PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fernanda Germani de Oliveira

# *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*

.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2009

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fernanda Germani de Oliveira

# *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*

.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

*Agradecimentos*

**Como dizer "obrigada" quando há tantos a quem agradecer? Algumas pessoas são responsáveis de forma mais direta pela transformação.**

- A **Deus**, pela oportunidade de vivenciar esta etapa tão importante em minha vida sob seu cuidado em todo momento. Por estar sempre ao meu lado...
- À minha orientadora, Profª.Dra. **Maria Regina Maluf**, pela sua amizade, dedicação, disponibilidade, paciência, incentivo e confiança durante toda a evolução deste trabalho;
- Aos meus **pais**, **irmãs** por tentarem sempre, a cada dia, aceitar e valorizar o meu tempo e os momentos de estudo, compreendendo a importância deste doutorado para minha vida. Especialmente ao meu pai e minha mãe que, além disso, tudo, pelo apoio financeiro;
- Ao meu marido **Leonardo** que me apoiou desde o primeiro momento. Pela paciência de me escutar e me ajudar muito;
- Aos **professores** do Doutorado que me estimularam as tantas novas aprendizagens;
- As amigas do grupo de pesquisa, em especial a **Sara e Anegreice**, por todas as reflexões e aprendizagens que me oportunizaram através dos trabalhos que realizamos juntas;
- À Profª Drª Yara Castro por sua disposição em nos atender e contribuir com seus conhecimentos estatísticos para a construção dessa tese;
- Agradeço o apoio da CAPES, que financiou parte desta pesquisa;
- A todas essas pessoas, o meu muito **OBRIGADA**.

# RESUMO

OLIVEIRA, F.G. (2009). **Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos**. 133 p. Tese (doutorado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente estudo verificou a hipótese de uma associação entre as experiências de linguagem que a criança possui no meio familiar (considerando também as influências na escola de educação infantil) e o desenvolvimento da compreensão de estados mentais. Pergunta-se que efeitos um programa de intervenção com as mães, visando orientá-las no uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios), produz no desenvolvimento de uma teoria da mente, em crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos, de ambos os sexos. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares de educação infantil, localizadas no município de Itajaí (SC). Participaram 40 díades mãe-criança, sendo 20 designadas para compor o grupo experimental (GE) e 20 para compor o grupo controle (GC). A pesquisa, de tipo quase-experimental, foi desenvolvida em três fases. a) Pré-teste: foram aplicadas as cinco primeiras tarefas de teoria da mente do estudo de Wellman e Liu (2004) e só participaram do estudo as crianças que não deram resposta correta à quinta tarefa, de atribuição de crença falsa. As mães foram solicitadas a contar uma história para o(a) seu(sua) filho(a) participante da pesquisa. b) Intervenção experimental com o objetivo de orientar as mães para que utilizassem verbos e outros termos mentais para narrar histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens, incluindo desejos, intenções e atribuição de crença ao outro. Foram realizadas 4 sessões de treinamento, uma por semana. As mães do grupo controle foram orientadas a narrar as mesmas histórias, sem orientação específica sobre o modo de fazê-lo. Cada semana o pesquisador teve um encontro com a mãe, onde fez uma entrevista com ela, sobre as atividades relacionadas às instruções dadas durante a semana anterior. A mãe ficava com o livro de história durante a semana e foi orientada a exercitar a interação verbal com a criança, contando a mesma história, sempre ressaltando os estados mentais. c) Pós-teste: após uma semana da intervenção, as crianças foram avaliadas, por meio da aplicação das mesmas cinco tarefas de teoria da mente. As mães foram solicitadas novamente a contar uma história para a criança. Foi utilizado o mesmo livro de história do pré-teste. Os resultados mostraram um forte efeito da linguagem, sobre o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças, sendo esse efeito maior no grupo experimental, em que as mães foram orientadas a utilizar verbos e termos mentais. No pós-teste as crianças dos dois grupos mostraram progressos na compreensão de estados mentais, mas as do grupo experimental progrediram mais. E seu desempenho foi significativamente melhor nas tarefas de crença falsa. Esses resultados dão sustentação à hipótese de uma relação entre habilidade de atribuição de estados mentais e desenvolvimento da linguagem. Mostraram que as conversações realizadas entre as díades mãe-criança possibilitaram o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais, mas que o uso intencional de termos mentais, nas condições do grupo experimental, produz maiores efeitos e favorece o desempenho nas tarefas de crença falsa.



**Palavras-Chave:** Teoria da Mente, Linguagem, Práticas Discursivas Maternas.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, F.G. (2009). **Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos**. 133 p. Tese (doutorado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

The present paper report investigates the hypothesis of an association between the language experiences of a child has along family environment (here also considering influence from kindergarten school) and the development of a mental state comprehension. This experiment questions what effects an intervention program with mothers, which aims to orient them to use mental state explanatory language (their own mental state and others) causes on a mind theory development on children from 3,6 years old to 4 years old, both boys and girls. The research occurred in two local kindergarten schools from Itajaí city (SC). About 40 mothers-child pairs participated in the study where 20 of them were the experimental group (GE) and the others 20 pairs were the control group (GC). This almost-experimental research type was divided into three parts: a) Pre-test: the five first tasks from the mind theory study of Wellman and Liu (2004) studies were applied to the children and only the ones who did not reached the right answers to the fifth question of false believe attribution participated in the study. The mothers were asked to tell a story to their child participating on the research. b) Experimental intervention aiming to orient the mothers to use verbs and other mental terms to narrate stories which consisted of characters mental state attribution and comprehension, including desire, intention and others believes attribution. The training lasted four sessions, one session a week. Mothers from the control group were guided to narrate the same stories with no specific orientation of how to do it. Each week the researcher met the mother for an interview about the instructions given on the previous week. The mother was told to keep the book story during a week and she was oriented to try a verbal interaction with her child, repeating the same story always emphasizing mental states c) Post-Test: after a week from the intervention, the children were evaluated using the same five tasks from mind theory study. Again, the mothers were asked to tell the child a story, using the same book story previously used in the pre-test phase. The results presented that language causes a strong effect on the development of mind theory in children and on the experimental group these effects were significantly more present where mothers were asked to use verbs and other mental terms. Post-test phase showed that children from both groups (GE) and (GC) made progress on mental state comprehension however children from (GE) did it better especially on the false believe task. Therefore, these results support the hypotheses that lead to an existence of a relation between the ability to attribute mental state and language development. It also leads for the fact that conversation between mother-child pairs made it possible to develop the ability of comprehending and attributing mental but the use of mental terms on purpose the way it was done on the (GE), sure causes more effect and benefits the performance in false believe tasks.



***Key word:*** Mind Theory, Language, Motherly Discursive Practice.

# *Sumário*


| | Pág. |
|---|---|
| Índice de Tabelas | i |
| Índice de Anexos | ii |
| **1 - Introdução** | 1 |
| **2 - A idéia de infância, sua educabilidade e escolarização** | 4 |
| **3. - Estudos sobre a teoria da mente** | 13 |
| 3.1 - Estudos iniciais | 13 |
| 3.2 - Revendo a literatura: o desenvolvimento da Teoria da Mente através das | 18 |
| **4 - Práticas discursivas maternas** | 41 |
| **5 - Problema e objetivos** | 50 |
| **6 - Método** | 52 |
| 6.1 - Delineamento | 52 |
| 6.2 - Participantes | 52 |
| 6.2.1. Justificativa dos critérios de escolha | 55 |
| 6.3 - Procedimentos e Instrumentos | 57 |
| 6.3.1. Para o Pré-Teste | 58 |
| 6.3.2. Intervenção Experimental | 62 |
| 6.3.2.1. Grupo Experimental (GE) | 62 |
| 6.3.2.2. Grupo Controle (GC) | 63 |
| 6.3.3. Pós-Teste: | 63 |
| 6.4 - Análise dos Dados | 64 |
| 6.4.1 - Tarefas de avaliação da atribuição de crença falsa | 64 |
| 6.4.2 - Interação díade mãe-criança: contação de história | 64 |
| **7 – Apresentação e análise dos resultados** | 65 |
| 7.1 - Efeitos do Procedimento de Intervenção nas crianças do Grupo experimental e Grupo controle nas tarefas de teoria da mente no pré e pós-teste. | 65 |
| 7.1.1 – Comparando os resultados do Grupo experimental e do Grupo controle no desempenho nas tarefas de teoria da mente, tanto no pré quanto no pós-teste | 67 |

7.1.2 - Comparando pré e pós-teste do Grupo experimental e pré e pós-teste do Grupo controle 68

7.1.3 - Resultados da intervenção para cada uma das tarefas de teoria da mente. 71

7.2 - Utilização de termos mentais antes e depois da intervenção 81

7.3 – Compreensão da crença falsa no grupo de crianças da intervenção 83

7.3.1 – Compreensão da crença falsa nas crianças que acertaram a Tarefa 5 84

7.3.2 – Buscando compreender as ocorrências lingüísticas nas díades em que as crianças não demonstraram avanço na crença falsa 91

**8. Discussão e Considerações Finais** 95

**Referências Bibliográficas** 100

**Anexos** 107

## Índice de Tabelas

**Tabela 1 -** Distribuição das crianças, 20 do grupo experimental (GE) e 20 do grupo controle (GC) por idade e sexo. 53

**Tabela 2 -** Distribuição das mães, 20 do grupo experimental (GE) por idade, ocupação, escolaridade, pai e número de filhos. 54

**Tabela 3 -** Distribuição das mães, 20 do grupo controle (GC) por idade, ocupação, escolaridade, pai e número de filhos 55

**Tabela 4 -** Quadro dos procedimentos 57

**Tabela 5 -** Escores das crianças do Grupo Experimental (GE) nas tarefas 1, 2, 3, 4 e 5 de crença falsa, aplicadas no pré-teste e pós-teste 65

**Tabela 6 -** Escores das crianças do Grupo Controle (GC) nas tarefas 1, 2, 3, 4, e 5 de crença falsa, aplicadas no pré-teste e pós-teste. 66

**Tabela 7 -** Comparação dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controle, no pré e no pós- teste. 67

**Tabela 8 -** Comparação pré e pós-teste no Grupo Experimental. 68

**Tabela 9 -** Comparação pré e pós-teste no Grupo Controle, soma de todas as tarefas. 69

**Tabela 10 -** Resultado dos cálculos de X2 para cada tarefa no pré e pós-teste no grupo experimental e no grupo controle 73

**Tabela 11 -** Freqüência de termos mentais que expressaram os diferentes tipos de compreensão de estados mentais (*emoções, desejos e crenças*) na sessão do pré-teste e na sessão do pós-teste, para as 20 díades do grupo experimental. 82

**Tabela 12** Número de termos mentais que expressaram os diferentes tipos de compreensão de estados mentais (*emoções, desejos e crenças*) na sessão do pré-teste e na sessão do pós-teste, para as 20 díades do grupo experimental. 82

## Índice de Anexos

**Anexo 1 -** Termo de Consentimento dos Pais 108

**Anexo 2 -** Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP 109

**Anexo 3 -** Protocolo de Tarefas de falsa crença na aplicação do pré-teste 110

**Anexo 4 -** Protocolo das Tarefas de falsa crença na aplicação do pós-teste 114

**Anexo 5 -** As histórias aplicadas no programa de intervenção 118

## *1. Introdução*

A criança, desde muito cedo em seu desenvolvimento sociocognitivo, começa a descobrir como a mente funciona e a utilizar esse conhecimento para situar-se no mundo. Começa, em outras palavras, a formar para si mesma uma 'psicologia popular' que lhe permite explicar seu comportamento e dos outros, bem como prever ações, baseadas em desejos, crenças, emoções e intenções.

Portanto, paulatinamente a criança vai adquirindo a habilidade de representar usando símbolos e de integrar-se em jogos simbólicos (exemplo: brincadeiras de faz-de-conta). Esta habilidade permite a ela elaborar modelos da realidade e manipulá-los no decorrer de seu desenvolvimento, favorecendo a construção de relações entre os objetos, as pessoas e o mundo no qual vive e interage.

A teoria da mente constitui-se em uma área de estudo, "Compreender como se desenvolve na criança a compreensão da mente do outro é um empreendimento da maior importância, tanto para psicólogos quanto para educadores, dadas as implicações e aplicações desse conhecimento nas diversas atividades voltadas para o favorecimento do desenvolvimento social e da aprendizagem escolar durante os primeiros anos de vida" (Maluf, Deleau, Panciera, Valério, Domingues, 2004, p.53).

Este tema no Brasil ainda não é uma área de pesquisa muito difundida. A minha preocupação pessoal com esse tema vem sendo sedimentada desde o período de graduação, quando tomei como objeto de estudo o desenvolvimento humano. Durante a realização do mestrado, o objeto da dissertação foi a adaptação da criança à forma escolar e à primeira separação da família. A pesquisa feita no mestrado foi desenvolvida a partir de três momentos: a) recuperando a construção histórica da infância: educabilidade e escolarização; b) recuperando o significado dos elementos constitutivos da escolarização no processo de adaptação da criança; c) verificando a organização das formas escolares e o processo de adaptação da criança em uma determinada experiência de Educação Infantil. Os achados principais apontaram que a organização das formas escolares: sujeitos, tempos, espaços e práticas pedagógicas. No entanto, mesmo levando-se em consideração os limites postos pela pesquisa, pode-se considerar que, este estudo de caso de uma experiência de educação infantil, forneceu indícios para se entender que a questão da adaptação da criança pode estar sendo tratada muito mais como uma adaptação à separação em relação a vivência familiar do que uma adaptação à vivência das novas experiências propiciadas pela forma escolar.

Mais recentemente, as aulas no doutorado e as discussões com o grupo de pesquisa abriram novas oportunidades para se aprofundar os estudos sobre a teoria da mente. O programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Regina Maluf, tem um núcleo de pesquisa que desenvolve estudos relacionados à teoria da mente.

Propõe-se neste trabalho, pesquisar associações entre as experiências de linguagem que a criança possui no meio familiar (considerando também as influências na escola de educação infantil) e o desenvolvimento da habilidade de compreensão de crença falsa. Serão analisados os efeitos de um programa de intervenção com as mães, visando orientá-las no uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios), sobre a compreensão de crença falsa em crianças de 3anos e 6meses a 4anos.

Espera-se, desta forma, avançar no conhecimento que se tem sobre a teoria da mente a partir das elaborações construídas pelas crianças e fornecer subsídios para a prática educacional, visando favorecer o desenvolvimento sociocognitivo da criança. Menciona-se também a importância da questão para a educação, prática da escola, a relevância dos estudos em teoria da mente para a pedagogia, ou seja, a área da teoria da mente está diretamente vinculada às questões relacionadas à Educação, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são campos interligados.

Conforme Jerome Bruner "...assim que reconhecemos que a concepção que um professor tem do aluno molda a instrução que ele aplica, então equipar os professores ou pais com a melhor teoria disponível sobre a mente da criança torna-se algo crucial. E ao fazê-lo, também precisamos dar aos professores alguma idéia sobre suas próprias teorias populares que orientam sua forma de ensinar" (2001, p.56).

Para Bruner é preciso que se leve em conta o impacto das concepções dos professores sobre seus alunos na sua prática pedagógica. Além disso, os humanos possuem uma característica única que é a capacidade de desenvolver um conjunto de crenças sobre a mente. Estas crenças repercutem em outras áreas como a comunicação social, o pensamento e a ação. Assim, podemos considerar, em acordo com Bruner (2001), que o entendimento sobre o funcionamento mental das crianças assim como sobre sua teoria da mente, é relevante aos estudos de psicologia do desenvolvimento e representa um pré-requisito para a melhoria das práticas pedagógicas.

É por intermédio da psicologia do desenvolvimento que poderemos nos aprofundar nas questões concernentes ao modo de ser e de se desenvolver da criança. 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.

Segundo Rivière e Núñez (2001) a educação infantil, 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 as atividades de conhecimento que ocorrem no âmbito escolar consistem numa interação de mentes diferentes ou desiguais. Um "bom professor tem que ser um bom comunicador, pois tem que representar em sua própria mente as representações mentais que têm seus alunos, e adaptar a essa representação, que não é estática,

mas sim dinâmica e fluída, os processos de seleção de idéias que transmite, no ritmo e na natureza dessa transmissão" (Rivière e Núñez, 2001, p.12).

Este trabalho foi estruturado em duas partes: *Fundamentação Teórica e Método*. A primeira parte abrange três capítulos, a saber: Capítulo II *A idéia de infância: sua educabilidade e escolarização* – foi analisada a construção histórica da idéia de infância, a partir de trabalhos que analisam a historicidade deste conceito, isto é, como ele foi construído historicamente no e pelo discurso pedagógico, buscando explicitar de que forma este conceito passou a subsidiar experiências educacionais, particularmente aquelas destinadas à educação infantil. Sobre a escolarização das crianças procurou-se entender a forma e cultura escolar na Educação Infantil (em geral e no Brasil), sendo esta considerada como a primeira fase da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, atendendo crianças na faixa etária de zero a seis anos*;* Capítulo III Estudos sobre a teoria da mente - que aborda alguns experimentos relevantes na literatura, de acordo com cada perspectiva teórica apresentada, as evidências empíricas no estrangeiro e no Brasil e o Capítulo IV *Práticas discursivas maternas* – que ressalta as práticas discursivas maternas o que traz algumas considerações e experimentos sobre o desenvolvimento da investigação atual.

A segunda parte compõe-se do Capítulo V. *Problema e objetivos* e do Capítulo VI *o método* – no qual se apresentam a amostra, o material e o procedimento de coleta e análise dos dados que foram adotados nesta pesquisa.

## *2. A idéia de infância, sua educabilidade e escolarização*

A educação da criança pequena envolve uma diversidade de dimensões, em especial a sócio-cultural e a pedagógica. Para se entender as propostas pedagógicas que surgem em determinadas épocas históricas é importante levar em conta os diferentes tipos e maneiras de se pensar a criança e a infância, próprias de cada sociedade. Estas, por sua vez, têm a ver com formas de pensar o mundo, o ser humano, a vida e o conhecimento em determinados momentos históricos.

Do ponto de vista do saber pedagógico, pode-se afirmar como Charlot (1979, p.99), que a idéia de infância não é um conceito pedagógico de base.

> A reação de infância não é uma reação pedagógica primeira, mas uma reação derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.

A interlocução com Charlot indica a necessidade de se entender o processo de educabilidade da infância a partir de sua relação com o processo histórico de construção das idéias de infância, na e pela sociedade ocidental moderna, bem como a produção de saberes relacionados à educação da criança, o projeto de escolarização da infância em geral, e da criança de 0 a 6 anos, em particular.

Para Briand e Chapoulie (1993) o conceito de escolarização só pode ser visto em relação com as instituições escolares que o constituem. Assim, para estes autores, a escolarização é considerada prioritariamente como um fato institucional e a instituição escolar como uma organização cujo imperativo primeiro de funcionamento é o tratamento com os alunos. Neste sentido, dizem Briand e Chapoulie, a escolarização pode ser analisada a partir de três níveis: 1. - as relações entre a instituição escolar e a população da qual ela trata – perspectiva que permite entender a lógica articuladora de interações das instituições de ensino entre si e com a sua população. Assim, entender o processo de escolarização implica em identificar quem são os sujeitos constitutivos de determinadas instituições escolares, bem como o tipo de propostas que assumem os elementos constitutivos da forma escolar a eles destinados por determinadas instituições; 2 – as relações entre as instituições escolares e o domínio político. A noção central deste nível de análise do processo de escolarização é verificar as formas de escolarização, as quais se constituem historicamente, assumidas organicamente nas e pelas propostas pedagógicas institucionalizadas. Esta abordagem delimita a apreensão das formas de escolarização instituídas nas e pelas reformas educacionais; 3 – A diferenciação interna das instituições escolares. Trata-se

de entender a forma de escolarização instituída historicamente em determinadas experiências escolares, seus dinamismos internos e suas relações com as políticas e populações externas às instituições escolares.

A idéia de escolarização pode ser apreendida também com base nas formulações teóricas apresentadas por Faria Filho (2002, p.16), para quem

> escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino (...) o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados.

A partir destas perspectivas de análise, entende-se que, para se compreender a experiência de escolarização infantil, faz-se necessário um percurso no sentido de se elucidar como se constituíram, no e pelo discurso pedagógico, determinada compreensão da infância, bem como os projetos para a sua educabilidade a partir da forma escolar.

A infância como uma construção histórica pode ser entendida tomando-se por base o trabalho pioneiro do historiador Philippe Ariès[1], no início dos anos 60. Ele entende a idéia de infância como algo que vai sendo criado a partir das novas formas de expressão dos sentimentos dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. O lento desenvolvimento da idéia de infância no mundo ocidental ocorreu entre os séculos XIII e XVII. Neste sentido, pode-se afirmar também, como Schmidt (1997, p.10), que *"a idéia de infância é um fenômeno histórico, isto é, cada sociedade produz e assume como seu um conjunto de idéias sobre a infância, que passam a alimentar a relação social que se trava entre a criança e a sociedade*".

Assim, a definição de um conceito de infância, como afirma Adorno (1993), varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época, ou seja, são as razões históricas e sociais vivenciadas num momento específico que poderão ser determinantes na escolha de critérios para caracterizar o que seja infância. Portanto ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, conforme afirmam Sarmento e Pinto (1997), mas também varia de acordo com as circunstâncias históricas destas sociedades.

Para Ariès (1978) a infância não é um dado atemporal, mas uma invenção da modernidade, pois foi somente a partir do século XVI que as crianças começaram a se tornar objetos de relevância social e política. Este autor considera ainda que até o século XVII as crianças eram tratadas como pequenos adultos que recebiam cuidados especiais no início de suas vidas e que, posteriormente, ingressavam na sociedade assim que adquirissem certa independência. Aos poucos, a criança foi sendo percebida e valorizada como alguém que, por sua "*ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e de relaxamento para o adulto*"

[1] Livro L´Enfant et l avie familiale sous l´Ancien Regime das Editions du Seuil, Collection Points, Série Histoire

(Ariès, 1978, p.159). A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência. Assim, só se saía da infância ao se superar a dependência, ou, ao menos, os graus mais baixos da dependência em relação ao adulto.

Por volta do século XIII surgiram alguns tipos conceituais de criança, um pouco mais próximos do sentimento moderno: o primeiro se deu com a representação dos anjos (representados sob a aparência de um rapaz adolescente); o segundo foi o menino Jesus e a Nossa Senhora menina (modelo e ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte), o terceiro tipo foi a representação da criança nua (fase gótica). Antes, o Menino Jesus quase nunca era representado despido e, no final da Idade Média, a representação que se fazia dele é que aparecia nua. No século XV surgiram dois novos tipos de representação de infância: o retrato e o putto. O putto era a criancinha nua, vista a princípio nas esculturas. Mais tarde essa nudez decorativa seria aplicada aos retratos de criança. No século XVII, a criança era representada sozinha e por ela mesma. Além de os retratos de crianças sozinhas terem se tornado mais numerosos, os retratos de família tendem a organizar-se em torno da criança e ela ganha um lugar privilegiado na arte. Segundo Ariès (1978), neste momento, ainda que muitas cenas mais gerais das pinturas não se consagrassem à descrição exclusiva da infância, as crianças muitas vezes eram suas protagonistas, principais ou secundárias.

Até os trajes poderiam significar a valorização de elementos que constituíram o sentimento de infância. O traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Até o século XIII a criança saía de cueiros e era vestida como homem ou mulher (a roupa servia apenas para deixar evidente os graus da hierarquia social). Portanto, a partir do século XVII, começa-se a perceber uma diferenciação no modo de vestir das crianças, começando pelos meninos, que eram deixados mais livres do que as meninas. Estas segundo Ariès eram encerradas em corpinhos e outros aparatos para moldar seus corpos, no sentido de ajustá-las às formas femininas, e até fazendo com que as meninas persistissem mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com o dos adultos. Assim, durante muito tempo, a particularização da infância ficou limitada aos meninos de famílias burguesas, como cita Ariès (1978, p.69):

> (...) é curioso notar também que a preocupação em distinguir a criança se tenha limitado principalmente aos meninos: as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas (...).

Anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância, de acordo com Miranda (1986), se limitava à tenra idade em que ela necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado, aproximadamente aos sete anos, segundo Ariès (1978), a criança passava a conviver diretamente com os adultos,

compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos. A aprendizagem de valores e costumes se dava, principalmente, a partir do contato com os adultos: a criança aprendia ajudando aos mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida misturavam-se idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para intimidade e privacidade.

A forma burguesa da família moderna, instituída na Europa, a partir da Revolução Industrial, do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada e o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à fragilização das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista.

Desde o final do século XVII, passou a existir a substituição da convivência informal da criança com os adultos pelo processo de aprendizagem melhor estruturado, em que a criança deveria passar por aprendizagens específicas que a tornariam uma pessoa adulta. Neste sentido, Ariès (1978) coloca que a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída, gradativamente, pela educação escolar.

Em decorrência dessa mudança, houve um avanço na compreensão do processo de desenvolvimento e educação das crianças. Embora se buscasse a preparação para a vida adulta, eram necessários a organização, os cuidados e a sistematização de fases estruturadas do conhecimento para que isso acontecesse. Esta concepção perdura até o momento atual, caracterizando-se como o processo de educabilidade da infância.

A educação escolar da infância, como campo distinto da educação, surgiu lentamente durante o século XIX, sob influência de uma série de fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento, dentre eles a emergência dos Estados Nacionais e a necessidade de uma formação cívica e cidadã. O aumento da industrialização e da urbanização, que levou à ocorrência de mudanças tanto na organização da sociedade ocidental com vista à produção de bens, quanto nas estruturas familiares e na organização da família, também pode ser considerado como um fator importante neste desenvolvimento (Formosinho, 1996).

Uma das primeiras abordagens desta educação de infância foi simplesmente matricular as crianças na escola primária, com os irmãos e irmãs mais velhas. Portanto, a escola passou, gradativamente, a substituir a família como lugar de aprendizagem. Com isso, a criança se separou do núcleo familiar privado e iniciou o seu processo de socialização. No entanto, segundo Schmidt (1997, p.48), este fenômeno aconteceu paralelo à "individualização da infância" pela escola – *"fenômeno da modernidade, que não traz, em seu bojo, nenhuma contradição entre a privatização da infância no âmbito da família nuclear e a proposta de escolarização"*, porque as novas experiências pedagógicas que surgiam passaram a questionar as idéias e práticas pedagógicas escolares que não tivessem a criança como centro do processo educativo.

Assim, a partir do século XIX, a infância passou a ser objeto privilegiado de experiências e práticas educacionais. "*Os educadores, além de se constituírem em orientadores das famílias, passaram, também, a ser conselheiros de ações governamentais, subsidiando políticas e propostas para a infância (...). Baseando-se nas idéias de Locke e Rousseau, educadores da Europa, Estados Unidos e América Latina, inclusive do Brasil (principalmente a partir do início do século XX), desenvolveram experiências renovadoras e modernas"* (Schmidt, 1997, p.47).

Segundo Schmidt (1997), o princípio da atividade como inerente à criança, bem como o respeito às fases do seu desenvolvimento já podem ser encontradas em John Locke e Jean-Jacques Rousseau, constituindo as bases da chamada "concepção funcional da infância". Esta forma de explicar a infância foi aperfeiçoada, à medida que se instituía o discurso da Pedagogia Moderna.

Entre os expoentes desta Pedagogia Moderna estão Henri Pestalozzi (1745-1827), aluno de Rousseau e mestre de Friedrich Froebel (1782-1852). Foram as idéias de Rousseau que introduziram no pensamento a concepção moderna de infância, juntamente com uma proposta educacional para a infância (Ariès, 1978; Charlot, 1979).

Rousseau colocou em dúvida os dogmas da Igreja e defendeu a idéia oposta que preconizava que a criança nascia essencialmente boa e que seus vícios se desenvolviam em contato com a vida que encontrava ao seu redor. O pensamento de Rousseau introduziu a noção da particularidade da infância, a qual deveria ser respeitada pela educação e pela autoridade do adulto. Considerava a criança inocente e boa, características provindas da natureza e que se corromperiam no contato social. Idealizou que, se respeitada a ordem natural, a criança resguardaria em si a bondade, a felicidade e a liberdade, as quais haviam sido comprometidas pela ordem social. Apesar de viver numa época essencialmente racionalista, contestou o predomínio absoluto da razão e privilegiou o desenvolvimento da sensibilidade do ser humano.

De acordo com Rizzo "*Rousseau via na infância um período de ensaio do homem futuro, indispensável à sua formação*" (1992, p.13). Ele foi o primeiro a insistir na necessidade de se procurar conhecer mais profundamente as características infantis para se educar a criança. Portanto, a criança, vista como ser educável, foi tomada como objeto da educação com algumas finalidades principais, dentre as quais a de servir ao coletivo e cumprir seus deveres para com a nação e a própria humanidade.

Segundo Angotti (1994, p.2), Rousseau chamou a *"atenção para as necessidades das crianças em cada fase do seu desenvolvimento, as condições que lhes são favoráveis, propondo o respeito ao ser na sua individualidade"*. Pois ele quer considerar a criança na criança e não o homem na criança, enfatizando, de fato, a natureza da criança. Com Rousseau (1995), a infância ganhou especificidade, na medida em que trouxe a visão de infância como algo singular, percebendo a criança como um ser que possui uma condição específica ditada pelo seu estágio de

vida. A sociedade ganhou um corpo de conhecimento sobre a criança e sobre a prática de educá-la, segundo o princípio de natureza, do qual vários conceitos têm sido recorrentes na educação contemporânea.

A proposta pedagógica de Rousseau buscou, também, preservar a criança do convívio social. O confronto da criança deveria ser com o conteúdo das coisas e não com as relações dos homens, com o mundo físico e não com o moral. Rousseau atribuía à educação infantil uma proposta individualista, naturalista e extremamente idealista. O aprendizado dava-se a partir da própria criança, que aprendia experimentando por si mesma, de acordo com o seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seu talento e as oportunidades que aparecem.

> (...) para Rousseau, o único instrumento para a boa educação das crianças é a liberdade bem regrada. Elas não devem receber lições verbais, mas só as do exemplo e da experiência (...) Criticou qualquer educação que privasse a criança de sua felicidade e conclamou todos os homens a amarem a infância, essa fase da vida em que o riso está sempre nos lábios e a alma em paz, fase dos pequenos inocentes (Schmidt, 1997, p.44).

Aluno e seguidor do pensamento de Rousseau, Pestalozzi, um dos representantes da Pedagogia Nova, acreditava no poder da educação para aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade. Conforme Oliveira (2002), o entusiasmo desse autor influenciou Pestalozzi e influenciou reis e governantes a pensarem na educação do povo. Pestalozzi reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família e que a educação poderia mudar a terrível condição de vida dos setores populares. Defendia a idéia de que a criança começava sua aprendizagem desde o nascimento e indicava o estudo da criança como caminho para melhor dirigir os incentivos ao seu crescimento.

Assim, a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, pondo em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Adaptou métodos de ensino para o desenvolvimento educacional dos alunos, por intermédio de atividades de música, arte, soletração, além de muitos outros de linguagem oral e de contato com a natureza.

No final do século XIX, os estudos baseados na observação das crianças surgem como a matriz da chamada psicologia científica e como o fundamento do método clínico. O movimento de expansão destes estudos faz parte e é produto também da expansão das idéias relacionadas à teoria da evolução. Os trabalhos de Charles Darwin, principalmente a sua obra "A Origem das Espécies" (1859) apud Oliveira (2002), contribuíram para modificar a imagem que se tinha da criança e do ser humano, como se pode observar, por exemplo, nas obras de Stanley Hall, nos Estados Unidos. Hall foi o primeiro psicólogo do desenvolvimento infantil a influenciar os programas para a primeira infância, sendo considerado o pai do movimento de estudo da criança. Professor norte-americano organizou em 1882 na Universidade John Hapkner (EUA), um dos

primeiros laboratórios de psicologia. Em 1887, fundou o Jornal Americano de Psicologia.

Um dos principais resultados do pensamento desta psicologia da infância foi o de promover um movimento em favor da criança, particularmente, de sua educação.

No final do século XIX, em 1882, W. Preyer publicou o seu livro "Dil Seele das Kindes", considerado o primeiro estudo de psicologia moderna da criança. Este autor inaugurou o método de observação biográfica que se espalhou por toda Europa (Gratiot-Alphandéry/Zazzo, 1970). Essa publicação teve o mérito de estabelecer o estudo da criança sob bases científicas e de colocar os problemas da psicologia genética que os seus sucessores continuaram a examinar. Este método coloca em questão o antigo método de estudo da psicologia: a introspecção, a qual já se mostrava impraticável para a análise das crianças e dos adolescentes na época. Para a psicologia genética, a observação, a constatação e a descrição dos comportamentos (método emprestado das culturas naturais) tornavam-se mais eficientes.

A influência destes estudos, juntamente com a obra de John Dewey, contribuiu para a reforma progressiva da educação no jardim-de-infância. Desenvolveu-se a convicção de que os programas do jardim-de-infância deveriam ser consistentes com os níveis de desenvolvimento das crianças que atendem. A forma de Dewey, "aprender fazendo" (Learning by doing), passou a representar o movimento pedagógico, chamado Educação Progressiva.

O conceito de educação como processo de crescimento, no qual o aprendiz é considerado um agente ativo, é fundamental na teoria de Dewey. Este autor afirma que a aprendizagem não ocorre através da recepção passiva de informação transmitida. O único conhecimento é, na sua perspectiva, aquele que se adquire através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros. Portanto, é esse o único educativamente válido.

