criança aponta para a cadeira.

P. Isso. Conta a historia, eu te ajudo. Carlos estava sentado na sala, brincando de quê?

C. Pegando o caminhão.

P. Brincando de trenzinho. Aí, o que ele fez?

C. Pegou o refrigerante.

P. Aí vamos lá, leva ele com o trenzinho dele para pegar o refrigerante que está na cozinha. Aí, ele colocou o brinquedo dele onde?

C. Coloca o trenzinho no assento da cadeira.

P. Ele quem colocou o brinquedo na cadeira?

C. É, foi ele.

P. Não, o Carlos colocou o brinquedo em cima de onde?

C. Da mesa.

P. Isso, em cima da mesa. E, depois, ele pegou o refrigerante e voltou para onde?

C. Aí, ele foi procurar

P. Não, ele veio para sala e o amigo dele fez o quê? Escondeu o trenzinho onde?

C. A criança pega o trenzinho e coloca no assento da cadeira.

P. Isso. Aí, ele saiu. E o Carlos foi procurar, onde, o trenzinho dele? O Carlos **pensava** que o trenzinho estava onde? Onde ele deixou o trenzinho?

C. A criança aponta para a mesa.

P. Isso. Só que o trenzinho não está mais na mesa. O trenzinho está onde?

C. Ele vai achar, fica olhando. Ah! Ele achou. Por que você não põe esse negócio aqui (muda os móveis de lugar).

Criança 5

J. tem 4,0 anos é do sexo masculino, acertou 2 tarefas uma no pós-teste 1 e uma no pós-teste 2.

Durante a intervenção J. falava bastante, acrescentava fatos novos à história e mudava de assunto. De uma forma geral, conseguia informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco estava transferindo o objeto de lugar. Mas, em relação à pergunta de atribuição de falsa crença, sua primeira resposta, em todas as histórias, foi de apontar, primeiro, o local onde o objeto estava escondido. J., antes de chegar ao término da história, já falava o lugar onde o objeto estava escondido.

Houve necessidade de o pesquisador retomar várias vezes a história, controlando o foco da atenção de J., através da apresentação lenta e mantendo o segmento da história. Essa conduta do pesquisador possibilitou à J. dar a boa resposta em 2 histórias. Apesar de J. atribuir falsa crença durante a intervenção, ele não deu resposta de explicação de conduta,

quando questionado sobre o comportamento do boneco.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar uma situação de intervenção onde J. não consegue chegar à resposta de atribuição de falsa crença e a manifestação do seu comportamento durante a sessão.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

C. Está no armário.

P. Por que o Pedro **pensava** que o refrigerante estava em cima da mesa?

C. Porque ele pegou a cadeira e sentou.

P. Não, porque o Pedro deixou o refrigerante em cima da mesa.

C. Ele tomou, depois ele foi deitar e foi dormir. Ficou acordado vendo televisão e depois pegou o refrigerante, colocou no armário depois ele acordou.

P. O Pedro foi procurar o refrigerante onde?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Como ele **sabe** que está aí, ele não viu, você falou que ele estava dormindo?

C. Mas ele estava no sofá, depois foi lá, pegou o refrigerante. Casinha boa. Tem outra?

P. Não, só tenho esta. Mas, me fala, o Pedro foi lá na cozinha e fez o quê?

C Depois, colocou aqui, fechou, foi sentar lá. Cadeira está aqui, sentou. A mesa estava aqui para comer pista (pizza). Sentou, comeu, aqui, pista (pizza) depois, falou (mudou o tom de voz, pegando o boneco Pedro). Em cima da mesa, cadê meu refrigerante, está aqui (abriu o armário). Virou uma tabata (porta) fechou, depois. Cadê meu amigo? Ficou lá sozinho. E a cadeira e o fofá (sofá), ficou aqui.

P. Então, J., o Pedro pegou o refrigerante dele e saiu para jogar bola. Enquanto ele jogava bola, o João entrou na cozinha e pegou o refrigerante do Pedro, sem ele ver, e colocou no armário. Por isso que o Pedro veio buscar o refrigerante na mesa, porque ele deixou em cima

da mesa e ele não viu o João colocando o refrigerante no armário. Então, o Pedro **pensa** que o refrigerante está na mesa.

Criança 6

K. tem 4,0 anos, é do sexo feminino. Acertou 2 tarefas uma no pós-teste 1 e uma no pós-teste 2.

Durante a intervenção, K. falava bastante. Interferia, completando a história com outras informações. Acrescentava, em suas respostas, outros dados que não pertenciam à história, ou seja, não foram contatos pelo pesquisador. Chegou a atribuir sentimento ao protagonista da história, dizendo que ele estava chorando.

K. conseguia informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que o boneco estava fazendo enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar.

Mas, em relação à pergunta relativa à atribuição de falsa crença, K. só conseguiu dar a boa resposta nas duas últimas histórias. Nessas duas últimas sessões, ela, inclusive, deu respostas de explicação de conduta, quando questionada sobre o comportamento do boneco.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que K. não conseguiu atribuir falsa crença ao boneco e parecia não entender o significado dos verbos mentais **pensar** e **saber**, pois, todas as vezes que o pesquisador perguntava, usando esses verbos, K. dava respostas erradas.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

C. Está no armário.

P. Quem colocou o refrigerante no armário?

C. Foi o João.

P. Isso, foi o João. Ele quem pegou o refrigerante do Pedro. Ele quem colocou lá dentro do armário.

C. Aí, ele tomou que tinha.

P. Por que você acha que ele veio procurar o refrigerante na mesa?

C. Porque ele deixou aqui na mesa dele.

P. Porque o refrigerante não estava na mesa?

C. Aí, ele pegou (pega o boneco correto), pegou. Aí, Oh! Depois, ele falou para ele.

P. Porque o Pedro não viu o João esconder o refrigerante no armário, o que o Pedro estava fazendo?

C. Ele (Pedro) estava tomando refrigerante. Aí, ele pegou e colocou aqui na mesinha.

P. E o que aconteceu?

C. Ele deixou a bolinha aqui na casa dele. Aí, o João pegou a bolinha e aí, a menina chorou.

P. Mas não tem menina nessa história, só menino. Por que o Pedro ficou surpreso do refrigerante não estar na mesa?

C. Porque ele (João) pegou aqui. Aí, ele entrou e fechou a portinha, onde tá meu guaraná? O João pegou e pôs aqui (aponta o armário).

P. Mas ele **sabia** que o João tinha pego o guaraná dele?

C. Sabia. Aí, eu “fechi” a portinha e aí, ele foi lá para fora.

P. Então o Pedro estava lá fora, como ele **sabia** que o João pegou o refrigerante?

C. O João foi aqui, sentadinho, e, aí, eu senti, senti, senti, senti. Aí, eu to chorando, to chorando. Cadê o guaraná?

P. Mas o Pedro **sabia** que o João tinha pego o refrigerante dele?

C. **Sabia**. Aí, ele entrou. Sai daqui da minha casa. Ele foi para a cozinha dele, ele chorou, chorou. Aí, eu falo para ele: ‘sai da minha casa’. Aí, eu brinquei no bosque, eu.

P. O Pedro não **sabia** que o refrigerante está aí. Ele não viu o João escondendo.

C. Aí, eu dormi no “cochãozinho”. Cadê meu guaraná? Aí, ele foi procurar e achou.

P. O Pedro não sabia que o João pegou o refrigerante dele. Ele estava lá fora, ele **pensava** que o refrigerante estava na mesa.

Criança 7

L. tem 4,2 anos, é do sexo feminino. Acertou 2 tarefas uma no pós-teste 1 e uma no pós-teste 2.

Durante a intervenção, verbaliza suas respostas. Só em alguns momentos, não verbaliza. Mas apontava sua resposta. Conseguia informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar, onde o objeto estava escondido e o que o boneco estava fazendo enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar.

A sua primeira resposta, em todas as histórias, foi de apontar, primeiro, o local onde o objeto estava escondido. Indicava a transferência do objeto antes de terminar a história. Quando questionada se o boneco enganado sabia da troca, nas duas primeiras histórias, ela dizia que ele sabia. Porém, nas duas últimas histórias ela atribuiu falsa crença ao boneco, dizendo que ele não sabia que o objeto tinha sido transferido. Também respondeu, corretamente, quando questionada onde o boneco pensava estar o objeto, ou seja, indicava o local onde ele havia deixado o objeto antes de sair.

Abaixo, faz-se apresentar dois exemplos. Um da primeira história (refrigerante), ilustrando a dificuldade de L. para atribuir falsa crença e outro, da última história (desenho), quando L. consegue atribuir falsa crença. Pode-se verificar também, no primeiro exemplo, que a criança parecia não entender o significado dos verbos mentais **pensar** e **saber**, já, no segundo exemplo, a criança responde, corretamente, indicando que ela compreendera o que lhe fora perguntado.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

P. O que aconteceu? Por que o Pedro ficou surpreso quando olhou para a mesa?

C. Tava no armário.

P. Mas o que aconteceu?

C. Ele (aponta para o João) pegou o guaraná dele.

P. Me conta como foi.

C. Ele (João) pôs dentro do armário.

P. Mas o Pedro **sabe** que o João pegou o refrigerante dele e colocou no armário?

C. afirma com a cabeça.

P. Mas, onde o Pedro deixou o refrigerante dele?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Onde ele deixou primeiro antes de sair para jogar bola?

C. Aqui (aponta o armário).

P. Não, o Pedro deixou aqui na mesa e, aí, ele foi jogar bola. Quem colocou o refrigerante no armário?

C. Aponta o boneco correto.

P. Isso, e o Pedro **sabe** que o João colocou o refrigerante dele no armário?

C. Afirma com a cabeça.

P. Mas ele estava onde, quando o João colocou o refrigerante no armário?

C. Lá fora.

P. Então o Pedro não viu. Então ele **pensa** que o refrigerante está onde? Onde ele deixou?

C. Aponta para o armário.

P. Mas, quem colocou o refrigerante no armário?

C. Aponta o boneco correto.

P. Isso mesmo. Mas o Pedro não **sabe** porque ele estava jogando bola lá fora. Então ele não viu o João esconder o refrigerante dele. Por isso, ele **pensa** que o refrigerante está em cima da mesa.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis

e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Cadê meu desenho que eu deixei em cima da mesa com o lápis de cor?

C. Aponta para a gaveta.

P. O Felipe **sabia** que o desenho estava na gaveta?

C. Responde, negativamente, com a cabeça.

P. Onde o Felipe **pensa** que o desenho estava?

C. Na mesa.

P. Na mesa. Isso. Mas o desenho não está na mesa, por que não está na mesa?

C. Ele (Maurício) pegou.

P. Isso ele pegou e colocou onde?

C. Aqui (aponta para a gaveta).

P. Isso na gaveta. Mas o Felipe **pensava** que estava onde o desenho dele?

C. Em cima da mesa.

P. Onde estava o Felipe, quando o Maurício pegou o desenho dele?

C. No telefone.

P. Isso, ele estava atendendo o telefone, então, ele não viu. Por isso, ele **pensava** que o desenho estivesse em cima da mesa.