Este processo de aquisição de conhecimentos segue uma ordem progressiva, isto é, conduz ao crescimento através de fases seqüenciais, de complexidade e sofisticação crescentes, progredindo da ação ao significado comunicado, da comunicação ao conhecimento racionalmente organizado.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento da psicologia da criança *"oferece aos educadores um meio de melhor adaptar a prática educativa às possibilidades dos alunos"* (Gratiot-Alphandéry/Zazzo, 1970, p.41). É importante ressaltar que este movimento ocorre no momento em que se dá a difusão da escolarização a partir do início do século XX. Seguindo as idéias de Dewey, muitos reformadores consideravam a vida social da comunidade como a base da educação da criança. Assim, o jardim-de-infância oferecia às crianças experiências na comunidade e proporcionava em seguida atividades que permitiam às crianças reconstruir as suas experiências através de jogos e outras formas de expressão que lhes possibilitavam retirar significado destas experiências.

O princípio da atividade, segundo Dewey, aplicava-se a todas as fases da vida humana e

não só à infância. Ele afirma que educação é crescimento e que o crescimento é um processo contínuo. Todavia, Dewey salienta o seu papel fundamental no início da infância. É relevante também na teoria educacional de Dewey, a concepção utilitária de atividade significativa, na qual, o significado de uma atividade depende da sua utilidade, tal como é entendida pelo sujeito.

Dewey insistia no desenvolvimento das atividades escolares em torno de problemas reais do mundo exterior que fossem considerados importantes para as crianças e cujas soluções envolvessem uma utilidade social. Para ele, *"a questão essencial da educação consiste em lidar com problemas verdadeiros em situações verdadeiras, a fim de analisar, recolher informações, estruturar uma resposta ou solução e, finalmente, testar a aplicabilidade dessas soluções às situações reais de que se partiu"* (Roldão, 1994, p.69).

Neste contexto, a psicologia da criança, pautada na perspectiva genética, passa a se beneficiar de novos métodos de pesquisa, como a aplicação de questionários e testes, cuja obra mais representativa é o livro "Les idées modernes sur les enfants" de Alfred Binet (1913), Gratiot-Alphandéry/Zazzo (1970). Segundo Gratiot-Alphandéry/Zazzo, a psicologia deveria permitir uma mudança radical na pedagogia escolar, "*a característica mais importante do século XX, o século da criança, é a preocupação de aplicar os resultados da psicologia genética à educação (...). Nós vimos crescer neste movimento um movimento pedagógico que, em nome da psicologia e sob o nome de Educação Nova, empreende uma reforma radical na educação"* (1970, p.45). Portanto, a concepção de infância elaborada pela pedagogia nova é caudatária de uma psicologia científica da criança e de um método genético, a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Segundo esta perspectiva educacional, a criança é o centro do trabalho pedagógico a partir de dois aspectos principais:

> O primeiro surge de uma inferência que o professor faz do estágio de desenvolvimento da criança a partir de seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de prontidão. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é contextualizado pelo professor como atividade. A criança deve estar ocupada, fazendo coisas. Estes aspectos da criança: o interno (prontidão) e o externo (atividade) podem ser transformados em um conceito de "pronta para fazer" (Schmidt, 1997, p.38).

Schmidt (1997) propõe a idéia de que as diferenças no nível de desempenho escolar obtido por crianças com diferentes antecedentes familiares poderiam ser compreendidas e explicadas em função da maneira pela qual a linguagem é usada e estruturada nos diferentes grupos sociais. Crianças provindas de distintos grupos sociais aprendem a usar e compreender a linguagem de maneiras diferentes. Tais diversidades lingüísticas têm efeito sobre a adaptação à escola bem como sobre a comunicação e a aprendizagem que nela se realiza.

A psicologia contemporânea dá ênfase ao papel desempenhado pela cultura e seus sistemas de símbolos na formação da inteligência e na educação da criança, tendo um efeito

dinâmico e estruturador sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A história da escola, da pedagogia e da educação permite compreender os conceitos de criança e infância tendo como contraponto a universalização da escola pública, tal qual se conhece hoje. Em outras palavras, "*onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente*" (Postmann, 1999, p.53 e Quinteiro, 2000, p.30). A infância tornou-se uma descrição de um nível de realização. "*O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler*" (Postmann, 1999, p.55-56), ou seja, tendo na escola seu marco determinante. Postmann conclui que "a *infância é a invenção mais humanitária da modernidade. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade religiosa, a infância como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias*" (1999, p.11).

E Kuhlmann Jr (1998, p.31) acrescenta:

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história.

Paralelamente, como um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista foi conferida a autoridade da produção de "verdades" sobre a educação da criança na época moderna. Portanto, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumiram a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento, ou seja, para a sua educabilidade no processo de escolarização constitutivo de determinado momento de vida, como as escolas de educação infantil.

Para elaborar teorias, tanto sobre o mundo externo quanto sobre o interno, a criança necessita refinamentos cognitivos que lhe permitam realizar tal elaboração. Estas considerações acerca da evolução do conceito de criança e a influência que as diferentes teorias psicológicas tiveram sobre ela deixam evidentes dois aspectos: a mudança do conceito de criança de um adulto inacabado para um ser infantil com características intelectuais e emocionais próprias e a interação, sempre presente, entre teorias elaboradas pelo conhecimento científico e aquelas que surgem do conhecimento popular que caracterizam os diferentes momentos culturais. Ambas as teorias conduziram a uma maior compreensão do mundo infantil, isto é, o conceito atual de criança competente, possuidora de uma mente sofisticada, emergiu do desenvolvimento destas novas técnicas e é esta criança que, já na idade pré-escolar, exibiria uma teoria da mente.

## *3. Estudos sobre a teoria da mente*

Na última década, o interesse pelo estudo da teoria da mente vem crescendo dentro do campo da psicologia do desenvolvimento, mais especificamente, tem sido investigada a habilidade da criança pré-escolar para entender os seus próprios estados mentais e os dos outros. O termo teoria da mente surgiu para denominar a capacidade da criança de levar em consideração os próprios estados mentais como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento (Dias, 1992). Esta compreensão, segundo Astington e Gopnik (1991) seria de caráter implícito, inspirada na psicologia popular ou do senso comum, e que os filósofos chamam de psicologia da crença-desejo.

A teoria da teoria da mente, como novo objeto de investigação da psicologia do desenvolvimento cognitivo, incorpora os resultados de pesquisas das últimas de décadas que explicam as mudanças evolutivas encontradas nas respostas das crianças a situações nas quais elas devem considerar o que outras pessoas pensam e fazem. Portanto, um indivíduo teria uma teoria da mente se pudesse explicar e predizer seu próprio comportamento e o comportamento dos outros se referindo aos estados mentais.

As próximas seções desenvolverão alguns estudos que mostram como os teóricos da teoria da mente instrumentaram suas pesquisas.

### 3.1. Estudos iniciais

Os estudos sobre a teoria da mente surgiram das preocupações de Premack e Woodruff (1978, citados por Whiten e Byrne, 1991) acerca de nossa capacidade de imputar estados mentais a outros. Os autores testaram esta hipótese em chimpanzés, remetia a possibilidade dos chimpanzés terem uma teoria da mente, procurando verificar se estes seriam capazes de predizer o comportamento dos humanos, ou seja, originou-se de um estudo no campo da cognição animal. Cujo questionamento remetia à possibilidade dos chimpanzés terem uma teoria da mente, ou melhor, desses animais serem hábeis em atribuir estados mentais a si e aos outros, por meio da interpretação da intenção de um ato humano.

O experimento consistia em apresentar ao chimpanzé um filme no qual o protagonista tentava, sem sucesso, alcançar algumas bananas penduradas e logo após, várias fotografias com distintas soluções. Ao observar que o chimpanzé havia selecionado a foto que demonstrava a solução mais adequada, no caso em questão, uma vara que permitiria o acesso ao alimento. Os autores concluíram que o chimpanzé havia compreendido a intenção do ator, e com isso conseguido predizer corretamente a ação mais apropriada para solucionar o problema (Jou & Sperb, 1999).

Com isso Premack e Woodruff (1978, p.515) apud Whiten e Byrne (1991) propuseram a seguinte definição para o termo teoria da mente:

> Ao dizer que o indivíduo tem uma teoria da mente, queremos significar que ele atribui estados mentais a si próprio e aos outros. Um sistema de inferências deste tipo poderá ser visto como uma teoria, primeiro, porque estes estados não são diretamente observáveis e, em segundo lugar, porque o sistema pode ser usado com o intuito preditivo, especificamente acerca do comportamento de outros organismos.

O primeiro estudo experimental sobre o tema da teoria da mente foi realizado por Wimmer e Perner em 1983 (compreensão da criança a respeito das crenças dos outros). Todos os experimentos foram realizados em Salzburg na Áustria e com esta série de experimentos, os autores objetivaram investigar, numa perspectiva desenvolvimentista, a competência das crianças em representar a crença de outra pessoa quando esta difere da que ela (criança) sabe ser a verdadeira. Formularam um tipo de pesquisa experimental que deu grande impulso às investigações em teoria da mente de crianças, a chamada Tarefa de Falsa Crença (The False Belief Task).

Esses autores criaram tarefas experimentais chamadas de crença falsa, capazes de evidenciar a habilidade da criança em atribuir estados mentais ao outro e prever seus comportamentos. Na tarefa de crença falsa conta-se para a criança uma história em que existem informações que permitem a ela inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade, e pede-se a criança para predizer o que o protagonista irá fazer naquela situação. Os autores desenvolveram uma tarefa que permitia observar se as crianças pré-escolares eram capazes de interpretar comportamentos através do que elas achavam que outra pessoa achava a respeito de alguma coisa.

Testaram, então, a compreensão de crianças sobre crenças falsas, ou seja, a compreensão de que o estado mental, isto é, a crença, conflitava com a realidade. Utilizaram um teste baseado numa estória de bonecos, na qual um personagem mantém uma crença falsa (diferente) daquela criança. As crianças tinham que supor que determinado objeto trocado de lugar na ausência de outro protagonista implicaria em que este acreditava que o objeto se encontrava no lugar anterior à transferência não esperada. Esse primeiro procedimento, denominado de crença falsa, consistia numa história de engano que é contada à criança e, ao final, ela deverá predizer 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 australianas, com idades entre 3 e 9 anos. 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 crença falsa ao protagonista, ou seja, somente por volta dos 4 ou 5 anos de idade a criança manifestou, com consistência, a capacidade de compreender elos entre crença e realidade, sendo que 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 Maxi procuraria o chocolate.

Crianças que passavam neste teste demonstravam capacidade para predizer o comportamento do personagem baseadas na crença falsa que lhe atribuíam. A importância prática de a criança representar a crença falsa de outra pessoa seria a utilização desta representação como marco de referência para interpretar ou antecipar a ação de outra pessoa.

Whiten e Byrne (1991) também defendem a existência da teoria da mente em chimpanzés, porém utilizando-se de uma outra metodologia e se amparando na observação de que a habilidade de fazer-de-conta, como registrada nestes animais, corresponderia, em termos cognitivos, à capacidade de leitura da mente e, portanto à teoria da mente.

Os pesquisadores da teoria da mente utilizavam basicamente duas metodologias: a naturalística e a experimental. Autores do desenvolvimento social, a partir de pesquisas observacionais concluíram que os estados mentais não têm relação com a construção de uma teoria, mas sim, com a internalização da psicologia popular da cultura à qual a criança pertence. Para eles a atribuição de processos mentais a outro ser é uma sintaxe universal que aparece cedo no desenvolvimento. E a metodologia experimental é mais utilizada por pesquisadores do desenvolvimento cognitivo, que percebem a criança como uma pequena cientista, que constrói uma teoria da mente, devido ao desenvolvimento de mecanismos cognitivos apropriados e, ao ambiente social, provedor de instrumentos culturais. De acordo com esta concepção, as crianças, a fim de explicar e predizer suas ações e as dos outros, inferem os estados mentais causais subjacentes, como desejos e crenças.

Para Dias (1992), o termo teoria da mente surgiu para denominar a capacidade da criança de levar em consideração os próprios estados mentais como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento. Dias observou esse entendimento através da brincadeira de "faz-de-conta", utilizando a tarefa de xícara cheia-vazia. Ela constatou que crianças de nível sócio-econômico médio mostram essa habilidade a partir dos 2 anos, crianças de nível sócio-econômico baixo por volta dos 3 anos e as que vivem em orfanato só apresentam esta capacidade depois dos 4 anos. Enfim, a aquisição dessa habilidade torna a criança capaz de atribuir aos outros, experiências psicológicas diferentes das próprias experiências, assim como, também, de inferir os estados mentais vivenciados por outras pessoas que estão à sua volta, como seres pensantes, seres capazes de uma série de atividades mentais,

como prever, julgar, refletir, supor, acreditar, duvidar, imaginar, fazer-de-conta e adivinhar.

A teoria da mente provoca, portanto, uma mudança de paradigma nas teorias do desenvolvimento vigentes. Esse novo enfoque preserva a imagem piagetiana de uma criança ativa, descobridora do conhecimento e que constrói, através da exploração, modelos mentais do mundo, que orientam reorganizações cognitivas sucessivas em termos mais abstratos e poderosos. E recontextualiza esta criança – o pensador solitário de Piaget - num mundo social composto de adultos comunicativos, inseridos numa cultura. Trata-se, portanto, de uma criança com uma mente com significado cultural. A cultura é essencial à cognição, ou melhor, à representação do mundo, já que ambas estão inseridas na própria compreensão do mundo (Lourenço, 1992).

Vários estudos, diz Bruner, têm mostrado como e em que ambiente a criança, desde muito cedo, começa a usar as formas narrativas da psicologia popular de sua cultura. Estes estudos indicam também, que a inteligência humana se expressa mais cedo no domínio social do que no domínio físico. Bruner (1990) diz ainda, que a psicologia popular permite ao ser humano explicar o comportamento dos outros de acordo com sua própria cultura. A psicologia popular é, portanto, o instrumento cultural que inicia as crianças na compreensão de seu mundo social. Ela emerge do senso comum das pessoas, ao explicar os acontecimentos do dia a dia.

Cada cultura gera a sua psicologia popular através do desenvolvimento de narrativas sobre como as pessoas são, atuam e resolvem seus problemas. Tipicamente, estas narrativas ignoram o estado real ou formal das coisas, assim como seu afastamento desse estado. As narrativas ou histórias são o meio para fazer compreensível - se não aceitável – este afastamento (Bruner, 1990).

A psicologia popular é o determinante da teoria da mente, ou seja, a teoria da mente origina-se na psicologia popular. Todo ser humano teoriza sobre os fatos da vida, diz Wellman (1990), sendo que esta teorização constitui a psicologia popular. Para Wellman a diferença que haveria entre o conhecimento infantil e o adulto é a mesma que existe entre um novato e um experto. Para ele, portanto, não haveria nenhuma diferença entre a psicologia popular da criança e a do adulto quanto à sua natureza. Os dois se diferenciariam quanto ao desempenho, isto porque o adulto tem mais conhecimento e mais prática do que criança. Ele considera ainda, que o desenvolvimento cognitivo acontece pelo desenvolvimento destas teorias do senso comum de diferentes domínios. Por exemplo, haveria uma evolução do domínio da psicologia do desejo para o domínio da psicologia da crença; do domínio de uma mente copiadora para o domínio de uma mente interpretativa.

Bartsch e Wellman (1988) propõem um desenvolvimento da teoria da mente das crianças em direção a uma teoria da mente dos adultos, dividida em três etapas:

1º Estágio: Psicologia dos desejos, adquirida por volta dos dois anos de idade. As crianças agem e predizem o comportamento a partir dos desejos. Nesta etapa, elas entendem que

as pessoas estão ligadas de forma subjetiva às coisas, no sentido de experimentarem a experiência interna de querê-las, temê-las, vê-las etc, mas a criança ainda não entende que as pessoas representam essas coisas mentalmente, de maneira fidedigna ou não, como sendo de determinada forma.

2º Estágio: Psicologia de desejos-crenças: por volta dos três anos as crianças começam a falar sobre pensamentos, crenças e desejos. As crianças agem e predizem o comportamento a partir das crenças. Parecem começar a entender que as crenças são representações mentais que podem ser verdadeiras ou falsas, assim como diferir de pessoa para pessoa.

3º Estágio: Psicologia de crenças-desejos. Aos quatro anos as crianças compreendem que o que as pessoas pensam, e acreditam, assim como o que elas desejam, afeta seu comportamento. Elas começam a adquirir a psicologia adulta de crenças-desejos, segundo a qual as crenças e os desejos são considerados como determinando conjuntamente as ações. Corresponde ao nível meta-representacional de Perner, da criança como um teórico da representação, onde ela percebe que pode haver representações diferentes para o mesmo objeto.

Astington (1993), no entanto, considera que as pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo têm sido orientadas, cada vez mais, para o estudo de como as crianças adquirem uma psicologia popular ou do senso comum. A autora define a teoria da mente como a compreensão que as crianças têm de sua própria mente e da mente dos outros e da relação entre mente e mundo.

Esta compreensão permite às crianças predizer e explicar ações, atribuindo estados mentais, tais como crenças, desejos e intenções, a si próprias e às outras crianças. A expressão crença falsa significa uma crença que diverge da realidade por estar pautada em informações perceptivas parciais sobre uma dada situação. Configura-se como essa crença esperada e coerente, na perspectiva de quem a possui, sendo, no entanto, falsa em relação ao momento mais atual da situação. Santana (2002) exemplifica com a seguinte cena:

Imagine que você pega um objeto qualquer (caneta) e guarda-o em um determinado local (gaveta da escrivaninha) e, logo em seguida, afasta-se desse lugar. Em sua ausência, uma outra pessoa chega e transfere o objeto (caneta) para outro lugar (caixa de sapato). Desconhecendo esse fato, você volta para pegar o objeto. Certamente, você irá procurar aonde o guardou (gaveta da escrivaninha), pois sua crença (falsa) é de que o objeto ainda se encontra naquele lugar. Já que você desconhece o processo de transferência, seu referencial está condizente com a percepção que você teve da situação, no entanto, está incoerente (falso) com a realidade do objeto e com a crença da pessoa que transferiu o objeto. Neste caso, a crença dessa outra pessoa ('a caneta está na caixa de sapato'), será coincidente com a realidade objetiva ('a caneta está realmente na caixa de sapato').

Portanto, para elaborar teorias, tanto sobre o mundo externo quanto sobre o interno, a criança necessita refinamentos cognitivos que lhe permitam realizar tal elaboração, além dos

conhecimentos que a psicologia popular coloca a seu dispor. Desta confluência, das habilidades cognitivas em desenvolvimento e das teorias psicológicas populares, especificamente, a psicologia intencional dos desejos e crenças, é que se origina a habilidade da criança de compreender os estados mentais, habilidade esta que se estuda como teoria da mente da criança. As próximas seções desenvolverão alguns estudos que mostram como os teóricos da teoria da mente instrumentaram suas pesquisas.

## 3.2. Revendo a literatura: o desenvolvimento da Teoria da Mente através das pesquisas realizadas

O desenvolvimento de uma teoria da mente na criança é um tema que vem sendo amplamente estudado, especialmente pelos psicólogos do desenvolvimento cognitivo. As pesquisas nesse campo tendem a adotar geralmente uma perspectiva da cognição social enquanto 'cognição sobre o fenômeno social', na qual o foco principal é o indivíduo que observa, interpreta e julga o mundo social.

Wimmer e Perner em 1983, inspirado no artigo de Premack e Woodruff, desenvolveram a tarefa de crença falsa que se tornou à forma mais conhecida de examinar a presença ou não de uma teoria da mente nas crianças pequenas. Servindo de parâmetro para muitos outros estudos experimentais que foram surgindo para explicar se e como as crianças conseguem resolver tarefas que envolvam atribuição de estados mentais ao outro e mais especificamente a atribuição de crença (Domingues e Maluf, 2008).

Em 1976, de Macnamara, Baker e Olson publicaram: *Four-year-old's understanding of pretend, forget and know: evidence for propositional operations*. Estes pesquisadores da McGill University, do Canadá, estudaram o uso de linguagem meta-representacional, especificamente, a habilidade de quarenta crianças de quatro anos de idade de entenderem componentes proposicionais, como pressuposições e assertivas, de proposições semanticamente complexas e de deduzir suas implicações. Testava-se seu entendimento sobre fingir (*pretend*), esquecer (*forget*) e saber (*know*).

No experimento, eram contadas histórias às crianças e feitas perguntas para verificar se elas haviam percebido as implicações e pressuposições da sentença chave e ver se elas poderiam atingir certas implicações indiretas. Em uma das versões da história a sentença chave era positiva e em outra negativa. Exemplo de uma das tarefas propostas:

História que envolve fingimento (*Pretend*) – Versão positiva: "*Robert* é um menino que mora em uma casa grande, perto da escola. Ele vai para a escola todos os dias, exceto quando está doente. Quando ele está doente ele fica em casa até melhorar. Um dia *Robert* estava indo para a cozinha, atrasado para o café da manhã. Sua mãe olhou para ele cuidadosamente. Ela sentiu sua testa com a mão. E disse: '*Robert*, você está fingindo que está doente`. A versão negativa terminava assim: '*Robert*, você não está fingindo, você está doente.' Perguntas feitas às crianças:

*Robert* estava realmente doente? (implicativo); *Robert* deveria ter ido à escola? (implicação indireta).

A fim de obter sucesso nas tarefas, as crianças deveriam realizar operações lógicas sobre as pressuposições e implicações envolvidas nas histórias. Os resultados indicaram que as crianças possuem grande entendimento de proposições complexas e capacidade de realizar operações proposicionais, ao nível da lógica formal. Estes autores afirmaram ainda ser a linguagem um campo particularmente favorável aos estudos relativos ao raciocínio das crianças (Macnamara, Baker, Olson, 1976).

A versão considerada como tarefa de crença falsa *standard* é a história de *Sally e Anne* estudada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) adaptam o experimento de Wimmer e Perner, criando o teste da Sally-Ann, para investigar o possível comprometimento de crianças com autismo na habilidade de usar o contexto social para compreender o que o personagem pensava e em predizer o seu comportamento com base no seu pensamento. Desse estudo participaram três grupos: 27 crianças com desenvolvimento típico, com idade média de 4 anos e 5 meses; 14 crianças cm 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.

A investigação conduzida por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) comparou o desempenho de crianças normais com o desempenho de crianças autistas, consiste em uma severa desordem desenvolvimental com prejuízo na comunicação verbal e não-verbal que acarreta, independentemente do Quociente de Inteligência (QI) que a criança apresente uma série de comprometimentos na compreensão e capacidade de enfrentamento do ambiente social e com Síndrome de Down. No qual eles salientavam que uma falha na teoria da mente, ou seja, na habilidade para conceber estados mentais, comprometendo a habilidade social poderia representar um dos mecanismos cognitivos subjacentes a essa desordem.

Com vistas a testar essa hipótese de falha na teoria da mente, bem como de estabelecer se este seria um déficit específico, independente do retardo mental geral, Baron-Cohen e cols (1985) investigaram se esta falha também se constatava nas raras crianças autistas que tinham um QI médio e se outras crianças severamente retardadas, mas que não eram autistas, possuíam uma teoria da mente. A tarefa foi simplificada para se adequar às crianças autistas, vindo a tornar-se uma tarefa clássica desta área.

A situação problema consistia na apresentação da boneca Sally que escondia uma bola de gude em sua cestinha e saía para passear. Enquanto Sally estava fora, a outra boneca, Ann, transferia a bola de gude para uma caixa. Ao voltar, Sally dizia querer brincar com sua bola. Nesse momento, o experimentador propunha à criança uma questão envolvendo crença: [perguntava à criança a questão crença:] "Onde você acha que Sally irá procurar sua bolinha de gude?" Esta situação-padrão foi repetida com uma pequena alternância na localização do objeto,

utilizando-se nesta tarefa três localizações possíveis: cesta, caixa e bolso do experimentador.

Os resultados obtidos demonstraram uma diferença bastante significativa entre os desempenhos das crianças autistas e das crianças dos outros dois grupos, ou seja, os resultados apontaram que as crianças com desenvolvimento típico, alcançaram 85% de predição correta, respondendo que "Sally procuraria a bola onde ela pensava que a bola se encontrava, não onde a bola realmente estava". As crianças com síndrome de Down obtiveram 86% de predições corretas e as crianças com autismo alcançaram apenas 20% de predições corretas. A partir dos resultados, Baron-Cohen e cols (1985) concluíram que as crianças autistas não conseguiram diferenciar o seu conhecimento e o da protagonista, devido a uma inabilidade para representar estados mentais. Assim, os autores atribuíram o fracasso das crianças autistas realmente a um déficit específico, uma vez que não poderia ser atribuído aos efeitos gerais do retardo mental, já que as crianças portadoras de Síndrome de Down obtiveram êxito na tarefa (Domingues e Maluf, 2008).

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 crença falsa e pode ser mais facilmente compreendida. Participaram deste estudo 60 crianças, divididas em três faixas etárias: de 3 anos a 3,11anos; de 4 anos a 4,11 anos e de 5 anos a 5,11 anos.

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?*".

Essa mudança, introduzida na estrutura da tarefa de avaliação da capacidade de atribuição de estados mentais, consistiu em substituir o "local esperado" onde se encontrava o objeto, por um "conteúdo inesperado", a ser encontrado em caixas fechadas, portadoras de rótulos conhecidos que permitem antecipar o conteúdo das mesmas (Domingues e Maluf, 2008). Os resultados obtidos mostraram que essa mudança no experimento não parece influenciar as respostas das crianças.

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. Os resultados das pesquisas que 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.

Leslie (1987) também propõe que o desenvolvimento da teoria da mente depende de um sistema representacional, ou seja, sistema como um módulo inato e específico, estando em funcionamento desde a tenra infância, especialmente, em situações de faz-de-conta. Sendo que a sua principal argumentação para sustentar essa posição consiste na observação de que crianças muito pequenas possuem a intenção (vontade) de explorar o mundo. Assim sendo, elas devem possuir um sistema simbólico formal e especializado, utilizado tanto na percepção quanto no pensamento, cujo objetivo é descrever o mundo. Leslie propõe um sistema representacional composto de dois tipos ou níveis de representação, os quais ele denomina de representação primária e meta-representação.

A representação primária é definida em termos de sua relação semântica direta com o mundo, ou seja, é uma representação literal dos diversos aspectos do mundo. Esta representação estaria intimamente ligada à percepção e às necessidades do organismo; afinal são estas as maiores fontes de acesso que a criança possui para conhecer o mundo. Assim por definição, a representação primária seria uma representação transparente, pois representa os objetos, a maneira como estão as coisas e as situações no mundo. Já a meta-representação, seria uma representação interna, na qual as relações de referência ou transparência estariam suspensas, não sendo necessário um critério de verdade ou mesmo de existência. Leslie (1987) caracteriza a metarrepresentação como opaca devido a esta suspensão das relações de referência. Mais especificamente, a autora denomina esta suspensão de *decoupled* (dissociação) que é uma cópia da representação primária, na qual as relações de referência com o mundo são suspensas, ou seja, a relação de referência passa a ser realizada a partir de outras representações, por isso é dita como sendo uma representação interna.

Essa suspensão que estaria na base do funcionamento das metarrrepresentações seria, para Leslie, inata e amadureceria no segundo ano de vida, período no qual emerge a capacidade de faz-de-conta. De acordo com Roazzi e Santana (1999), a função dessa suspensão seria de dissociar ou desconectar as representações primárias das relações que a vinculam com a realidade que

representam e de transformar, por exemplo, a expressão "esta é uma banana" em "esta banana é um telefone" sem negar a existência/verdade primeira da expressão, mas simplesmente, suspendendo o seu significado literal e sua correspondência com a realidade.

Enfim, para Leslie, o sistema cognitivo torna-se capaz de formar tanto representações primárias, que são representações corretas da realidade ou descrições de estados de coisas efetivas e reais, como representações de segunda ordem, que são representações de estados mentais próprios e de outros e, como tais, desvinculadas das normais explicações de referência, verdade e existência que regulamentam e regem as representações primárias. Ou seja, a criança, no começo, tem apenas representações primárias do mundo: ela percebe o mundo e o representa de forma literal, atuando em função de uma relação transparente com o mundo. No faz-de-conta, no entanto, a representação do mundo é distorcida, e a criança desenvolveria a representação secundária para dar conta desta nova habilidade.

Para Leslie, o brinquedo simbólico é a manifestação mais precoce da capacidade de meta-representação, definida como a habilidade de atribuir estados mentais ao self e a outros. Mais recentemente Leslie (1988) tem se distanciado da noção de mecanismo dissociação, mas ainda vê as funções de dissociação como funções críticas tanto para o faz-de-conta como para a teoria da mente.

Gopnik e Astington (1988), num outro estudo tiveram como objetivo 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.

Aplicaram uma variante da tarefa *Smarties* de Perner et al (1987): Mostram uma caixa *Smarties* para a criança. Quando a criança abre a tampa, descobre que tem pequenos lápis dentro, ao invés de *Smarties*. Perguntas:

- *Representational Change*: "Quando você viu a caixa da primeira vez, antes de nós a abrirmos, o que você pensou que tinha dentro dela? Você pensou que tinham lápis dentro dela ou você pensou que tinham *Smarties* dentro dela?".
- *False Belief*: "- X não olhou dentro desta caixa. Se X olhar a caixa toda fechada assim, o que ele(a) vai pensar que tem dentro dela? Ele(a) vai pensar que tem lápis dentro dela ou vai pensar que tem *Smarties* dentro dela?" (sendo X um colega da escola que ainda não participou da tarefa).
- *Appearance*: "Parece que esta caixa tem lápis dentro dela ou parece que esta caixa tem Smarties dentro dela?".

- *Reality*: "O que tem realmente dentro da caixa? Na verdade tem lápis dentro da caixa ou na verdade tem *Smarties* dentro dela?".

Esta tarefa de crença falsa foi considerada breve, simples e eficiente, enfocando diretamente a capacidade da criança em atribuir falsa crença a uma outra criança de mesma idade. A única ressalva, diz respeito à quantidade de perguntas feitas à criança (quatro). Consideraram que quatro era uma quantidade desnecessária e, este número ficou restringido a duas questões, consideradas mais importantes e essenciais ao levantamento da habilidade da criança em inferir a falsa crença de outro. Por levarem em conta a influência de questões lingüísticas no desempenho das crianças nas tarefas de falsa crença, procurou-se definir as palavras exatas utilizadas nas perguntas a partir da aplicação de um teste piloto e as perguntas em suas versões finais foram elaboradas com a participação de profissionais das duas escolas. Modificaram ainda o objeto utilizado no experimento, a fim de utilizar algo mais próximo da realidade das crianças brasileiras. Com a ajuda das aplicadoras, que possuíam maior contato com os participantes, foi escolhida uma caixa de bombom (*Garoto*).

A versão utilizada na pesquisa, chamada de T 1 - tarefa do bombom, ficou a seguinte: Foi mostrada uma caixa de bombom para a criança e pergunta: "O que você acha que tem aqui dentro?" A resposta provável será: bombom, bombons ou chocolate. Abre a caixa e mostra que tem lápis dentro, ao invés de bombons. Fecha a caixa e pergunta: "X (um colega da escola que ainda não participou da tarefa) não olhou dentro da caixa. Se eu mostrar a caixa assim fechada para ele, o que você acha que ele vai pensar que tem dentro?"

Nesta tarefa de falsa crença, temos: a crença inicial da criança: acha que tem bombom na caixa de bombom; uma verificação da realidade (discrepante em relação à sua crença inicial): não tem bombom na caixa de bombom, tem lápis de cor.

Quando perguntamos à criança o que o colega irá dizer que tem dentro da caixa ao mostrarmos a caixa fechada para ele, a que não é capaz de perceber a falsa crença do outro, provavelmente responderá que o colega irá dizer que tem lápis na caixa de bombom. Já a criança que possui a capacidade de atribuir falsa crença a outros deverá responder que o colega irá dizer que na caixa de bombom tem bombom, por conseguir perceber que o colega não possui o novo conhecimento, necessário para responder (corretamente) que dentro da caixa de bombom tem lápis de cor. Assim, espera-se que a criança responda que o colega ao ser questionado, responderá de acordo com as informações disponíveis para ele no momento.

Wellman sustenta que a criança, já aos 3 anos, tem uma teoria da mente. Com a intenção de observar se a criança de 3 anos poderia predizer o comportamento caso lhe fosse dada a informação das crenças e desejos de um protagonista, Wellman e Bartsch (1989) desenvolveram vários estudos nos quais apresentavam o protagonista da história como tendo desejo de algo. O objetivo era investigar os conhecimentos das crianças sobre ações mentais como *pensamento,*

*conhecimento e suposições*. Como interesse principal em sua investigação, os autores buscavam compreender quando e como a compreensão das crianças se aproximava da compreensão dos adultos a respeito das crenças e desejos: *"Se o raciocínio crença-desejo no cotidiano é construído de modo similar aos traços e à organização delineados aqui, então quando e de que maneira as crianças pequenas se concentram nisso?"* (Wellman e Bartsch, 1989, p.245).

A investigação empreendida por Wellman e Bartsch (1989) envolveu três experimentos realizados no intuito de avaliar se as crianças pequenas, assim como os adultos, conseguiriam engajar-se completamente num tipo de raciocínio crença-desejo e, ainda se o raciocínio de crença falsa seria uma forma particularmente difícil do raciocínio crença-desejo. Estas hipóteses surgiram a partir das considerações de Perner e cols. (1987), de que o baixo desempenho das crianças menores que 4 anos de idade não poderia ser atribuído meramente nem aos artefatos de várias histórias, nem aos fatores da tarefa.