Criança 8

A. tem 4,4 anos, é do sexo feminino. Acertou as 4 tarefas duas no pós- teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, apresentou, como característica de comportamento, a atenção. Enquanto o experimentador contava a história, respondeu, somente, as questões que lhe eram dirigidas. Possuía uma fala bem articulada, usando verbos mentais para responder sobre o comportamento de engano do boneco, ou seja, de procurar o objeto onde ele havia deixado.

Todas as questões que foram feitas a respeito do local onde o boneco deixara o objeto antes de sair; qual boneco trocou o objeto de lugar; o local que o objeto foi colocado; e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco trocava o objeto de lugar, foram respondidas de forma correta, sem necessidade de contra-argumentação ou revisão das suas respostas.

Em relação à questão de atribuição de falsa crença, A. conseguiu dar boa resposta em 3 histórias.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que A. consegue dar a boa resposta e usa o verbo mental **pensar** para justificar sua resposta.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que Felipe veio procurar o desenho, em cima da mesa?

C. Ele **pensou** que estava aqui (aponta para a mesa).

P. Ah! Ele pensou que estava em cima da mesa?

C. É.

P. Mas por que não está em cima da mesa?

C. Porque... Porque ...sumiu.

P. Ah! Sumiu. Como sumiu? Me conta o que aconteceu.

C. É, ele (Felipe) estava ligando e o outro (Maurício) pegou e guardou aqui (aponta para o armário).

P. Ah! Enquanto ele estava ligando, o amigo dele guardou?

C. Responde que sim, com a cabeça.

P. E o Felipe viu o amigo dele guardando?

C. Responde que não, com a cabeça

P. Não. Né? O Felipe não viu. Por que ele não viu?

C. Ele estava ligando.

P. Muito bem, então ele não **sabe** que estava aqui (no armário), ele não viu o amigo dele pegando e colocando no armário porque ele estava na sala ligando.

Criança 9

W. tem 4,4 anos, é do sexo masculino. Acertou 3 tarefas uma no pós-teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, falava pouco e suas respostas foram dadas com movimentos de “sim” ou “não” com a cabeça, ou apontando. Ele indicou, corretamente, o lugar onde o boneco procuraria seu objeto, assim que ele voltasse, ou seja, deu resposta de atribuição de falsa crença, nas 3 últimas sessões. Soube também indicar o local onde o boneco deixou o objeto antes de sair; qual boneco que trocou o objeto de lugar; o local que o objeto foi colocado; e o que o boneco estava fazendo enquanto o outro boneco transferiu o objeto de lugar. Todas as respostas foram dadas de forma correta, sem necessidade de contra-argumentação ou revisão de suas respostas.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que W. só respondia por gestos, o pesquisador foi fazendo as questões e W. ia respondendo com a cabeça que “sim” ou “não”. Apesar de W. não verbalizar, seus gestos indicaram habilidade para atribuir falsa crença ao boneco, como também entender o significado dos verbos mentais **pensar** e **saber**.

Exemplo de uma sessão:

História esconde-esconde: Bruno e Mateus estão brincando de esconde-esconde. Bruno fica de costas, fecha seus olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno inicia a procura e vê que Mateus está atrás do sofá. Nesse instante, toca a campainha e Bruno vai em direção à porta, para atendê-la, Mateus vê que seu amigo foi até a porta, sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, surpreendendo-se, porque ele não se encontra lá.

P. Porque ele veio procurar o Mateus atrás do sofá?

C. A criança fica em silêncio.

P. Por que o Mateus estava escondido aqui (sofá) atrás?

C. Afirma que sim, com a cabeça.

P. Mas ele **sabia** que o Mateus tinha trocado de lugar, que ele estava atrás do armário?

C. Responde que não, com a cabeça

P. Ele não **sabe** porque ele não viu. O que ele estava fazendo?

C. Aponta para a porta.

P. Ele estava atendendo a porta, né?

C. Responde que sim, com a cabeça

P. Então o Bruno não viu o Mateus trocando de lugar. Então ele não **sabe** que o Mateus está atrás do móvel. Ele **pensa** que o Mateus está atrás do sofá, por isso ele veio procurar o Mateus atrás do sofá, não é?

C. Responde que sim, com a cabeça.

Criança 10

S. tem 4,5 anos, é do sexo feminino. Acertou 3 tarefas duas no pós-teste 1 e uma no pós-teste 2.

Durante a intervenção, S. verbalizou muito. Respondeu, corretamente, todas as questões a respeito do local onde o boneco deixou o objeto antes de sair; qual boneco que trocou o objeto de lugar; o local que o objeto foi colocado; e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco trocou o objeto de lugar.

Em relação à questão de atribuição de falsa crença, nas primeiras histórias, num primeiro momento, S. fornecia a resposta errada, mas, quando o pesquisador retomava a história S. revia sua resposta e respondia corretamente. S. conseguiu atribuir falsa crença em 3 histórias de intervenção, como também conseguiu justificar a suas respostas, usando algumas vezes verbos como **querer** e **saber**.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que S. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco e respondeu, corretamente, quando o pesquisador usou verbos mentais. Isso sugere

que S. entende o significado desses verbos, por isso responde corretamente.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que o Felipe veio procurar o desenho dele na mesa?

C. Porque o boneco (Maurício) pegou.

P. Mas o Felipe **sabia** que o Maurício pegou? Ele viu o Maurício pegando?

C. Responde que não, com a cabeça.

P. Não, né? O Felipe não viu o Maurício pegando. O que o Felipe estava fazendo, enquanto o Maurício pegou o desenho dele?

C. Desenho.

P. É, primeiro ele estava fazendo desenho, onde ele deixou o desenho dele?

C. Em cima da mesa.

P. Isso, em cima da mesa. Aí, tocou o telefone e o Felipe foi atender, né?. Quem pegou o desenho do Felipe?

C. Ele (Maurício).

P. E onde o Maurício colocou o desenho do Felipe? Onde?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Isso, no armário. Mas o Felipe viu ele colocando no armário?

C. Não.

P. Isso, não viu né? Porque ele estava aqui (na sala), atendendo o telefone. Ele **sabe** que o desenho dele está no armário?

C. Responde que não, com a cabeça.

P. Não né? ele não **sabe**, ele **pensa** que o desenho está onde?

C. No armário.

P. Mas o Felipe viu o amiguinho colocando no armário?

C. Responde que não, com a cabeça.

P. Então, o Felipe **pensa** que o desenho está em cima de onde? Onde ele deixou?

C. Em cima da mesa.

P. Então, o Felipe **pensa** que está em cima de onde?

C. Em cima da mesa.

P. Onde ele vai procurar primeiro o desenho dele?

C. Em cima da mesa.

P. O Felipe **sabe** que está no armário?

C. responde que não, com a cabeça.

P. Isso ele não **sabe**, porque ele não viu o amigo dele pegando e colocando no armário. Então ele **pensa** que o desenho esta em cima da mesa.

Criança 11

P., de 4,5 anos, é do sexo masculino, Acertou 3 tarefas uma no pós-teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, perguntava dos outros objetos usados nas outras situações. Informou, corretamente, quem trocou o objeto de lugar; onde o objeto foi colocado e o que o boneco estava fazendo, quando o objeto estava sendo transferido.

Em relação à questão de atribuição de falsa crença, na primeira história, P. aponta o local para onde o objeto foi transferido, porém, durante a intervenção, revê sua resposta. Nas histórias seguintes, P. dava respostas de atribuição de falsa crença e explicava a conduta do boneco. Dessa forma, ele conseguiu dar a boa resposta quatro vezes, ou seja, em todas as histórias.

Quando o pesquisador perguntava, usando verbos mentais, tais como, ele **sabe** onde ele **pensa**, P. respondia a questão de forma correta, parecendo entender o significado dos verbos.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar uma sessão em que a criança conseguiu atribuir falsa crença ao boneco e também responder, de forma correta, todas as questões que o pesquisador fez utilizando verbos mentais.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

P. Porque o Pedro ficou surpreso de não ver o refrigerante dele na mesa?

C. 'Tá' aqui.

P. Quem colocou o refrigerante no armário?

C. Aponta para o boneco correto.

P. O Pedro viu o João colocando o refrigerante no armário?

C. Responde não, com a cabeça.

P. Não, por quê? O que o Pedro estava fazendo?

C. Jogando bola.

P. Jogando bola. Isso mesmo. Então, ele não viu. Ele não **sabe** que o refrigerante está no armário. Qual boneco que **sabe** onde está o refrigerante?

C. Aponta para o boneco correto.

P. O João. Então, só o João **sabe** né? Ele quem **sabe**. O Pedro não sabe. Ele **pensava** que o refrigerante dele estava onde?

C. Aponta para a mesa.

P. Isso mesmo, em cima da mesa. Ele **pensava** que estava na mesa. Ele não viu o João pegando o refrigerante dele e colocando no armário.

Criança 12

E. tem 4,7 anos, é do sexo masculino. Acertou 3 tarefas uma no pós-teste 1 e duas no pós-teste 2.

Durante a intervenção, respondia, corretamente, a questão de atribuição de falsa crença e explicava a ação do boneco, usando algumas vezes o verbo mental **saber**. E. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco nas quatro histórias.

Todas as questões que foram feitas a respeito do local onde o boneco deixou o objeto antes de sair; que boneco trocou o objeto de lugar; o local que o objeto foi colocado; e o que um boneco fazia, enquanto o outro trocava o objeto de lugar, foram respondidas de forma correta, sem necessidade de intervenção. Quando o pesquisador perguntava, usando verbos mentais, tais como, ele **sabe** onde ele **pensa**, E. respondia a questão de forma correta.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que E. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco, como também respondeu, corretamente, as questões elaboradas com verbos mentais. Isso sugere que E. entendeu o significado dos verbos e também apresenta uma habilidade para atribuir falsa crença.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que o Felipe veio procurar o desenho em cima da mesa?

C. Porque ele estava aí.

P. Isso mesmo, o desenho estava ai. E o Felipe viu o Maurício colocar o desenho na gaveta?

C. Responde que não, com a cabeça.

P. Por que ele não viu. O que ele estava fazendo?

C. Aqui (aponta para a sala), atendendo o telefone.

P. Isso mesmo, ele esta atendendo o telefone, então ele não **sabe** que o desenho foi escondido. Ele **pensa** que o desenho está aonde?