À medida que os autores realizavam a coleta dos dados, iam analisando os resultados e propondo novos estudos. Assim, os autores trabalharam com diferentes grupos de participantes em 3 estudos distintos mas complementares: no *estudo 1* investigaram 60 crianças de 4 anos; no *estudo 2*, 32 crianças entre 3 e 4 anos (16 de 3 anos e 16 de 4 anos); e, *do estudo 3*, participaram 40 crianças entre 3 e 4 anos (16 de 3 anos e 24 de 4 anos). Os diferentes grupos respondiam, em encontro individual com o experimentador, às questões provenientes de diferentes histórias, segundo a faixa etária e desempenho anterior.

No primeiro experimento, realizado com 16 crianças pré-escolares de 4 anos, provenientes da classe média e de ambos os sexos, os autores apresentaram dois tipos de histórias, querer e pensar, sendo cada uma apresentada em sua forma positiva e negativa, por exemplo, (1) o protagonista queria/pensava em algo e (2) o protagonista não queria/não pensava em algo. Para cada uma dessas condições, foram criadas versões em que o protagonista conseguia ou não conseguia algo, perfazendo ao final um total de 8 histórias. Em cada história a criança era solicitada a classificar a reação de felicidade ou de surpresa do protagonista. Para as histórias de ´pensar` as crenças eram apresentadas em termos de simples expectativas sobre o futuro.

O padrão de respostas idealizado por Wellman e Bartsch (1989) remetia ao sentimento de felicidade para as histórias de querer (desejo) e de surpresa para as histórias de pensar (crença). Os autores encontraram resultados muito próximos desse padrão, tendo-se para as histórias de querer/ felicidade o percentual de 94,88% e para as histórias de pensar/surpresa um percentual de 88,81%.

O segundo experimento foi elaborado no intuito de averiguar se as crianças de 4 anos apreciavam a distinção entre crenças e desejos, já que resultados discrepantes foram encontrados no primeiro experimento. Para tanto, foram investigadas 32 crianças pré-escolares (metade de 3 anos e outra metade de 4 anos de idade) na seguinte história (versão padrão): Sam quer achar seu

brinquedo, mas o brinquedo está perdido. Este poderia estar escondido na garagem ou na varanda. A seguir, se diz à criança que o protagonista Sam pensa que seu brinquedo está na varanda (crença). Pergunta: Onde Sam olharia, na garagem ou na varanda? Esta tarefa requer da criança que ela utilize a informação sobre o desejo do protagonista, assim como da crença deste. Só que os autores notaram que a criança poderia resolver a tarefa sem considerar a crença do protagonista, citando, por exemplo, o último lugar mencionado pelo experimentador. Para controlar esta e outras estratégias alternativas da criança para resolver a tarefa, Wellman e Bartsch levaram a efeito outros estudos, variando a tarefa de crenças. Nesta nova formulação, eles diziam à criança: "Sam pensa que seu brinquedo não está na garagem", evitando assim que a criança respondesse, corretamente, mencionando o último lugar citado. Esta é uma das maneiras pela qual alteraram a tarefa padrão de crença, com a finalidade de contemplar as diferentes alternativas de resolução.

Por fim, o terceiro experimento conduzia à apreciação das possíveis diferenças entre o raciocínio crença-desejo e o raciocínio de crença falsa, já que na tarefa de crença falsa a crença do protagonista tem que ser inferida a partir da situação. Esta discrepância justificaria as diferenças entre os achados desse estudo e os de Wimmer e Perner (1983).

Com este intuito, foram testadas 40 crianças pré-escolares de 3 e 4 anos de idade, através de 4 tarefas, a saber: 1) crença não-própria (a mesma que no experimento anterior); 2) crença falsa explícita (e.g., 'A gatinha de Jane <u>está realmente</u> na ... <u>mas Jane pensa</u> que ...'); 3) crença inferida (a crença falsa não era explicitada) e 4) controle de crença inferida (havia o objeto desejado em ambas localizações). Posteriormente, foi adotada mais uma tarefa de crença discrepante, que serviu de controle adicional para a primeira tarefa (crença não-própria).

Os resultados apontaram para um bom e consistente desempenho das crianças de 3 anos, indicando que elas usavam o raciocínio crença-desejo, mas ainda falharam nas tarefas de crenças falsas, o que sugeriu aos autores que estas crianças possuíam, ao menos em parte, uma concepção de crenças já desenvolvida. Com base nos dados, Wellman e Bartsch (1989) alegaram que a criança demonstra a capacidade de empreender um raciocínio mentalista, sendo, contudo, prejudicada em seu raciocínio quando há uma divergência conflitante entre crença e desejo. Neste caso, afirmaram que a criança de 3 anos tenderia a predizer a ação do protagonista com base no desejo. Finalizando, os autores concluíram que as crianças de 3 anos concebiam as crenças enquanto estados intencionais e compreendiam também que as crenças eram distintas dos desejos e que ambos são estados intencionais. Defenderam, assim, que a criança compreendia duplamente, tanto que ter um <u>desejo</u> é ter uma <u>disposição</u> para algo, enquanto que ter uma <u>crença</u> é ter <u>convicção</u> sobre algo. Com isso, os autores afirmaram que as crianças de 3 anos possuíam muito, se não todos os pedaços do esquema de raciocínio crença-desejo descrito por eles.

O estudo conduzido por Harris, Johnson, Hutton, Andrews e Cooke (1989) contemplou

a realização de três experimentos que investigavam a compreensão das crianças de 3 a 7 anos de idade, acerca do impacto das crenças e desejos na emoção. Estes autores questionaram como uma criança pequena prediria o impacto, sobre uma outra pessoa, de uma situação que foi transformada emocionalmente.

Salientaram que a criança poderia predizer esta emoção de maneira mais sofisticada que meramente aplicando uma estratégia baseada em scripts emocionais que agregam uma situação particular a uma determinada emoção. O primeiro experimento foi empreendido no intuito de averiguar se as crianças conseguiriam predizer o sentimento de felicidade da pessoa que esperava encontrar algo que desejava, mesmo sabendo que esta pessoa tinha uma crença objetivamente falsa sobre a situação. O segundo experimento teve por objetivo investigar se as crianças considerariam simultaneamente crença e desejo na predição da reação emocional. O terceiro foi similar aos outros dois, porém excluiu a problemática potencial necessária à produção da crença falsa, para checar o argumento de que o conhecimento da criança acerca da relação crença-desejo pode ser subestimado pelo uso de histórias que envolvem decepção.

Partindo desses experimentos desenvolvidos, Harris e cols (1989) afirmaram que as crianças de 3-7 anos reconheciam que as reações emocionais de uma pessoa dependiam de uma apreensão dessa situação, antes que dos fatores objetivos da situação em si.

Moses e Flavell, publicaram em 1990 o artigo: *Infering false beliefs from actions and reactions*, buscaram verificar se as tarefas tradicionais de crença falsa estariam mascarando a compreensão que as crianças mais novas possuem sobre crenças. Supondo que as dificuldades das crianças de três anos nestas tarefas poderiam, na verdade, estar relacionadas com as pistas disponíveis nelas. Desta forma, propõem tarefas que forneçam dicas mais explícitas sobre as ações e reações dos personagens. Os resultados que os investigadores obtiveram nos seus experimentos confirmam os resultados de Wimmer e Perner. Moses e Flavell consideram que as tarefas de crença falsa poderiam estar subestimando a capacidade da criança em dois aspectos. Primeiro, a criança deve considerar a crença do protagonista por este não ter tido acesso perceptual ao evento (Maxi não viu quando o chocolate foi transferido de lugar). Este aspecto pode não ser muito saliente para as crianças pequenas. Segundo, estas tarefas requerem que a criança pense qual será o comportamento do protagonista baseando-se nas causas da crença, que ele tenha visto ou não o acontecimento. Os autores sugerem que as crianças pequenas podem não ter habilidade de fazer tais predições, isto é, seria mais fácil explicar um comportamento (passado) que predizê-lo (futuro).

Com base nesta suposição, Moses e Flavell realizaram dois experimentos utilizando tarefas de falsa crença, para investigar se a crianças de três anos teriam melhor desempenho se a tarefa enfatizasse mais o fator crença e proporcionasse uma situação na qual a criança pudesse interpretar a crença em função de seus efeitos, isto é, pela ação e reação do protagonista. Para tal,

foram estudadas 48 crianças com uma média de idade de 3 anos e meio que freqüentavam jardim de infância para crianças de classe média alta. Para proporcionar uma situação acessível à criança, os investigadores usaram vídeos para a apresentação da tarefa, no lugar das maquetes como foram usadas no experimento de Wimmer e Perner (1983). A história envolve uma protagonista chamada Cathy que entra no quarto e começa a procurar por alguns brinquedos. Ela olha primeiro numa gaveta do penteador, notando que não há nenhum brinquedo. Continua procurando até achar uma caixa de lápis numa mochila. Ela coloca os lápis, novamente, na mochila e sai do quarto, dizendo que vai procurar papel para desenhar. Numa segunda cena, um palhaço entra por outra porta, achando também os lápis na mochila. Aí o palhaço diz que vai passar um trote na Cathy. Ele esconde os lápis numa gaveta e coloca pedras dentro da mochila e sai do quarto. O experimentador pára o vídeo e faz perguntas para verificar se a criança lembra-se dos dados, pergunta de memória 1: Onde estão os lápis? E de memória 2: O que há na mochila agora? Continuando o vídeo, aparece a terceira cena, que tem três condições: de percepção (pelo que vê), de ação (pelo que faz) e de surpresa (pelo modo como reage).

Os resultados destes experimentos não proporcionaram dados suficientes para sustentar as suposições de Moses e Flavell. Apesar de em ambos os experimentos, terem sido dadas às crianças situações que destacavam o fator crença, a maioria das crianças falhou em atribuir crenças falsas aos protagonistas. Estes experimentos trazem evidências para afirmar que as crianças pequenas não entendem a falsa crença, e, por conseguinte, segundo Moses e Flavell, não entendem a natureza representacional da crença. Apesar destas conclusões, estes autores consideram que podem existir vários outros motivos que poderiam estar determinando o insucesso das crianças pequenas nestas tarefas. Entre eles, estariam as dificuldades originadas nas demandas lingüísticas da tarefa.

Dois experimentos foram realizados no estudo conduzido por Siegal e Beattie (1991) com o objetivo de propor uma explicação alternativa aos resultados apresentados pelas crianças de 3 anos de idade na investigação de Wellman e Bartsch (1989), cuja conclusão remetia à questão do conflito crença/desejo, afirmando que o raciocínio da criança, em caso de conflito, baseia-se no desejo em sobreposição à crença.

Como alternativa Siegal e Beattie (1991) suscitaram a possibilidade de que as crianças de 3 anos compreendiam as falsas crenças, mas seu conhecimento não podia ser revelado por não compartilharem do mesmo propósito do investigador ao fazer o questionamento. Eles assinalaram, assim como fizeram Wellman e Bartsch, que uma das regras implicadas na conversação envolve o princípio do ‘ser relevante’.

No intuito de averiguar a consistência dessa explicação alternativa, os autores investigaram 80 crianças pré-escolares e de creches provenientes de uma área de classe média na Austrália, repartidas em dois grupos sendo que metade tinha 3 anos e outra metade tinha 4 anos de

idade. Utilizaram duas histórias similares às desenvolvidas por Wellman e Bartsch (1988), em duas condições: 1) crença falsa explícita – na qual o questionamento era, por exemplo 'Onde Sam procurará por seu cachorrinho' e 2) crença falsa – cujo questionamento era, por exemplo, 'Onde Sam procurará primeiro por seu cachorrinho?'.

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

A outra história e as questões elaboradas consistiam no seguinte: "Jane quer achar sua gatinha. Jane pensa que sua gatinha está na cozinha. A gatinha de Jane está realmente no banheiro. Onde Jane procurará (ou procurará primeiro) por sua gatinha? E Onde ela está realmente?".

A partir dos dados obtidos nos dois experimentos, Siegal e Beattie (1991) concluíram que as crianças continuam a manter a primazia das crenças, mesmo quando estas conflitam com os desejos. Assim, estes autores ao invés de atribuírem o baixo desempenho nas tarefas de crença falsa a uma limitação conceitual, relacionam-no com a natureza do ambiente conversacional posta na situação experimental. 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, é muito limitada, 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).

A este respeito, Lourenço (1992) diz, considerando a hipótese de Siegal e Beattie (1991) sobre o não compartilhamento do significado lingüístico entre entrevistador e criança, que o fracasso das crianças de 3 anos frente à pergunta mais usada nos testes "Onde é que o protagonista vai procurar o objeto?" não se deve, como Wellman e Bartsch (1989) afirmam, à primazia do

desejo sobre a crença, quando estes entram em conflito e nem às limitações conceituais, como diz Perner et al (1987, citado por Lourenço, 1992). O fracasso estaria ligado, como dizem Siegal e Beattie, a não compreensão da intenção do experimentador quando ele pergunta onde é que o protagonista vai procurar o objeto. O estudo de Lourenço está inserido nesta hipótese. Para tanto ele utilizou uma história similar à adotada no referido estudo, apresentando-a em duas condições preditivas: 1) implícita e 2) explícita. A situação de falsa crença foi a seguinte: "Este é o João e este é o gato do João. O João anda a procura do gato. O gato está no banheiro, mas João pensa que está na sala. Onde João vai procurar (ou procurar em primeiro) o seu gatinho: No banheiro ou na sala? Por quê?". Afora estes questionamentos, foram realizadas mais duas questões de controle, sendo uma para avaliar se a criança seria capaz de dizer o que o experimentador havia perguntado e a outra para saber se ela lembrava a localização real do animal. O autor salientou que as crianças não conseguiram reproduzir o que o experimentador havia perguntado, embora afirmassem lembrar. Também ressaltou que na questão de falsa crença as crianças não conseguiram fornecer uma justificativa para sua escolha, apresentando, no máximo, justificativas do tipo 'porque sim'. Os resultados corretos na condição preditiva implícita (50%) foram significativamente menores que na condição preditiva explícita (80%). Para Lourenço, levar em consideração o contexto lingüístico, a fim de compreender o insucesso das crianças pequenas nas tarefas de crença falsa, estaria mais de acordo com a visão vygotskyana e com a sua ênfase no social para o desenvolvimento cognitivo, do que com a construção individual do conhecimento da teoria piagetiana.

Dentro da linha que enfatiza o social, enquadra-se o estudo realizado por Dias (1993). Ela considera que o insucesso nas tarefas de crença falsa não é decorrente de uma mudança conceitual ou de uma primazia dos desejos sobre as crenças ou mesmo de implicações lingüísticas. Dias tem como objetivo observar as implicações das condições sócio-econômicas na habilidade das crianças para compreenderem os estados mentais dos outros. Com esse propósito, analisam crianças brasileiras de orfanatos, crianças de nível sócio-econômico baixo e médio. Os dados, obtidos nessa pesquisa, permitiram à autora atribuir à experiência, o surgimento da teoria da mente. No entanto, em um estudo mais recente a autora demonstra que, adequando mais a linguagem à capacidade das crianças de orfanato, o desempenho dessas melhoras (Dias, Soares & Sá, 1994).

Lillard e Flavell (1992) sugerem que a criança pequena pode compreender o faz-de-conta apenas como ação ou "agindo como se", antes de entendê-lo como um estado mental. Em um de seus estudos, Lillard e Flavell (1992) apresentaram as crianças bonecos que foram descritos, ou como "fazendo de conta" (fingindo) ou como pensando, que havia suco no armário, quando, de fato, no armário havia um urso de pelúcia. Depois que o urso foi revelado à criança, a experimentadora perguntava sobre o que o boneco "tinha feito de conta" ou pensado. Nas

perguntas referentes ao pensar, em geral, as crianças respondiam que o boneco havia pensado que tinha um urso. Em contraste, nos casos de fazer de conta, as crianças respondiam que o boneco estava fazendo de conta que havia suco no armário.

Segundo os autores, isto sugere que a criança, entre três e cinco anos de idade, compreende que "fazer de conta" pode diferir da realidade antes de compreender que crenças também podem diferir da realidade. Em um de seus estudos, Lillard e Flavell (1992) apresentaram as crianças bonecos que foram descritos, ou como fazendo de conta ou como pensando, que havia suco no armário, quando, de fato, no armário havia um urso de pelúcia. Depois que o urso foi revelado à criança, a experimentadora perguntava sobre o que o boneco tinha feito de conta ou pensado. Nas perguntas referentes ao pensar, em geral, as crianças respondiam que o boneco havia pensado que tinha um urso. Em contraste, nos casos de fazer de conta, as crianças respondiam que o boneco estava fazendo de conta que havia suco no armário. Segundo os autores, isto sugere que a criança, entre três e cinco anos de idade, compreende que fazer de conta pode diferir da realidade antes de compreender que crenças também podem diferir da realidade. Lillard sugere que a criança não entende o faz-de-conta como um estado mental, por isso, na condição da ação, depois que ouviu "Ela está fazendo de conta que há suco no armário", a criança equivale o faz-de-conta do suco com a ação "pegando um copo". Por outro lado, a criança não pode processar a declaração de "faz-de-conta" porque ela não é capaz de conceber o faz-de-conta como uma simples representação mental de uma coisa como outra.

Segundo Lillard (1993), muitos dos pesquisadores da teoria da mente têm-se interessado pelo faz-de-conta porque esta atividade parece requerer a mesma capacidade representativa necessária para compreender os estados mentais próprios e dos outros, ou seja, para elaborar uma teoria da mente. Sendo assim, surgiria uma aparente decalagem entre a idade do surgimento da habilidade de fazer de conta e do surgimento da teoria da mente. Para entender esta decalagem, Lillard propõe duas possíveis explicações: a primeira seria a de que o faz-de-conta estaria na "zona de desenvolvimento próximo". Vygotsky já havia dito que, no contexto do faz-de-conta, a criança é capaz de operar num nível cognitivo mais avançado; a segunda, contrariamente à primeira, de que as brincadeiras de faz-de-conta mostrariam uma criança mais competente do que realmente ela é. Segundo Lillard, as habilidades cognitivas que se supõem estarem por detrás do faz-de-conta, poderiam não ser tão sofisticadas como aparentam, isto é, que a mesma estrutura cognitiva que permite à criança atuar no mundo real através de suas percepções esteja lhe permitindo *atuar como se.*

O artigo de Lillard (1993) discute estas duas alternativas (a *vygotskyana* e a de *atuar como se*) com referência a três habilidades que parecem responder pelo faz-de-conta e que estariam também presentes na teoria da mente: a) habilidade de pensar num objeto como sendo duas coisas ao mesmo tempo, b) habilidade de pensar num objeto como representando outro, e c) habilidade

de representar representações mentais. As evidências, diz Lillard, indicam que, em algumas situações, as crianças de 3 anos atuam como tendo uma teoria da mente. No faz-de-conta, por exemplo, elas aplicariam duas identidades a um objeto ao mesmo tempo, no entanto, elas não fariam o mesmo em outros domínios, como, por exemplo, o de aparência-realidade ou da crença falsa.

Na mesma linha de pesquisa, isto é, procurando por indícios do aparecimento de uma teoria da mente mais cedo no desenvolvimento, pode ser citado o estudo de Glenn, Johnson e Parry (1993). Estes autores desenvolveram sua pesquisa, comparando três tipos diferentes de apresentação da tarefa: uma padrão (versão 1), uma com atores adultos (versão 2) e uma com atores crianças (versão 3). Os investigadores criaram uma situação de teste mais parecida com a realidade, envolvendo a criança ativamente. Neste estudo, diferente do de Moses e Flavell (1990), surgiram dados que permitiam falar sobre um melhor desempenho das crianças de 3 anos: 80% destas crianças responderam satisfatoriamente na condição três,20% na dois e 10% na um.

Contrariamente a Leslie, Harris e Kavanaugh (1993) e Lillard (1993) sugerem que as crianças, no faz-de-conta, apenas reconhecem uma forma distinta de ação, não indicando realmente, que reconhecem nele uma forma distinta de instância mental, ou seja, o fato de que a criança atue em função de representações secundárias não significa que estas sejam compreendidas como tal, pelo menos por enquanto.

Lillard (1996) propôs, ainda, alguns outros experimentos para investigar se a criança seria capaz de ver o faz-de-conta como um estado mental. Para tal, examinou se a criança colocava o faz-de-conta na mesma categoria dos outros estados mentais, como por exemplo, o pensamento. Ou, se ao contrário, o colocava junto com atividades, como pular. As crianças pequenas afirmaram, em questões que envolviam uma simples resposta sim ou não, que o cérebro era usado em tarefas cognitivas, mas não em tarefas físicas. Portanto, se o fazer-de-conta fosse entendido como uma atividade cognitiva, poder-se-ia esperar que a criança dissesse que o faz-de-conta requer o cérebro, ou a mente. Por outro lado, se ela não o entendesse assim, significaria que ele era uma atividade física e não requeria o cérebro. Os resultados desse experimento indicaram que 88% das crianças de três a cinco anos de idade, quando perguntadas se o cérebro era necessário para pensar, imaginar, fazer de conta, pular, bater palmas entendiam que o cérebro era necessário somente para pensar. Apenas 12% entendiam que o cérebro era necessário para bater palmas. Ainda, apenas 40% das crianças trataram o faz-de-conta na mesma categoria do pensamento e de outros estados mentais; 60% negaram que o cérebro, ou a mente, era necessário para fazer de conta.

Lillard (1996) demonstrou ainda, que, das crianças de seis e sete anos de idade, 65% entendiam o faz-de-conta como uma atividade principalmente mental. Já aos oito anos, 80% das crianças o entendiam assim, o mesmo que adultos. Posteriormente, Lillard (1996) investigou a

compreensão da criança de que a mente estava envolvida no planejamento e na execução da brincadeira de faz-de-conta. Os resultados mostraram que, embora a maioria das crianças de oito anos compreendesse que a mente era usada no planejamento do faz-de-conta, menos da metade compreendia que quem faz-de-conta também usa a mente para imaginar a situação pretendida enquanto faz de conta (execução). Isto parece, de fato, sugerir que o faz-de-conta é entendido, preferencialmente, como uma ação.

Jarrold, Boucher e Smith (1996) fazem um desafio à tese de Leslie (1987) de que o comprometimento na capacidade de meta-representação é subjacente ao déficit no brinquedo de faz-de-conta e na habilidade para desenvolver uma teoria da mente. De acordo com Bosa (2001), para Jarrold e seus colaboradores, o comprometimento quanto a esse tipo de brinquedo residiria mais na dificuldade em gerar novos atos (capacidade ligada à função executiva) do que em produzir atos isolados de brinquedo funcional ou de substituição, evidência de capacidade metarrepresentacional.

No estudo desenvolvido por Schwebel, Rosen e Singer (1999), quando foi investigada a relação entre a brincadeira de faz-de-conta e a compreensão da criança das tarefas que examinam a teoria da mente. Os autores observaram 85 crianças pequenas, de três a cinco anos, no contexto naturalístico da brincadeira, e testaram suas habilidades para diferenciar aparência e realidade e para compreender a crença falsa, em dois experimentos. Pretendeu-se avaliar se as crianças que se engajavam mais freqüentemente e mais elaboradamente na brincadeira de faz-de-conta demonstravam habilidade representacional mais desenvolvida. Também, investigar qual o tipo de brincadeira de faz-de-conta, solitária ou com pares, que estava mais fortemente relacionada com o desenvolvimento de uma teoria da mente.

Os resultados do estudo sugerem que o faz-de-conta construído conjuntamente é, provavelmente, mais importante do que o solitário, para o desenvolvimento da habilidade representacional da criança. Também, que a brincadeira de faz-de-conta construída conjuntamente está relacionada com a habilidade para integrar representações conflitivas, como aquelas que aparecem na tarefa de aparência e realidade. No entanto, com relação à tarefa de crença falsa, esta não se correlacionou significativamente com as medidas de faz-de-conta.

Já Taylor e Carlson (1998) apud Sperb e Carraro (2008) investigaram a relação entre fantasia precoce/faz-de-conta e o conhecimento sobre a vida mental que tinham 152 meninos e meninas de 3 a 4 anos de idade. A teoria da mente foi investigada por meio de uma série de 13 tarefas, incluindo crença falsa, e o faz-de-conta por meio de 20 medidas de fantasia/brinquedo.

Os autores encontraram que, das 20 medidas de fantasia/brinquedo, a variância em teoria da mente foi mais bem explicada por três variáveis: as pantomimas “objeto imaginário”, o uso de blocos para o faz-de-conta em vez de itens funcionais e a habilidade de personificar outra pessoa (Sperb e Carraro, 2008).

Wellman e Liu (2004) realizaram dois tipos de estudos empíricos com vistas à construção de uma escala de tarefas em teoria da mente. O primeiro estudo foi uma meta-análise que tinha como objetivo fazer o levantamento das tarefas em teoria da mente utilizadas pelas pesquisas até o ano de 2003 e categorizá-las. Levando em conta as tarefas que consideravam o conhecimento da criança a respeito de desejos, crenças e "ignorância/conhecimento", eles identificaram sete categorias de tarefas.

O segundo estudo era de tipo experimental, consistiu na construção da escala propriamente dita e contou com 75 crianças. Seu objetivo era testar uma escala de tarefas em teoria da mente, ordenada em função da dificuldade que as crianças manifestavam para dar a boa resposta. As tarefas utilizadas foram tarefas referentes às sete categorias identificadas no primeiro estudo.

Os resultados desse estudo apontavam para a formação de uma progressão desenvolvimental consistente. O que ocorria na maioria dos casos era que se uma criança tivesse sucesso em uma determinada tarefa tinha sucesso nas tarefas que a precediam também.

Considerando as categorias encontradas (e nomeadas pelos autores), a escala constituiu-se da seguinte maneira (da tarefa mais fácil à tarefa mais difícil):

1) Tarefa de desejos diferente (*Task: diverse desires*) a criança julga a ação do outro quando duas pessoas (a própria criança e a outra pessoa) têm diferentes desejos sobre os mesmos objetos.
2) Tarefa de crenças diferentes (*Task: diverse beliefs*) a criança julga a ação do outro quando duas pessoas (a própria criança e a outra pessoa) têm diferentes crenças sobre os mesmos objetos, quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.
3) Tarefa de acesso ao conhecimento (*Task: knowledge access*) a criança vê o que há em uma caixa e julga (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso ao conteúdo da caixa.
4) Tarefa de falsa crença - conteúdo (*Task: contents false belief*) a criança julga a crença falsa de outra pessoa, sobre o que há em um recipiente bem característico, quando a criança sabe o que há no recipiente.
5) Tarefa de falsa crença – explicita (*Task: explicit false belief*) a criança julga como alguém vai procurar algo, sendo que a pessoa tem uma crença equivocada.
6) Tarefa de crença-emoção (*Task: belief – emotion*) a criança julga como uma pessoa se sentirá, diante de uma crença equivocada.
7) Tarefa de emoção real-aparente (*Task: real-apparent emotion*) a criança julga que uma pessoa pode sentir-se de uma forma, mas aparentar uma emoção diferente.

Wellman e Liu (2004) argumentaram que potencialmente um conjunto de tarefas que formam uma escala pode ter muitas vantagens, uma vez que uma escala, pelo fato de representar

uma seqüência, pode captar o desenvolvimento da criança de modo mais compreensivo. Ademais, tem a vantagem de poder captar as variações entre os diferentes estados mentais (Domingues e Maluf, 2008).

Apesar da variedade de estudos realizados em diversos países, no Brasil, são poucos os estudos na área de Teoria da Mente (ver a esse respeito Maluf, Panciera, Valério e Domingues, 2004). Particularmente, os estudos pioneiros foram realizados no Recife (PE), por Dias (1993); Dias, Soares e Sá (1994), Arcoverde e Roazzi (1996) e Roazzi e Santana (1999); em Porto Alegre (RS), por Jou e Sperb (1996); Mattos (1996), Carraro (2003); em São Paulo (SP), por Panciera (2002 e 2007), Valério (2003 e 2008), Pavarini (2007) apud Souza (2008) e no Rio de Janeiro, por Cabral (2001).

No estudo de Dias (1993), a partir da adequação de tarefas de crença falsa tradicionais na área, a tarefa de *Sally*[2] (Baron-Cohen e cols., 1985) e a tarefa dos *Smarties*[3] (Perner e cols., 1987) foram investigadas 90 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, sendo 30 de orfanato, 30 de nível socioeconômico baixo e 30 de nível socioeconômico médio, com o objetivo de verificar a possível influência da cultura na habilidade das crianças predizerem ações e emoções baseadas nas crenças e desejos de outras pessoas.

Os resultados indicaram que as crianças de nível socioeconômico baixo e médio, de 4 anos de idade, já apresentavam a habilidade desenvolvida, enquanto que só aos 6 anos de idade estes resultados foram verificados em crianças de orfanato.

Ao desenvolver uma nova investigação, Dias, Soares e Sá (1994) hipotetizaram que o baixo desempenho das crianças de orfanato foi influenciado pelos fatores lingüísticos e pela interação experimentador/criança. Para averiguar a adequação dessa hipótese, testaram 30 crianças de orfanato, com idade variando entre 4, 5 e 6 anos, utilizando as mesmas tarefas do estudo anterior, modificadas em termos de estrutura lingüística do questionamento, assim como uma maior interação experimentador/criança.

Os autores compararam os resultados obtidos nos dois estudos, observando um desempenho similar ao das crianças de nível socioeconômico médio e baixo, assim como desempenhos significativamente maiores que as crianças de orfanato do estudo anterior. Com isso, confirmaram que uma maior interação entre examinador-criança e uma linguagem adequada contribuíram para o bom desempenho das crianças no presente estudo.

O estudo empreendido por Arcoverde e Roazzi (1996) teve por objetivo investigar a aquisição do conhecimento, em 80 crianças de 3 a 7 anos de idade, acerca dos verbos mentais[4]

---

[2] Em sua forma clássica esta tarefa consistia em apresentar à criança a boneca Sally que escondia uma bola de gude em sua cestinha e saía para passear; enquanto isso, uma outra boneca, Anne, transfere a bola de gude de Sally para uma caixa. Ao voltar, Sally dizia querer brincar com sua bola. Neste momento, perguntava-se à criança: "Onde Sally irá procurar sua bola?"

[3] Esta tarefa, inicialmente aplicada por Hogrefe, Wimmer e Perner (1986), consistia em mostrar à criança uma caixinha de bombons *smarties* (muito conhecido na Inglaterra) e perguntar o que havia dentro da caixa. Após a resposta da criança a caixa era aberta e mostrava-se que continha um lápis e não bombons. Depois a caixa era fechada e o experimentador perguntava o que havia dentro da caixa, o que ela havia pensado anteriormente que havia dentro da caixa e o que o colega, que estava fora da sala, iria pensar quando visse a caixa fechada.

[4] Verbos mentais são aqueles que expressam estados mentais, ou seja, estados cognitivos internos (Abbeduto e Rosenberg, 1985).

fativos (saber, descobrir e perceber) e contrafativos[5] (fazer-de-conta, inventar e fingir). A aquisição desses verbos pode ser considerada como indicadora do entendimento da criança sobre um estado mental e, assim refletir o desenvolvimento de uma teoria da mente em crianças. De acordo com Arcoverde e Roazzi (1996, p. 79) é "a capacidade de compreender e produzir alguns desses verbos (que) permite a criança expressar e comunicar os seus próprios estados mentais, coordenando sua própria perspectiva com a perspectiva dos outros".

A partir de uma tarefa que envolvia julgar e justificar o uso dos verbos em função da veracidade ou falsidade do complemento, bem como julgar o seu grau de certeza, os autores avaliaram a compreensão das crianças acerca dos aspectos semânticos e pragmáticos dos verbos.

Com base nos resultados obtidos, Arcoverde e Roazzi (1996) concluíram que a compreensão dos verbos ocorre de forma gradual, evoluindo com a idade, evidenciando-se que as crianças por volta dos 4 anos compreendiam que os verbos contrafativos pressupõem a falsidade e que, por volta dos 5 anos, entendiam que os verbos fativos indicam a veracidade do complemento. Contudo, salientaram que as crianças julgavam os contrafativos com um grau de certeza indeterminado, sendo mais hábeis na identificação do grau de certeza dos verbos fativos. Acrescentam que "a criança que é capaz de compreender e reconhecer verbos mentais está, não apenas os reconhecendo como símbolos lingüísticos possibilitando-lhe comunicar-se, mas também os identificando como termos designados, apropriadamente, a estados internos cognitivos" (Arcoverde e Roazzi, 1996, p.292).

Roazzi e Santana (1999) introduziram uma variação nos estudos feitos sob o paradigma experimental da falsa crença. Com o objetivo de verificar a influência da idade, do sexo e do tipo de ator envolvido ('animado e inanimado') na capacidade de compreender tarefas de crença falsa, estes autores realizaram um estudo com 72 crianças entre 4 e 5 anos de idade, de nível socioeconômico médio, baseado na tarefa tradicional de Sally.

A criança deveria inferir os estados mentais de um ser inanimado (uma boneca) e de um ser animado (um colega da escola). A situação era encenada por dois experimentadores e envolvia bonecas: Tomatinha, Cenourinha, Bananinha e a Professora da Escolinha Natureza e contava com a participação de duas crianças de cada vez, uma agindo como sujeito e a outra como parceira.