C. Depois da Fabiana, eu venho. Depois da Fabiana, eu venho.

P. Isso, depois da Fabiana, vem você. Mas, me responde, onde o Felipe **pensava** que estava o desenho dele?

C. Aqui, em cima da mesa.

P. Isso mesmo, em cima da mesa. Ele não **sabe** que está escondido. Quem escondeu o desenho dele?

C. O amigo dele (aponta para o Maurício).

P. Muito bem! Foi o Maurício.

Conclusões parciais

Essa análise permitiu identificar alguns elementos que parecem ser típicos deste grupo de crianças, que mais se beneficiaram com a intervenção.

Das 12 crianças deste grupo, 9 tinham mais de 4 anos. Sendo 7 meninas e 5 meninos. Cinco acertaram duas tarefas de falsa crença, seis acertaram três tarefas de falsa crença, e uma acertou as quatro tarefas de falsa crença.

Como se pode verificar, nos relatos, muitas dessas crianças davam mostras de compreensão dos verbos mentais “pensar” e “saber”, pois respondiam de forma correta, quando questionadas se o boneco sabia da troca ou onde o boneco pensava estar seu objeto. Suas respostas, na maioria das vezes, eram de tal sorte que forneciam justificativa de conduta do personagem. Este tipo de resposta nos sugere que essas crianças começam a mostrar habilidade de se colocar no lugar do outro e inferir seu comportamento. Acreditamos que essa habilidade, desenvolvida durante a intervenção, possibilitou um bom desempenho dessas crianças em algumas tarefas de falsa crença, aplicadas no pós-teste 1 e 2.

A hipótese que essa habilidade foi desenvolvida durante a intervenção, pode ser observada através do desempenho das crianças em cada sessão de intervenção. Nas quatro histórias usadas para fazer a intervenção, as crianças do grupo 1 apresentaram um desempenho progressivo, a cada sessão. Na primeira história, foram 5 respostas de atribuição de crença ao personagem, na segunda história, foram 8, na terceira e quarta histórias, foram 12.

Observando os comportamentos manifestados pelas 7 crianças que tiveram melhor desempenho nas tarefas de falsa crença, ou seja, que acertaram de 3 a 4 tarefas, pode-se verificar que elas demonstraram maior atenção e compreensão das explicações dadas a respeito das condutas dos personagens das histórias.

Em contrapartida, observa-se que alguns comportamentos exibidos durante as intervenções podem ter dificultado um melhor desempenho das 5 crianças que acertaram duas tarefas de falsa crença, tais como: mudar de assunto, perguntar de outros materiais, acrescentar fatos novos à história e dificuldade para manter a atenção. Acreditamos que esses comportamentos interferiram no desempenho dessas crianças, pois verificou-se que a maioria delas acertaram duas tarefas de falsa crença, das quatro aplicadas no pós-teste 1 e 2.

A maioria das crianças desse grupo conseguiu lembrar e indicar, de forma correta, os fatos importantes contados em cada história, ou seja, elas sabiam indicar o local onde o boneco deixou o objeto antes de sair; o boneco que trocou o objeto de lugar; o local para onde o objeto foi transferido; o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar; e onde o boneco “pensava” estar seu objeto. Isto sugere que as crianças não tiveram problema para memorizar fatos importantes da história, o que permite afirmar que a dificuldade das crianças na atribuição de estados mentais não parece estar associada à memória.

Um comportamento observado em sete crianças desse grupo foi o de não atentarem, suficientemente, à pergunta do personagem ao qual seria atribuída falsa crença e, de imediato, respondiam o conceito perceptual que elas tinham e o desejo de encontrar o objeto, apontando primeiro o local onde o objeto fora escondido, quando questionadas porque o boneco procurava o objeto, onde ele havia deixado assim que voltava. Essas crianças se mostraram ansiosas, com desejo de antecipar a resposta. Diante do comportamento das crianças, o pesquisador interagiu com elas, retomando a história e a pergunta. Após essa intervenção, as crianças atribuíam falsa crença ao personagem.

Em síntese, pode-se afirmar que as crianças do grupo 1, constituiu-se do grupo que deu mais respostas de explicação de conduta com informações de falsa crença, durante o período de intervenção. Isso sugere que as crianças que, durante a intervenção, demonstraram maior compreensão das explicações dadas a respeito das condutas dos personagens das histórias, tiveram melhor desempenho, posteriormente, nas tarefas de falsa crença, no pós-teste 1 e 2.

5.2.2. - Grupo 2: crianças que acertaram 1 tarefa de falsa crença no pós- teste 1 ou 2

Na tabela 5, a seguir, informa a tarefa de falsa crença que cada criança respondeu, corretamente, nos pós-teste 1 e 2 e em quais histórias, durante a intervenção, as crianças atribuíram falsa crença ao boneco, acrescentando-se idade e sexo.

Tabela 5

Crianças que acertaram uma tarefas de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo

Crianças	Idade	Sexo	H 1 ^a	H 2 ^a	H 3 ^a	H 4 ^a	Pos-teste 1 (T1 e T2)	Pos-teste 2 (T3 e T4)
1	3;11	F	1	1	0	1	0	1
2	4;1	F	0	0	0	1	0	1
3	4;1	M	0	0	0	1	1	0
4	4;3	M	1	1	1	1	0	1
5	4;6	F	1	0	0	1	1	0
Total			3	2	1	5	2	3

Criança 1

N. tem 3 anos e 11 meses. É do sexo feminino. Acertou uma tarefa no pós-teste 2.

Durante a intervenção, N. não prestava muita atenção, enquanto o pesquisador contava a história e apresentava um comportamento disperso. Perguntava de objetos que foram usados em outras situações.

Quando o pesquisador perguntava onde o boneco procuraria o objeto quando voltasse, a criança pegava o objeto e ‘mostrava’, para o boneco enganado, onde o objeto estava escondido.

Quando questionada sobre o por quê do boneco ir procurar o objeto onde ele

deixou, ora dava respostas certas ora dava respostas erradas. Em duas histórias ela apontava primeiro o local onde o objeto fora escondido.

Durante a intervenção N. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco em 3 situações, com ajuda do pesquisador.

No exemplo, abaixo, verifica-se que a criança apresentou comportamento de apontar o local onde o objeto estava escondido, mas, com a ajuda do pesquisador, a criança conseguiu atribuir falsa crença ao boneco.

Exemplo de uma sessão:

História do trenzinho: Carlos está sentado na sala brincando com seu trenzinho. Ele sai da sala com seu trenzinho na mão e vai para a cozinha pegar um refrigerante. Enquanto pega o refrigerante, põe o trenzinho em cima da mesa. Depois que pega o refrigerante, volta para a sala. Um amigo chega na cozinha e vê o trenzinho em cima da mesa, pega o trenzinho e o coloca no assento da cadeira. Carlos volta para a cozinha à procura de seu trenzinho que ficara sobre a mesa.

Quando o pesquisador está terminando de contar a história, N. aponta para o local onde o objeto foi escondido (aponta para a cadeira).

P. Ele não **sabe** que está aí. O Carlos não **sabe**. Onde Ele **pensa** que está o trenzinho dele?

C. aponta para a mesa.

P. Isso mesmo. Em cima da mesa. Mas quem escondeu o trenzinho dele?

C. Aponta para o amigo do Carlos.

P. Isso, foi o amigo dele quem escondeu o trenzinho. O Carlos não **sabia** que o trenzinho estava no assento da cadeira.

C. N. pega o trenzinho.

P. Não, deixa aí escondido. O Carlos **pensava** que o trenzinho estava onde?

C. 'Tava' na mesa.

P. Quem **sabe** onde está o trenzinho?

C. aponta para o boneco correto.

P. Isso. Foi ele quem escondeu o trenzinho.

Criança 2

J. tem 4 anos e 1 mês. É do sexo feminino. Acertou uma tarefa no pós-teste 2.

Durante a intervenção, J. apresentava um comportamento de mudar de assunto e perguntar de objetos que não estavam presentes na história contada.

Apontava, primeiramente, para o local onde o objeto estava escondido. Em alguns momentos, não respondia, ou dizia não saber, ainda que o experimentador perguntasse várias vezes. A história tinha que ser retomada, mas, mesmo assim, J. tinha dificuldades para dar a boa resposta. Somente na terceira história, J. deu a boa resposta, porém, não mantinha a resposta quando o pesquisador pergunta novamente. Na última história, J. apontou o local onde o objeto estava escondido (resposta errada), mas quando a história foi retomada ela respondeu, corretamente.

Percebeu-se que J. parecia não entender o significado dos verbos mentais, pois quando o aplicador perguntava, utilizando-os, a criança dava respostas sem sentido.

No exemplo, abaixo, pode-se verificar que J. não conseguiu atribuir falsa crença ao boneco. Mesmo com a ajuda do pesquisador J. não conseguia chegar na boa resposta. Mas, quando o pesquisador retomou a história J. conseguiu responder o que o boneco estava fazendo, onde o trenzinho foi escondido e, com auxílio, ela respondeu onde o boneco havia deixado seu objeto.

Exemplo de uma sessão:

História do trenzinho: Carlos está sentado na sala brincando com seu trenzinho. Ele sai da sala com seu trenzinho na mão e vai para a cozinha pegar um refrigerante. Enquanto pega o refrigerante, põe o trenzinho em cima da mesa. Depois que pega o refrigerante, volta para a sala. Um amigo chega na cozinha e vê o trenzinho em cima da mesa, pega o trenzinho e o coloca no assento da cadeira. Carlos volta para a cozinha à procura de seu trenzinho que ficara sobre a mesa. Quando chega na cozinha, ele olha para a mesa e fica

surpreso, pois o trenzinho não está mais lá.

P. Porque o Carlos veio buscar o trenzinho na mesa?

C. Pega o trenzinho.

P. Não espera aí. O Carlos não viu. Ele não **sabe** que o trenzinho está na cadeira. Onde ele deixou o trenzinho?

C. Aí, aí. Ele foi lá.

P. Quem pegou o trenzinho do Carlos?

C. Aí ele foi lá e fechou a porta.

P. Mas quem pegou o trenzinho do Carlos?

C. E ficou aqui atrás. Aí, ele ficou aqui atrás, olhando.

P. Quem pegou o trenzinho do Carlos?

C. Pegou o boneco correto.

P. Isso, foi ele. Mas o Carlos **sabia** que foi o amigo dele quem pegou o trenzinho?

C. Foi.

P. O Carlos não **sabia**, porque ele não tinha visto (a criança interrompe).

C. O refrigerante dele. Ah! Cadê o negócio do armário dele?

P. Hoje, eu não trouxe o armário.

C. Por quê?

P. Só amanhã. Mas, me conta. Onde o Carlos deixou o trenzinho? Em cima de onde?

C. Não sei.

P. Ele deixou aqui, em cima da mesa. Quando ele veio para o quarto tomar o refrigerante, o amiguinho dele pegou e colocou onde? Onde o amiguinho dele colocou o refrigerante do Carlos?