Neste estudo, foram utilizados três tipos de questões, a saber: 1) (Parceiro – Tipo crença falsa/ser animado) 'Qual o tipo de lanche que (parceiro) pensa que Bananinha tem na lancheira?'; 2) (Boneca – Tipo crença falsa/ser inanimado) 'Qual o tipo de lanche que Bananinha pensa que tem na lancheira?' e, 3) (Sujeito – Tipo controle) 'Qual o tipo de lanche que Bananinha tem na lancheira?' Essas questões, por sua vez, demandavam níveis diferenciados de interpretação, uma vez que pensar sobre o pensamento que alguém tem sobre o pensamento de um outro (Q1) e

[5] De acordo com Kiparsky e Kiparsky (1970) apud Arcoverde e Roazzi (1996) os verbos podem ser considerados *Fativos*, quando pressupõem a veracidade do complemento da oração (e.g., saber), *Contrafativos,* ao pressuporem a falsidade (e.g., fingir) e *Não-Fativos,* quando não pressupõem nem a veracidade nem a falsidade do complemento da oração (e.g., pensar).

pensar sobre o pensamento de outro (Q2) parece exigir um grau mais sofisticado de elaboração do pensamento do que opinar sobre a realidade concreta (Q3) (ver Perner, 1991, acerca do conceito de metarepresentação). Consoante com essa avaliação, os dados obtidos levaram à conclusão de que as crianças de 4 anos obtiveram um desempenho significativamente melhor na questão 3 do que nas questões 1 e 2. Estes autores não encontraram diferenças significativas quanto ao sexo, nem tampouco quanto ao tipo de ator envolvido, se animado ou inanimado. Roazzi e Santana (1999) constataram que só a partir dos 5 anos de idade as crianças apresentaram uma teoria da mente já desenvolvida.

Jou utilizou tarefas de falsa crença aplicadas a 58 crianças de 3 a 5 anos, de uma escola de educação infantil, de nível socioeconômico médio a alto. Foram aplicados três tipos de tarefas: falsa crença, aparência-realidade e crença. A análise de variância mostrou uma hierarquização em relação às dificuldades encontradas pelas crianças na solução das tarefas: a de falsa crença apresentou-se como a mais difícil, seguida pela de aparência-realidade e, finalmente, a tarefa de crença, que foi a mais fácil. Crianças de 3 e 4 anos apresentaram desempenho similar nas três tarefas, com exceção da primeira modalidade da tarefa de aparência-realidade e da falsa crença, se forem consideradas as justificativas dadas pelas crianças às respostas.

Mattos (1996) investigou o déficit na formação de uma teoria da mente e a dicotomia cognitivo-afetiva em autistas. A pesquisa teve como sujeitos um grupo de crianças autistas e dois grupos-controle, sendo um de crianças normais e um de crianças com deficiência mental. Os resultados apontaram que a capacidade de entender a felicidade e a tristeza estava deficitária nos autistas, em relação aos grupos formados por crianças normais e por deficientes mentais e mostrava-se relacionada ao desenvolvimento de uma teoria da mente. Constatou-se dificuldade em verbalizar expressões afetivas, não se descartando a hipótese de um déficit afetivo vinculado a características de linguagem de autistas.

No seu trabalho, A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da Teoria da Mente, Carraro (2003) examinou-se o *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta, considerada como uma das atividades que indicam a presença de uma teoria da mente, e a sua relação com o nível representativo apresentado nas tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, e no emprego de termos mentais. Ou seja, pretendeu-se investigar se a criança que resolveu corretamente as tarefas de crença falsa e aparência-realidade, utilizadas neste estudo como controle da presença de uma teoria da mente e, portanto, da capacidade metarrepresentativa, apresentaria uma brincadeira de nível metarrepresentativo. Participaram deste estudo 7 crianças de 6 anos de idade, de ambos os sexos, selecionadas a partir de um grupo inicial de 19. As crianças pertencem à classe média e são oriundas de uma escola particular de Porto Alegre. Todos os participantes freqüentavam a primeira série do ensino fundamental.

Utilizou-se um delineamento de estudo de casos múltiplos – sete casos, em que cada

criança constituiu um caso-segundo o modelo de estudo de caso proposto por Yin (2001). Os dados foram obtidos através de testagem, entrevista e de uma sessão de observação, em que cada um dos sete participantes, com seis anos de idade, foi observado por vinte minutos.

Os resultados mostraram que todas as crianças do estudo resolveram as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, indicando a presença de uma teoria da mente e da capacidade de metarrepresentação. Quanto à brincadeira de faz-de-conta, houve predomínio de episódios categorizados como de brinquedo não-metarrepresentativo, apesar de seis crianças apresentarem episódios de faz-de-conta metarrepresentativos. Quanto ao uso de termos mentais, cinco crianças, em suas conversações, empregaram termos mentais considerados metarrepresentativos. Apesar das crianças apresentarem episódios de faz-de-conta metarrepresentativos, de resolverem corretamente as tarefas e de empregarem termos mentais que requerem metarrepresentação para serem compreendidos, não parece haver uma relação linear entre esses indicadores. Os resultados confirmam a hipótese de alguns autores de que a brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa ocorre mais tardiamente no desenvolvimento, estando estreitamente relacionada à compreensão da sintaxe do termo mental fazer-de-conta.

No estudo de Panciera (2002) participaram da pesquisa 60 crianças de 4 a 6 anos, sendo 30 meninas e 30 meninos, provenientes de famílias de baixa renda e que freqüentam uma instituição educacional. O estudo teve como objetivos principais: avaliar a compreensão conversacional, isto é, a compreensão que as crianças manifestam a respeito das regras e convenções implícitas que presidem as conversações; avaliar a habilidade que a criança manifesta em relação à atribuição de crenças ao outro; e verificar as possíveis relações entre a compreensão conversacional e o conhecimento do outro sob a forma de atribuição de crenças. Para a avaliação da compreensão conversacional foi adaptado para ser utilizado com a população brasileira o instrumento criado por Deleau, Guehenneuc, Le Sourn, Ricard (1999) que é constituído por quatro tarefas que se referem respectivamente a quatro aspectos da pragmática da linguagem. Para a avaliação da habilidade de atribuir crença foi utilizada a tarefa de crença falsa conhecida na literatura como a "tarefa de Sally" (como adaptada por Dias, Soares e Sá, 1994).

Os resultados indicaram que, em relação à compreensão conversacional, a média global das crianças de 4 anos diferiu significativamente da média das crianças de 5 anos e que a média das crianças de 5 anos diferiu significativamente da média das crianças de 6 anos, sempre em favor das crianças mais velhas. Além de apontar para a característica desenvolvimental, esses resultados sugerem saltos qualitativos na compreensão conversacional dessas crianças entre 4 e 5 anos e também entre 5 e 6 anos de idade. A respeito da teoria da mente, especificamente quanto à atribuição de crenças, os resultados indicaram que as crianças de 5 e 6 anos tiveram desempenhos muito parecidos mas bastante diferentes das crianças de 4 anos (apenas 15% das crianças de 4 anos tiveram sucesso na realização da tarefa contra 70% de sucesso das crianças de 5 anos na

mesma tarefa). Esses resultados sugerem uma mudança qualitativa na habilidade de atribuir crença ao outro entre 4 e 5 anos de idade. Tendo sido aplicados os testes estatísticos apropriados foi possível concluir por uma associação positiva entre a média do desempenho nas tarefas de compreensão conversacional e a média do desempenho na tarefa de crença falsa.

Em 2007, Panciera em seu estudo: Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos, utilizou um procedimento de intervenção com os objetivos de investigar relações de precedência entre a linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de falsa crença; verificar em que medida as condições de vida da criança influenciam o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais. Participaram desse estudo 84 criança, 44 meninos e 40 meninas, de 3 anos e 10 meses a 5 anos 3 meses de idade, que compuseram quatro grupos experimentais e dois grupos controle. Foram realizados dois estudos: o primeiro com crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico médio alto e o segundo estudo com crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo. Tendo como metodologia um delineamento experimental em 3 fases: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Em cada estudo foram feitos dois tipos de intervenção: um no aspecto pragmático da linguagem, em que são mantidas interações verbais com a criança a respeito de situações do cotidiano e o uso de verbos mentais é evitado; e a outra designada como "conversação", convida a criança à participação ativa em situações conversacionais que incluem a discussão de termos mentais e instigam mudanças de perspectiva.

Para o pré e pós-teste dos dois estudos foi utilizada a escala de tarefas em teoria da mente de Wellman e Liu (2004). A criança realiza as cinco primeiras tarefas da escala e para ser incluída no estudo não pode ter sucesso na realização da Tarefa 5, chamada "crença falsa (explícita)".

Os resultados do Estudo 1 e do Estudo 2 indicaram que as crianças dos dois grupos experimentais tiveram um desempenho significativamente melhor nas tarefas de teoria da mente no pós-teste, quando comparadas às do grupo controle, aceitando-se a hipótese inicial de influência da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. Foi possível afirmar a eficiência tanto da intervenção em pragmática quanto da intervenção em conversação no desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente, incluindo a clássica tarefa de crença falsa.

Um outro resultado diz respeito às diferenças ligadas ao nível socioeconômico das crianças. Na ocasião do pré-teste o desempenho das crianças de nível socioeconômico baixo foi significativamente inferior àquele das crianças da classe média. Esse não foi um resultado surpreendente na medida em que se conhece que, em geral, existem diferenças entre as experiências conversacionais (entre outras) pelas quais passam as crianças de contextos diferentes, tanto nos meios familiares como escolar. Entretanto, as crianças do Estudo 2 (de nível socioeconômico baixo), que no pré-teste mostraram resultados inferiores nas tarefas de teoria da mente, foram as que mais se beneficiaram das intervenções. Esses achados, de acordo com

Panciera, permitem afirmar que "práticas lingüísticas como as utilizadas nas intervenções têm efeito favorecedor para o desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas" (Deleau, Maluf, Panciera, 2008, p.118).

Valério (2003) realizou um estudo com 60 crianças de 4 a 6 anos de idade, que freqüentam uma escola de educação infantil da rede privada.. Os objetivos foram: dar continuidade à adaptação, ao contexto cultural brasileiro, de um instrumento para avaliar a compreensão de regras implícitas nos atos de conversação; verificar a compreensão das crianças sobre quatro aspectos do domínio da competência discursiva; avaliar a influência da idade nesse domínio. O instrumento consiste em quatro tipos de tarefas, com questões que visam verificar o conhecimento implícito das crianças a respeito de um conjunto de regras que regulam o funcionamento da conversação: tarefa 1: identificação do tipo de locutor; tarefa 2: relação entre enunciado e interlocutores; tarefa 3: validação do conteúdo assertivo de uma mensagem; tarefa 4: validação de uma resposta segundo regras de ajustamento da informação.

Os resultados obtidos mostraram um efeito de idade, com média significativamente mais baixas das crianças de 4 anos. Consideradas separadamente as 4 tarefas, as crianças mostraram melhor desempenho na T1, que avaliou a habilidade de validar o conteúdo da mensagem. As crianças mostraram menor habilidade na T2, que avaliou a habilidade de identificar o destinatário de uma mensagem de acordo com o fato de ele partilhar ou não o seu conteúdo da mesma com o enunciador: e na T4, que verificou a habilidade da criança para avaliar a qualidade da resposta, conforme ela respeite ou infrinja regras de ajustamento da informação.

Pavarini (2007) apud Souza (2008) investigou a relação entre teoria da mente e a empatia. Sendo que a medida de empatia utilizada envolvia a identificação da emoção de um personagem. "Apesar de seus resultados não revelarem uma correlação significativa entre as duas variáveis, ambas estavam positivamente relacionadas à motivação pró-social das crianças estudadas" (Souza, 2008, p.46).

Em 2008, Valério realizou um estudo que teve como objetivo estudar a constituição da teoria da mente das crianças, ou seja, teve uma proposta de explorar ambos os recursos metodológicos com o mesmo grupo de crianças, longitudinalmente, ao longo de 18 meses. O propósito central foi estudar a constituição da teoria da mente das crianças, a partir dos dois anos completos. Pretendeu-se assim observar as manifestações mais precoces da capacidade de atribuição de estados mentais ao outro. Os estados mentais referidos aqui são os que retratam emoções, desejos e crenças.

A pesquisa foi realizada numa escola de educação infantil da rede particular de ensino, em uma cidade do litoral paulista. A escola atende a uma clientela de nível socioeconômico médio e médio-alto. Foram incluídas todas as crianças matriculadas na escola que estavam na faixa etária prevista no estudo, isto é, de 1 ano e 11 meses aos 3 anos e 11 meses de idade. Teve início com 67

crianças. Houve uma perda amostral de 9 crianças e, assim, a última coleta incluiu 58 crianças, que são os participantes deste estudo. Em relação à idade, as crianças estavam distribuídas, no início da coleta, na faixa etária de 1 ano e 11 meses a 3 anos e 7 meses.

Neste estudo foram encontradas evidências de que no segundo ano de vida as crianças já são capazes de atribuir estado de desejo e emoção ao outro e que, entre três e quatro anos, as crianças têm condições de atribuir crença ao outro (personagem da história ou colega na atividade). Valério investigou se haveria diferença nas atribuições feitas pelas crianças em relação ao tipo de crença atribuída (falsa ou verdadeira), ou que outras manifestações poderiam ser encontradas. Os resultados mostraram que a maior freqüência das manifestações referiu atribuições de crenças falsas ao outro, porém as crianças atribuíram crenças verdadeiras mais precocemente.

Do estudo desenvolvido por Cabral (2001) participaram 106 crianças brasileiras de três a seis de idade, caracterizadas como de nível socioeconômico médio e baixo, estudantes de escolas particulares e públicas, situadas no Rio de Janeiro, respondendo a duas versões de tarefas de crença falsa. A hipótese geral do estudo era de que haveria influência da faixa etária, do nível socioeconômico e da dificuldade da tarefa nos desempenhos em tarefas de falsa crença. Os resultados obtidos indicaram haver diferenças significativas em função da idade e do tipo de tarefa, mas não em função do nível sócio econômico. Em relação à idade, encontrou-se que aos seis anos a quase totalidade das crianças pesquisadas possuía a capacidade de atribuir crença falsa a outros e, aproximadamente, metade dos participantes de quatro e de cinco anos já manifestavam esta capacidade. Os resultados apontaram também que as crianças de três anos ainda não tinham a habilidade de perceber uma falsa crença de outros e de inferir que o comportamento deles seria determinado por esta crença falsa.

Esta é uma área que tem obtido efetivo desenvolvimento nos últimos anos. Ao longo do desenvolvimento, as crianças adquirem noções sobre as crenças e desejos das outras pessoas, assim como o conhecimento de que eles se constroem a partir da experiência e que agem como motivadores do comportamento, ou seja, vão construindo uma teoria da mente cada vez mais evoluída, até atingir uma teoria da mente de adultos.

### *4. Práticas discursivas maternas*

No campo da lingüística, o estudo da pragmática, analisa o uso da linguagem no contexto social que envolve alguns aspectos funcionais básicos da linguagem. Searle (1981) desenvolveu uma filosofia da linguagem, na qual se utiliza da hipótese de que a linguagem pode ser compreendida como um comportamento intencional regido por regras. O autor afirma ainda que sendo a linguagem um comportamento intencional, falar uma língua seria adotar uma forma de comportamento regido por regras complexas que tornam o uso da linguagem regular e sistemático, ou seja, o conhecimento de como falar bem uma língua envolve o domínio de um sistema de regras que torna o uso dos elementos dessa língua regular e sistemático, pois as regras é que garantem a generalidade da língua.

A forma que tal hipótese toma é a de que falar uma língua é executar atos de fala, isto é, emissões que implicam na realização de uma determinada ação. Assim, fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, entre outros e, num domínio mais abstrato, atos como referir e predicar implicam em um ato do falante para o ouvinte, expresso em palavras. Em geral, esses atos são possíveis graças a certas regras para o uso dos elementos lingüísticos em acordo com o contexto em que são emitidos, sendo que é em conformidade com elas (as regras) que eles (os atos) se realizam.

Para que falante e ouvinte possam se entender, é necessário que eles utilizem suas capacidades cognitivas, já que ambos necessitam reconhecer o estado mental um do outro. Reconhecer um estado mental envolveria utilizar capacidades representativas e metarrepresentativas.

Segundo Bates (1979), o desenvolvimento da capacidade de linguagem implica na aquisição ou construção da noção de intencionalidade e de capacidades cognitivas para simbolização. Para esta autora, a aquisição da linguagem somente é possível através da interação social. Assim, a inclusão do bebê em atividades rotineiras, possibilita um grande número de estimulações, o que torna possível o desenvolvimento da linguagem.

Com uma sólida experiência de anos de estudos observacionais da interação de bebês com seus familiares, Bates (1979) indica que os primeiros comportamentos intencionais do bebê ocorrem por volta dos 9 meses de vida. Observa-se que o bebê desta idade começa a esboçar atitudes que denotam a imposição de sua vontade e desejos sobre as pessoas e o mundo que o rodeia. Um comportamento característico desse período é o uso do choro para expressar uma vontade ou desejo específico; o bebê, então aumenta ou diminui a intensidade de seu choro conforme o adulto aproxima-se ou afasta-se do alvo pretendido. É interessante assinalar ainda, que é também neste período, que a criança começa a utilizar o olhar como outro indicador de sua intenção, como, por exemplo, alternar o olhar entre o objeto desejado e o adulto, a fim de que este ajude a conseguir o seu objetivo.

Por fim, a criança começa a fazer uso de sinais especiais desenvolvidos através de jogos e brincadeiras com seus cuidadores. Assim, grunhidos, balbucios e outros sons difusos tornam-se cada vez mais freqüentes e tomam a forma de pequenos rituais com regras específicas que são utilizados pelo bebê para regular a ação do adulto. Através destes três aspectos, o choro, o olhar e os jogos com os cuidadores, a criança vai desenvolvendo comportamentos que podem ser considerados como comunicativos, pois informam a intenção do bebê. No entanto, estes comportamentos ainda não estão diretamente relacionados ao social, pois apenas denotam a intenção da criança sobre o mundo, mas ainda não se referem às relações de troca, características dos comportamentos sociais.

Bates (1979) atribui o surgimento das primeiras palavras à capacidade simbólica, refletindo a complexificação do sistema cognitivo. Pode-se avaliar o desenvolvimento da comunicação verbal sob várias perspectivas desde o aspecto formal da linguagem, incluindo gramática e o uso de termos léxicos, até a própria produção sonora da fala (ritmo) e o uso comunicativo da linguagem, a pragmática. Tager-Flusberg (1996) define pragmática como o domínio da linguagem que tem a ver com o uso apropriado desta em contextos sociais e comunicativos.

Fernandes (1996) indica que as teorias pragmáticas da linguagem propõem a inclusão dos elementos do contexto, lingüístico ou não, no estudo da linguagem. A partir disso, poder-se-ia estabelecer as funções dos atos comunicativos, ou seja, o valor social da comunicação. Assim sendo, a interação determinaria os usos da linguagem, bem como também associar-se-ia ao desenvolvimento cognitivo e à experiência social na determinação do desenvolvimento da linguagem.

Astington (1998) argumenta nesse sentido, afirmando que a linguagem não seria apenas uma maneira de expressão do conhecimento, mas que o próprio conhecimento é adquirido através de interações lingüísticas. Isso porque o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de uma teoria da mente estariam relacionados não apenas porque é através da linguagem que o indivíduo pode manifestar sua habilidade de atribuir estados mentais ao outro, mas porque eles estão implicados na construção um do outro.

Para Nelson, Plesa e Henseler (1998) a linguagem não seria apenas uma estratégia de mediação pela qual se imporia à criança um ponto de vista adulto do mundo, é a linguagem que tornaria possível à criança construir novas maneiras de ver o mundo diário dos eventos sociais. A linguagem não substituiria a experiência, mas ela articularia e informaria a experiência, aumentando a consciência tanto sobre os próprios estados mentais e os estados mentais dos outros, como também sobre a relação entre os estados mentais e a ação, ampliando as possibilidades da criança de atribuir sentido ao mundo.

Em algum momento, quando a criança começa a falar e antes dela entrar na escola,

inicia-se uma gradativa modificação em sua compreensão sobre a percepção, o comportamento (ação) e a fala. Nesse período, a criança começa a reconhecer diferentes estados mentais, tanto em si como nos outros, e que estes estados orientam o comportamento. A compreensão da mente faz parte do desenvolvimento das habilidades recursivas do pensamento e da linguagem.

Bretherton e Beeghly (1982) pertencem ao grupo de pesquisadores que acreditam que a habilidade de entender os estados mentais existe nas crianças desde muito cedo. Para fazer tal afirmação, as autoras baseiam-se no fato de que as crianças usam, espontaneamente, termos mentais como pensar, lembrar, achar, saber, querer, sentir entre outros, para expressar estados mentais. O trabalho desenvolvido por essas autoras utilizou mães de crianças pequenas para registrar diferentes categorias de organização das expressões mentais. Os resultados deste estudo mostraram que crianças entre 2 anos e meio e 3 anos, usam os verbos mentais com seu real significado. As autoras apontam que surgiram evidências que permitem afirmar que as crianças, aos 28 meses, já interpretam os estados mentais próprios e os dos outros. Elas enfatizam também que o uso destas expressões obedece a uma hierarquia: aquelas que expressam desejos, percepções e estados psicológicos são mais comuns no vocabulário das crianças de 28 meses do que as que se referem a afeto e obrigações morais, sendo menos comuns as que expressam cognição, como pensar, lembrar, saber, entender, entre outros, as menos comuns.

Bretherton e Beeghly (1982) consideraram um indício da aquisição de uma teoria da mente, as conversas das crianças sobre seus estados internos; o uso correto de “e”, “não”, “ou” e “se” antes de completar três anos de idade. Relacionam a compreensão dos estados mentais às intenções comunicativas, dizendo que uma capacidade rudimentária de adjudicar estados mentais a si próprio e a outros, emerge junto com as intenções comunicativas. Então, a habilidade de falar sobre estados mentais se iniciaria por volta do segundo ou terceiro ano de vida, uma vez que a intenção de comunicar-se indicaria a presença de uma teoria da mente num estágio pré-verbal. Com o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade de compreender a mente tornar-se-ia mais aparente e explícita, porque a criança seria capaz de falar acerca de seus próprios estados mentais e dos outros.

Os autores, Shatz, Wellman e Silber (1983) consideram que os verbos mentais são usados pelas crianças pequenas com uma função apenas conversacional. Estes autores sugerem que, apesar destes verbos serem a expressão lingüística dos estados mentais, as crianças pequenas não fazem uso deles com o significado de estado mental. Somente na medida em que as crianças passam a usar estes verbos acompanhados da compreensão de seu significado, isto é, com significado de estado mental, é que se poderia inferir que a criança considera a existência de uma entidade responsável por esses eventos. No estudo realizado por estes autores, crianças entre 2 anos e 4 meses e 3 anos foram observadas em situações de conversação espontânea. Como resultado desta observação, os autores chegaram à conclusão de que o uso dos verbos indicando

estados mentais, como pensar, aparece somente ao redor dos 4 anos de idade.

Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, Youngblade (1991) realizaram um estudo para investigar a influência da freqüência e da qualidade (conteúdo) das conversas familiares na compreensão e na atribuição de estados mentais aos outros. Conversas sobre estados emocionais desenvolvidas por crianças podem ser coerentemente vistas como um sinal de sensibilidade social. Sugerem que a observação das interações das crianças com seus irmãos mais velhos, aos 3 anos de idade, possibilita a previsão da compreensão de crenças falsas por parte destas crianças aos 4 anos de vida. Os autores defendem ainda que a observação, por parte da criança, das interações mãe-irmão também pode ter facilitado a sofisticação de habilidades sociocognitivas observadas nestas crianças. Os autores realizaram um estudo longitudinal, no qual seis crianças foram observadas com suas mães e seus irmãos mais velhos, em ambiente natural – em suas casas – em intervalos de dois meses, de 24 a 36 meses de vida.

Os resultados sugeriram que a participação das crianças em conversas familiares estava associada ao bom desempenho nas tarefas de crença falsa. As crianças que participavam de meios familiares que privilegiavam conversações sobre sentimentos e sobre relações de causalidade demonstraram melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente. Descobriram que a quantidade de conversas de estados emocionais das crianças para com suas mães não está relacionada à quantidade de conversas de estados emocionais da criança para com o irmão. Dessa forma, a conversa infantil sobre estados emocionais é específica do contexto. Muitas crianças que conversam pouco com suas mães conversam muito com seus irmãos e vice-versa. Concluiu assim que aos 24 meses, as crianças mostram-se capazes de utilizar termos relacionados a sentimentos e desejos, mas ainda não o fazem em relação aos estados mentais. E aos 36 meses, as seis crianças que participaram do estudo começaram a fazer uso de termos referentes a estados mentais e mostraram-se mais interessadas nos sentimentos e desejos de outras pessoas.

Tamis-LeMonda e Bomstein (1994) também defendem que a relação mãe-criança e o desenvolvimento sociocognitivo da criança, incluindo a aquisição da teoria da mente, se apresentam como diferentes domínios que se influenciam mutuamente, por meio das trocas relacionais estabelecidas pelos parceiros diádicos. Tais autores ressaltam que a qualidade da relação mãe-criança pode, ao mesmo tempo, ser facilitada e incrementada pela aquisição de novas habilidades lingüísticas e cognitivas, como também facilita a emergência de novos avanços no desenvolvimento simbólico da criança, no contexto das brincadeiras de faz-de-conta (Lyra, Roazzi, Garvey, 2008).

Em 1995, Youngblade e Dunn apud Sperb, Carraro, (2008) investigaram as diferenças no faz-de-conta compartilhado de crianças pequenas em diferentes contextos e diferentes relacionamentos com a mãe e os irmãos. E os resultados mostraram, além de diferenças individuais na quantidade e sofisticação da brincadeira de faz-de-conta das crianças, sugerindo

que essas diferenças estão relacionadas com suas experiências em relação a mãe e aos irmãos, uma correlação significativa entre o faz-de-conta compartilhado e o aumento da compreensão da criança dos sentimentos e crenças de outras pessoas.

Appleton e Reddy (1996) no seu estudo tiveram como objetivo o desenvolvimento de um procedimento de intervenção com crianças de 3 anos para acertarem as tarefas tradicionais de crença falsa. A pesquisa foi realizada com 47 crianças, sendo 24 meninos e 23 meninas, com idade média de 3 anos e 6 meses, que falharam na tarefa tradicional de crença falsa. Além da tarefa de crença falsa 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 oito discussões sobre os 4 videoclipes, por um período de duas semanas, e sessões de 10 a 15 minutos. O programa de intervenção envolvia um adulto que explicava a reação surpresa de um ator que aparecia em uma série de quatro videoclipes, de curta duração, após a inesperada transferência de um objeto. Tratava-se de quatro cenas diferentes, onde um protagonista desempenhava ações e conseqüência de uma crença falsa 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 quatro 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 crença falsa, tarefa de aparência enganosa, imediatamente após a quarta sessão de intervenção e a quarta sessão de leitura. Os resultados apontaram que a desempenho 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 contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença ao outro e que melhores falantes têm melhor desempenho após o procedimento.

Um estudo realizado por Ruffman e Perner (1999), investigou se as mães facilitam a compreensão de crenças falsas e, se for esse o caso, que estratégias são particularmente relevantes. Mães de 64 crianças entre 3 e 4 anos receberam questionários que pediam informações sobre o nível de instrução da mãe, a profissão da mãe, o número de irmãos mais velhos e mais novos da criança, o tempo que a criança passa com a mãe e como a mãe lida com seu filho em 5 situações que envolvem disciplina.

Como materiais utilizaram as histórias de crenças falsas tiradas de Clemens (1995) apud

Ruffman e Perner (1999), e foram encenadas em um vídeo com personagens de desenho animado. Havia duas versões. Uma versão mostrava dois buracos de rato em uma parede. Ao lado do primeiro buraco, havia uma caixa azul, e ao lado do segundo buraco, havia uma caixa vermelha. Havia ainda dois camundongos, 'Sam' e 'Katy'. A outra versão trazia uma casa de dois andares e envolvia uma personagem chamada 'Amy'. Em cada andar havia uma caixa de correio. A caixa do andar de cima era verde, e a do andar de baixo era amarela. Cada história tinha um narrador que falava com vozes diferentes em cada uma.

O teste de vocabulário receptivo foi o British Picture Vocabulary Scale ("Escala Britânica de Vocabulário de Imagens") (Perner & Ruffman, 1999). Este teste é o equivalente britânico do Peabody Picture Vocabulary Test. No BPVS, o pesquisador lê uma palavra (por exemplo, 'balde') e a criança tem que apontar para uma dentre quatro figuras para identificar o referente.

Três variantes foram positivamente co-relacionadas com a compreensão das crenças: a idade, o número de irmãos mais velhos e o número de vezes em que a mãe respondeu ao problema de disciplina pedindo à criança que refletisse sobre os sentimentos da vítima (respostas do tipo 'Como ele se sente' – How Feel responses). Essas três variantes tiveram efeitos independentes na compreensão de crenças, pois cada uma delas foi significante depois de se levar em conta a influência devida às outras duas variáveis. Em contrapartida, não houve nenhuma relação positiva entre a compreensão de crenças e as mães que tiveram com seus filhos discussões gerais e exploração das questões disciplinares, ou que simplesmente repreenderam a criança sem discutir a situação. Os efeitos do número de irmãos mais velhos e de respostas do tipo 'Como ele se sente' se mantiveram, mesmo após serem levados em conta a idade da criança, a idade mental verbal, o tempo passado com a mãe e o número de irmãos mais novos.

Os resultados complementam os de outros estudos, ao ajudar a delinear as origens sociais das compreensões de estados mentais. Eles disponibilizam evidências convergentes para estudos que indicam que os pais são facilitadores importantes da compreensão das crenças. Os resultados sugerem que a compreensão das crenças é facilitada se os pais pedem a seus filhos que reflitam sobre os sentimentos das vítimas em situações que envolvem problemas de disciplina. Eles ajudam a ampliar os resultados de Dunn et al. (1991), que descobriram que os esforços dos pais para controlar os irmãos mais velhos se correlacionam com a compreensão de falsas crenças. De modo geral, parece haver uma contribuição tanto de irmãos e amigos mais velhos quanto dos pais. Uma possibilidade é que a tendência dos irmãos mais velhos de dizer à criança sobre como ele mesmo se sente, preenche uma função similar à das respostas do tipo 'Como ele se sente' das mães. Nossos resultados se unem a um conjunto crescente de evidências que mostram que a compreensão da criança sobre estados mentais se desenvolve em interações com os outros.

Outro estudo que investigou o efeito de uma intervenção na explicação da situação de crença falsa foi o realizado por Clements, Rustin e McCallum (2000). Participaram do estudo 91 crianças entre 2;10 e 5;0 anos de idade, que foram dividas em três grupos: um grupo que participou de uma intervenção chamada de "explicação"; outro que participou de uma intervenção chamada de "prática"; e, um grupo controle. Foram realizadas duas sessões de intervenção com os grupos experimentais.

O primeiro grupo participou de uma intervenção na explicação da situação de falsa crença, e recebeu uma explicação detalhada sobre o porquê suas respostas estavam erradas ou corretas. O grupo da intervenção "prática" era apenas informado se as suas respostas estavam corretas ou incorretas. As crianças do grupo controle ouviram uma história neutra. Os resultados indicaram que apenas o grupo que recebeu a intervenção em "explicação" teve uma melhora significativa no julgamento e justificativa das futuras ações de um protagonista em uma situação de crença falsa. Esse dado indicaria que a explicação sobre os princípios subjacentes à situação de falsa crença é mais eficiente para levar a uma melhora no desempenho na tarefa de crença falsa que apenas a informação se a resposta da criança está correta ou não. Outro resultado encontrado pelos autores indica que a natureza da melhora no desempenho das crianças dependeria do seu nível de conhecimento na ocasião do pré-teste.

A importância das características das conversas no contexto familiar também é evidenciada pelo estudo de Le Sourn-Bissaoui e Deleau (2001). Os autores realizaram uma pesquisa com 50 crianças de 36 a 42 meses, em que pediam às mães para contarem às crianças histórias que envolviam os estados mentais dos personagens para identificar o nível de desenvolvimento da linguagem da criança, assim como o desempenho em tarefas de atribuição de estados mentais emocionais ou cognitivos.

Os resultados apontaram na mesma direção dos dados obtidos por Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla e Youngblade (1991), e indicaram também que o desempenho das crianças aos 42 meses estava mais fortemente ligado ao discurso da mãe aos 36 meses do que ao nível de desenvolvimento da linguagem da criança ou ao desempenho nas tarefas de atribuição de estados mentais em crianças da mesma idade.

O estudo desenvolvido por Hale e Tager-Flusberg (2003) teve por objetivo investigar o papel da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. Os autores 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 sessenta crianças, sendo 25 meninas e 35 meninos, com idades entre 36 e 58 meses, as quais foram pré-testadas e falharam nas tarefas de crença falsa, complementação de sentença e orações relativas. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em 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.

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 crença falsa. 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.