C. Se não, ele não dá o refrigerante dele, né?

P. Ele escondeu onde?

C. Aponta para a cadeira.

P. Isso. O amiguinho escondeu na cadeira. Você me ajuda contar a história de novo?

C. Sim.

P. O que o Carlos estava fazendo?

C. Pegando o caminhão, brincando.

P. E o que ele (Carlos) fez?

C. Pegou o refrigerante.

P. Ele pegou o trenzinho dele e foi até a cozinha para pegar um refrigerante. Aí, ele colocou o trenzinho onde?

C. Pega o trenzinho e coloca no assento da cadeira.

P. Ele (Carlos). Quem colocou o trenzinho aí?

C. É.

P. Não. Ele não colocou o trenzinho aí. Ele colocou em cima de onde?

C. Da mesa.

P. Isso. Em cima da mesa. Aí, ele pegou o refrigerante e foi para onde?

C. Aí, ele foi procurar.

P. Não, Aí ele foi para a sala. E o que o amigo dele fez? Escondeu o trenzinho?

C. É.

P. Onde ele escondeu o trenzinho.

C. Coloca o trenzinho embaixo da mesa.

P. Isso. Aí, o amigo saiu. O Carlos **pensava** que o trenzinho dele estava onde? Onde ele tinha deixado?

C. Aponta para debaixo da mesa.

P. Não. Ele deixou em cima da mesa.

C. Ele vai achar, ele conhece.

Criança 3

G. tem 4,1 anos. É do sexo masculino. Acertou uma tarefa uma no pós-teste 1.

Durante a intervenção, falou pouco. Conseguiu informar, corretamente, quem havia feito a troca do objeto de lugar; onde o objeto estava escondido; e o que o boneco estava

fazendo, enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar.

Conseguiu atribuir falsa crença, somente uma vez, durante a intervenção. Isso ocorreu somente na última história. Como também respondeu, corretamente, as perguntas nas quais o pesquisador utilizou verbos mentais, demonstrando entender o significado desses verbos.

O exemplo, abaixo, é da última história, para ilustrar que G. na última sessão, conseguiu dar a boa resposta.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que o Felipe foi procurar o desenho em cima da mesa? Onde ele tinha deixado o desenho dele?

C. Na mesa.

P. Ele **pensava** que o desenho dele estava onde?

C. Na mesa.

P. Isso, em cima da mesa. Mas, porque o desenho não está em cima da mesa, o que aconteceu?

C. Ele pegou a caneta.

P. Quem pegou a caneta?

C. Aponta para o Maurício.

P. Ele, isso mesmo. E o que ele (Maurício) fez com a caneta e o papel do Felipe?

C. Ele (Maurício) guardou.

P. Guardou onde, mostra?

C. Aponta para a gaveta.

P. Isso, mas o Felipe não **sabe** que está aí, né?

C. É.

P. Ele não viu, por que ele estava fazendo o que?

C. Ligando (telefone).

P. Onde ele estava ligando?

C. Aponta para a sala.

P. Isso mesmo, ele estava aqui e por isso não viu que o Maurício pegou o desenho da mesa e guardou. Por isso, quando ele foi para cozinha, ele foi procurar o desenho dele onde?

C. Na mesa.

P. Muito bem.

Criança 4

B. tem 4 anos e 3 meses. É do sexo masculino. Acertou uma tarefa no pós-teste 2.

Durante a intervenção, apresentava um comportamento de apontar primeiro para o local onde o objeto estava escondido, porém quando questionado se o boneco enganado havia visto ou sabia da troca, ele dizia que não. Apontava, corretamente, o boneco que havia trocado o objeto de lugar. Sabia dizer o que o boneco estava fazendo, quando a troca estava acontecendo, como, também, onde ele havia deixado o objeto antes de ser trocado. Teve fala bem articulada e interagiu muito bem com o pesquisador.

B. conseguiu dar a boa resposta, ou seja, atribuir falsa crença nas quatro histórias.

No exemplo, abaixo, observa-se que B. deu, como primeira resposta, a indicação do local onde o objeto estava escondido, ou seja, ele não conseguiu atribuir falsa crença. O pesquisador faz a contra-argumentação e B. responde corretamente, ou seja, atribui falsa crença.

Exemplo de uma sessão:

História esconde-esconde: Bruno e Mateus estão brincando de esconde-esconde.

Bruno fica de costas, fecha seus olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno inicia a procura e vê que Mateus está atrás do sofá. Nesse instante, toca a campainha e Bruno vai em direção à porta, para atendê-la, Mateus vê que seu amigo foi até a porta, sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, surpreendendo-se, porque ele não se encontra lá.

P. Porque o Bruno vai procurar o Mateus atrás do sofá?

C. Por que ele estava aqui (aponta para trás do armário). Ele está aqui.

P. Mas, por que o Bruno veio procurar o Mateus atrás do sofá?

C. Ele não estava.

P. O Mateus não estava, mas o Bruno **sabia** que ele não estava atrás do sofá?

C. Não.

P. Por que ele não **sabia**? Onde que o Bruno estava quando o Mateus se escondeu atrás do móvel?

C. Atender a campainha.

P. Isso, ele foi atender a campainha, então, ele não viu o Mateus se esconder atrás do armário. Então, o Bruno não **sabe** que o Mateus está atrás do armário, né?

C. É.

P. O Bruno **pensa** que o Mateus estava onde? Onde o Bruno **pensa** que o Mateus está?

C. Aqui (aponta para o local correto).

P. Isso, atrás do sofá. Muito bem. O Bruno não viu o Mateus se esconder atrás do armário, por isso, ele vai procurar atrás do sofá.

Criança 5

D. tem 4 anos e 6 meses. É do sexo feminino. Acertou uma tarefa no pós-teste 1.

Durante a intervenção, D. não prestava atenção, enquanto o aplicador contava a história. Apresentava um comportamento de apontar primeiro para o local onde o objeto estava escondido e, quando questionada se o boneco enganado sabia da troca D. dizia que ele

sabia, mas quando o pesquisador perguntava se o boneco tinha visto a troca ela dizia que o boneco não tinha visto.

Quando solicitada a responder questões tais como: quem havia trocado o objeto de lugar; o que o boneco estava fazendo, quando a troca estava acontecendo; e onde ele havia deixado o objeto antes de ser trocado, D. respondia corretamente.

Mas, quando foi feita a pergunta sobre atribuição de falsa crença, D. não dava a boa resposta. O pesquisador retomava a história para que D. revisse suas primeiras respostas, mas D. ora dava respostas erradas, ora respostas corretas, ou seja, não mantinha suas respostas. Conseguiu atribuir falsa crença em duas histórias.

Abaixo, relata-se exemplo, demonstrando uma sessão que, no início, a criança não conseguia atribuir falsa crença e respondeu errado às questões com verbos mentais. Mas, como se pode verificar, no decorrer da intervenção, a criança foi dando a boa resposta.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que o Felipe veio procurar o desenho em cima da mesa?

C. Porque ele vai achar aqui (aponta para o armário).

P. Mas, o Felipe **sabe** que o desenho dele está no armário?

C. **Sabe**.

P. O Felipe **sabe**?

C. Sabe.

P. Ele não **sabe**. O Felipe não estava aqui na sala atendendo o telefone?

C. Estava.

P. Então ele não viu o Maurício colocando o desenho dentro do armário

C. Não.

P. Não viu, né? Onde o Felipe tinha deixado o desenho dele?

C. Ele deixou em cima da mesa. Ah! E, aí, sentou na cadeira.

P. Aí, ele foi atender o telefone?

C. Foi.

P. Ele **sabe** que o amiguinho dele está escondendo o desenho dele, enquanto ele esta aqui, atendendo o telefone?

C. Ele sabe.

P. Mas o Felipe está aqui na sala, ele está vendo o Maurício pegar o desenho dele?

C. Não.

P. Não, né? Porque o Felipe está aqui na sala, atendendo o telefone, então ele não está vendo. E se ele não está vendo, ele não **sabe**. Ele **pensa** que está em cima da mesa. Ele não está **sabendo** que o amiguinho dele escondeu. Então, onde ele vai procurar o desenho dele? Que lugar que ele deixou o desenho dele?

C. Aponta para o lugar correto.

P. Isso, em cima da mesa. O Felipe não **sabe** que está no armário. Quem **sabe** que o desenho está no armário?

C. O amigo dele.

P. Isso mesmo. Como o Maurício escondeu, ele **sabe** que está no armário. Mas, onde o Felipe tinha deixado o desenho dele?

C. Tinha deixado em cima da mesa.

P. Isso mesmo. Por isso, ele **pensa** que o desenho está em cima da mesa.

Conclusões parciais

Essa análise permite identificar alguns elementos que parecem típicos deste grupo de crianças, que se beneficiaram, parcialmente, com a intervenção.

Das 5 crianças deste grupo, 4 tinham mais de 4 anos. Sendo 3 meninas e 2 meninos.

As crianças do grupo 2 tiveram um total de acertos nas tarefas de falsa crença, distribuídos da seguinte forma: um acerto na tarefa 1, um acerto na tarefa 2, dois acertos na tarefa 3, um acerto na tarefa 4.

Outro comportamento observado, em todas as crianças desse grupo, foi o de não atentarem, suficientemente, à pergunta do personagem ao qual seria atribuída falsa crença e, de imediato, respondiam o conceito perceptual que elas tinham e o desejo de encontrar o objeto, apontando, primeiro, o local onde o objeto fora escondido, quando questionadas porque o boneco procurava o objeto onde ele havia deixado assim que voltava. Essas crianças se mostraram ansiosas, com desejo de antecipar a resposta. Diante do comportamento das crianças, o pesquisador interagiu com elas, retomando a história e a pergunta.

Apesar da dificuldade apresentada pelas crianças do grupo 2, pode-se observar que, nas quatro histórias usadas para fazer a intervenção, as crianças, com ajuda do pesquisador, conseguiam chegar ao desfecho da história, atribuindo falsa crença ao protagonista, sendo que três, dessas crianças, conseguiram chegar ao desfecho da história mais de duas vezes. Na primeira história, foram três respostas de atribuição de falsa crença ao personagem, na segunda história, foram duas, na terceira história, foi uma, e, na quarta, foram cinco.

As respostas dadas pelas crianças, referentes à conduta do personagem, variavam de explicações simples “porque sim” a respostas que forneciam justificativa de conduta do personagem.

Duas dessas crianças manifestaram o comportamento de mudar de assunto ou perguntar de outros objetos, não-presentes na história que estava sendo contada, enquanto o pesquisador fazia as perguntas.

A maioria das crianças desse grupo conseguiu indicar o local onde o boneco deixou o objeto antes de sair; o boneco que trocou o objeto de lugar; o local para onde o objeto foi transferido; e o que o boneco estava fazendo, enquanto o outro boneco transferia o objeto de lugar. Isso sugere que as crianças não tiveram problemas para memorizar fatos importantes da história, o que nos permite afirmar que a dificuldade das crianças na atribuição de estados mentais de crença não parece estar associada à memória.

Em síntese, pode-se afirmar que as crianças do grupo 2 apresentaram um comportamento de transição, ou seja, estavam num processo de desenvolvimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença, mas não se apropriaram totalmente dela.

5.2.3 - Grupo 3 - crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença no pós-teste 1 e 2

Na tabela 6, a seguir, informa em quais histórias, durante a intervenção, as crianças atribuíram falsa crença ao boneco, acrescentando-se idade e sexo.

Tabela 6

Crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, e acerto ou erro (1/0) na atribuição de falsa crença no final das quatro histórias utilizadas nas sessões de intervenção, acrescentando-se idade e sexo

Crianças	Idade	Sexo	H 1 ^a	H 2 ^a	H 3 ^a	H 4 ^a	Pós-teste 1 (T1 e T2)	Pós-teste 2 (T3 e T4)
1	3;5	M	0	0	1	1	0	0
2	3;6	M	0	0	1	0	0	0
3	3;7	M	1	0	0	1	0	0
4	3;10	F	0	0	0	1	0	0
5	4;2	M	1	0	1	1	0	0
Total			2	0	3	4	0	0

Criança 1

F. tem 3 anos e 5 meses. É do sexo masculino.

Durante a intervenção, mexia muito nos materiais, enquanto o pesquisador contava a história, tinha que ser advertido para manter a atenção. Apontava sempre o local onde o objeto estava escondido. Por várias vezes o pesquisador tinha que retomar a história.

F. por duas vezes atribuiu falsa crença para os bonecos, mas para isso o pesquisador precisou retomar a história várias vezes e solicitar a sua atenção.

F. parecia não entender o significado dos verbos mentais **saber** e **pensar**, pois respondia de forma incorreta às perguntas feitas com esses verbos.

No exemplo, abaixo, é relatada uma sessão de intervenção, na qual F. não consegue atribuir falsa crença ao boneco. Pode-se, então, verificar que F. consegue dar respostas corretas nas questões relativas aos fatos da história, ou seja, o que o boneco estava

fazendo, enquanto o outro boneco escondia seu objeto; quem escondeu o objeto; em qual local o objeto estava escondido; e onde o boneco tinha deixado o objeto.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

Intervenção

P. Por que o Pedro veio procurar o refrigerante dele aqui na mesa?

C. A criança não responde a pergunta e abre o armário.

P. Quem guardou o refrigerante no armário?

C. Ele (aponta o João).

P. O Pedro colocou o refrigerante em cima da mesa e saiu para jogar bola.

C. Cadê a bola?

P. O pesquisador retomou a história e pergunta: Onde o Pedro está?

C. A criança aponta para fora da casinha, indicando corretamente.

P. O Pedro **sabe** onde o refrigerante dele está?

C. A criança responde que sim, com a cabeça.

P. Onde ele **pensa** que o refrigerante dele está? Onde ele deixou?

C. Aponta para dentro do armário (incorretamente).

P. Não, o Pedro não viu o João colocar aí. Onde o Pedro estava?

C. Aqui fora.

P. O que ele estava fazendo?

C. Bola.

P. Então, ele não viu, o Pedro **pensa** que o refrigerante está onde? Onde ele deixou?

C. Aponta para o armário, novamente.

P. Não; quem colocou aí?

C. O João (resposta correta).

P. E o Pedro, tinha colocado onde?

C. Aponta o armário (resposta incorreta).

P. Aí, quem deixou, foi quem?

C. O João (resposta correta).

P. E o Pedro tinha deixado onde? Em cima de onde?

C. Na mesa (resposta correta).

P. E ele **pensa** que o refrigerante dele esta em cima do quê?

C. Aponta para o armário (resposta incorreta).

Criança 2

G. tem 3;6 meses. É do sexo masculino.

Durante a intervenção, G. mexia-se muito, subia e descia da cadeira. Não prestava atenção na atividade. Perguntava dos objetos utilizados nas outras atividades. Fazia perguntas sobre os bonecos, se eles eram namorados. Dava respostas sem sentido com aquilo que lhe era perguntado, ou seja, fora do contexto.

O aplicador, por várias vezes, retomou a história, mas G. só conseguiu atribuir falsa crença em uma história. Sua primeira resposta era de apontar primeiro o local onde o objeto estava escondido.

G. parecia não compreender o significado do verbo mental **saber**, porque dava respostas erradas diante de questões que usavam esse verbo. Mas, quando o pesquisador perguntou se o boneco viu que o outro boneco trocou de lugar, G. respondeu, corretamente, dizendo que o boneco não viu.

No exemplo, abaixo, verifica-se que G. não conseguiu atribuir falsa crença ao boneco. Teve dificuldades para responder questões relativas a fatos da história. Dava respostas sem sentido e mudava de assunto.

Exemplo de uma sessão:

História esconde-esconde: Bruno e Mateus estão brincando de esconde-esconde. Bruno fica de costas, fecha seus olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno inicia a procura e vê que Mateus está atrás do sofá. Nesse instante, toca a campainha e Bruno vai em direção à porta, para atendê-la, Mateus vê que seu amigo foi até a porta, sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, surpreendendo-se, porque ele não se encontra lá.

P. Por que o Bruno veio procurar o Mateus atrás do sofá?

C. Porque ele ficou de mal.

P. O Bruno ficou de mal?

C. Ficou. Está de mal.

P. Onde o Mateus está escondido agora?

C. Ali (aponta para o lugar correto).

P. Isso, atrás do armário. Mas o Bruno **sabe** que o Mateus está aqui, atrás do armário?

C. **Sabe**.

P. Como ele **sabe**? Ele viu o Mateus se esconder atrás do móvel?

C. Não.

P. Não viu.

Nesse instante a criança aponta para um quadro na sala e pergunta:

C. Que é isso?

P. Um quadro. Mas me fala se ele não viu, como ele **sabe** que o Mateus está atrás do armário?

C. Porque eu tenho calça. Oh, oh. (mostra a sua calça).

P. Que bonita. Mas, vamos brincar primeiro. Me conta. Por que o Bruno veio procurar o Mateus atrás do sofá?

C. Mas eu tenho chuteira.

P. Estou vendo, sua calça e sua chuteira são bonitas.

C. Minha mãe comprou. (a criança desce da cadeira).

P. Senta aqui na cadeira.

C. Eu não consigo subir.

P. (Ajuda a criança). Me fala. Onde o Mateus tinha se escondido primeiro?

C. Oh! Os dois achou o negócio, aqui, e dormiu.

P. Vou contar a historinha, novamente, você me ajuda. Os bonecos vão brincar de esconde-esconde. Um deles vai bater cara. Quem vai?

C. Ele (Bruno).

P. Então esse aqui (Mateus) vai se esconder. Aonde ele vai se esconder primeiro.

C. Coloca o boneco atrás do gaveteiro.

P. Não, primeiro, ele se escondeu onde?

C. Coloca o boneco atrás do sofá.

P. Isso, primeiro, foi atrás do sofá. Agora, o amigo dele vai procurar ele. Procurou e achou, atrás do sofá. Nesse momento, toca a campainha, quem vai atender a porta?

C. Faz um som de toque de campainha... grim, grom, grim, grom.

P. Quem vai atender a porta?

C. Eu.

P. Não o Bruno quem vai, leva o boneco para atender a porta.

C. A criança leva o boneco até a porta.

P. Isso, deixa ele ai na porta. Enquanto esse boneco (aponta para o Bruno que está na porta) vai atender a porta, o Mateus (aponta o boneco que esta atrás do sofá) sai de trás do sofá, onde ele estava escondido e vai para trás do gaveteiro. Agora me responda, quando o Bruno (aponta o boneco que está na porta) voltar, ele vai procurar o Mateus, primeiro, em que lugar?

C. Aqui (pega o boneco que está atrás do gaveteiro).

P. Não ele não **sabe** que ele está aí. Ele vai procurar, onde ele achou primeiro. Ele acha que ele está no sofá.

Criança 3

H. tem 3 anos e 7 meses. É do sexo masculino.

Durante a intervenção, enquanto o pesquisador estava contando a história, H. interrompeu, para falar onde o objeto estava escondido. O pesquisador solicitou a H. para que prestasse atenção e esperasse terminar a história para, assim, responder. Em vários momentos, o pesquisador teve que retomar a história, porque H. mudava de assunto e dava outra resposta, fora do contexto.

H. parecia não entender o significado dos verbos mentais **saber** e **pensar**, pois H. não dava respostas corretas, diante de perguntas que usavam esses verbos. Somente em duas situações, H. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco.

No exemplo, abaixo, verifica-se que H. apresentou muita dificuldade para dar a boa resposta, por várias vezes, ele apontou ou falou o local onde o objeto estava escondido. Mesmo quando o aplicador perguntou: “onde o boneco vai procurar, primeiro?” - mesmo utilizando a expressão primeiro - H., ainda, apontou para o local onde o objeto estava escondido. Também apresentou dificuldades para apontar o boneco que fez a troca e informar onde o outro boneco estava, enquanto o boneco enganador fazia a troca.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

Enquanto o pesquisador estava contando a história, a criança interrompeu e diz;

C. Aí ele chutou.

P. Não espera um pouco.

C. Tá. (aguarda o pesquisador terminar de contar a história).

Quando o pesquisador está terminando a história, a criança diz:

C. Está aqui (aponta para o armário – local errado).

P. Mas, por que ele veio procurar em cima da mesa?

C. está aqui (aponta para o armário).

P. Mas, por que Pedro veio procurar em cima da mesa?

C. Porque... e... o... pegou o refrigerante dele. Aí, ele sentou aqui.

P. Mas, onde estava o refrigerante do Pedro, onde ele deixou o refrigerante dele?

C. Está aqui (aponta para o armário).

P. Não onde ele deixou antes de sair para jogar bola?

C. É aqui (aponta para o armário).

P. Mas quem colocou aí, no armário?

C. É ele (aponta o boneco correto).

P. Isso foi o João. Mas o Pedro tinha deixado onde?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Não, o Pedro colocou em cima de onde?

C. Em cima da cadeira.

P. Não, o Pedro tinha colocado, aqui, em cima da mesa, e foi jogar bola. E quem pegou da mesa o refrigerante e colocou no armário?

C. É... é... foi ... foi ela (aponta o boneco errado).

P. Foi ele! Ele que colocou o refrigerante dentro do armário?

C. Afirma com a cabeça.

P. Mas ele (aponta para o boneco Pedro) estava onde?

C. Estava aqui, oh. (aponta para o armário).

P. Não, o refrigerante está aí. Mas, quem colocou o refrigerante aí?

C. Foi ele (aponta para o boneco errado).

P. Não, foi ele (Pedro). Ele estava jogando bola, lá fora. Quem pegou o refrigerante dele e colocou no armário foi o João (aponta o boneco). O Pedro tinha deixado em cima da mesa, por isso ele veio procurar o refrigerante dele aqui, em cima da mesa. Então ele não sabe que o refrigerante está dentro do armário. Só quem **sabia** que está lá dentro era o boneco que

guardou. Quem guardou dentro do armário?