Domingues (2006) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crenças, em crianças pequenas. O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-teste, intervenção, pós-testes. Como pré-teste foi feita 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. Foram selecionadas 44 crianças de ambos os sexos, com idade variando de 3,5 a 4,7 anos, que freqüentavam uma creche. As crianças foram designadas, aleatoriamente, para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC). O procedimento de intervenção em crença falsa foi elaborado com base no estudo de Appleton e Reddy (1996) e consistiu em 4 histórias que envolviam atribuição de falsa crença. As histórias eram contadas utilizando um cenário (que era) montado em uma casinha de madeira medindo 67cm de largura, 49cm de profundidade e 44cm de altura. Os materiais que compunham o cenário eram modificados em função de cada história. Além dos materiais sempre havia dois personagens que estavam envolvidos na trama da história. Após cada história foi feita uma discussão com a criança. O contexto da conversação se dava em torno do cenário de cada história. As conversas utilizaram linguagens com atribuição de estados mentais, desejos, intenções e crenças dos personagens. Na explanação o experimentador interagia com a criança verbalmente e manipulando os diferentes materiais e personagens presentes no cenário de cada história. Ao grupo controle foi proposto um conjunto de quatro 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 foram: desenho, massinha, colagem e quebra-cabeça.

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 se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, com exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental em relação ao desempenho do grupo controle. As atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e os efeitos se mantiveram no grupo experimental 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 crença falsa.

Visto que 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. As conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro.

## *5. Problema e objetivos*

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, sobretudo em atividades ligadas ao desenvolvimento da linguagem. 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 levam a criança à aquisição de um conhecimento construído em seu ambiente social.

De acordo com as pesquisas revisadas, acredita-se na existência de uma forte relação entre o nível de desenvolvimento da linguagem e a capacidade de atribuir crença falsa ao outro, ou seja, na existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem. Segundo Domingues e Maluf (2008, p.13) "... pois saber como a criança pensa e as diferenças entre o seu pensamento e o pensamento adulto é importante para o educador desenvolver ações pedagógicas a partir da perspectiva da mente da criança". E o uso da linguagem em diversas situações educacionais, brincadeiras de fantasia e de faz-de-conta, em que a criança segue a lógica da realidade no seu mundo imaginário, favorece o desenvolvimento da teoria da mente na criança.

Segundo Deleau, Le Sourn, Guehenneuc e Ricard (1999) o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de uma teoria da mente estariam relacionados não apenas porque é por meio da linguagem que o indivíduo pode manifestar sua habilidade de atribuir estados mentais ao outro, mas porque eles estariam implicados na construção um do outro.

A presente pesquisa teve como objetivo verificar os efeitos da participação da criança em situações de interação verbal em que lhe são explicados os estados mentais, sobre o desenvolvimento da habilidade de compreensão da mente do outro. Foram estudadas interações verbais no contexto da relação mãe-criança.

Pergunta-se:

- ✓ Que efeitos um programa de intervenção, visando orientar as mães no uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios), produz na compreensão das crianças a respeito dos estados mentais dos outros;
- ✓ Que relação se observa entre a exercitação da linguagem, por meio de contar história com o uso de termos mentais, e o desenvolvimento da compreensão da mente do outro;

Tem-se, como hipótese geral, que: as conversações que ocorrem entre mãe e criança, em que a mãe faz uso de verbos mentais e explica sentimentos, desejos e crenças dos personagens de histórias infantis, favorecem na criança a habilidade de atribuição de crença falsa e compreensão da mente do outro.

Segundo Slomkowski & Dunn (1996) há evidências de que a conversação e a explanação sobre estados mentais têm influência sobre o sucesso das crianças nas tarefas de crença falsa. A ênfase na narrativa e a freqüência de conversas sobre estados mentais com as crianças influenciam seu desempenho nas tarefas.

Tem-se como objetivo prático favorecer a melhor adaptação social e fornecer subsídios para a prática educacional, com vistas ao desenvolvimento sociocognitivo da criança na educação infantil.

Nas situações de interação, "...o educador poderá criar, intencionalmente, situações de dramatização e representação de histórias, que oferecem à a criança a possibilidade de lidar com o mundo imaginário de forma criativa e adaptativa" (Domingues e Maluf, 2008, p.14). Portanto, praticá-la poderia ajudar as crianças a compreender estados mentais.

## *6. Método*

Neste capítulo serão apresentadas as questões referentes ao método: o delineamento do estudo; a caracterização do local e dos participantes; os procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa; e a descrição do modelo de intervenção.

### 6.1. Delineamento

O delineamento da pesquisa é do tipo quase experimental. Foi utilizado um procedimento em 3 fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Os participantes constituíram uma amostragem não-probabilística, do tipo amostragem acidental ou "por conveniência" (Cozby, 2003, p.151-155).

### 6.2. Participantes

A pesquisa foi realizada com crianças e mães que habitam uma zona de periferia, designada zoneamento 04 do município de Itajaí (SC). Os alunos são moradores das redondezas da escola.

Muitos pais trabalham na construção civil, como pedreiros, auxiliares de serviços e marceneiros. As mães são domésticas ou ajudantes de cozinha ou lavanderia. A baixa renda caracteriza a totalidade do grupo, as habitações são de vulnerabilidade social, bem como a realidade de vida destas famílias em termos e alimentação, vestimentas e demais bens materiais. Grande parte das crianças possui dois ou três irmãos. O nível de escolaridade dos pais é baixo: alguns fizeram apenas o primário, ou seja, os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, tendo no total, 32 pais que estudaram até a 8 série; 35 pais que voltaram a estudar e estão estudando no EJA, 8 pais que têm segundo grau incompleto, 4 pais que finalizaram o segundo grau e somente 1 pai com 3 grau incompleto

O contato com as crianças e o convite para as mães foram feitos em duas instituições municipais escolares de educação infantil (CEI- Centro de Educação Infantil),

Foram selecionadas, para participar da pesquisa, 40 díades mãe-criança, seguindo critérios a seguir relatados.

Quanto ao gênero, masculino e feminino, as crianças eram de ambos os sexos.

Foram utilizados os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

* Crianças:

- Idade variando de 3;6 a 4 anos;
- Ser o segundo filho, podendo ou não ter outros irmãos;
- Não ter a compreensão de crença falsa (pelo resultado zero na tarefa 5, conforme

relatado no item pré-teste).

* Mães:

- Idade variando de 25 a 42 anos;
- Alfabetizadas para que pudessem ler as histórias utilizadas na intervenção;
- Escolas diferentes para controlar a possibilidade de que as mães que participassem do grupo experimental tivessem contato com as mães do grupo controle.

As díades mãe-criança foram designadas, para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC), que ficaram assim constituídos:

Grupo experimental (GE) - 20 crianças e suas mães, sendo 11 meninas e 9 meninos, com média de idade de 3,7 anos. A idade das mães varia de 25 a 42 anos.

Grupo controle (GC) - 20 crianças e suas mães sendo, 10 meninas e 10 meninos, com média de idade de 3,7 anos. A idade das mães varia de 25 a 40 anos.

As mães participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento dos Pais (anexo 1). O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC/SP (anexo 2).

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

**Tabela 1**: *Distribuição das crianças, 20 do grupo experimental (GE) e 20 do grupo controle (GC) por idade e sexo.*

| **Participantes** | **Grupo experimental** | | **Total** | **Grupo Controle** | | **Total** | **Total Geral** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sexo<br>Idade | M | F | | M | F | | |
| 3;6 | 01 | 01 | 02 | 02 | 00 | 02 | 04 |
| 3;7 | 04 | 01 | 05 | 02 | 01 | 03 | 08 |
| 3;8 | 00 | 02 | 02 | 01 | 02 | 03 | 05 |
| 3;9 | 01 | 02 | 03 | 00 | 02 | 02 | 05 |
| 3;10 | 02 | 01 | 03 | 01 | 01 | 02 | 05 |
| 3;11 | 01 | 02 | 03 | 03 | 02 | 05 | 08 |
| 4;0 | 00 | 02 | 02 | 01 | 02 | 03 | 05 |
| **Total Geral** | **09** | **11** | **20** | **10** | **10** | **20** | **40** |

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" para

amostras independentes mostrou não haver diferenças significativas entre as médias de idade, conforme a tabela abaixo (p=0,482). Aceita-se portanto, que os grupos GE e GC, são equivalentes e poderão ser comparados quanto ao efeito da intervenção.

**T-Test**

**Group Statistics**

| | GRUPOS Grupo | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| IDADE Idade em anos | 1 Experimental | 20 | 3,737 | ,1628 | ,0364 |
| | 2 Controle | 20 | 3,775 | ,1712 | ,0383 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| IDADE Idade em anos | Equal variances assumed | ,213 | ,647 | -,710 | 38 | ,482 | -,038 | ,0528 | -,1445 | ,0695 |

Na Tabela 2 e 3 são apresentadas a descrição das mães participantes do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC).

**Tabela 2**: *Distribuição das mães, 20 do grupo experimental (GE) por idade, ocupação, escolaridade, pai e número de filhos.*

| **Grupo Experimental (GE)** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Idade | | Ocupação | | Escolaridade | | Número de filhos | | Pai biológico | |
| 25-28 | 05 | Do lar | 03 | Até 8 série | 04 | 12 mães | 02 | Ausente | 05 |
| 29-32 | 07 | Doméstica | 09 | 2 grau compl. | 07 | 08 mães | 03 | Presente | 10 |
| 33-36 | 06 | Ajudante de cozinha | 02 | 2 grau incomp | 01 | | | Padrasto | 05 |
| 37-42 | 02 | Ajudante lavanderia | 03 | Estudando EJA | 06 | | | | |
| | | Professora | 01 | 3 grau incompl. | 02 | | | | |
| | | Vendedora | 02 | | | | | | |

**Tabela 3**: *Distribuição das mães, 20 do grupo controle (GC) por idade, ocupação, escolaridade, pai e número de filhos.*

| **Grupo Controle (GC)** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Idade | | Ocupação | | Escolaridade | | Número de filhos | | Pai biológico | |
| 25-28 | 06 | Do lar | 06 | Até 8 série | 07 | 03 mães | 01 | Ausente | 04 |
| 29-32 | 06 | Domésticas | 07 | 2 grau compl. | 05 | 12 mães | 02 | Presente | 09 |
| 33-36 | 05 | Ajudante de cozinha | 02 | 2 grau incomp | 03 | 05 mães | 03 | Padrasto | 07 |
| 37-42 | 03 | Ajudante de lavanderia | 02 | Estudando EJA | 04 | | | | |
| | | Vendedora | 03 | 3 grau incompl. | 01 | | | | |

6.2.1. Justificativa dos critérios de escolha

Para formar as díades, foram selecionadas duplas de mãe-criança, que satisfizessem critérios de idade da criança, de freqüência à creche, de ser segundo filho, conforme relatamos a seguir.

***A idade das crianças:***

- ✓ Com idade entre 3 anos e 6 meses a 4 anos. Escolhemos essa faixa etária, pois vários estudos têm indicado que por volta dos dois anos a criança já apresenta indícios de uma teoria da mente. Apesar de não terem uma compreensão explícita sobre os estados mentais, mostram habilidades como: uso de verbos mentais (Bretherton & Beeghly, 1982), atenção compartilhada (Baron-Cohen, 1991), faz-de-conta (Leslie, 1988), distinção entre estados físicos e mentais (Harris e Cols, 1991). Segundo Harris (1989) apud Dias (1993), em torno dos dois anos de vida, as crianças demonstram ser conhecedora de seus próprios estados mentais. Esta capacidade se manifesta quando elas demonstram saber quando querem algo, ou esperam alguma coisa, quando cometem um engano ou quando se sentem tristes, usando para isto expressões verbais como "eu penso", "eu estou feliz agora", "eu acredito que...". As crianças primeiramente comentam seus próprios estados mentais, para depois comentar sobre o das outras pessoas. Assim, parece que se utilizam da própria compreensão sobre seus estados mentais para interpretar e predizer os dos outros. Segundo Bretherton e Beeghly (1982) desde os dois anos, quando as crianças evidenciam um entendimento de estados

mentais como emoções e desejos, pode-se dizer que elas possuem uma compreensão da mente. Wellman (1990) ressalta que a criança dessa idade (dois anos) tem uma teoria do desejo, ou seja, que ela utiliza uma teoria do senso comum, baseada no desejo para interpretar o comportamento. Porém, essa criança ainda pode cometer alguns erros em instâncias específicas, visto que sua teoria estaria embasada apenas no critério ontológico, refere-se à distinção dada a certas entidades, ou seja, a diferenciação entre o mundo real e o subjetivo (atos intencionais estados mentais) e não causal, refere-se às explicações sobre como certas entidades interagem umas com as outras, ou seja, como os aspectos do mundo real orientam a subjetividade e vice-versa (desejos e crenças orientando o comportamento no mundo). Em outras palavras, elas conseguem predizer ações baseadas em desejos, mas não em crenças.

Quando atingem os três anos Wellman (1990) entende que elas ainda não abandonaram por completo a forma de pensar da psicologia dos desejos das crianças de dois anos. Entretanto, elas já seriam capazes de explicar as ações pelas falsas crenças, sendo seu único problema predizer ações a partir da falsa crença, ou seja, seriam capazes de detectar estados mentais, mas não saberiam ainda raciocinar sobre eles, nem utilizá-los para prever outros estados mentais ou comportamentos. Elas podem predizer as ações das pessoas baseadas no que as pessoas pensam, desde que isso não esteja em conflito com o que elas já sabem sobre o caso (Wellman & Bartsch, 1988). Nesse período, as crianças já são hábeis em distinguir ações intencionais e não-intencionais.

Moore, Bryant & Furrow (1989) consideram que aos quatro e cinco anos de idade, as crianças demonstram uma compreensão acerca das crenças falsas, além de serem capazes de distinguir ações intencionais e não-intencionais, bem como de reconhecer a relativa certeza implicada no uso das palavras saber, pensar ou adivinhar.

De outro lado, autores como Wimmer e Perner (1983), Flavell (1986), Astington e Gopnik (1988) e Perner (1991) consideram que a criança tem uma teoria da mente quando ela entende que a mente é um sistema representacional capaz de distinguir entre referente e sentido (ocorreria aos 4 anos). Esta distinção fica em evidência nos casos de crenças falsas no qual a criança compreende que se trata de uma crença diferente da realidade e, portanto da crença dos outros. A criança estaria representando a representação, ou seja, estaria metarrerepresentando. E é neste momento que estes autores reconhecem que existe uma teoria da mente que permite à criança colocar-se no lugar do outro.

O conhecimento das crianças sobre o funcionamento mental é de extrema importância para sua socialização, ao permitir predizer, ou meramente compreender, o comportamento das pessoas com as quais elas convivem.

***Condição do segundo filho:***

- ✓ São os segundos filhos, podendo ou não ter outros irmãos; Colocamos como critério, pois no início de seu trabalho Ruffman, Perner (1999) sugeriram que a existência de irmãos mais velhos poderia ser benéfica, pois os pais usam certo tipo de reação disciplinar quando a criança tem um irmão mais velho; e é essa reação, e não a presença do irmão mais velho em si, que facilita a compreensão das crenças. Entretanto, descobriram que a presença de irmãos mais velhos exerce um efeito na compreensão das crenças, mesmo quando respostas do tipo 'Como ele se sente' foram levadas em conta. É possível que haja algum outro tipo de reação dos pais, usada em conjunção com o fato de existir um irmão mais velho, que seria um facilitador. Apesar disso, seus resultados concordam com a idéia de que os irmãos mais velhos e os pais têm uma influência independente na compreensão sobre as crenças. Ao mesmo tempo, reconhecem que a relação real pode ser mais complicada. Por exemplo, é possível que as experiências das mães com seus primogênitos alterem seu estilo de atuação com os filhos mais novos. Esta possibilidade está apoiada por evidências recentes de que as mães são de certa forma, mais positivas com seus segundos filhos do que eram com os primeiros filhos, quando os bebês têm 2 meses de idade (Moore, Cohn & Campbell, 1997).

***Mães leitoras:***

- ✓ Foram convidadas as mães alfabetizadas, ou seja, que conseguiam ler pequenos textos ao seu filho e conversar com eles sobre as reações e sentimentos dos personagens.

6.3. Procedimentos e Instrumentos

A seguir, serão descritos os procedimentos e instrumentos de coleta separadamente, no grupo experimental (GE) e no grupo controle (GC), utilizados no pré-teste, intervenção e no pós-teste. A tabela 4 apresenta um quadro geral dos procedimentos, que serão descritos a seguir.

**Tabela 4**: *Quadro dos procedimentos.*

| Participantes | Pré-Teste | Atividade | Pós-Teste |
|---|---|---|---|
| **Grupo Experimental (GE)** | | | |
| - crianças<br>n = 20 | Aplicação das 5 provas da Teoria da Mente: das 5 primeiras tarefas da escala de tarefas e teoria da Mente de Wellman e Liu (2004) | - 4 sessões de intervenção mãe/criança, uma por semana, orientação as mães (a linguagem) para utilizarem um | Aplicação das 5 provas da Teoria da Mente, das mesmas tarefas do pré-teste |

| | | | |
|---|---|---|---|
| - mães<br>n = 20 | 1 sessão de contação de história, da história Sousa, Mauricio. Oi, eu sou a Magali. | livro de história para cada sessão<br>- no local da moradia das díades | 1 sessão de avaliação contação de história, da mesma história no pré-teste |
| **Grupo Controle (GC)** | | | |
| - crianças<br>n=20 | Aplicação das 5 provas da Teoria da Mente: das 5 primeiras tarefas da escala de tarefas e teoria da Mente de Wellman e Liu (2004) | - 4 sessões de acompanhamento mãe/criança (sem intervenção), as mães recebem os livros mas não recebem orientação sobre a linguagem a ser utilizada<br>- no local da moradia das díades | Aplicação das 5 provas da Teoria da Mente, das mesmas tarefas do pré-teste |
| - mães<br>n=20 | 1 sessão de contação de história, da história Sousa, Mauricio. Oi, eu sou a Magali. | | 1 sessão de avaliação contação de história, da mesma história no pré-teste |

6.3.1. Para o Pré-Teste:

- **<u>Crianças</u>**

As crianças tanto do grupo experimental (GE) como do grupo controle (GC) foram avaliadas individualmente, pela pesquisadora, em uma única sessão, em uma sala adequada na própria escola, de forma flexível, respeitando o ritmo das crianças com tarefas de falsa crença e os resultados anotados em protocolos (anexo 3). As aplicações ocorreram na segunda quinzena do mês de agosto de 2007.

As crianças foram avaliadas em relação à compreensão que manifestam a respeito da mente do outro, através da escala de tarefas em teoria da mente (Wellman & Liu, 2004 [6]). O pré-teste deveria garantir que as crianças selecionadas não tivessem ainda adquirido a habilidade de atribuição de crença falsa.

No pré-teste foram aplicadas as cinco provas de crença falsa da escala. Para ser incluída no estudo a criança não pode ter sucesso na realização da tarefa 5, chamada "crença falsa (explícita)", da escala de Wellman, ou seja, a criança que acertou a prova 5 foi excluída.

Essa tarefa foi escolhida por se tratar de uma tarefa clássica de crença falsa, amplamente utilizada em pesquisas nessa área, além de terem sido utilizadas tarefas comparáveis a ela em outras pesquisas de intervenção (Appleton & Reddy, 1996; Clements, Rustin & Mccallum, 2000; Hale & Tager-Flusberg, 2003; Lohmann & Tomasello, 2003).

Apresentam-se, a seguir, as versões das tarefas utilizadas, sendo estas retiradas do estudo de Wellman e Liu (2004) que elaboraram uma escala de tarefas da mais simples para a mais

[6] A escala de Wellman e Liu foi traduzida e adaptada para uso com falantes do português brasileiro por Anegreice Valério, Fernanda G. de Oliveira, Sara Del Prete Panciera, Simone F. Domingues, no âmbito do Grupo de Pesquisa "Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico" (EIDEP), da PUCSP.

complexa. Através das tarefas de crença falsa, pode-se evidenciar a habilidade da criança em atribuir estados mentais ao outro e prever seus comportamentos, pois na tarefa de falsa crença conta-se para a criança uma história em que existem informações que permitem a ela inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade, e pede-se à criança para predizer o que o protagonista irá fazer naquela situação. Pode-se inferir se a criança tem ou não uma teoria da mente se ela fizer a predição baseada no conhecimento da situação que o outro tem, ou que ela tem.

São cinco tarefas que se referem aos níveis diferentes de habilidades que seriam requeridas da criança para a solução das tarefas. Os resultados desse estudo preliminar sugeriram que as tarefas são adequadas para aplicação em crianças dessa idade.

*Tarefa 1: Diferentes Desejos*

Mostra-se à criança um bonequinho (um adulto de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana. "Esse é o Seu Paulo. Está na hora do lanche, então o Seu Paulo quer comer alguma coisa. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e uma banana. Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou da banana?" Essa é a pergunta sobre o *próprio desejo.*

Se a criança escolhe a maçã: "Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais é de banana. Ele não gosta de maçã". (Ou, se a criança escolhe a banana, dizemos a ela que o Seu Paulo gosta de maçã). Então, fazemos à criança a pergunta *alvo*: "Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Seu Paulo vai escolher? A maçã ou a banana?".

Para ganhar o ponto, ou para ter sucesso na tarefa, a criança deve responder a pergunta *alvo* com a resposta oposta àquela que ela deu na pergunta de *próprio desejo.*

*2. Crenças Diversas*

Mostra-se à criança uma bonequinha (uma menina de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa (no desenho, a parte inferior da mesa não pode ser visível – deve ser coberta por uma toalha, por exemplo). "Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você acha que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?" Esta é a pergunta sobre a *própria crença.*

Se a criança escolhe atrás da cama: "Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato dela está embaixo da mesa. Ela pensa que o gato dela está lá embaixo da mesa" (Ou, se a criança escolhe embaixo da mesa, dizemos a ela que Aninha acha que seu gato está embaixo da cama) Então, fazemos à criança a pergunta *alvo:* "Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde

a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?".

Para dar a resposta certa, a criança deve dar para a pergunta *alvo* a resposta oposta àquela que ela deu à pergunta de *crença própria.*

*3. Acesso ao Conhecimento*

A criança vê uma caixa sem identificação. Dentro dessa caixa há um cachorro de brinquedo. "Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?" (A criança pode dar qualquer resposta que ela queira ou indicar que não sabe). Em seguida, a caixa é aberta e mostramos à criança o conteúdo da caixa. "Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!" O experimentador fecha a caixa e diz: "Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo?".

Então, uma bonequinha (uma menina de brinquedo) é mostrada à criança: "Essa é a Carol. A Carol não (com ênfase) olhou dentro dessa caixinha. Ela nunca viu aqui dentro (apontando a caixa). Agora aqui vem a Carol. Então, a Carol sabe o que tem dentro da caixinha?" (pergunta *alvo*). "A Carol olhou dentro dessa caixinha?" (pergunta de *memória*).

Para dar a resposta certa, a criança deve responder "Não" à pergunta *alvo* e "Não" à pergunta de controle de *memória.*

*4. Falsa Crença de conteúdo*

Mostra-se para a criança uma caixa de Band-Aid facilmente identificável. Dentro dela há um cavalinho de plástico. O experimentador diz: "Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?" Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: "Vamos ver... tem um cavalinho dentro". A caixa de Band-Aid é fechada: "Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?"

Então, um bonequinho (um menino de brinquedo) é mostrado: "Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho. Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou um cavalinho?" (pergunta *alvo*).

"O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?" (pergunta de *memória).*

Para dar a resposta correta a criança deve responder "Band-Aid" para a pergunta *alvo*, e "Não" para a pergunta de *memória.*

*5. Crença Falsa Explícita*

A criança vê um bonequinho (um menino de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário. O experimentador diz: "Esse é o Dudu. O Dudu quer encontrar as canetinhas dele. A canetinha pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, de verdade, a canetinha do Dudu está na mochila. Mas, o Dudu pensa que a canetinha

dele está no armário. Ele pensa que a canetinha dele está lá no armário."

"Então, onde o Dudu vai procurar a canetinha dele primeiro? Na mochila ou no armário?" (pergunta *alvo*) "Onde a canetinha do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?" (pergunta de *realidade*).

Para dar a resposta correta, a criança deve responder "No armário" para a pergunta *alvo* e "Na mochila" para a pergunta de *realidade.*

- **Mães**

Foram convidadas a participar da pesquisa as mães cujo filho ou filha preenchia os critérios de seleção estabelecidos. O primeiro contato com as mães foi realizado na escola, onde a pesquisadora conversava com as mesmas, no momento em que elas levavam o filho ou filha para a escola. Todas as mães que foram contatadas aceitaram participar da pesquisa. Foi agendado o horário para visitas nas suas próprias residências, conforme a disponibilidade da mãe. Algumas ocorreram no período matutino ou no período noturno.

Como pré-teste as mães tanto do grupo experimental (GE) como do grupo controle (GC) foram solicitadas a contar uma história para o seu filho ou filha. A pesquisadora oferecia um livrinho de história infantil[7] contendo gravuras e textos, que permitiria à mãe narrar uma história para a criança. Foi solicitado as mães que contassem a história à sua maneira.

A interação em díade foi áudio-gravada. O objetivo dessa atividade foi de registrar como dado inicial, como ela desenvolvia essa atividade antes da intervenção, de modo que se pudesse ter uma referência inicial para comparação pós-intervenção.

Em seguida foi realizada uma entrevista individual com as mães das crianças visando à identificação de variáveis sócio-demográficas e à caracterização da família das crianças nos itens de interesse para a pesquisa. As informações detalhadas sobre a interação pais-filhos foram obtidas por meio de um questionário inspirado no estudo de Ruffman e Perner (1999).

-Escolaridade e ocupação das mães e dos outros membros da família que convivem com a criança

-Tempo que passa com a criança

-Atividades que realiza com a criança

-O que a criança faz, e onde, durante o tempo em que não está na creche

-Questões específicas em torno do uso da linguagem oral e do contato com portadores de texto, bem como sobre hábitos de leitura e de contar histórias.

Para encorajar respostas descrevendo ações reais da mãe, e não ações que elas consideram ideais, elas foram reasseguradas que as informações seriam confidenciais, e que nosso interesse geral foi em grupos de crianças, e não em uma ou outra criança vista individualmente.

[7] Sousa, Mauricio. Oi, eu sou a Magali. São Paulo: Globo, 2002.

Além disso, asseguramos a elas que é impossível ser uma mãe perfeita, e que não estaríamos interessados no que elas deviam ou não fazer, mas tão somente naquilo que elas de fato fazem.

### 6.3.2. Intervenção experimental

A experimentadora desenvolveu atividade com as 40 díades, sendo 20 díades do grupo experimental (GE) e 20 díades do grupo controle (GC). A intervenção de tipo experimental, no GE e no GC, foi realizada pela própria pesquisadora, na moradia da díade. E consistia na narração de quatros histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens, incluindo desejos, intenções e atribuição de falsa crença ao outro. No grupo controle também foram realizadas as narrações de histórias (as mesmas do grupo experimental), mas as mães não receberam instrução sobre como contar as histórias, e portanto continuaram a contá-las à sua maneira.

#### 6.3.2.1. Grupo Experimental (GE)

A intervenção experimental teve como objetivo levar as mães a fazer uso da linguagem na interação com o filho, contando histórias e estabelecendo conversações, de modo a empregar verbos mentais e explicar sentimentos, desejos e crenças dos personagens.

Foram realizadas quatros sessões de intervenção, uma por semana, durante quatro semanas. A duração de cada sessão era de aproximadamente 15 minutos. Em cada sessão foi apresentada uma história diferente.

A pesquisadora realizou as intervenções nas próprias casas dos participantes, após agendadas com as mães. As interações entre as díades - mãe e criança - foram gravadas em áudio durante o tempo de duração da história. Utilizamos esse procedimento devido à precisão do registro, que ocorre de maneira espontânea e não invasiva, e por ser mais facilmente controlável. Deve ser estabelecida uma interação verbal com a criança de modo que esta participe como ouvinte e como falante. Decidiu-se não utilizar vídeo-gravações porque percebeu-se que elas tinham um efeito inibitório sobre as mães e as crianças.

Na primeira sessão, e nas seguintes, as mães eram orientadas, a, exercitar a interação verbal com a criança, contando a mesma história durante a semana, sempre ressaltando os estados mentais. Termos mentais como pensar, lembrar, entender, achar, saber, querer, sentir entre outros, para expressar estados mentais.

Em seguida, a pesquisadora entregava o livro de história e a mãe contava a história para a criança. No final de cada sessão era deixado para a mãe o livro de história trabalhado, para que ela durante a semana contasse a história quantas vezes quisesse e pudesse, para a criança. Na

segunda, terceira e quarta sessão a pesquisadora orientava a mãe, para exercitar a interação verbal com a criança, contando a mesma história durante a semana, sempre ressaltando os estados mentais. Termos mentais como pensar, lembrar, entender, achar, saber, querer, sentir etc, para expressar estados mentais. Acontecia a contação da história e a entrega do livro.

No final de cada sessão a pesquisadora conversava com a mãe, e fazia uma entrevista com ela, sobre o número de vezes em que ela havia realizado a atividade durante a semana anterior.

As quatro histórias utilizadas tiveram a mesma estrutura e seus conteúdos são equivalentes. Apenas os personagens e as situações foram alterados.

Foram utilizadas as quatro histórias construídas por Panciera (2007), na sua tese de doutorado intitulada: *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: Um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. As histórias foram cedidas por ela, sob a forma de texto e de imagens. Para exemplificar o tipo de história, imagem e texto no anexo 5.

6.3.2.2. Grupo Controle (GC)

No grupo controle as mães também contaram as histórias para seus filhos, sendo os mesmos livrinhos infantis do grupo experimental. Recebiam as 4 histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens, incluindo desejos, intenções e atribuição de crença falsa ao outro. Porém a diferença é que as mães não recebiam nenhuma orientação, que as outras mães do grupo experimental recebiam, ou seja, narravam a história da forma que sabiam. Todas as histórias tinham a mesma estrutura e conteúdos semelhantes.

6.3.3. Pós-Teste:

O pós-teste foi aplicado no grupo experimental (GE) e no grupo controle (GC), na semana seguinte à última sessão da narração da história.

- **<u>Crianças</u>**

As crianças foram avaliadas após uma semana de concluir a intervenção. Foram aplicadas novamente as cinco tarefas de crença falsa de Wellman e Liu (2004), utilizadas no pré-teste. A aplicação foi realizada na escola. No anexo 4 encontra-se o protocolo de aplicação do pós-teste.

- **<u>As mães</u>**

Após a quarta semana, foi realizado o pós-teste com a díade mãe-criança. O pesquisador ofereceu a mãe o mesmo livro utilizado no pré-teste e convidou-a a contar história para criança.

Solicitando que contasse da sua maneira. Essa interação em díade foram audiogravada. O objetivo dessa atividade era de registrar como ela desenvolve essa atividade depois da intervenção.

## 6.4. Análise dos Dados

### 6.4.1.Tarefas de avaliação da atribuição de crença falsa

As tarefas de crença falsa crença foram analisadas por meio de atribuição de pontos:

- 0 – resposta errada
- 1 – resposta correta .

Foram utilizados testes estatísticos apropriados para comparações entre grupos e intra-grupo: teste T de Student, análise de variância e o software SPAD-T.

### 6.4.2. Interação díade mãe-criança: contação de história

A fim de analisar os dados coletados foram criadas categorias que consideram o uso de verbos e/ou termos mentais pelos membros da díade, mãe-criança.

a) Expressões de emoções – expressões que demonstram a compreensão da criança sobre as emoções dos personagens da história;
b) Expressões de desejo – expressões que demonstram a compreensão da criança sobre o desejo dos personagens da história;
c) Expressões de intenções - expressões que demonstram a compreensão da criança sobre as intenções dos personagens da história;

Pretendemos assim realizar uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa considerando a freqüência com que cada item aparece.

## *7. Apresentação e análise dos resultados*

Para apresentação e análise dos resultados, são descritos os achados no que diz respeito aos efeitos do procedimento de intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença. Para isso são analisados: a- os resultados das crianças do grupo experimental e grupo controle nas tarefas de teoria da mente aplicadas no pré e pós-teste; b- as interações verbais que ocorreram nas díades mãe-criança do grupo experimental no pré-teste, nas intervenções e no pós-teste.

### 7.1. Efeitos do Procedimento de Intervenção nas crianças do Grupo experimental e Grupo controle nas tarefas de teoria da mente no pré e pós-teste.

As Tabelas 5 e 6 apresentam as idades e número de acertos nas tarefas de crença falsa das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) no pré e pós-teste.

**Tabela 5**: *Escores das crianças do **Grupo Experimental** (GE) nas tarefas 1, 2, 3, 4 e 5 de crença falsa, aplicadas no pré-teste e pós-teste.*

| | | *Pré-Teste* | | | | | | | *Pós-Teste* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Criança* | *Idade* | *T1* | *T2* | *T3* | *T4* | *T5* | ***Total*** | | *T1* | *T2* | *T3* | *T4* | *T5* | ***Total*** |
| *1* | 3:9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *2* | 3:8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| *3* | 3:7 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *4* | 3:10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| *5* | 3:6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *6* | 3:7 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| *7* | 3:10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| *8* | 3:6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *9* | 3:11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| *10* | 3:7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *11* | 3:8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *12* | 3:11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| *13* | 3:7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *14* | 4:0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| *15* | 4:0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *16* | 3:7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| *17* | 3:11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *18* | 3:9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *19* | 3:9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *20* | 3:10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *Total* | | *17* | *04* | *09* | *00* | *00* | *30* | | *20* | *12* | *17* | *17* | *15* | *81* |

**Tabela 6**: *Escores das crianças do* ***Grupo Controle*** *(GC) nas tarefas 1, 2, 3, 4, e 5 de crença falsa, aplicadas no pré-teste e pós-teste.*

| | | *Pré-Teste* | | | | | | | *Pós-Teste* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Criança* | *Idade* | *T1* | *T2* | *T3* | *T4* | *T5* | ***Total*** | | *T1* | *T2* | *T3* | *T4* | *T5* | ***Total*** |
| *1* | 3:11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| *2* | 3:10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| *3* | 4:0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| *4* | 3:6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *5* | 3:8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| *6* | 4:0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| *7* | 3:11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *8* | 3:8 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| *9* | 3:11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| *10* | 3:6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| *11* | 4:0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *12* | 3:9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *13* | 3:7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *14* | 3:9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *15* | 3:8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| *16* | 3:7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| *17* | 3:11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *18* | 3:7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *19* | 3:10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| *20* | 3:11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| *Total* | | *12* | *03* | *06* | *00* | *00* | *21* | | *14* | *03* | *08* | *04* | *01* | *30* |

O efeito da intervenção sobre o desempenho nas tarefas de teoria da mente, (avaliado pela consideração do número total de acertos nas cinco tarefas da escala), pode ser observado através da comparação do total de acertos do grupo experimental e do grupo controle (número médio de acertos), e da comparação no pré e pós-teste, das cinco primeiras tarefas de teoria da mente, tanto pelo grupo experimental como pelo grupo controle.