C. É ele (aponta o boneco errado).

P. Não foi ele, não. Ele estava jogando bola...

C. Foi ele, foi ele (aponta o boneco correto).

P. Isso, foi o João que guardou.

C. Mas, mas ele sentou.

P. O Pedro não **sabia**, ele **pensou** que o refrigerante estava em cima da mesa. Só que o João pegou o refrigerante e colocou no armário e o Pedro não viu, por que ele estava fazendo o que?

C. Ele estava pegando (aponta o João) é..., é... é... ele (Pedro) estava aqui aí ele saiu assim e jogou a bola

P. Isso, e o que aconteceu?

C. Ai o refrigerante dele sumiu.

P. quem sumiu com o refrigerante dele (Pedro)?

C. Foi, foi ela (aponta para o boneco correto).

P. Isso, foi o João. E o que o Pedro estava fazendo?

C. é, aí, aí, a bola. Aí, a bola... aí, ela pegou, ele pegou, ele pegou é... é... um negócio dele, aí, pôs aqui (armário).

P. Isso. Aí, quando o Pedro voltou ele foi procurar, onde, o refrigerante dele?

C. Aqui (aponta o armário).

P. Não ele não **sabe** que está aí. Ele vai procurar primeiro onde o refrigerante? Em que lugar ele deixou?

C. Aqui (aponta para o armário).

P. Não, o João quem colocou aí. O Pedro vai procurar primeiro onde?

C. Aqui (aponta para a mesa).

P. Isso, na mesa, porque ele deixou aí.

Criança 4

S. tem 3 anos e 10 meses. É do sexo feminino.

Durante a intervenção, S. não prestava a atenção, não esperava o pesquisador terminar de contar a história, para dar a resposta errada.

Quando questionada, para rever sua resposta inicial, abria o local onde o objeto estava escondido e pegava o objeto para dar ao boneco. Mesmo quando o pesquisador informava para S. que o boneco não sabia que o objeto tinha sido trocado de lugar, ela continuava afirmando que o boneco tinha conhecimento da troca.

S. também mudava de assunto ou dava respostas sem sentido. Também perguntava dos outros materiais usados em outras atividades. Tinha dificuldade para prestar atenção.

Somente na última história S. conseguiu atribuir falsa crença ao boneco.

No exemplo, abaixo, verifica-se como S. teve dificuldades para chegar na boa resposta. Ela mudou de assunto. Num determinado momento S. pegou o papel do boneco e começou a rabiscar, dizendo que conseguia fazer seu nome. Esse comportamento sugere que S. estava demonstrando a sua dificuldade para responder à pergunta, mas queria mostrar que conseguia realizar uma tarefa mais familiar do que aquela apresentada.

Exemplo de uma sessão:

História do desenho: Felipe está sentado à mesa, desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e o lápis sobre a mesa. Maurício entra na sala e vê o lápis e o papel do desenho sobre a mesa. Ele os pega da mesa e os coloca dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar o lápis e o papel do desenho sobre a mesa.

P. Por que o Felipe veio procurar o desenho aqui na mesa?

C. Ih, não está.

P. Por que ele foi procurar na mesa? Ele **pensava** que estava aonde o desenho dele?

C. Você trouxe aquela cadeira outra?

P. Não, só trouxe essa. Mas, me fala, onde ele pensava que o desenho dele estava?

C. Olha que bonitinho esse (aponta para telefone).

P. Bonitinho mesmo. Mas, me fale, onde ele **pensava** que estava o desenho dele? Presta atenção e me conta, onde estava o desenho dele? Onde estava?

C. Ele (aponta para o Felipe) está aqui (aponta para sala).

P. Isso mesmo, o Felipe foi atender o telefone na sala. Mas, onde ele deixou os lápis e o desenho dele?

C. Aponta para a gaveta (resposta incorreta).

P. Mas ele **sabia** que estava aí na gavetinha? Ele **sabia**?

C. Não responde e fica mexendo nos materiais

P. Ele vai voltar e **pensa** que o desenho dele está aonde?

C. Aponta para fora da casinha (quintal).

P. Não lá fora, onde ele tinha deixado o desenho?

C. Essa porta não fecha, tem que colar aqui oh!

P. Mas, se colar, ela não abre, por isso não pode colar. Mas, vamos voltar à historinha. Me conta, onde o Felipe tinha deixado o desenho dele?

C. Aponta para a gaveta.

P. Não. Ele não **sabe** que está aí. Quem escondeu aí? Foi quem?

C. O amiguinho dele (aponta corretamente).

P. Isso, então o Felipe **pensa** que está onde, o desenho dele?

C. Aponta para fora da casinha.

P. Lá fora, não. Onde ele deixou o desenho dele, que lugar que ele deixou?

C. Você trouxe aquela colinha aqui?

P. Não. Me fala onde o Felipe deixou o desenho, quando ele foi atender o telefone?

C. Aí, caiu de ponta cabeça.

P. Onde o Felipe estava desenhando?

C. Aqui (aponta o lugar correto).

P. Isso, na mesa. Aí, ele foi atender o telefone, pega o boneco e leva ele até o telefone.

C. A criança pega o boneco e leva até o telefone.

P. Isso, aí, quando ele foi atender o telefone, o Maurício (aponta o boneco) pegou o desenho dele e escondeu aonde?

C. Estava aqui (aponta para mesa).

P. Isso, os desenhos do Felipe estavam ai. Mas o Maurício (aponta) veio e pegou o desenho do Felipe e escondeu onde?

C. Oh! Segura.

P. Você viu, o Maurício fez o que com o desenho do Felipe?

C. Olha o que eu consigo (pega o papel da gaveta e começa a escrever), fiz meu nome.

P. Legal, vamos colocar na gaveta. Me fala o que o amiguinho dele fez com o desenho? Colocou aonde?

C. Pegou os papeis e o lápis e colocou na gaveta e falou: Não sai daqui tá.

P. O Maurício colocou aí e saiu, foi lá para fora.

C. Essa cadeira não presta.

P. Leva o Maurício lá para fora da casinha. Isso. Quando o Felipe voltou, ele foi procurar em cima da mesa e ele não achou por quê?

C. Oh! Cadê a cadeira, cadê a cadeira. Aponta para a gaveta.

P. Esta na gavetinha, mas o Felipe achava que estava aonde?

C. Aqui (aponta para o lugar correto).

P. Isso mesmo, na mesa. Ele foi procurar na mesa, porque ele tinha deixado lá e não **sabia** que o Maurício tinha pego e colocado na gaveta.

Criança 5

I. tem 4 anos e 2 meses. É do sexo masculino.

Durante a intervenção manifestou alguns comportamentos diferentes das outras crianças desse grupo. I. conseguiu atribuir falsa crença em três das quatro histórias.

Nas duas primeiras histórias a sua primeira resposta era de indicar o local onde o

objeto estava escondido, mas com a ajuda do pesquisador I. conseguiu atribuir falsa crença em uma das histórias.

No exemplo abaixo apresentamos uma situação onde I., num primeiro momento, dá uma resposta errada e, depois, com a ajuda do pesquisador, ele consegue chegar à boa resposta.

Exemplo de uma sessão:

História do refrigerante: Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e vai ao quintal, para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola, João entra na cozinha, pega o refrigerante e o coloca no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta à cozinha para tomar seu refrigerante; olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante, lá.

P. Por que o Pedro veio procurar o refrigerante em cima da mesa?

C. O boneco pegou o refrigerante dele.

P. E o que ele fez?

C. Ele aqui (aponta o boneco que trocou o objeto).

P. Mas o Pedro **pensava** que o refrigerante dele está onde? Quando ele voltou para beber o refrigerante ele **pensou** que o refrigerante estava onde?

C. Aponta para o armário.

P. Mas o Pedro não **sabia** que o refrigerante estava aí. Quando ele voltou, ele **pensou** que o refrigerante estava na...

C. Mesa.

P. Isso. O Pedro estava lá fora, jogando bola. Onde ele deixou o refrigerante dele, quando foi jogar bola?

C. No armário (apontou).

P. No armário, não, ele deixou aqui na mesa e foi jogar bola, lá fora. Quando ele foi jogar bola, quem pegou o refrigerante dele?

C. Aponta o boneco correto.

P. Isso. O João pegou o refrigerante dele e colocou onde?

C. Aponta para o armário.

P. Isso aí, mas o Pedro não **sabia** que estava aí, no armário. Quando ele voltou para beber o refrigerante ele **pensou** que o refrigerante estava onde?

C. Na mesa.

P. Isso. Quando o Pedro foi jogar bola lá fora, quem pegou o refrigerante dele?

C. Aponta o boneco correto.

P. Isso, foi o João. E o João colocou onde?

C. Aponta o armário.

P. Isso. Quando o Pedro estava cansado ele voltou para beber o refrigerante que ele pensava que estava na?

C. Mesa.

P. Isso mesmo.

Conclusões parciais

Essa análise permitiu verificar alguns elementos que podem ter influenciado o resultado, uma vez que o procedimento de intervenção não teve efeito para esse grupo de crianças.

Verificaram-se, através da análise das transcrições, os comportamentos comuns que essas cinco crianças apresentaram. Um comportamento comum foi a falta de atenção, manifestada durante a intervenção. Enquanto o pesquisador contava as histórias de intervenção, essas crianças mexiam nos materiais, levantavam-se da cadeira e falavam sobre outras coisas.

Enquanto o pesquisador contava a história, elas mexiam e mudavam de lugar os objetos do cenário, tiravam o objeto do lugar em que estava escondido, deixando-o à mostra, levantavam-se da cadeira, saindo do lugar e mexiam nos objetos da sala.

Um outro comportamento observado foi o fato de que essas crianças não deram nenhum tipo de resposta de explicação de conduta, somente respostas que podem ser

consideradas simples ou fora de contexto, como, por exemplo: “*porque sim*”, “*está aqui*”, “*porque ele ficou de mal, ficou está de mal*”; “*porque eu tinha calça*”; “*mas eu tinha chuteira*”. Isso sugere que esse tipo de resposta, apresentada pelas crianças, se dava pela falta de compreensão conceitual e ao uso da pragmática da língua. Talvez, por esse motivo, as respostas das crianças eram sem sentido, dando a impressão de que elas não entendiam o que lhes era perguntado.

Outra situação observada foi quando as crianças afirmavam que o boneco “*sabia da troca, mesmo não tendo visto*”. Isso sugere que as crianças não compreendiam o que significava a palavra “sabe”, sendo assim, davam respostas ao acaso. Esse dado indica que essas crianças parecem não ter adquirido a compreensão dos termos semânticos (pensar, saber) que se referem às expressões verbais que indicam estados mentais.

Um outro comportamento, observado nas crianças do grupo 3, foi o de não atentar, suficientemente, a pergunta do personagem ao qual seria atribuída falsa crença e, de imediato, respondiam o conceito perceptual que elas tinham e o desejo de encontrar o objeto. Apontando, primeiro, o local onde o objeto fora escondido, quando questionadas porque o boneco procurava o objeto onde ele havia deixado assim que voltava.

O pesquisador recuperava, por várias vezes, a história com o objetivo de favorecer a compreensão das ações dos personagens, até o desfecho da situação lúdica que deveria levar à atribuição de falsa crença a um dos bonecos. Verificou-se que todas as crianças conseguiram atribuir falsa crença, ao menos uma vez, mas com o auxílio do pesquisador. Em algumas situações, a indicação do local correto, muitas vezes, não era mantida, ou seja, quando questionadas, novamente, as crianças não conservavam a resposta correta. Outro dado é que as respostas de atribuição de falsa crença foram dadas, na sua maioria, nas últimas duas histórias de intervenção, o que sugere uma aprendizagem inicial.

Esses dados sugerem que, não é o fato das tarefas serem cheias de detalhes que impede a criança de não conseguir atribuir estados mentais. Pode-se pensar que a dificuldade não está relacionada com a memória, mas com uma dificuldade de se colocar no lugar do outro e inferir a respeito de seu comportamento, a partir das suas crenças (mudança conceitual). Em outras palavras, trata-se da habilidade da criança em compreender a crença do outro e, a partir dessa compreensão, prever como a pessoa reagirá.

Em síntese, quando se verifica o comportamento dessas cinco crianças, pode-se afirmar que a falta de atenção pode ser um fator que merece ser melhor investigado. Essas

crianças foram as que mais manifestaram esse comportamento e foram as que não deram boa resposta em nenhuma tarefa de falsa crença aplicada nos pós-teste 1 e 2.

5.2.4 - Discussão

Nesta segunda etapa da análise, buscou-se investigar que relação se pode verificar entre a compreensão demonstrada nas situações lúdicas e verbais durante a aplicação do programa de intervenção e o desempenho posterior das crianças nas tarefas de falsa crença.

As crianças, de modo geral, demonstraram grande interesse em participar das atividades, demonstrando muito entusiasmo. Ainda que as crianças estivessem no parque, que é uma atividade, por elas, muito apreciada, vinham todas, sem hesitar ao chamado do pesquisador. Algumas crianças chegavam, até, a brigar para serem chamadas, primeiro.

Contudo, apesar do entusiasmo demonstrado, algumas crianças não se enquadraram nos limites impostos pelo procedimento e mostraram comportamentos divergentes, não se envolvendo, integralmente, na situação. Demonstrando que essas divergências foram significativas nos seus desempenhos, em relação às atividades propostas.

Como se pôde observar, as crianças que participaram, se envolveram e mostraram interesse pelo procedimento que estava sendo utilizado foram, exatamente, aquelas que se beneficiaram mais com programa de intervenção. Entretanto, as crianças, para as quais o procedimento de intervenção não teve efeito, ou seja, aquelas que não se beneficiaram do procedimento, foram as que mostraram dispersão, falta de interesse e falta de motivação.

As crianças do grupo 1 demonstraram maior atenção, maior compreensão dos verbos mentais e compreensão das histórias, pois foram as que mais forneceram respostas de justificativa de conduta dos personagens. Também, não apresentaram comportamento que exigisse do pesquisador a retomada da história com frequência, pois, durante a intervenção, prestavam atenção. Pôde-se verificar que, das quatro histórias contadas, durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 75% delas.

As crianças do grupo 2 foram as que mais forneceram respostas que variavam de explicações simples a respostas que forneciam justificativa de conduta do personagem. Foram as que apresentaram um comportamento de transição, ou seja, estavam num processo de desenvolvimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença, mas não se apropriaram, totalmente, dela. No total, observou-se que, das quatro histórias contadas,

durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 60% das histórias.

As crianças do grupo 3 forneceram mais respostas fora de contexto. A questão da falta de atenção foi uma característica marcante, principalmente, nesse grupo. A dificuldade em manter a atenção, levou o pesquisador a retomar, por várias vezes, a história, para dar à criança a chance de rever sua resposta. Apesar da dificuldade em manter a atenção, todas as crianças desse grupo conseguiram, ao menos uma vez, chegar ao desfecho da história, atribuindo falsa crença ao protagonista. No total, observou-se que, das quatro histórias contadas, durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 40% das histórias. Ao se observar os dados, pode-se verificar que esse desfecho ocorreu, principalmente, nas duas últimas histórias. O fato sugere que, se essas crianças tivessem mais situações de intervenção, pudessem, talvez, apresentar melhores resultados.

Um comportamento observado na maioria das crianças, dos três grupos, foi a capacidade de lembrar fatos importantes das histórias, ou seja, elas sabiam quem tinha trocado o objeto de lugar; como, também, onde o objeto estava, num primeiro momento, antes de ser trocado; e sabiam informar o que estava fazendo o boneco enganado, enquanto o outro boneco fazia a transferência do objeto. Esses comportamentos evidenciam que elas não tiveram problemas de memória

Concluindo, pode-se dizer que, as crianças que mantiveram mais atenção e demonstraram capacidade de compreensão dos verbos mentais, apresentaram melhor desempenho nas tarefas de falsa crença, confirmando a hipótese de que as crianças que avançaram no pós-teste foram aquelas que, durante a intervenção, participaram das conversas, mantendo-se atentas a respeito das condutas dos personagens das histórias.

Portanto, pode-se aceitar que essa análise mostra uma relação entre as manifestações lingüísticas das crianças, durante a aplicação do procedimento de intervenção, e o efeito desse procedimento verificado por meio dos resultados apresentados pelas crianças, nas tarefas de falsa crença, aplicadas nos pós-testes. Quando, na intervenção, as crianças usavam mais respostas de justificativa de conduta dos personagens, maior compreensão dos verbos mentais e comportamento de atenção, elas apresentavam melhores resultados nas tarefas de falsa crença. Em contrapartida, crianças, para as quais o procedimento não teve nenhum efeito, foram aquelas que manifestaram um comportamento comum de distração e falta de atenção durante a intervenção.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura da área aponta para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem vista sob diferentes aspectos. Há evidências de que conversações realizadas com as crianças, sobre eventos que implicam ações mentais, parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro.

A importância de se estudar sobre como e quando as crianças pré-escolares desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas tem como propósito compreender como elas - as crianças - regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, designando seus desejos, intenções e crenças.

Como afirma Bruner (2001), na linguagem cotidiana pouco se fala sobre termos mentais, como pensar, acreditar e lembrar. O que se verifica é que esses termos passam o tempo todo despercebidos, sendo utilizados somente em algumas situações. “Usar estas palavras requer que a criança entenda não apenas as palavras, mas sua contextualização na sociedade ao seu redor (p.108)”.

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo verificar, em crianças brasileiras de 3 a 4 anos, os efeitos de um procedimento de intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença.

Esta questão se reveste de importância, tanto teórica quanto prática, e pode oferecer relevante contribuição para a educação, pois esse conhecimento poderá contribuir para a discussão e o avanço do saber sobre o papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente em crianças. De igual modo, dar origem e sustentação a práticas que possam ser realizadas em contextos educacionais, familiares ou escolares, facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

O procedimento de intervenção em falsa crença, utilizado na pesquisa, é baseado na explicação de tarefas de falsa crença, acompanhado por demonstrações com a ajuda de gestos e de objetos, além da fala explicativa. O experimentador utilizou verbos mentais (saber, querer, achar, pensar) para explicar as reações dos personagens. Esta pesquisa de tipo experimental foi realizada com crianças de 3 a 4 anos, designadas, aleatoriamente, para compor o grupo experimental e o grupo controle. Os resultados obtidos através das conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais, juntamente com demonstrações e manipulação do material, indicaram que as crianças do grupo experimental (GE) se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, à exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental (GE) em relação ao desempenho do grupo controle (GC). Portanto, é possível aceitar que a intervenção foi, parcialmente, eficaz, pois, à exceção de uma única tarefa, as atividades realizadas favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e esses efeitos se mantiveram no grupo experimental (GE), após três semanas.

A intervenção mostrou-se parcialmente eficaz, uma vez que produziu os efeitos esperados sobre a habilidade de compreensão da mente do outro. Deve ser aceita a hipótese da pesquisa no sentido de que as conversações com as crianças, realizadas em situações lúdicas, durante as quais são explicados estados mentais de crença dos personagens, utilizando-se verbos mentais, produz efeito positivo no desempenho de tarefas de falsa crença.

Esses resultados confirmaram os achados de Appleton e Reddy (1996), o que indica que a intervenção, utilizando discussões formadas para falar sobre os eventos, foi proveitosa para descrever falsa crença. Esses dados parecem confirmar a idéia presente de que a habilidade em atribuir estados mentais pode se desenvolver através de procedimentos de intervenção.

Por outro lado, as análises qualitativas do comportamento das crianças do grupo experimental, durante as situações lúdicas, utilizadas como procedimento de intervenção, mostraram clara relação entre *participação implicada* e posteriores avanços nas tarefas de falsa crença. Assim, quando na intervenção, as crianças demonstravam mais atenção e usavam mais respostas de explicação de conduta, elas apresentavam melhores resultados nas tarefas de falsa crença. Em contrapartida, crianças para as quais a intervenção não teve efeito tinham, em comum, a falta de atenção e não deram respostas de explicação de conduta. Em outras palavras, os resultados mostraram que as crianças, as quais avançaram nos pós-testes,

foram aquelas que, durante a intervenção, participaram das conversas mantendo-se atentas a respeito das condutas dos personagens das histórias. As crianças que mantiveram mais atenção e que demonstraram alguma capacidade de compreensão dos verbos mentais tiveram melhor desempenho nas tarefas de falsa crença.

Esses resultados também confirmam os achados de Appleton e Reddy (1996), de que as crianças mais atentas e participantes durante os procedimentos de intervenção obtêm melhor desempenho nas tarefas de falsa crença.

Em nosso estudo, de modo geral, as crianças do grupo experimental mostraram facilidade para lembrar e narrar, na seqüência correta, parte da história, mesmo aquelas que apresentavam dificuldade para entender e explicar o desfecho que implicava na atribuição de falsa crença. Isso nos sugere que não foi o fato de ter dificuldade para lembrar os detalhes das tarefas que impediu a criança de atribuir falsa crença. Pode-se, então, pensar que a dificuldade para memorizar a história, por si, não explica a não-atribuição de falsa crença, mas parece estar, antes, associada à dificuldade de se colocar no lugar do outro ou de entender aquilo que lhe é perguntado. Esses achados também são semelhantes ao de Appleton e Reddy (1996) ao verificarem que as crianças respondiam com mais facilidade, durante a intervenção, às perguntas relacionadas com “onde” do que às perguntas relacionadas com o “por que”, demonstrando mais facilidade para responder uma questão de memória simples do que uma questão de atribuição de falsa crença.