7.1.1. Comparando os resultados do Grupo experimental e do Grupo controle no desempenho nas tarefas de teoria da mente, tanto no pré quanto no pós-teste.

Para a realização da análise estatística, utilizou-se o Teste T para igualdade de médias, com amostras independentes.

**Tabela 7**: *Comparação dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controle, no pré e no pós- teste.*

**Group Statistics**

| | GRUPOS Grupo | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| PRE Total de acertos - Pré | 1 Experimental | 20 | 1,50 | ,688 | ,154 |
| | 2 Controle | 20 | 1,05 | ,887 | ,198 |
| POS Total de acertos - Pós | 1 Experimental | 20 | 4,05 | 1,276 | ,285 |
| | 2 Controle | 20 | 1,50 | 1,235 | ,276 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| PRE Total de acertos - Pré | Equal variances assumed | ,240 | ,627 | 1,792 | 38 | ,081 | ,45 | ,251 | -,058 | ,958 |
| POS Total de acertos - Pós | Equal variances assumed | ,171 | ,682 | 6,420 | 38 | ,000 | 2,55 | ,397 | 1,746 | 3,354 |

A diferença entre os resultados do GE e do GC no pré-teste não foi estatisticamente significativa (0,081). Enquanto que no pós-teste eles se diferenciaram significativamente (f=,171, T=6,420, p<0,000).

Esse resultado mostra que as crianças que as crianças que do GE e do GC não eram diferentes antes da intervenção. Após a intervenção, as crianças do grupo experimental obtiveram avanços significativamente maiores (p<0,000). As sessões de intervenção, como vimos, consistiram na participação em atividades lingüísticas, de narração de quatro histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens. Pode-se afirmar que usando esse procedimento, as mães do grupo experimental facilitaram, em seus filhos, a compreensão de estados mentais e a atribuição de crença falsa.

Este resultado concorda com os obtidos por Dunn et al (1991) que investigaram a influência da freqüência e dos conteúdos das conversas familiares na compreensão e na atribuição de estados mentais aos outros. Vem a afirmar que as interações lingüísticas com ênfase na explicação de estados mentais do outro, com utilização intencional de verbos mentais, produzem

um efeito facilitador do desenvolvimento da teoria da mente nas crianças.

7.1.2. Comparando pré e pós-teste do Grupo experimental e pré e pós-teste do Grupo controle.

Passaremos agora a verificar como se apresentaram as crianças do grupo experimental antes da intervenção e depois das sessões de intervenções. Para a realização da análise estatística, utilizou-se o Teste T para igualdade de médias, com amostras pareadas. Lembrando que as mães do grupo experimental receberam orientações semanalmente da pesquisadora para contação de histórias, com uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios). Em seguida iremos analisar os resultados do grupo controle no pré e pós-teste. Ressalta-se que as mães também contavam as histórias, porém as contavam à sua maneira, sem nenhuma orientação por parte da pesquisadora.

**Tabela 8**: *Comparação pré e pós-teste no Grupo Experimental.*

**Paired Samples Statistics** [a]

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | PRE Total de acertos - Pré | 1,50 | 20 | ,688 | ,154 |
| | POS Total de acertos - Pós | 4,05 | 20 | 1,276 | ,285 |

a. GRUPOS Grupo = 1 Experimental

**Paired Samples Test**[a]

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | PRE Total de acertos - Pré - POS Total de acertos - Pós | -2,55 | ,945 | ,211 | -2,99 | -2,11 | -12,074 | 19 | ,000 |

a. GRUPOS Grupo = 1 Experimental

A Tabela 8 indica que o desempenho das crianças do grupo experimental nas tarefas de teoria da mente, expresso pelo número de acertos nas 5 tarefas da escala, foi significativamente melhor no pós-teste do que no pré-teste ($p<0,000$), (tendo a média de acertos no pré-teste 1,50 e no pós-teste 4,05).

Isso nos permite afirmar que no grupo experimental houve um avanço significativo no desempenho das crianças entre o pré-teste e o pós-teste, o que deve ser visto como efeito do procedimento de intervenção baseado na interação verbal entre mãe-criança, ou seja, a contação de história, estabelecendo que as conversações utilizando verbos mentais favorecem a habilidade de compreensão da mente do outro.

Conforme afirmam Nelson, Plesa e Henseler (1998) a linguagem não substituiria a experiência, mas ela articularia e informaria a experiência, aumentando a consciência tanto sobre os próprios estados mentais e os estados mentais dos outros, como também sobre a relação entre os estados mentais e a ação, ampliando as possibilidades da criança de atribuir sentido ao mundo. Assim, a interação determinaria os usos da linguagem, bem como também associar-se-ia ao desenvolvimento cognitivo e à experiência social na determinação do desenvolvimento da linguagem (Fernandes, 1996).

Astington (1998) argumenta nesse sentido, que é através de interações lingüísticas que o conhecimento é adquirido. Isso porque o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de uma teoria da mente estariam relacionados na construção um do outro. Portanto, com o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade de compreender a mente tornar-se-ia mais aparente e explícita, porque a criança seria capaz de falar acerca de seus próprios estados mentais e dos outros.

Comparando as crianças no pré e pós-teste do Grupo Controle, verificamos também uma diferença significativa, as crianças também avançaram (21 acertos no pré-teste e 30 acertos no pós-teste), conforme se vê na Tabela 9, onde se indica que o desempenho das crianças do grupo controle nas tarefas de teoria da mente, expresso pelo número de acertos nas 5 tarefas da escala, foi melhor no pós-teste que no pré-teste ($p<0,004$), (tendo a média de acertos no pré-teste 1,05 e no pós-teste 1,50).

Ressalta-se que no grupo controle as mães também contaram as histórias para seus filhos, utilizaram os mesmos livrinhos infantis do grupo experimental, que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens. Porém, as mães não recebiam nenhuma orientação sobre o procedimento de intervenção. Observa-se, portanto que no grupo controle houve progresso nessas crianças, o que deve ser entendido como efeito das interações mães-crianças na situação em que as mães contam histórias à sua maneira, ou seja, sem orientação do pesquisador.

**Tabela 9**: *Comparação pré e pós-teste no Grupo Controle, soma de todas as tarefas.*

**Paired Samples Statistics** [a]

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | PRE Total de acertos - Pré | 1,05 | 20 | ,887 | ,198 |
| | POS Total de acertos - Pós | 1,50 | 20 | 1,235 | ,276 |

a. GRUPOS Grupo = 2 Controle

**Paired Samples Test[a]**

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | PRE Total de acertos - Pré - POS Total de acertos - Pós | -,45 | ,605 | ,135 | -,73 | -,17 | -3,327 | 19 | **,004** |

a. GRUPOS Grupo = 2 Controle

Observa-se que existe diferença significativa no desempenho entre os dois grupos ($p<0,004$). Isto vem ressaltar que há diferentes maneiras de interagir verbalmente; por exemplo, no grupo controle que as mães contavam as histórias conversando com os filhos, narravam a história da forma que sabiam, ajudaram o desenvolvimento; mas quando essas interações estão orientadas, conforme o grupo experimental, em cada uma das sessões, sempre ressaltando os estados mentais, os resultados são muito melhores, ou seja, mais significativos. De fato essas mães do grupo experimental incorporaram essas orientações, pois ocorreram modificações da mãe no contar histórias, as mães integravam essas informações e modificaram o contar história. Foi possível visualizar no resultado das crianças na tarefa 5 da escala da teoria da mente.

Portanto, todas as crianças avançaram no efeito de interação lingüística com a mãe, no contexto de contar histórias. Quando se compara os resultados do grupo experimental com o grupo controle, os achados demonstram que o grupo experimental avançou mais que o grupo controle, considerando-se os escores. Verifica-se assim, a eficácia significativa da intervenção no desempenho nas tarefas de teoria da mente, uma vez que o diferencial é que as mães do grupo experimental foram instruídas, treinadas, orientadas de um modo específico para contar histórias, chamando atenção para os verbos mentais, explicando os termos mentais para criança, e quando utilizaram essas orientações, ocorreu um avanço significativamente maior na tarefa 5, isto é, na tarefa que indica habilidade de atribuição de crença falsa ao outro.

Os resultados encontrados nesta investigação são semelhantes aos obtidos por Appleton e Reddy (1996). No estudo, Appleton e Reddy (1996) envolvia um adulto que explicava a reação surpresa de um ator que aparecia em uma série de quatro videoclipes, de curta duração, após a inesperada transferência 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 quatro sessões de 10 a 15 minutos, com o pesquisador, mas as sessões consistiam na leitura de histórias de alguns livros. Seus resultados evidenciam que os procedimentos de intervenção contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença ao outro e que melhores falantes têm melhor desempenho após o procedimento.

O estudo de Bretherton e Beegly (1982) está inserido dentro desta hipótese. Utilizaram

mães de crianças pequenas para registrar diferentes categorias de organização das expressões mentais. Relacionam à compreensão dos estados mentais as intenções comunicativas, dizendo que uma capacidade rudimentar de adjudicar estados mentais a si próprios e a outros, emerge junto com as intenções comunicativas.

Portanto, houve um efeito positivo do procedimento de intervenção nessas tarefas, uma vez que o grupo experimental obteve um desempenho significativamente melhor que o grupo controle.

Em síntese, é possível afirmar que as crianças se beneficiaram com o procedimento de intervenção que envolvia conversações em torno de verbos mentais. Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental (GE) se beneficiaram, com o procedimento de intervenção, que teve um efeito significativo, em relação ao desempenho do grupo controle (GC).

É possível aceitar que a intervenção foi eficaz, pois, as atividades realizadas favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença. As atividades realizadas favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença, sustentando nossa hipótese de que o procedimento de intervenção, um programa de intervenção que, visa orientar as mães no uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios), que se utiliza de conversações através da díade mãe-criança, de modo a fazer uso de verbos mentais e explicar sentimentos, desejos e crenças dos personagens, em situações de contações de histórias, produz efeito positivo, favorecem na criança a habilidade de atribuição de crença falsa e compreensão da mente do outro.

Para melhor compreensão dos resultados, realizou-se uma análise da variação por tarefas dentro de cada grupo, grupo experimental e controle, que será descrito a seguir.

### 7.1.3. Resultados da intervenção para cada uma das tarefas de teoria da mente.

Wellman e Liu (2004) organizaram tarefas de teoria da mente, 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. Eles analisaram comparações entre diferentes estados mentais, por exemplo, comparações entre a compreensão de desejos, crenças, procurando por um quadro geral que evidenciasse cada conceito de estado mental sendo mais fácil ou mais difícil do que outros para a criança no período pré-escolar. Com o objetivo de testar uma escala de tarefas em teoria da mente, ordenada em função da dificuldade que as crianças manifestavam para dar a boa resposta. “Empiricamente, uma escala pode ser formada a partir de qualquer coleção de itens heterogêneos contanto que as crianças apenas tenham sucesso em alguns itens e, então, sucessivamente, tenham sucesso em mais itens” (Wellman e Liu, 2004, p.523). Os resultados

desse estudo apontaram para a formação de uma progressão desenvolvimental consistente e a hipótese dos autores se sustentou: o que ocorreu na maioria dos casos foi que se uma criança tinha sucesso em uma determinada tarefa também tinha sucesso nas tarefas que a precediam. Considerando as categorias encontradas e nomeadas pelos autores, a escala constituiu-se da tarefa mais fácil à tarefa mais difícil.

Wellman e Liu (2004) relatam que uma escala, baseada em seqüências, na criança, oferece evidências mais fortes de seqüências do que acontece com as interferências de meios em grupo, ou seja, um conjunto de tarefas organizadas em escala poderia oferecer uma medição mais exata para ser usada em pesquisas sobre diferenças individuais que examinem a inter-atuação entre a compreensão da teoria da mente e outros fatores. Esses fatores incluiriam tanto o papel de fatores independentes (como conversas de família, linguagem) sobre a teoria da mente, quanto o papel da teoria da mente como um fator independente que contribui com outros desenvolvimentos (como interações sociais, aceitação dos semelhantes).

Os dados demonstrados são referentes ao desempenho das crianças em cada tarefa separadamente, conforme a tabela 10 abaixo. Como já apresentado anteriormente, todas as crianças foram avaliadas no pré e pós-teste nas 5 primeiras tarefas da escala de tarefas em teoria da mente. São tarefas que se referem a níveis diferentes de habilidades, uma escala de tarefas da mais simples para a mais complexa, que seriam requeridas da criança para a solução das tarefas.

São apresentados, portanto os resultados que se referem ao efeito da intervenção, na habilidade de crença falsa relativa ao comportamento das crianças de três anos e meio a quatro anos, em situações lúdicas, contação de histórias, que envolvem a díade mãe-criança, verificando quais os efeitos na linguagem tendo a mãe como fonte de interações verbais mediadora, no desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente. O desempenho nas tarefas de teoria da mente foi avaliado através de duas vias: a consideração do número total de acertos das cinco primeiras tarefas da escala, e, a consideração do número de acertos especificamente na Tarefa 5 da escala.

Essa tarefa foi escolhida por se tratar de uma tarefa clássica de crença falsa, amplamente utilizada em pesquisas nessa área, além de terem sido utilizadas tarefas comparáveis a ela em outras pesquisas de intervenção (Appleton & Reddy, 1996; Clements, Rustin & McCallum, 2000; Hale & Tager-Flusberg, 2003; Lohmann & Tomasello, 2003); por isso o número de acertos obtidos nessa tarefa específica, no pós-teste, é o indicador da habilidade da criança de atribuir crença falsa, uma vez que, um dos sinais de que a criança possui uma teoria da mente é a compreensão de que outras pessoas podem ter uma crença falsa, ou seja, de que alguém pode ter um pensamento ou uma crença que não condiz com a realidade (Souza, 2006).

Foi utilizado o teste do qui-quadrado para comparar os resultados de cada tarefa no grupo experimental e no grupo controle. Um resumo desses resultados está na tabela 10.

**Tabela 10**: *Resultado dos cálculos de X2 para cada tarefa no pré e pós-teste no grupo experimental e no grupo controle*

| *Tarefas* | *Pré-Teste* | *Pós-Teste* |
|---|---|---|
| Tarefa 1 | GE=GC (NS) | GE>GC p<0,010 |
| Tarefa 2 | GE=GC (NS) | GE>GC p<0,004 |
| Tarefa 3 | GE=GC (NS) | GE>GC p<0,004 |
| Tarefa 4 | Efeito chão 100% de erros | GE>GC p<0,000 |
| Tarefa 5 | Efeito chão 100% de erros | GE>GC p<0,000 |

**A seguir apresentaremos detalhadamente esses resultados, para cada tarefa, considerando a comparação entre GE e GC no pré-teste e no pós-teste.**

**A *Tarefa 1*** é a primeira tarefa na escala de Wellman e Liu (2004), que avalia se a criança diferencia desejos: se a criança é capaz de julgar que duas pessoas (ela própria e outra pessoa) têm diferentes desejos sobre os mesmos objetos.

> Nessa tarefa o experimentador mostrava à criança um bonequinho (um adulto de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e uma banana. "Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou da banana?" Essa é a pergunta sobre o *próprio desejo.* Se a criança escolhesse a maçã: "Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais é de banana. Ele não gosta de maçã". (Ou, se a criança escolhesse a banana, dizemos a ela que o Seu Paulo gosta de maçã). Então, fazíamos à criança a pergunta *alvo*: "Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Para ganhar o ponto, ou para ter sucesso na tarefa, a criança deve responder a pergunta *alvo* com a resposta oposta àquela que ela deu na pergunta de *próprio desejo,* ou seja, ganha ponto a criança que compreende o desejo do seu Paulo, que é diferente do desejo dela.

Como se pode verificar nas tabelas 5 e 6, as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um total de 17 acertos no pré-teste e 20 acertos no pós-teste na tarefa T1 e as crianças do grupo controle (GC), obtiveram 12 acertos no pré-teste e 14 acertos no pós-teste. Como se pode ver na tabela 10, referente aos resultados do teste de qui-quadrado a diferença entre os escores obtidos pelas crianças do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste não é significativa. Entretanto quando verificamos os resultados do pós-teste encontramos que o grupo experimental progrediu significativamente mais ($p<0,01$). Esse achado permite afirmar que o grupo experimental progrediu significativamente, na capacidade de julgar desejos diferentes, ou seja, é capaz de compreender que os desejos dela podem ser diferentes dos desejos das outras pessoas, em relação aos mesmos objetos.

**T1_PRE * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T1_PRE | 0 Erro | Count | 3 | 8 | 11 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 15,0% | 40,0% | 27,5% |
| | 1 Acerto | Count | 17 | 12 | 29 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 85,0% | 60,0% | 72,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,078 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

**T1_POS * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T1_POS | 0 Erro | Count | | 6 | 6 |
| | | % within GRUPOS Grupo | | 30,0% | 15,0% |
| | 1 Acerto | Count | 20 | 14 | 34 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 70,0% | 85,0% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,010 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

**Na *Tarefa 2***, a criança julga a ação do outro quando duas pessoas (a própria criança e a outra pessoa) têm diferentes crenças sobre os mesmos objetos, quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.

> Mostra-se à criança uma bonequinha (uma menina de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa (no desenho, a parte inferior da mesa não pode ser visível – deve ser coberta por uma toalha, por exemplo). "Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato pode estar escondido embaixo da cama ou

pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você acha que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?" Esta é a pergunta sobre a *própria crença.* Se a criança escolhe atrás da cama: "Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato dela está embaixo da mesa. Ela pensa que o gato dela está lá embaixo da mesa" (Ou, se a criança escolhe embaixo da mesa, dizemos a ela que Aninha acha que seu gato está embaixo da cama) Então, fazemos à criança a pergunta *alvo:* "Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?" Para dar a resposta certa, a criança deve dar para a pergunta *alvo* a resposta oposta àquela que ela deu à pergunta de *crença própria,* ou seja, ganha ponto a criança que compreende onde Aninha vai procurar o gato, que é diferente da sua própria crença.

As crianças do grupo experimental (GE) obtiveram um total de 04 acertos no pré-teste e 12 acertos no pós-teste na tarefa T1 e as crianças do grupo controle (GC), obtiveram 03 acertos no pré-teste e continuaram com 03 acertos no pós-teste. Como se pode ver na tabela 10, referente aos resultados do grupo experimental e do grupo controle, no pré-teste não é significativa. Já no pós-teste encontramos que o grupo experimental progrediu significativamente mais ($p<0,004$). Pode-se concluir que as crianças do grupo experimental demonstraram, após a intervenção, maior capacidade de atribuição de uma crença diferente de sua própria, quando não há o conhecimento da realidade (diferentes crenças).

**T2_PRE * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T2_PRE | 0 Erro | Count | 16 | 17 | 33 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 80,0% | 85,0% | 82,5% |
| | 1 Acerto | Count | 4 | 3 | 7 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 20,0% | 15,0% | 17,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | 1,000 | ,500 |
| N of Valid Cases | 40 | | |

a. Computed only for a 2x2 table

**T2_POS * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T2_POS | 0 Erro | Count | 8 | 17 | 25 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 40,0% | 85,0% | 62,5% |
| | 1 Acerto | Count | 12 | 3 | 15 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 60,0% | 15,0% | 37,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Pearson Chi-Square [b] | | |
| Fisher's Exact Test | | ,004 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

b.

**Na Tarefa 3** procura-se verificar o julgamento da criança sobre o conhecimento de outra pessoa, quando se trata de algo que ela declaradamente não sabe (acesso ao conhecimento). A Tarefa de acesso ao conhecimento a criança vê o que há em uma caixa e julga (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso ao conteúdo da caixa.

> Nessa tarefa a criança vê uma caixa sem identificação. Dentro dessa caixa há um cachorro de brinquedo. "Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?" (A criança pode dar qualquer resposta que ela queira ou indicar que não sabe). Em seguida, a caixa é aberta e mostramos à criança o conteúdo da caixa. "Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!" O experimentador fecha a caixa e diz: "Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo? (A criança deve responder o que foi-lhe mostrado, ou seja, um cachorro de brinquedo). Na seqüência, uma bonequinha (uma menina de brinquedo) é mostrada à criança: "Essa é a Carol. A Carol não olhou dentro dessa caixinha. Ela nunca viu o que tem aqui dentro (apontando a caixa). Então, faz-se a pergunta-alvo para a criança: "A Carol sabe o que tem dentro da caixinha?". Espera-se que a criança responda que ela (referindo-se a boneca Carol) não sabe. O experimentador pergunta de novo: "A Carol olhou dentro dessa caixinha?" (pergunta de *memória*). A resposta será considerada certa, se a criança responder "Não" à pergunta *alvo* e "Não" à pergunta de controle de *memória.*

Como se pode observar nas tabelas 5 e 6, as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram o total de 09 acertos no pré-teste e 17 acertos no pós-teste na tarefa 3. E as crianças do grupo controle (GC) obtiveram um total de 06 acertos no pré-teste e 08 acertos no pós-teste, na tarefa 3. Como se pode ver na tabela 10, referente aos resultados do teste de qui-quadrado, a

diferença entre crianças do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste não é significativa. Entretanto no pós-teste encontramos que o grupo experimental progrediu significativamente mais (p<0,004). Assim pode ser percebido, através da Tarefa 3, que as crianças que passaram pela intervenção conseguem melhores resultados quando se trata de julgar sobre o conhecimento de outra pessoa, sobre algo que ela declaradamente não sabe (acesso ao conhecimento).

**T3_PRE * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T3_PRE | 0 Erro | Count | 11 | 14 | 25 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 55,0% | 70,0% | 62,5% |
| | 1 Acerto | Count | 9 | 6 | 15 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 45,0% | 30,0% | 37,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,257 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

**T3_POS * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T3_POS | 0 Erro | Count | 3 | 12 | 15 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 15,0% | 60,0% | 37,5% |
| | 1 Acerto | Count | 17 | 8 | 25 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 85,0% | 40,0% | 62,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,004 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

**Na *Tarefa 4***, a tarefa de falsa crença – conteúdo: a criança julga a crença falsa de outra pessoa, sobre o que há em um recipiente bem característico, quando a criança sabe o que há no recipiente.

> Mostra-se para a criança uma caixa de Band-Aid facilmente identificável. Dentro dela há um cavalinho de plástico. O experimentador diz: "Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?" ( A criança deve responder que tem um Band-Aid). Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: "Vamos ver... tem um cavalinho dentro". A caixa de Band-Aid é fechada: "Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?" (A criança deve responder que tem um cavalinho). Então, um bonequinho (um menino de brinquedo) é mostrado a criança: "Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho. Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou um cavalinho?" (pergunta *alvo*). (Espera-se que a criança responda que tem um Band-Aid). Depois faz-se a pergunta de *memória*: "O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?" (*A criança deve responder que não)*.

Podemos verificar, também, que tanto no grupo experimental como no grupo controle no pré-teste nenhuma criança acertou essa tarefa, tendo um efeito chão 100% de erros. Entretanto no pós-teste as crianças do grupo experimental (GE) obtiveram o total de 17 acertos e as crianças do grupo controle (GC) obtiveram um total de 04 acertos no pós-teste, encontramos que o grupo experimental progrediu significativamente mais ($p<0,000$) na tarefa 4, que tem como estrutura demonstrar atribuição de uma crença falsa de conteúdo.

**T4_PRE * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T4_PRE | 0 Erro | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value |
|---|---|
| Pearson Chi-Square | ,[a] |
| N of Valid Cases | 40 |

a. No statistics are computed because T4_PRE is a constant.

**T4_POS * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T4_POS | 0 Erro | Count | 3 | 16 | 19 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 15,0% | 80,0% | 47,5% |
| | 1 Acerto | Count | 17 | 4 | 21 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 85,0% | 20,0% | 52,5% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,000 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

A ***Tarefa 5***, conforme já descrita anteriormente, trata de uma tarefa clássica de crença falsa, amplamente utilizada em pesquisas nessa área, na qual evidencia-se a habilidade da criança em atribuir estados mentais ao outro e prever seus comportamentos, pois na tarefa de crença falsa conta-se para a criança uma história em que existem informações que permitem a ela inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade, e pede-se à criança para predizer o que o protagonista irá fazer naquela situação. Pode-se inferir se a criança tem ou não uma teoria da mente se ela fizer a predição baseada no conhecimento da situação que o outro tem.

> Nessa tarefa a criança vê um bonequinho (um menino de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário. O experimentador diz: "Esse é o Dudu. O Dudu quer encontrar as canetinhas dele. A canetinha pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, de verdade, a canetinha do Dudu está na mochila. Mas, o Dudu pensa que a canetinha dele está no armário. Ele pensa que a canetinha dele está lá no armário". "Então, onde o Dudu vai procurar a canetinha dele primeiro? Na mochila ou no armário?" (pergunta *alvo*) (A resposta esperada é que a criança diga que a canetinha está no armário) Em seguida, pergunta-se "Onde a canetinha do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?" (pergunta de *realidade*). Para dar a resposta correta, a criança deve responder "No armário" para a pergunta *alvo porque ela usa da crença dela para responder* e "Na mochila" para a pergunta de *realidade.*

A Tabela 10 mostra que tanto no grupo experimental como no grupo controle no pré-teste nenhuma criança acertou essa tarefa, tendo um efeito chão 100% de erros. Pode-se verificar um aumento importante no número de acertos nessa tarefa obtido pelo grupo experimental no pós-teste (de zero no pré-teste para 15 no pós-teste). Entretanto, nota-se que somente 01 das crianças

que participaram do grupo controle teve sucesso na tarefa 5 no pós-teste. Encontramos portanto, que o grupo experimental progrediu significativamente mais (p<0,000).

**T5_PRE * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T5_PRE | 0 Erro | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value |
|---|---|
| Pearson Chi-Square | ,[a] |
| N of Valid Cases | 40 |

a. No statistics are computed because T5_PRE is a constant.

**T5_POS * Grupo**

**Crosstab**

| | | | GRUPOS Grupo | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 Experimental | 2 Controle | Total |
| T5_POS | 0 Erro | Count | 5 | 19 | 24 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 25,0% | 95,0% | 60,0% |
| | 1 Acerto | Count | 15 | 1 | 16 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 75,0% | 5,0% | 40,0% |
| Total | | Count | 20 | 20 | 40 |
| | | % within GRUPOS Grupo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|
| Fisher's Exact Test | | ,000 |
| N of Valid Cases | 40 | |

a. Computed only for a 2x2 table

Em síntese, é possível afirmar que as crianças se beneficiaram com o procedimento de intervenção que envolvia conversações com uso de verbos mentais. Pode-se dizer que os efeitos do programa de intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença foram

eficazes, ou seja, os procedimentos de intervenção, produzidos com conversas e explicações voltadas para descrever estados mentais e atribuir crença falsa, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de estados mentais e atribuição de crença falsa ao outro. As atividades realizadas durante a aplicação do programa de intervenção, que visa orientar as mães no uso de linguagem explicativa de estados mentais, favorecem o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença no grupo experimental (GE), aumentando significativamente seus pontos na escala de tarefas da teoria da mente, ou seja, quando as mães recebem instrução de como contar histórias, onde são ensinadas a chamar atenção da criança para os estados mentais dos personagens, utilizando verbos e outros termos mentais na conversação, o efeito é mais significativo.

Quanto às crianças do grupo controle: as crianças também se beneficiaram, porém com um avanço menor, se comparadas às do grupo experimental. Visto que a atividade do grupo controle foi semelhante ao do grupo experimental, porque envolveu a linguagem, o mesmo material dos livros de histórias, mas difere no fato que não houve instrução para as mães e consequentemente não espera mudança no comportamento lingüístico das mães, ou seja, no modo de contar história. Suas mães narravam histórias e elas, portanto, tiveram um aumento de participação em atividades lingüísticas, o que parece ter favorecido o desenvolvimento da teoria da mente. Contudo, esse progresso foi menor do que poderia ter sido, se as mães tivessem usado a linguagem para explicar estados mentais e verbos mentais, como ocorreu no grupo experimental.

Portanto, esses resultados dão sustentação à hipótese inicial que aponta para a existência de uma relação entre habilidade de atribuição de estados mentais e linguagem. No caso da linguagem utilizada no grupo experimental, que enfatiza explicações dos estados mentais dos outros, o efeito é maior. Esses resultados permitem afirmar que as conversações realizadas entre as díades mãe-criança possibilitaram a habilidade de compreender e atribuir estados mentais. E que as atividades de conversação que envolviam uso intencional e intenso de verbos e outros termos mentais com as crianças, influenciaram mais seu desempenho nas tarefas de crença falsa.

Passaremos agora a analisar as interações verbais que ocorreram nas díades do grupo experimental, dado ao que, nelas, as interações lingüísticas utilizadas tiveram um maior efeito nas tarefas de crença falsa.

## 7.2. Utilização de termos mentais antes e depois da intervenção

Para melhor responder as questões desta pesquisa, foi realizado um recorte, onde decidimos confrontar a linguagem utilizada pela díade mãe-criança na sessão inicial e na sessão final, ou seja, na sessão designada pré-teste onde não foi fornecida nenhuma orientação para as

mães e no pós-teste, onde as mães já tinham passado por quatro sessões de orientação. Cabe lembrar que o livro de história utilizado nessas duas sessões foi o mesmo.

Essas interações entre as 20 díades mãe e criança durante uma sessão do pré-teste e uma sessão do pós-teste, do grupo experimental, foram áudio-gravadas e transcritas integralmente. Para a análise das transcrições das interações verbais foi utilizado o software SPAD-T (Système Portable pour l'Analyse des Donnés).

Os verbos, termos e expressões mentais receberam o tratamento do software SPAD-T, que gerou listagens de palavras, organizadas por freqüência e por ordem alfabética.

A fim de analisar os dados coletados, o pesquisador selecionou, por meio da releitura das transcrições e o que consta na literatura da área, foram selecionados os verbos que teriam interesse na pesquisa. Os verbos e/ou termos mentais que foram selecionados, estão descrito abaixo na tabela 11.

**Tabela 11** – *Freqüência de termos mentais que expressaram os diferentes tipos de compreensão de estados mentais (emoções, desejos e crenças) na sessão do pré-teste e na sessão do pós-teste, para as 20 díades do grupo experimental.*

| **Etapas** / **Estados mentais** | **Pré-Teste** | **Pós-Teste** |
|---|---|---|
| Emoções (E) | 06 | 66 |
| Desejos (D) | 02 | 30 |
| Crenças (C) | 02 | 22 |
| Total | **10** | **118** |

**Tabela 12** – *Número de termos mentais que expressaram os diferentes tipos de compreensão de estados mentais (emoções, desejos e crenças) na sessão do pré-teste e na sessão do pós-teste, para as 20 díades do grupo experimental.*

| **Estados mentais** | **Categoria** | **Pré-Teste** | **Pós-Teste** | **TOTAL** |
|---|---|---|---|---|
| Saber | Crença | 00 | 07 | 07 |
| Achar | Crença | 00 | 02 | 02 |
| Lembrar | Crença | 01 | 11 | 12 |
| Querer | desejo | 02 | 30 | 32 |
| Chorar | emoção | 00 | 03 | 03 |
| Gostar | emoção | 06 | 51 | 57 |
| Pensar | crença | 01 | 02 | 03 |
| Feliz | emoção | 00 | 05 | 05 |
| Medo | emoção | 00 | 07 | 07 |
| **Total** | | **10** | **118** | **128** |

Como se pode perceber houve uma grande diferença nos verbos e/ou termos mentais, antes e depois da intervenção, sendo que a categoria mais utilizada foi emoção: verbos como chorar, gostar e termos como feliz e medo; e a menos utilizada foi crença: com os verbos saber, achar, lembrar, pensar.

De acordo com referencial teórico, é possível encontrar estudos que apresentam fortes indícios de que as crianças são capazes de falar sobre desejos, emoções e crenças (Harris, 1996). Trabalhos como os de Barstch e Wellman (1995) e Shatz, Wellman e Silber (1983) investigam o período de aquisição de termos mentais pelas crianças.

Harris (1996) aponta que um número menor de crianças, mas ainda a maioria, referem estados de emoção (*triste, feliz, bravo, contente, assustado, com medo*) dos dois aos três anos. Os resultados deste trabalho concordam com o estudo de Harris (1996), pois apontaram que as manifestações de emoção, foram as mais demonstradas pelas crianças.

Isso vem ao encontro aos estudos de Bretherton e Beeghy (1982) conforme os seus resultados, os usos destas expressões obedecem a uma hierarquia: aquelas que expressam emoções e desejos são as mais comuns no vocabulário das crianças pequenas do que as que se referem a obrigações morais, sendo as que expressam cognição, como lembrar, achar, pensar... Essas autoras relacionam à compreensão dos estados mentais as intenções comunicativas, dizendo que uma capacidade rudimentar de adjudicar estados mentais a si próprio e a outros, emerge junto com as intenções comunicativas. Portanto, com o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade de compreender a mente tornar-se-ia mais aparente e explícita, porque a criança seria capaz de falar acerca de seus próprios estados mentais e dos outros.

Neste estudo foram, portanto, encontradas evidências de que no segundo ano de vida as crianças já são capazes de atribuír estados de emoção e desejo ao outro e que, entre três e quatro anos, as crianças têm condições de atribuir crença ao outro (personagem da história ou colega na atividade). Estes achados estão de acordo com Bartsch e Wellman (1995) que apontaram que as crianças adquirem palavras referentes a desejos (*querer, desejar)* antes de palavras que se referem a crenças (*saber, pensar*).

## 7.3. Compreensão da crença falsa no grupo de crianças da intervenção

Um aspecto fundamental da teoria da mente, conforme visto na literatura é a capacidade de atribuir a crença falsa ao outro. A tarefa 5 foi tomada como indicadora, por se tratar de uma tarefa clássica de falsa crença, amplamente utilizada em pesquisas nessa área, além de terem sido utilizadas tarefas comparáveis a ela em outras pesquisas de intervenção e usada para selecionar os participantes. Lembrando que para ser incluída no estudo a criança não poderia ter sucesso na realização da tarefa 5, chamada “falsa crença (explícita)”, da escala de Wellman e Liu (2004), ou

seja, a criança que acertou a prova 5 foi excluída. Portanto, nenhuma criança tinha essa habilidade de atribuir a crença falsa antes da intervenção.

Trataremos a seguir das crianças, do grupo experimental, que após a intervenção avançaram ou não avançaram nessa habilidade, ou seja, acertaram ou não acertaram a tarefa 5. Para isso serão dados exemplos de diálogos mantidos pelas díades mãe-criança no momento da contação da história.

Para realizar essa análise, foram consideradas as 20 crianças do grupo experimental, sendo que, 15 acertaram a tarefa 5 e 05 não acertaram a tarefa 5. Cabe lembrar que somente 04 crianças acertaram a tarefa 4 e 01 criança do grupo controle acertou a tarefa 5, portanto não será realizado esse tipo de análise no grupo controle.

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:

- associação, pela criança ou pela mãe, da história do livro com sua história pessoal;
- comportamento de atenção da criança com respeito à história;
- freqüência da contação de história pela mãe durante a semana, segundo relato da mãe.

### 7.3.1. Compreensão da crença falsa nas crianças que acertaram a Tarefa 5

Os relatos a seguir têm como finalidade compreender como ocorreram as interações lingüísticas nas díades, levando em consideração a transcrição completa das sessões, bem como as visitas do pesquisador na coleta de dados e as conversas informais com as mães. Ressalta-se que em todas as sessões, a mãe contava a história, interagindo com a criança, verbalmente, conversava com ela utilizando linguagem com atribuição de estados mentais - desejos, intenções, crenças e emoções - aos personagens. Faremos agora uma descrição das sessões realizadas. Os trechos a seguir foram alguns exemplos de uma sessão de contação de história entre uma díade mãe-criança.

#### EXEMPLO 1: NA HISTÓRIA DO CHICO BENTO

**PRANCHA 1** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)
Texto escrito no livro: Esse aqui é o Chico Bento. Ele mora nesse sítio. O sítio dele é tão bonito! Olha só quanta coisa tem: tem árvores, tem uma casinha bonitinha, tem uma vaquinha... O que mais vocês estão vendo também?
*Mãe: fala para mãe. Ah ta com vergonha, fala pra mãe*
*Criança: tem um porco*
*Mãe: e como o porco faz. Você sabe fazer*
*Criança: a criança imitou o porco*
*Mãe: e isso é o que*
*Criança: carneiro*
*Mãe: carneiro, olha bem*

*Criança: parece, mas não é*
*Mãe: isso mesmo, então o que é*
*Criança: é... eu sei, o cachorro*
*Mãe: é o cachorro e como o cachorro faz*
*Criança: imita o cachorro*
*Criança: isso*
*Mãe: é um pintinho. Você sabe fazer o barulho do pintinho*
*Criança: a criança imita*
*Mãe: viu, isso tudo são os bichinhos do Chico Bento*

Texto escrito no livro:Agora, olhem bem pro Chico: você acha que o Chico gosta de morar nesse sitio? Porque você acha isso?
*Criança: gosta, ta rindo*
Texto escrito no livro: [olha a carinha dele?]
*Mãe: olha a vaquinha*
*Criança: eu tenho*
*Mãe: tu tens*
*Criança: na casinha*
*Mãe: ah, é mesmo. Aquela de borracha*

**PRANCHA 2 -** ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO
Texto escrito no livro:Olha só, o Chico ta com um saco enorme cheio de goiaba! O Chico adora comer goiaba. Só que no sitio dele não tem pé de goiaba, mas no sitio do vizinho dele, o Nhô Lau, tem um monte de pé de goiaba. Ai, de vez em quando, o Chico vai lá pegar goiaba pra comer…
*Mãe: olha um saco cheio de goiaba, ele gosta de goiaba*
*Criança: eu também gosto*
*Mãe: tu tens um pé de goiaba em casa*
*Criança: tem lá atrás*

Texto escrito no livro: Olha só, esse aqui é o Nhô Lau. O que é que ele ta fazendo?
*Criança: ta brincando de correr*
*Mãe: é, ele ta correndo atrás do Chico para pegar as goiabas de volta. Ele entrou na casa do vizinho e pegou um monte de goiaba. Pode entrar e pegar sem pedir*
*Criança: pode*
*Mãe: pode, tem certeza. Você entra na casa de seu amiguinha e pega as coisas sem pedir.*
*Criança: não*
*Mãe: ah, então. Como se pede, então.*
*Criança: por favor*

Texto escrito no livro: [ele ta correndo atrás do Chico.

Texto escrito no livro:E porque ele ta correndo atrás do Chico?
*Criança: ele quer suas goiabas*

Texto escrito no livro: pra pegar a goiaba dele de volta/ pra pegar o Chico.] [O Nhô Lau ta feliz? Ta triste? Ta bravo? Porque?
*Criança: ta triste*
*Mãe: ele ta correndo atrás do Chico, ele ta bem brabo*
*Criança: triste e brabo*

Texto escrito no livro: [ele ta correndo atrás do Chico: porque ele ta bravo porque o Chico roubou goiaba dele/ porque ele quer pegar as goiabas de volta/ porque ele quer pegar o Chico]
*Mãe: viu como o Chico é "zolhudo", ele quer pegar tudo*

Texto escrito no livro: [E olha quanta goiaba o Chico pegou: acho que ele quer dar goiaba pros amigos dele também/ ele também pode querer que a mãe dele faça doce de goiaba pra ele]
*Mãe: ah, ele não vai comer tudo sozinho, ele vai dividir com os amiguinhos, vai fazer doce de goiaba para passar no pão.*
*Mãe: mas ele não pediu para pegar, foi muito feio*
*Criança: é feio, né*

**PRANCHA 3 -** ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Texto escrito no livro:Todo dia o Chico vai pra escola. Ele gosta muito de ir "na" escola porque ele tem uma professora muito legal. Mas às vezes os amigos dele ficam brincando do lado de fora, e ele também gosta muito de brincar com os amigos dele.
*Mãe: aonde o Chico esta*

*Criança: na escola*
*Mãe: olha a professora dele. Qual o nome da sua professora*
*Criança: Joana*
*Mãe: ela é legal*
*Criança: é*
*Criança: porque ta a boca dele assim (aponta para figura)*
*Mãe: porque ele não sabe o que fazer, se fica na escola ou vai brincar com os amiguinhos*

Texto escrito no livro: E agora, o que o Chico vai fazer? Que dúvida, hein?! O que você acha que o Chico tá pensando agora?
*Criança: ta pensando em estudar*
*Mãe: estudar, será que ele não quer ir lá com os amiguinhos*
*Criança: não, ele quer estudar*
*Mãe: porque*
*Criança: porque ele gosta de estudar*

Texto escrito no livro: [que ele queria ir brincar, mas não pode sair da escola/ OU/ que ele pode brincar mais tarde/ OU/ que os amigos dele também deveriam estar na escola...]
*Mãe: e os amiguinhos dele não estão na escola*
*Criança: eles tão brincando*
*Mãe: é certo*
*Mãe: não né, primeiro estudar depois brincar*
*Criança: é, eu vou na escola e depois eu brinco*

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO
Texto escrito no livro:Essa é a vovó do Chico. Ela sabe contar umas histórias muito legais! O Chico e os amigos dele vão lá na casa dela porque eles adoram ouvir as histórias que a vovó conta.
*Mãe: tu tem vovó*
*Criança: tenho*

Texto escrito no livro:Agora a vovó falou que tem uma historia nova pra contar pra eles. E ai? Você acha que o Chico e os amigos dele vão querer ouvir a história?
*Criança: vão, ele gosta de ouvir historinha*
*Mãe: E você gosta*
*Criança: gosto, gosto bastante*

**PRANCHA 5** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Texto escrito no livro:A vovó sabe contar historia de princesa; de fada; de super-heróis. E às vezes a vovó também conta histórias de fantasma, de assombração e de mula-sem-cabeça. A historia que a vovó ta contando agora é uma dessas histórias de fantasma e de assombração. Olha só como o Chico fica quando a vovó conta essas histórias de fantasma. E ai? Como é que o Chico ta se sentindo?
*Criança: tem medo, parece.*

Texto escrito no livro: [parece que ele ta com medo, não parece?/ parece que ele ta assustado]
*Criança: tem medo*
*Mãe: tu gosta de fantasma ou de princesa*
*Criança: de fantasma e princesa e fada*
*Mãe: tu tem medo de fantasma*
*Criança: não, tu tem*

Texto escrito no livro: [será que o Chico quer que a vovó conte essa historia?]
*Criança: quer*

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA FALSA
Texto escrito no livro:Esse daqui é o amiguinho do Chico, o Zé Lelé.
*Criança: o Zé Lelé pe lindo*

Texto escrito no livro:O Chico e o Zé Lelé foram nadar no lago. Só que esse é um lago muito fundo e não dava pé pra eles. Mas o Chico, que é muito esperto, sabia que o lago não dava pé e logo subiu numa pedra pra poder ficar com a cabeça pra fora d'água. Já o Zé Lelé, ele não sabia que o lago era fundo. E ele não gosta de nadar em lugar fundo, porque ele não sabe nadar direito. E ele não conseguia ver que o lago era fundo. E agora o Zé Lelé ta pulando nesse lago. Porque será que ele pulou?
*Criança: porque ele gosta*
*Mãe: não, na historinha disse que ele não gosta. Então porque você acha que ele pulou*
*Criança: o amiguinho dele tava lá*

Texto escrito no livro: [Ele sabe que o lago é fundo? Se ele soubesse ele pulava? Porque ele acha que da pé no lago?]
*Criança: não*
*Mãe: o Chico Bento enganou ele, o Chico Bento ta em pé num pedra. Ta em cima da pedra só para dizer que consegue dá pé*

**PRANCHA 7**
Texto escrito no livro:O Chico Bento é um menino muito legal! Ele é muito feliz vivendo no sítio dele. Ele tem muitos amigos e adora os animais!

## EXEMPLO 2 DE UMA SESSÃO DA HISTÓRIA DA MÔNICA:

**PRANCHA**

Texto escrito no livro: Essa daqui é a Mônica. Ela mora nessa casa aqui com o papai e a mamãe dela. Olha só, esse daqui é o papai dela e essa daqui é a mamãe dela.

**PRANCHA 2** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)
Texto escrito no livro: O papai da Mônica falou que à tarde eles iam fazer um passeio muito legal. Ele ia levar a Mônica no circo!
*Criança: eu gosto do circo*

Texto escrito no livro: Olha só a carinha da Mônica. Você acha que ela ficou feliz?
*Criança: ficou, ficou bem feliz*
*Mãe: é ela esta bem feliz*

Texto escrito no livro: E ai, você acha que a Mônica gosta de ir no circo? Porque?
*Criança: gosta, porque ela gosta muito*
*Mãe: o que tem no circo que a Mônica gosta*
*Criança: palhaço, mágica*

Texto escrito no livro: Você acha que a Mônica quer ir no circo? Porque?
*Criança: quer, ela gosta muito*
*Mãe: e você quer ir no circo*
*Criança: quer, eu também gosto muito.*
*Criança: lembra do mágico que tinha, ele tinha um chapéu bem grande*
*Mãe: é aquele circo já foi embora*

**PRANCHA 3** - ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO
Texto escrito no livro: Olha aqui o circo! O circo era super legal! Olha só, que bicho que tinha no circo? Tinha leão, elefante, girafa, coelhinho, tinha uma ovelhinha, e tinha ate um cachorrinho! Só que o coitadinho do coelhinho vivia com fome. Ele não podia ver comida que já saia correndo atrás pra comer. Você viu só!? Porque o coelhinho saia correndo?
*Criança: tava com fome, bastante fome (a criança passava a mão na barriga dela)*

Texto escrito no livro: Onde ele tava indo?
*Criança: pra casinha, comer*

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Texto escrito no livro: A Mônica viu a ovelhinha, toda bonitinha, parecia que tava ate sorrindo pra ela e fazendo bééé. Ai a Mônica pensou: "Acho que essa ovelhinha gostou de mim!" E foi lá fazer um carinho na ovelhinha.
*Criança: que bonitinha a ovelhinha*

Texto escrito no livro: [Será que a ovelhinha gostou mesmo da Mônica?
*Criança: gostou*
Pode ser que sim, pode ser que não. Pode ser que a ovelhinha 'olhou pra Mônica, mas não gostou dela, não', foi a Mônica que pensou que a ovelhinha gostou dela. E o leão? A Mônica pensa que o leão é manso? Às vezes a gente pensa que (um bicho) é manso, mas ele não é!
*Criança: não, ele é brabo. Ele não gosta de crianças*

**PRANCHA 5** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA/ RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Texto escrito no livro: Daí a Mônica levou um susto! É que ela viu o cachorrinho. Só que o cachorrinho não tava com uma carinha bonitinha, não! Ela achou que ele tava com cara de bravo, fazendo uma cara muito feia! Ai a Mônica pensou: "Ai meu Deus! Como esse cachorro é bravo! Ele vai me morder!". Olha só como a Mônica ficou com medo! [Porque a Mônica tava com medo mesmo?
*Criança: o cachorro ia morder, ele também tava com fome*

Texto escrito no livro: E ai? O que é que você acha que a Mônica vai fazer agora?
*Criança: vai pro papai e a mamãe dela*

Texto escrito no livro: Será que ela quer passar a mão no cachorrinho que nem ela fez com a ovelhinha?]
*Criança: não, a ovelhinha não morde, não tem dente. O cachorro tem*
*Mãe: não, a ovelhinha também tem dente, mas ela não morde. O cachorro só morde quando não conhece a pessoa.*
*Criança: quando entra sem chamar, o cachorro morde*
*Mãe: é não pode entrar na casa sem pedir*

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Texto escrito no livro: A Mônica pensou que o cachorro ia morder ela. Ela ficou com tanto medo que saiu correndo pra perto do papai e da mamãe! O papai dela falou assim: "Mas, Mônica, o cachorrinho não ta bravo não, ele só quer brincar com você!" Mas a Mônica continuava com medo e nem chegava perto do cachorrinho! [Você acha que o cachorrinho é bravo?
*Criança: não*
*Mãe: tu gosta de cachorro. Tu não tem medo*
*Criança: não eu gosto de brincar, com esse aqui. (a criança apontou para o cachorro no quintal)*

Texto escrito no livro: O que o papai da Mônica falou pra ela?
*Criança: ele é amigo, ele não morde*

Texto escrito no livro: E porque a Mônica não chega perto do cachorrinho?
*Criança: ela tem medo, não conhece esse cachorro*

Texto escrito no livro: O pai da Mônica pensa que o cachorrinho é bravo?
*Criança: não, ele conhece o cachorro*

Texto escrito no livro: E a Mônica, ela pensa que o cachorro é bravo?
*Criança: pensa, ela ta com medo*

Texto escrito no livro: Será que o pai dela passava a mão no cachorrinho?
*Criança: passa.*
*Mãe: o pai da Mônica não tem medo do cachorro*
*Criança: não, ele já conhece esse cachorro.*

Texto escrito no livro: E a Mônica, será que ela passava a mão no cachorrinho?]
*Criança: não*
*Mãe: mas se o papai dela ficar junto, ela passa a mão no cachorro*
*Criança: aí sim. A mamãe dela tem medo*
*Mãe: não sei, o que você acha*
*Criança: não sei, ela passa a mão no cachorro*
*Mãe: passa, acho que ela não tem medo*
*Criança: não tem medo*

**PRANCHA 7** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO

Texto escrito no livro: Ai o papai disse pra Mônica: "Você não quer passar a mão no cachorrinho?" [Você acha que depois que do que o papai falou pra Mônica ela vai lá passar a mão no cachorrinho?
*Criança: vai*
*Mãe: a Mônica não tem mais medo então*
*Criança: não, ele é amiguinho agora*

Texto escrito no livro: Você gosta de brincar com cachorrinhos?
*Criança: gosto, só dos pequenos*
*Mãe: e os grandes*
*Criança: não, eles mordem*
*Criança: aí precisa pro médico, chora muito*

Texto escrito no livro: E a Mônica? Será que ela gosta também?]
*Criança: agora gosta, ela não tem medo*
*Mãe: porque ela não tem mais medo*
*Criança: o papai disse. (apontando para a figura do pai)*

Texto escrito no livro: E olha só, a Mônica pensou assim: "Esse cachorro ta com cara de bravo. Mas meu pai falou que ele só quer brincar, então acho que eu vou tentar brincar com ele!"

**PRANCHA 8**
Texto escrito no livro: E olha o que aconteceu: na verdade, o cachorrinho não tava bravo não, ele só queria brincar com a Mônica! A Mônica gostou tanto dele! [o cachorrinho tava bravo de verdade?
*Criança: não tava*

Texto escrito no livro: Então, porque a Mônica tava com medo dele?]
*Criança: ela pensava*
*Mãe: o que ela pensava*

Texto escrito no livro: *Criança: que mordia*
E ai o papai, a mamãe e a Mônica passaram uma tarde muito legal no circo!

Um dado interessante observado nas respostas das crianças, é que elas associavam a história do livro com sua história pessoal. Por exemplo, na história do Cascão, quando é perguntado se o Cascão gosta de tomar banho, a criança responde "*eu gosto, eu tomo banho todo dia"*. Uma criança não quis tomar banho, porque o cascão não toma banho. *"Hoje ele não tomou banho, e falava que o Cascão também não toma banho",* falou a mãe. Na história do Chico Bento, *Mãe fala: olha a vaquinha. Criança: eu tenho. Mãe: tu tens? Criança: na casinha. Mãe: ah, é mesmo. Aquela de borracha.* Nessa fala a criança faz associação com seus brinquedos.

Na intervenção a mãe interagia com a criança, verbalmente, manipulando o livro de história, onde uma sentava ao lado da outra ou a criança permanecia no colo da mãe no sofá e o livro permanecia sempre nas mãos da mãe. Pode-se perceber que a mãe conversava com a criança utilizando na sua linguagem, termos e expressões com atribuição de estados mentais – desejos, intenções e crenças - aos personagens. Diferente da história inicial, nas sessões seguintes as mães do grupo experimental foram orientadas para que fizessem uso dessa habilidade. Quando a mãe foi solicitada a contar a história à sua maneira, no pré-teste, ou seja, na história inicial, poucas mães interagiam com a criança, uma grande parte nem mostrava as figuras da história à criança, a mãe abaixava a cabeça e lia a história sem pausa e a criança ficava parada sem falar e sem observar as figuras.

Durante a intervenção grande parte das crianças falavam bastante, acrescentavam fatos novos à história. De uma forma geral, as mães conseguiam informar, mostrar e atribuir os estados mentais corretamente. E as crianças, de modo geral, demonstraram grandes interesse em participar das atividades, demonstrando muito entusiasmo.

Quando a pesquisadora retornava na semana seguinte, perguntava sobre as atividades realizadas durante a semana anterior. Pode-se perceber, de maneira geral, que quando as mães relatavam que contavam as histórias no decorrer da semana, o livro estava com folhas amassadas, que confirmavam o seu manuseio com acesso à criança. Algumas mães relataram também que as filhas meninas brincavam com o livro, colocavam as bonecas numa cadeira e contavam a história para a boneca, tentando imitá-las até no questionamento. Teve uma mãe que relatou:

*"ela ficava pedindo para eu contar toda hora, principalmente pela manhã, então eu falei que era só a noite quando dormir, ela passou a contar as histórias para sua boneca". "Várias vezes ela estava contando as histórias (sem o livro) para seus brinquedos". "Percebi que ela sabia toda a história, pois quando o pai contava a noite, ela falava antes do pai".*

Percebeu-se também que as crianças conseguiam lembrar os fatos da história, fazendo uma relação com a história anterior. Por exemplo, na história do Chico Bento, na prancha 6 – Atribuição de falsa crença:

Esse daqui é o amiguinho do Chico, o Zé Lelé.
O Chico e o Zé Lelé foram nadar no lago. Só que esse é um lago muito fundo e não dava pé pra eles.
Mas o Chico, que é muito esperto, sabia que o lago não dava pé e logo subiu numa pedra pra poder ficar com a cabeça pra fora d'água.
Já o Zé Lelé, ele não sabia que o lago era fundo. E ele não gosta de nadar em lugar fundo, porque ele não sabe nadar direito. E ele não conseguia ver que o lago era fundo.
E agora o Zé Lelé ta pulando nesse lago. Porque será que ele pulou?
*Criança: ele não tem medo de água. Lembra da outra historinha quem não gosta de água.*
*Mãe: Como é o nome daquele menino*
*Criança: o Cascão. Ele tem medo de água*

Com base na fala das mães nas entrevistas e durante as visitas nas casas, pode-se observar que o livro usado na contação de história pelas mães durante a semna, o mesmo estavam disponível para a criança, o próprio manuseio do mesmo, foi possível perceber que os resultados obtidos das conversações realizadas com as crianças indicaram que essas crianças se beneficiaram com o procedimento de intervenção, onde as atividades de contação de histórias entre as díades mãe-criança favoreceram a habilidade de atribuição de estados mentais mostrando que as díades mãe-criança que participaram, se envolveram e demonstraram interesse pelo procedimento que estava sendo utilizado foram, exatamente, aquelas que se beneficiaram mais com o programa de intervenção (acertaram no pós-teste a tarefa 5 de crença falsa).

Os resultados também confirmam os achados de Appleton e Reddy (1996) de que as crianças atentas e participantes durante os procedimentos de intervenção obtêm melhor desempenho nas tarefas de crença falsa. Portanto, 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.

7.3.2. Buscando compreender as ocorrências lingüísticas nas díades em que as crianças não demonstraram avanço na crença falsa

Cabe lembrar que somente 05 crianças do grupo experimental não acertaram a tarefa 5, porém na tarefa 4, que tem como estrutura demonstrar atribuição de uma crença falsa de conteúdo, teve-se 17 crianças do grupo experimental que acertaram essa tarefa. Sendo que 02 dessas crianças não acertaram a tarefa 5.

Os trechos a seguir foram alguns exemplos de uma sessão de contação de história entre uma dessas díades mãe-criança.

### EXEMPLO 1: NA HISTÓRIA DA MAGALI

**PRANCHA 1**
Texto escrito no livro: Essa daqui é a Magali. Ela é uma menina muito legal.

**PRANCHA 2** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Texto escrito no livro: A Magali estava brincando com os amigos. Ai a mãe veio chamar ela. A mãe da Magali falou que ela precisava arrumar o quarto dela, senão ela não podia brincar mais. Agora olha só: como é que você acha que a Magali se sentiu quando a mãe dela falou isso pra ela? Por quê?
*Criança: triste, porque tinha que arrumar o quarto*

**PRANCHA 3** - ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO E ATRIBUIÇÃO DE FALSA CRENÇA
Texto escrito no livro: Ai a Magali foi para o quarto dela. Tinha tanta coisa pra arrumar! Ela achou que se ela fosse arrumar tudo não ia dar mais tempo de brincar lá com os amigos. Ai, sabe o que a Magali fez? Ela não arrumou nada, mas ela falou assim pra mãe dela: "mãe! Já arrumei tudo! Posso ir brincar?". E mãe dela falou: "Já que você arrumou tudo, pode ir brincar, sim". [A Magali arrumou o quarto?
*Criança: não*

Texto escrito no livro: A Magali falou a verdade pra mãe dela?
*Criança: não*

Texto escrito no livro: Porque ela não falou a verdade?
*Criança: porque ela mentiu*

Texto escrito no livro: E porque a mãe dela deixou ela ir brincar?
*Criança: porque ela arrumou o quarto*

Texto escrito no livro: A mãe dela viu que o quarto da Magali não estava arrumado? Ela sabia que não tava arrumado?
*Criança: não*

Texto escrito no livro: Ela pensou que tava arrumado?]
*Criança: sim*

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO
Texto escrito no livro: E ai a Magali foi brincar com os amigos. Olha só: ela estava tão feliz de ir brincar que ela foi correndo! E porque será que ela correu pra Mônica?
*Criança: porque ela queria brincar*

Texto escrito no livro: [será que ela gosta mais de brincar de boneca ou brincar de bola? Será que ela quer brincar de boneca ou quer brincar de bola?]

**PRANCHA 5** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)
Texto escrito no livro: Olha: aqui a Magali já esta brincando com a Mônica. E ai? Você acha que ela ta gostando da brincadeira? Porque?
*Criança: sim, ela ta feliz*

Texto escrito no livro: E o Cascão gosta mais de brincar do que?
*Criança: de bola*

Texto escrito no livro: E o Cebolinha?
*Criança: de bola*

Texto escrito no livro: E a Mônica?
*Criança: de boneca*

Texto escrito no livro: E o Cascão gosta de boneca? Do que você acha que ela vai querer brincar: de jogar bola ou de brincar de boneca?
*Criança: não, ele quer jogar bola*

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Texto escrito no livro: Mas enquanto a Magali brincava, ela lembrou que não tinha arrumado o quarto. E ela ficou muito triste porque ela mentiu pra mãe. Ai ela pensou uma coisa: o que você acha que ela pensou? O que mais ela pode estar pensando?
*Criança: que tava triste*

Texto escrito no livro: Agora eu vou contar: sabe o que ela pensou de verdade? Ela pensou em ir arrumar o quarto que nem a mãe dela pediu.

**PRANCHA 7:**
Texto escrito no livro: E olha só: porque a Magali ta correndo?
*Criança: porque ela ta feliz*

Texto escrito no livro: Porque ela queria ir correndo pra casa dela pra arrumar o quarto que nem a mãe dela pediu. E depois de arrumar ela ia voltar pra brincar com os amigos dela! E ela ia brincar muito mais feliz!

## EXEMPLO 2: NA HISTÓRIA CHICO BENTO

**HISTÓRIA 1: CHICO BENTO**

**PRANCHA 1** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)
Texto escrito no livro: Esse aqui é o Chico Bento. Ele mora nesse sítio. O sítio dele é tão bonito! Olha só quanta coisa tem: tem árvores, tem uma casinha bonitinha, tem uma vaquinha... O que mais você está vendo também? Agora, olhem bem pro Chico: você acha que o Chico gosta de morar nesse sítio? Porque você acha isso?
*Criança: sim*

Texto escrito no livro: [olha a carinha dele?]

**PRANCHA 2 -** ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO
Texto escrito no livro: Olha só, o Chico ta com um saco enorme cheio de goiaba! O Chico adora comer goiaba. Só que no sitio dele não tem pé de goiaba, mas no sítio do vizinho dele, o Nhô Lau, tem um monte de pé de goiaba. Ai, de vez em quando, o Chico vai lá pegar goiaba pra comer… Olha só, esse aqui é o Nhô Lau. O que é que ele ta fazendo?

Texto escrito no livro: [ele ta correndo atrás do Chico. E porque ele ta correndo atrás do Chico]?
*Criança: pra pegar as goiabas*

Texto escrito no livro: pra pegar a goiaba dele de volta/ pra pegar o Chico.[O Nhô Lau ta feliz? Ta triste? Ta bravo? Porque? [ele ta correndo atrás do Chico: porque ele ta bravo pq o Chico roubou goiaba dele/ porque ele quer pegar as goiabas de volta/ porque ele quer pegar o Chico] [E olha quanta goiaba o Chico pegou: acho que ele quer dar goiaba pros amigos dele também/ ele também pode querer que a mãe dele faça doce de goiaba pra ele]

**PRANCHA 3 -** ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Texto escrito no livro: Todo dia o Chico vai pra escola. Ele gosta muito de ir "na" escola porque ele tem uma professora muito legal. Mas às vezes os amigos dele ficam brincando do lado de fora, e ele também gosta muito de brincar com os amigos dele. E agora, o que o Chico vai fazer? Que dúvida, hein?! O que você acha que o Chico ta pensando agora?
*Criança: vai brincar com os amigos*
Texto escrito no livro: [que ele queria ir brincar, mas não pode sair da escola/ OU/ que ele pode brincar mais tarde/ OU/ que os amigos dele também deveriam estar na escola...]

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO
Texto escrito no livro: Essa é a vovó do Chico. Ela sabe contar umas histórias muito legais! O Chico e os amigos dele vão lá na casa dela porque eles adoram ouvir as histórias que a vovó conta. Agora a vovó falou que tem uma história

nova pra contar pra eles. E ai? Você acha que o Chico e os amigos dele vão querer ouvir a história?
*Criança: sim*

**PRANCHA 5** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Texto escrito no livro: A vovó sabe contar história de princesa; de fada; de super-heróis. E às vezes a vovó também conta historias de fantasma, de assombração e de mula-sem-cabeça. A história que a vovó ta contando agora é uma dessas histórias de fantasma e de assombração. Olha só como o Chico fica quando a vovó conta essas histórias de fantasma. E ai? Como é que o Chico tá se sentindo?
*Criança: ta feliz. Ta gostando da história*

Texto escrito no livro: [parece que ele ta com medo, não parece?/ parece que ele ta assustado] [será que o Chico quer que a vovó conte essa história?]

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE FALSA CRENÇA
Texto escrito no livro: Esse daqui é o amiguinho do Chico, o Zé Lelé. O Chico e o Zé Lelé foram nadar no lago. Só que esse é um lago muito fundo e não dava pé pra eles.Mas o Chico, que é muito esperto, sabia que o lago não dava pé e logo subiu numa pedra pra poder ficar com a cabeça pra fora d'água. Já o Zé Lelé, ele não sabia que o lago era fundo. E ele não gosta de nadar em lugar fundo, porque ele não sabe nadar direito. E ele não conseguia ver que o lago era fundo. E agora o Zé Lelé ta pulando nesse lago. Porque será que ele pulou?
*Criança: ele gosta de pular. Ele não tem medo*

Texto escrito no livro: [Ele sabe que o lago é fundo? Se ele soubesse ele pulava? Porque ele acha que da pé no lago?]

**PRANCHA 7**
Texto escrito no livro: O Chico Bento é um menino muito legal! Ele é muito feliz vivendo no sitio dele. Ele tem muitos amigos e adora os animais!

Durante a intervenção, algumas crianças apresentaram como característica de comportamento, a atenção, ou seja, enquanto a mãe contava a história, respondiam, somente, as questões que lhe eram dirigidas, não havendo a interação de linguagem, conforme solicitado no programa de intervenção.

Quando a pesquisadora retornava na semana seguinte na casa dos participantes perguntava para a mãe, sobre as atividades realizadas durante a semana anterior, pode-se perceber nas falas da mãe que em relação a essas cinco crianças, algumas relataram que não contavam as histórias no decorrer da semana, argumentavam que tinham esquecido da história ou que não tinham tempo para ler. Houve momentos na moradia da díade, em que a pesquisadora percebeu o que o livro que foi entregue para a mãe contar a criança, a mesma guardava a história em locais altos, por exemplo em cima da estante, sem acesso para criança pegar e ali permanecia no mesmo local até a próxima semana em que a pesquisadora retornava na moradia, ou seja, a mãe retirava nas pontas do pé o livro e entregava para pesquisadora, percebia que o livro nem havia sido folheado no decorrer da semana Com exceção de uma díade em que o livro de história estava com a criança no seu quarto e as folhas estavam todas pintadas com lápis de cor. Nessa família a mãe relatou que a criança contava a história para seus bonecos.

> *"não tive tempo essa semana, tinha a casa para limpar"* (fala da mãe)
> *"esqueci da historinha e ele não pará para escuta*r" (fala da mãe)

Diante do contexto acima relatado, pode-se perceber que as díades mãe-criança, para as

quais o procedimento de intervenção não teve um efeito tão significativo, foram aquelas díades que mostraram falta de interesse, não se beneficiaram do procedimento realizado. Visto que durante a contação de histórias as crianças respondiam somente as questões que lhe eram dirigidas, sem nenhuma interação de linguagem, e a mãe relatou falta de tempo para contar a história durante a semana. Diante desse contexto, pode-se dizer também que essas crianças podem estar sendo privadas de uma linguagem que promove o desenvolvimento de uma teoria da mente.