Um outro dado que vem apoiar essa idéia da capacidade de a criança relembrar passagens das histórias foi o comportamento de algumas crianças de fazer perguntar a respeito de objetos de sessões anteriores, que já não estavam presentes nos novos cenários das histórias. Esse fato nos chamou atenção, pois as histórias foram contadas num período de duas semanas, o que nos leva a pensar que as crianças preservaram e evocaram as informações das situações vividas anteriormente.

Essa capacidade de lembrar, mostrada pelas crianças, nos permite afirmar que elas estavam utilizando a memória como estratégia mental, ou seja, apresentavam essa habilidade. Ainda assim, tinham dificuldade para atribuir falsa crença aos bonecos. Esses achados nos permitem concordar com Jenkins e Astington (1996) para os quais a habilidade de resolver com sucesso as tarefas de falsa crença não depende somente da capacidade de memória da criança, mas está diretamente associada com o desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, para Moses e Flavell (1990), o insucesso nas tarefas tradicionais

de falsa crença deve-se à dificuldade da criança pequena colocar-se no lugar do outro e inferir seu comportamento a partir das suas crenças.

Essa hipótese também pode ser sustentada na presente pesquisa como resultado da análise do comportamento manifestado pelas crianças durante a intervenção. Das 22 crianças pesquisadas, 16 manifestaram o comportamento de não atentar, suficientemente, à pergunta sobre atribuição de falsa crença: de imediato, expressavam o conceito perceptual que elas tinham e o desejo de encontrar o objeto. Algumas nem esperavam o pesquisador terminar de contar a história para manifestar comportamentos de apontar, falar ou pegar o objeto e mostrar a “solução” para o “boneco enganado”. Essas crianças se mostraram ansiosas, com desejo de antecipar a resposta e com dificuldades de se colocar no lugar do outro.

Essa dificuldade, de se colocar no lugar do outro, também, pode estar associada à idéia de que o interesse da criança pequena é agir para satisfazer seu desejo, conforme interpretação de Bartsch e Wellman (1989). Dessa forma, as crianças acreditam que, nas tarefas, o ator agirá de maneira a conduzir à satisfação de seu desejo, por isso, tendem a apontar, primeiro, o lugar onde o objeto está escondido, acreditando que o boneco irá procurá-lo no lugar em que ele, verdadeiramente, está.

Esse comportamento, de apontar, primeiro, o local onde o objeto está escondido, nos chamou muito a atenção, pois parece ser um comportamento comum, apresentado pelas crianças pequenas. O fato de aplicarmos o procedimento de intervenção nos possibilitou verificar esse tipo de comportamento e auxiliar a criança a rever a sua posição e chegar na boa resposta.

Assim, quando se observa e analisa a criança durante a aplicação do procedimento de intervenção, podem-se verificar comportamentos manifestados por elas que não são observados quando aplicamos as tarefas tradicionais de falsa crença. Esses comportamentos podem ser controlados e focados pelo pesquisador, que pode corrigir com o treinamento, ajudando a criança a encontrar a boa resposta, ou seja, a chegar numa solução esperada.

O que podemos pensar é que a transformação da tarefa numa situação lúdica e agradável, onde o pesquisador controlava o foco da atenção, através de apresentação lenta e mantendo o segmento da história, possibilitava à criança chegar ao desfecho da história atribuindo falsa crença ao personagem.

No presente estudo, verificamos que a intervenção baseada na explicação de tarefas de falsa crença e acompanhada por demonstrações com a ajuda de gestos e de objetos,

além da fala explicativa, auxiliou dezessete, das vinte e duas crianças, a solucionar uma situação parecida com a que lhe foi dada tempos depois, ou seja, nos pós-testes 1 e 2, elas conseguiram solucionar, no mínimo, uma tarefa de falsa crença sem ajuda do pesquisador. Somente cinco crianças não conseguiram solucionar nenhuma tarefa de falsa crença sem a ajuda.

Esses resultados dão sustentação às hipóteses que apontam para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais e desenvolvimento da linguagem. Isso sugere que as conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos possibilitaram o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. Presume-se, então, que a ênfase na narrativa e a frequência de conversas sobre estados mentais com as crianças influenciaram seu desempenho nas tarefas de falsa crença.

Nossos dados apóiam a idéia de Siegal e Beattie (1991) para os quais o “... enfoque conversacional é um meio poderoso de iluminar as mudanças na cognição que, aparentemente, estão relacionadas à idade” (p.11).

Vale ressaltar, conforme ficaram demonstradas na presente pesquisa, a viabilidade e a eficácia do procedimento de intervenção, tal como utilizadas na habilidade de atribuição de falsa crença. Esse procedimento constituiu-se num elemento facilitador no desenvolvimento dessa habilidade.

Na pesquisa de Jou (1996) as crianças pequenas conseguiram 33% de acerto quando houve a facilitação lingüística, ou seja, a autora usou como estratégia a contra-argumentação após a primeira resposta da criança. Talvez esse recurso tenha possibilitado às crianças pequenas reverem suas repostas e conseguirem, assim, melhores resultados. Acreditamos, assim como a autora, que o favorecimento do contexto com o pesquisador, através da facilitação lingüística na testagem, possibilita melhor desempenho das crianças.

As crianças que participaram do presente estudo, provenientes de famílias de baixa renda, passam 12 horas por dia na instituição educacional que as atende. Acreditamos que o papel do educador, como elemento facilitador no desenvolvimento da habilidade de atribuição de falsa crença, seja muito importante. Ser facilitador desse conhecimento pode ser uma habilidade que pode ser apreendida pelos educadores, como também pelos pais. Quanto mais os pais ou educadores estão dispostos em trocar idéias com as crianças, através de atividades comunicativas, mais estarão colaborando no processo de socialização da criança.

Nossos resultados mostraram que essas crianças de 3 a 4 anos puderam, com

ajuda desse procedimento, desenvolver a habilidade de atribuir estados mentais de crença. Esses resultados evidenciam que procedimentos que utilizam discussões para descrever estados mentais contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir falsa crença. O que reforça a idéia de que as conversações realizadas com as crianças, sobre eventos, possibilitam o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

Considerando o resultado obtido nessa pesquisa, parece-nos útil ressaltar a necessidade de alguns cuidados: primeiramente, acerca da escolha das tarefas; num segundo momento, quanto à forma de linguagem utilizada no procedimento de intervenção; e, finalizando, o aumento do número de sessões de intervenções, pois, como pudemos verificar, as crianças do grupo 3, que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença nos pós-testes 1 e 2, conseguiram chegar ao desfecho da história, durante a intervenção, principalmente, nas duas últimas histórias.

Como conclusão geral desta pesquisa, é conveniente ressaltar a importância do favorecimento da habilidade de atribuição de falsa crença nas crianças. O estudo sobre como e quando elas desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas tem o propósito de compreender como as crianças regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal com os outros, designando seus desejos e intenções.

Portanto, conhecer a forma como as crianças compreendem e adquirem noções sobre estados mentais ganha importância para a educação, pois esse conhecimento poderá contribuir com o educador na elaboração de estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandra Ghinato Mainieri (2000) A Teoria da Mente na vida diária de crianças autistas. 01/07/2000 rio grande do sul
- Appleton, M. & Reddy, V. (1996). Teaching Three Year-Olds to Pass False Belief Tests: A Conversational Approach. *Social Development*, 5,3,275-291.
- Astington, J. W. & Olson D. R. (1995). The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Astington, J. W. (1999) *Comment les enfants découvrent la pensée: la "théorie de l'esprit" chez l'enfant*. Paris: Éditions Retz/HER.
- Avis, J. & Harris, P.L. (1991). Belief-Desire Reasoning among Baka Children: Evidence for a Universal Conception of Mind. *Child Development*, 2, 40-47.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. e Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'?. *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M (1989). Young children's attribution of action to belief and desire. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bretherton, I. & Beegly, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 6, 906-921.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cabral, M. C. C. (2001). *Teoria da mente: Efeitos da idade e do nível socioeconômico no desempenho em tarefas de falsa crença*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Chandler, M. J. & Helm, D. (1984). Developmental changes in the contribution of shared experience to social role-taking. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 145-156.
- Deleau, M. (1990). *Les Origines Sociales du Développement Mental*. Paris, Armand Colin.
- Deleau, M., Le Sourn, S., Guehenneuc, K. & Ricard, M. (1999). Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 51, 238-248.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 3, 587-600.
- Dias, M.G.B.B., Soares, G.B. & SÁ, T.P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 2, 221-229.

- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Dunn, J.; Brown, J.; Slomkowski, C.; Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Feldman, C.F. (1995). Commentaries a The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development*, 38, 194-201.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., & Green, F.L.(1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15,95-120.
- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988) Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Hale, C.M. & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: a training study. *Developmental Science*, 6,3,346-359..
- Hogrefe, G. Wimmer, H. e Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, 57,567-586.
- Jenkins, J.M. & Astington, J.W. (1996). Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32, 1, 70-78.
- Jou, G. I (1996). *O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente*. Dissertação de Mestrado; Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (2004). O Contexto Experimental e a Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17,2,167-176.
- Luciane Carraro (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente*. Dissertação de Mestrado; Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- Maluf, M. R., Domingues, S. F. S., Sousa, E. O., Valerio, A. & Zanella, M. S. (2003, julho). Compreensão conversacional em pré-escolares de 3 e 4 anos. *Trabalho apresentado no 29th. Interamerican Congress of Psychology*, 13-18 July, Lima (Peru). (CD-ROM).
- Maluf, M. R. (org.) (2004) *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moses, L.J. & Flavell, J.H. (1990). Inferring False Beliefs from Actions and Reactions. *Child Development*, 61, 929-945.
- Panciera, S.D.P. (2002). *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: Um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Perner, J., Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, v.5, 125-137.
- Pompéia de Villhachan e Lyra.(2002). Estilos de Apego, *Peculiaridades Internacionais e a Aquisição da Teoria da Mente*. Dissertação de Mestrado; Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzees have a theory of mind? *Behavioural and Brain Science*,1, 515-526.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (2001). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. 3ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Roazzi, A. & Santana, S.M. (1999). Teoria da mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 2, 307-330.
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication With Friends. *Developmental Psychology*, 32, 3, 442-447.
- Suely de Melo Santana.(2002). *Teoria da Mente: crença Falsa e Lógica de Explicação*. Dissertação de Mestrado; Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- Taylor, M. & Flavell, J. (1984). Seeing and believing: Children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 55, 1710-1720.
- Valerio, A (2003). *Compreensão conversacional: um estudo com crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 2, 523-541.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)