Portanto os resultados sugerem que a compreensão de crença falsa é facilitada se os pais pedem a seus filhos que reflitam sobre os sentimentos de outra pessoa em situação que envolve problema. E as interações da criança com outras crianças mais velhas, sejam ou não seus irmãos, e o tipo de interação com os pais, facilitam o processo de aprendizagem (Jenkins & Astington, 1996).

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. Assim, um adulto, no papel de educador, pode atribuir, aos seus filhos, mais conhecimento do que eles possuem e, assim, se comportar a partir da sua dedução. A partir dessa dedução, as relações poderão ficar difíceis, passando a não entender o que o adulto está pensando, resultando na falta de aprendizado.

## *8. Discussão e Considerações finais*

Os achados desta pesquisa complementam os de outros estudos aqui revisados ajudam a delinear as origens sociais das compreensões de estados mentais. Nesta pesquisa, tivemos por objetivo verificar os efeitos da participação da criança em situações de interação verbal em que lhe são explicados os estados mentais, sobre o desenvolvimento da habilidade de compreensão da mente do outro. Visto que, 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, ou seja, há evidências de que conversações realizadas com as crianças, sobre eventos que implicam ações mentais, influenciam na habilidade de atribuir crença ao outro.

Alguns achados mostram que a linguagem pode exercer um papel importante e específico no desenvolvimento da teoria da mente (Astington, 2001; Astington & Jenkins, 1999; de Villiers & de Villiers, 2000).

Na presente pesquisa, o procedimento de intervenção utilizado na pesquisa é baseado na interação entre mãe-criança, que consistia na narração de quatros histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens, incluindo desejos, intenções e atribuição de falsa crença ao outro, ou seja, a intervenção experimental teve como objetivo levar as mães a fazer uso da linguagem na interação com o filho, que estava na idade de 3anos e 6 meses a 4 anos, contando histórias e estabelecendo conversações, de modo a fazer uso de verbos mentais e explicar sentimentos, desejos e crenças dos personagens.

A experimentadora desenvolveu atividade com as 40 díades mãe-criança, sendo 20 díades mãe-criança do grupo experimental (GE) e 20 díades mãe-criança do grupo controle (GC). A intervenção de tipo experimental, no GE e no GC, foi realizada pela própria pesquisadora, na moradia da díade. Ressalta que no grupo controle também foi realizado a narração das histórias (as mesmas do grupo experimental), mas de modo que não afetasse a variável que estava sendo investigada no grupo experimental.

Os resultados obtidos neste trabalho apontaram para um êxito em relação à hipótese que: as atividades de conversações (contação de história), através da díade mãe-criança, de modo a fazer uso de verbos mentais e explicar sentimentos, desejos e crenças dos personagens, favoreceram nas crianças a habilidade de atribuição de crença falsa e compreensão da mente do outro. Visto que os resultados deste estudo evidenciam que os processos de intervenção contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crenças ao outro o que reforça a idéia de que a participação da criança em situações de interação verbal possibilita o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

No grupo experimental (GE), em que as mães recebiam instrução de como contar histórias, e foram ensinadas a chamar atenção dos estados mentais dos personagens, através de

verbos ou termos mentais, o efeito é mais significativo, ou seja, teve-se um aumento significativo nos escores das crianças na escala de tarefas da teoria da mente.

Por outro lado, no grupo controle (GC), visto que a atividade do grupo controle foi semelhante ao do grupo experimental, porque envolveu a linguagem, o mesmo material dos livros de histórias, mas difere no fato que não houve instrução para as mães e consequentemente não espera mudança no comportamento lingüístico das mães, ou seja, no modo de contar história. As crianças do grupo controle também se beneficiaram, porém com um avanço menor, se comparadas às do grupo experimental. Suas mães narravam histórias e elas, portanto, tiveram um aumento de participação em atividades lingüísticas, o que parece ter favorecido o desenvolvimento da teoria da mente.

Isso nos remete ao argumento fornecido por Astington (2000), de que o desenvolvimento da teoria da mente mantém estreita relação com o desenvolvimento da linguagem e, mais especificamente, da metalinguagem. Esta autora assinala que as crianças apresentam um uso espontâneo de verbos metalingüísticos (por exemplo: pensar). Segundo Astington a linguagem é central porque "fornece um significado para a representação da falsa crença em contradição com as evidências dadas no contexto e é também o significado pelo qual a criança torna-se ciente das crenças..." (2000, p.686).

Para Nelson, Plesa e Henseler (1998) em algum momento, quando a criança começa a falar e antes dela entrar na escola, inicia-se uma gradativa modificação em sua compreensão sobre a percepção, o comportamento (ação) e a fala. Nesse período, a criança começa a reconhecer diferentes estados mentais, tanto em si como nos outros, e que estes estados orientam o comportamento. A compreensão da mente faz parte do desenvolvimento das habilidades recursivas do pensamento e da linguagem. E com o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade de compreender a mente tornar-se-ia mais aparente e explícita, porque a criança seria capaz de falar acerca de seus próprios estados mentais e dos outros (Bretherton e Beeghly, 1982).

Segundo as autoras acima, a habilidade para falar sobre estados mentais surgiria por volta do segundo ou terceiro ano de vida da criança, quando se evidencia uma comunicação dotada de intenção. Esta comunicação intencional supõe a presença de uma teoria da mente, que se torna mais complexa com o aperfeiçoamento da linguagem, pois a criança pode, então, ser capaz de falar sobre seus próprios estados mentais e de outras pessoas.

Presume-se, então, que a ênfase na narrativa e a freqüência de conversas sobre estados mentais com as crianças influenciaram seu desempenho nas tarefas de crença falsa. 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 crença falsa. Esse procedimento constituiu-se num elemento facilitador no desenvolvimento dessa habilidade. Nos estudos de Dunn et al (1991) os resultados evidenciam que a participação das crianças em conversas

familiares estava associada ao bom desempenho nas tarefas de crença falsa, desta forma o comentário realizado no estudo de Dias, Soares e Sá (1994), que confirmaram uma maior interação examinador-criança e fatores lingüísticos contribuíram para o desempenho das crianças no referido estudo, encontra respaldo nos dados da atual investigação.

Na revisão de literatura de pesquisas feitas com crianças brasileiras, sobre intervenção em linguagem e teoria da mente, encontramos dois trabalhos, conforme já relatado (Domingues, 2006 e Panciera, 2007). Panciera em seu estudo que utilizou também um procedimento de intervenção com os objetivos de investigar relações de precedência entre a linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de falsa crença na faixa etária de 3 a 5 anos; obteve resultados que indicam que as crianças dos grupos experimentais tiveram um desempenho significativamente melhor nas tarefas de teoria da mente no pós-teste, quando comparadas às do grupo controle, aceitando-se a hipótese inicial de influência da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. E um outro resultado diz respeito às diferenças ligadas ao nível socioeconômico das crianças. Na ocasião do pré-teste o desempenho das crianças de nível socioeconômico baixo foi significativamente inferior àquele das crianças da classe média. Esse não foi um resultado surpreendente na medida em que se conhece que, em geral, existem diferenças entre as experiências conversacionais (entre outras) pelas quais passam as crianças de contextos diferentes, tanto nos meios familiares como escolar. Entretanto, as crianças do Estudo 2 (de nível socioeconômico baixo), que no pré-teste mostraram resultados inferiores nas tarefas de teoria da mente, foram as que mais se beneficiaram das intervenções.

Vale lembrar que esta pesquisa realizada utilizou o mesmo material e procedimento da pesquisa de Panciera (2007), mas com díades mães-criança, orientando as mães. Os resultados vão à mesma direção, demonstrando as relações entre o desenvolvimento da linguagem e o da teoria da mente. Esses achados, de acordo com Panciera, permitem afirmar que "práticas lingüísticas como as utilizadas nas intervenções têm efeito favorecedor para o desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas" (Deleau, Maluf, Panciera, 2008, p.118).

Resultados semelhantes, mostrando essa relação, foram encontrados por Domingues (2006) ao desenvolver uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crenças, em crianças pequenas. Utilizou um treino com as crianças, tarefas de crença falsa e explicou para as crianças as ocorrências nessas tarefas através de 4 histórias, em que a linguagem com atribuição de estados mentais, desejos, intenções e crenças dos personagens, é usada para explicar as tarefas de atribuição de crença falsa. 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 se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, com exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença

significativa no desempenho do grupo experimental em relação ao desempenho do grupo controle. As atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e os efeitos se mantiveram no grupo experimental após três semanas. Isso vem ao encontro dessa pesquisa, no qual a intervenção produz os efeitos esperados sobre a habilidade de compreensão da mente do outro.

Portanto, as crianças que participavam de meios familiares que privilegiavam conversações sobre sentimentos e sobre relações de causalidade demonstraram melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente. Evidenciam novamente que esses procedimentos que utilizam discussões, interação lingüísticas para descrever estados mentais contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença falsa, 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. E como 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. Acreditamos assim, que o papel do educador, como elemento facilitador no desenvolvimento da habilidade de atribuição de crença falsa, 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.

E na intervenção realizada pode-se constatar de uma forma geral, que as mães conseguiam informar, mostrar e atribuir os estados mentais corretamente. E as crianças, de modo geral, demonstraram grande interesse em participar das atividades, demonstrando muito entusiasmo. Com isso, permite respaldar a concepção de Vygotsky (1998) sobre a importância das dimensões afetiva e cognitiva para a formação da consciência, ligadas por uma relação dinâmica de construção e reconstrução durante o processo de desenvolvimento.

Destaca-se também a relevância das pesquisas em teoria da mente para a própria psicologia e para a pedagogia. Conforme Bruner (2001) as concepções dos pais sobre seus filhos e dos professores sobre seus alunos têm um impacto na forma como eles educam e lidam com as crianças. As práticas pedagógicas são alimentadas pelas teorias psicológicas disponíveis, sejam elas informais ou formais, isto é, teorias empíricas que os professores e pais possuem sobre como a mente das crianças funciona, ou teorias psicológicas que são divulgadas e ensinadas nos cursos de formação de professores.

Além disso, o conhecimento que as crianças possuem sobre a mente repercute em outras áreas como na comunicação, no relacionamento social e mesmo no seu próprio pensamento e comportamento. Assim, podemos considerar, em acordo com Bruner, que o entendimento sobre o

funcionamento mental das crianças assim como sobre sua teoria da mente, é relevante aos estudos em psicologia do desenvolvimento e em pedagogia. O que os pesquisadores aprendem sobre os determinantes de diferenças intraculturais no desenvolvimento, pode sugerir novas formas de contribuir com crianças que necessitem de ajuda para adquirir competências sociais e acadêmicas úteis (Flavell, Miller e Miller, 1999).

Souza (2006) aponta que as investigações sobre a forma como as crianças utilizam-se da linguagem podem fornecer elementos importantes sobre o processo de aquisição da teoria da mente. As singularidades dessa comunicação, os pormenores da linguagem que as crianças utilizam para se referir a estados mentais, podem contribuir revelando dados novos à pesquisa. Na literatura, ainda há muitas divergências na discussão sobre quais aspectos da teoria da mente recebe influência da linguagem e de que forma tal influência é exercida.

A autora afirma que novos trabalhos que esquadrinhem as possíveis relações entre teoria da mente e linguagem *"só têm a acrescentar ao conhecimento atual e podem vir a ajudar os pesquisadores na busca de respostas. O caminho a ser seguido pode se mostrar longo, mas há de trazer grandes frutos para a pesquisa em psicologia do desenvolvimento brasileira e mundial"* (Souza, 2006, p.393).

Nossos resultados se unem a um conjunto crescente de evidências que mostram que a compreensão da criança sobre estados mentais se desenvolve em interações com os outros. Que uma maior interação mãe-criança e uma linguagem adequada contribuíram para o bom desempenho das crianças. 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


Abbeduto, L. e Rosenberg, S. (1985). **Children´s knowledge of the presuppositions of know and other cognitive verbs**. Journal of Child Language, 12, 621-641.

Adorno, S. (1993). Criança: a lei e a cidadania. In: Rizzini, I. (org) **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro. Ed. Sta Úrsula.

Angotti, M. (1994) **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortindo práticas**. São Paulo: Pioneira Educação.

Appleton, M. & Reddy, V. (1996). **Teaching three year-olds to pass false belief tests: a conversational approach**. Social Development, 5, 3, 275-291.

Arcoverde, R.D.L.; Roazzi, A. (1996) **Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças.** Temas em Psicologia, 3, 79-116.

Ariès, P. (1978) **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: livros técnico e científico editora S.A.

Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1996). **Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children**. Developmental Psychology, 32, 70-78.

Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1999). **A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development.** Deevelopment Psychology, 35, 1311-1320

Astington, J.W. (1993). **The child's discovery of the mind. Cambridge** (MA): Harvard University Press.

Astington, J. W. (1998). **Theory of mind, Humpty Dumpty, and the Icebox**. Human Development, 41, 30-39.

Astington, J.W. (2000). **Theory of mind and social behavior: causal models tested in a longitudinal study.** Merrill-Palmer Quarterly*, 46*(2), 203-220.

Astington, J.W. (2001). **The future of Theory of Mind research: understanding motivational state, the role of language, and real world consequences**. Child Development*, 72*(3), 685-687.

Astington, J.W., Gopnik, A. (1991). **Theoretical explanation of children's understanding of the mind.** British Journal of Developmental Psychology, v.9, p.7-31.

Baron-Cohen, S. (1991) **Do people with autism understand what causes emotion**. Child Development, 62, 385-395.

Baron-Cohen, S. Leslie, A.M. & Frith, U. (1985) **Does the autist child have a theory of mind?** Cognition, 21, 37-46.

Bartsch, K., Wellman, H.M. (1988) **Young children's attribution of action to beliefs and desires**. Child Development, 60, 946-964, 1988.

Bartsch, K. & Wellman, H.M. (1995). **Children Talk about the mind**. New York: Oxford University Press.

Bates, E. (1979). Intentions, conventios and symbols. In: Bates, L.B.; Bretherton, I., Camaioni, L.; Volterra, V. **The emergence of symbols cognition and communication in infancy**. New York: Academic Press.

Briand, J.P.; Chapoulie, J.M. (1993). **L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble.** Revue Française du sociologie. XXXIV, 3-42.

Bosa, C.A. (2001). **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14, 2, 281-287.

Bretherton, I., Beeghly, M. (1982). **Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind.** Development Psychology, 18.

Bruner, J. (1990). **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J (2001) **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

Cabral, M.C.C. (2001) **Teoria da Mente: efeitos da idade e do nível sócio econômico no desempenho em tarefas de falsa crença**. Rio de Janeiro: UFRJ/IP, Dissertação de Mestrado.

Carraro, L. (2003). **A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Charlot, B. (1979). **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Clements, W.A., Rustin, C.L. & Mccallun, S. (2000). **Promoting the transition from implicit to explicit understanding: a training study of false belief.** Developmental Science, 3(1), 81-92.

Cozby, P. C. (2003). **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas.

Deleau, M; Guehenneuc, K.; Le Sourn, S.; Ricard, M. (1999). **Clairvyance conversationnelle et théorie de l`spirit**. Enface, n.3, 238-247.

Deleau, M., Maluf, M.R., Panciera, S.D.P. (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma "Teoria da Mente": Como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor.

De Villiers, J. G. & De Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell e K. Riggs (Eds.), **Children's reasoning and the mind** (pp.191-228). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Dias, M.G.B.B. (1993) **O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 587-600.

Dias, M.G.B.B. (1992) **Até quando preciso usar a imaginação?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8, 3, 351-361.

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.

Domingues, S.F.S. (2006). **Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos.** Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

Domingues, S.F.S.; Maluf, M.R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor.

Dunn, J.; Brown, J.; Slomkowski, C.; Tesla, C. E Youngblade, L. (1991). **Young Children´s Understanding of Other People´s Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents.** Child Development*,* 62, 1352-1366.

Faria Filho, L.M. (2002) Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes, A.C.; Macedo, E. (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP/A.

Fernandes, F. (1996) **Autismo Infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico aspectos funcionais da comunicação**. São Paulo: Lovise.

Flavell, J. H. (1988). **The development of children's knowledge about the minds: From cognitive connections to mental representations**. Em J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.). Developing Theories of Mind, (pp. 244-267), Cambridge: Cambridge University Press.

Flavell, J. H.; Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Formosinho, J.O. (1996). **Modelos Curriculares para a Educação da Infância.** Portugal: Porto Editora. 1º Colecção Infância.

Glenn, S.M.; Johnson, K. & Parry, F (1993). **Onset of theory: methodological considerations**. Early child development and care, 86, 39-51.

Gopnik, A.; Astington, J.W., (1988). **Children`s undersatandign of representational change anda its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction.** Child Development, 59, 26-37.

Gratiot-Alphandéry, H.; Zazzo, R. (1970). **Traité de psychologie de l´enfant**. Paris: Presses Universistaires de France.

Hale, C.M. & Tager-Flusber, H. (2003). **The influence of language on theory of mind: a training study**. Developmental Science, 6,3, 346-359.

Harris, P.L., & Kavanaugh, R.D. (1993). **Young children's understanding of pretense**. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58 (1, serial no.231).

Harris, P.L. (1991). **The work of imagination**. Em A. Whiten (org.), Natural theories of mind: Evolution, development and simmulation of everyday mindreading (p.283-304). Oxford: Basil Blackwell.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (1989). **Young Children's Theory of Mind and Emotion**. Cognition and Emotion, 3 (4), 379-400.

Hogrefe, G., Wimmer, H., Perner, J. (1986). **Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states.** Child development, v.57, 567-582.

Jarrold, C.;Boucher, J.; Smith, P. (1996). **Generativity deficits in pretend play in autism**. British Journal of Developmental Psychology, 14, 275-300.

Jou, G.I.; Sperb, T.M. (1996). **O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Jou, G.I.; Sperb, T.M. (1999). **Teoria da Mente: diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12, 2, 287-306.

Kuhlmann Jr., M. (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

Le Sourn-Bissaoui e Deleau, M., (2001). **Discours Maternel et comprehension des états mentaux émotionnels et cognitifs à 3 ans**. *Enfance*, 4. 329-348.

Leslie, A. M. (1987). **Pretense and representation in infancy: the origins of "theory of mind"**. Psychological Review, 94, 412-426.

Leslie, A. M. (1988). **Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind.** Em J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), Developing theories of mind, (pp. 19-46), Cambridge: Cambridge University Press.

Lillard, A. (1993). **Pretend play skills and the child´s theory of mind.** Child Development, 64, 348-371.

Lillard, A. S. (1996). **Body or Mind: children's categorizing of pretense**. Child Development, 67, 1717-1734.

Lillard, A. S. & Flavell, J. H. (1992). **Young children's understanding of different mental states**. Developmental Psychology, 28 (4), 626-634.

Lohman, H. & Tomasello, M. (2003). **The role of language in the development of false believe understanding: a training study**. Child Development, 74, 1130-1144.

Lourenço, O. (1992). **Teorias da mente na criança e o desenvolvimento de crenças falsa: Falsas de quem?** Análise Psicológica, 4, 431-442.

Lyra, P.V.; Roazzi, A.; Garvey, A. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor.

Macnamara, J., Baker, E., Olson, C.L. (1976). **Four-year-old's understanding of pretend, forget and know: evidence for propositional operations**. Child Development V. 47, n 1, 62-70.

Maluf, M.R. (Org.) (2004). **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R., Panciera, S.D.P., Valério, A. & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: M.R. Maluf, (Org.) **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mattos, M.I.P. (1996). **O autismo sob a perspectiva da Teoria da Mente: na intersecção entre o afeto e a cognição**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, Dissertação de Mestrado.

Miller, G.A.; Galanter, E.; Pribam, K.H. (1965). **Plans and the strucuture of Behviour**. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Miranda, M.G. (1986) A idéia de infância: a condição social de ser criança. IN: LANE, S.T.M.; CODO, W. **Psicologia Social: O homem em movimento.** Brasiliense.

Moore, G.A.; Bryant, D.; Furrow, D. (1989). **Mental terms and the development of certainty**. Child Development, 60, 167-171.

Moore, G.A.; Cohn, J.F.; Campbell, S.B. (1997). **Mothers affective behavior with infant siblings: stability and change**. Developmental psychology, 33, 856-860.

Moses, L.J., Flavell, J.H. (1990) **Infering false beliefs from actions and reactions**. Child Development, 61, nº 4, 929-945.

Nelson, K., Plesa, D., Henseler, S. (1998) **Children´s theory of mind: an experiential interpretation**. Human Development, v.41, 7-29

Oliveira, Z.M.R. (2002) **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez.

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.

Panciera, S.D.P. (2007). **Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: Um estudo com crianças de 3 a 5 anos**. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (Brasil) e Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, Université de Rennes 2, Rennes, (France).

Perner, J. (1991). **Understanding the representational mind**. Cambridge, Mass: Bradfort Books/MIT Press.

Perner, J.; Leekam, S.; Wimmer, H. (1987). **Three year old´s difficulty with false belief: the case of a conceptual deficit.** British Journal of Developmental Psychology, 5, 125-137.

Piaget, J. (1978). **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3ª edição.

Postmann, N. (1999) **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia.

Quinteiro, J. (2000). **Infância e escola: uma relação marcada por preconceito**. Campinas, SP. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas.

Rivière, A. & Nuñez, M. (2001). **La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpesonales**. Buenos Aires: Ainque Grupo Editor.

Rizzo, G. (1992). **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

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.

Roldão, M.C. (1994). **O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo**. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Rousseau, J.J. (1995). **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes.

Ruffman, T.; Perner, J. (1999). **How parenting style affects false belief understanding**. Social Development, 8, 3.

Santana, S.M. (2002). **Teoria da mente: crença falsa e lógica de explicação**. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco/Recife.

Sarmento, M.J.; Pinto, M. (1997). As crianças definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmento, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da criança: editora Bezerra.

Schwebel, D.C.; Rosen, C.S.; & Singer, J.L. (1999). **Preschoolers pretend play and theory of mind: the role of jointly constructed pretence.** British Journal of Developmental Psychology, 17, 333-348.

Schmidt, M.A.M.S. (1997) **Infância: sol do mundo a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba 1927**. Tese de Doutorado (Depto de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) UFPR.

Searle, J. (1981). **Os atos da fala**. Coimbra: Almedina.

Sperb, T.M.; Carraro, L. (2008). A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente: controvérsias teóricas e empíricas. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor.

Shatz, M.; Wellman, H.M.; Silber, S. (1983). **The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state**. Cognition, 14, 301-321.

Siegal, M. & Beattie, K. (1991). **Where to look first for children's knowledge for 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.

Souza, M. (1998). **Quadrinhos da Turma da Mônica**. FTD: São Paulo, CD-ROM.

Souza, D. H. (2006). **Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 19(3), 387-394.

Souza, D.H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento**

**sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor.

Sternberg, R.(2000). **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tager-Flusber (1996). **Brief report: Currente theory and research on language and comunication in Autism**. Journal of autism and developmental disordes, 26, 2, 169-172.

Tames-Le Monda, C.S. & Bornstein, M.H. (1994). **Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year**. Developmental psychology, 30, 2, 283-292.

Valério, 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.

Valério, A. (2008). **A constituição da Teoria da Mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa**. Tese de Doutorado não-publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP

Vygotsky, L.S. (1989/1999). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Wellman, H. M. (1990). **The child's theory of mind**. Cambridge, MA.: MIT/Bradford Books.

Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1989). **From desires to beliefs: First aquisition of a theory of mind.**

Wellman, H. M.; E Liu, D. (2004). **Scaling 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.

Whiten, A. & Byrne, W. (1991). **The emergence of metarepresentation in human ontogeny and primate phylogeny.** Em A.Whiten (org.) Natural theories of mind. Oxford: Blachwell. p.19-38.

Wood, D. (1996). **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. K. (2001). **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). **Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs**. Child Development*,* 66, 1472-1492.

***ANEXOS***

ANEXO 1: CONSETIMENTO LIVRE DOS PAIS

# Termo de consentimento livre e esclarecido

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação

Prezado(a) senhor(a),

Estamos realizando um estudo na área da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano sobre como as crianças começam a compreender o que as outras pessoas pensam ou fazem. Solicitamos sua autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar.

O título do estudo é *Interações das práticas discursivas maternas no desenvolvimento da compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3anos e 6meses a 4anos.*

Seu(sua) filho(a) será convidado a participar de uma situação narração de história com o respectivo responsável. A participação tem duração de cerca de 20 minutos.

Solicitamos a autorização do uso da imagem, díade mãe- criança, no momento da narração da história, para fins gráficos, audiovisuais, digitais, sem danos para as mesmas.

Caso queira alguma informação complementar nos colocamos à sua disposição.

Esperando contar com sua colaboração, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Fernanda Germani de Oliveira

Eu_____(pai/ mãe ou responsável) autorizo meu(minha) filho(a) _____a participar do estudo *Interações das práticas discursivas maternas no desenvolvimento da compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3anos e 6meses a 4anos.* E a utilização da minha imagem, para fins gráficos, audiovisuais, digitais, sem danos para as mesmas, não implicará em qualquer tipo de ônus para a pesquisadora.

Nome e assinatura do pai/ mãe ou responsável

ANEXO 2: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO 3:

Protocolo de aplicação da escala de tarefa em teoria da mente

**Pré-Teste**

| | | |
|---|---|---|
| Escola: | Turma: | |
| Nome Completo: | | |
| Data Encontro: | Data Nascimento: | Idade: |

| **Tarefa 1: Diferentes Desejos** |
|---|

**Material:**

- Um homem de brinquedo (´Seu`Paulo)
- Folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana

O material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se à criança um bonequinho (um adulto de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana. "Esse é o Seu Paulo. Está na hora do lanche, então o Seu Paulo quer comer alguma coisa. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e uma banana. Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou da banana?" Essa é a pergunta sobre o *próprio desejo.*

*MAÇÃ (  )  BANANA (  )*

Se a criança escolhe a maçã: "Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais é de banana. Ele não gosta de maçã". (Ou, se a criança escolhe a banana, dizemos a ela que o Seu Paulo gosta de maçã). Então, fazemos à criança a pergunta *alvo*: "Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Seu Paulo vai escolher? A maçã ou a banana?"

*MAÇÃ (  )  BANANA (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para ganhar o ponto, ou para ter sucesso na tarefa, a criança deve responder a pergunta *alvo* com a resposta oposta àquela que ela deu na pergunta de *próprio desejo.*

| **Tarefa 2. Crenças Diversas** |
|---|

**Material:**

- Uma menininha de brinquedo (Aninha)

- Folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa

Material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se à criança uma bonequinha (uma menina de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa (no desenho, a parte inferior da mesa não pode ser visível – deve ser coberta por uma toalha, por exemplo). "Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você acha que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?" Esta é a pergunta sobre a *própria crença.*

*EMBAIXO DA CAMA (  )*  *EMBAIXO DA MESA (  )*

Se a criança escolhe atrás da cama: "Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato dela está embaixo da mesa. Ela pensa que o gato dela está lá embaixo da mesa" (Ou, se a criança escolhe embaixo da mesa, dizemos a ela que Aninha acha que seu gato está embaixo da cama) Então, fazemos à criança a pergunta *alvo:* "Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?"

*EMBAIXO DA CAMA (  )*  *EMBAIXO DA MESA (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta certa, a criança deve dar para a pergunta *alvo* a resposta oposta àquela que ela deu à pergunta de *crença própria.*

## Tarefa 3. Acesso ao Conhecimento

**Material:**

- Caixa indeterminada
- Cachorrinho de brinquedo (dentro da caixa fechada)

O material fica visível à criança

- Uma menininha de brinquedo (Carol)

Fica fora do campo de visão da criança no início

**Apresentação da tarefa:**

A criança vê uma caixa sem identificação. Dentro dessa caixa há um cachorro de brinquedo. "Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?" (A criança pode dar qualquer resposta que ela queira ou indicar que não sabe). Em seguida, a caixa é aberta e mostramos à criança o conteúdo da caixa. "Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!" O experimentador fecha a caixa e diz: "Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo?"

Então, uma bonequinha (uma menina de brinquedo) é mostrada à criança: "Essa é a Carol. A Carol não (com ênfase) olhou dentro dessa caixinha. Ela nunca viu aqui dentro (apontando a caixa). Agora aqui vem a Carol. Então, a Carol sabe o que tem dentro da caixinha?" (pergunta *alvo*).

*NÃO (  )  SIM (  )*

"A Carol olhou dentro dessa caixinha?" (pergunta de *memória*).

*NÃO (  )  SIM (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta certa, a criança deve responder "Não" à pergunta *alvo* e "Não" à pergunta de controle de *memória.*

## Tarefa 4. Falsa Crença de Conteúdo

**Material:**

- Caixa de Banda-Aid
- Cavalinho de plástico

O Material fica visível à criança

- Um menininho de brinquedo (Pedrinho)

Fica fora do campo de visão da criança no início.

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se para a criança uma caixa de Band-Aid facilmente identificável. Dentro dela há um cavalinho de plástico. O experimentador diz: "Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?" Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: "Vamos ver... tem um cavalinho dentro". A caixa de Band-Aid é fechada: "Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?"

Então, um bonequinho (um menino de brinquedo) é mostrado: "Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho. Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou um cavalinho?" (pergunta *alvo*).

*BAND-AID (  )  CAVALINHO (  )*

"O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?" (pergunta de *memória)*.

*SIM (  )  NÃO (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta correta a criança deve responder "Band-Aid" para a pergunta *alvo*, e "Não" para a pergunta de *memória.*

## Tarefa 5. Crença Falsa Explícita

**Material:**

- Um menininho de brinquedo (Dudu)
- Folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário

O material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

A criança vê um bonequinho (um menino de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário. O experimentador diz: "Esse é o Dudu. O Dudu quer encontrar as canetinhas dele. A canetinha pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, de verdade, a canetinha do Dudu está na mochila. Mas, o Dudu pensa que a canetinha dele está no armário. Ele pensa que a canetinha dele está lá no armário."

"Então, onde o Dudu vai procurar a canetinha dele primeiro? Na mochila ou no armário?" (pergunta *alvo*)

*MOCHILA (  ) ARMÁRIO (  )*

"Onde a canetinha do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?" (pergunta de *realidade*)

*MOCHILA (  ) ARMÁRIO (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta correta, a criança deve responder "No armário" para a pergunta *alvo* e "Na mochila" para a pergunta de *realidade.*

ANEXO 4:

Protocolo de aplicação da escala de tarefa em teoria da mente

**Pós-Teste**

| | | |
|---|---|---|
| Escola: | Turma: | |
| Nome Completo: | | |
| Data Encontro: | Data Nascimento: | Idade: |

| **Tarefa 1: Diferentes Desejos** |
|---|

**Material:**

- Um homem de brinquedo (´Seu`Paulo)
- Folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana

O material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se à criança um bonequinho (um adulto de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma maçã e uma banana. "Esse é o Seu Paulo. Está na hora do lanche, então o Seu Paulo quer comer alguma coisa. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e uma banana. Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou da banana?" Essa é a pergunta sobre o *próprio desejo.*

*MAÇÃ (  )  BANANA (  )*

Se a criança escolhe a maçã: "Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais é de banana. Ele não gosta de maçã". (Ou, se a criança escolhe a banana, dizemos a ela que o Seu Paulo gosta de maçã). Então, fazemos à criança a pergunta *alvo*: "Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Seu Paulo vai escolher? A maçã ou a banana?"

*MAÇÃ (  )  BANANA (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para ganhar o ponto, ou para ter sucesso na tarefa, a criança deve responder a pergunta *alvo* com a resposta oposta àquela que ela deu na pergunta de *próprio desejo.*

| **Tarefa 2. Crenças Diversas** |
|---|

**Material:**

- Uma menininha de brinquedo (Aninha)
- Folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa

Material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se à criança uma bonequinha (uma menina de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma cama e de uma mesa (no desenho, a parte inferior da mesa não pode ser visível – deve ser coberta por uma toalha, por exemplo). "Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você acha que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?" Esta é a pergunta sobre a *própria crença.*

*EMBAIXO DA CAMA (  )*  *EMBAIXO DA MESA (  )*

Se a criança escolhe atrás da cama: "Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato dela está embaixo da mesa. Ela pensa que o gato dela está lá embaixo da mesa" (Ou, se a criança escolhe embaixo da mesa, dizemos a ela que Aninha acha que seu gato está embaixo da cama) Então, fazemos à criança a pergunta *alvo:* "Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?"

*EMBAIXO DA CAMA (  )*  *EMBAIXO DA MESA (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta certa, a criança deve dar para a pergunta *alvo* a resposta oposta àquela que ela deu à pergunta de *crença própria.*

## Tarefa 3. Acesso ao Conhecimento

**Material:**

- Caixa indeterminada
- Cachorrinho de brinquedo (dentro da caixa fechada)

O material fica visível à criança

- Uma menininha de brinquedo (Carol)

Fica fora do campo de visão da criança no início

**Apresentação da tarefa:**

A criança vê uma caixa sem identificação. Dentro dessa caixa há um cachorro de brinquedo. "Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?" (A criança pode dar qualquer resposta que ela queira ou indicar que não sabe). Em seguida, a caixa é aberta e mostramos à criança o conteúdo da caixa. "Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!" O experimentador fecha a caixa e diz: "Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo?"

Então, uma bonequinha (uma menina de brinquedo) é mostrada à criança: "Essa é a Carol. A Carol não (com ênfase) olhou dentro dessa caixinha. Ela nunca viu aqui dentro (apontando a caixa). Agora aqui vem a Carol. Então, a Carol sabe o que tem dentro da caixinha?" (pergunta *alvo*).

*NÃO (  )  SIM (  )*

"A Carol olhou dentro dessa caixinha?" (pergunta de *memória*).

*NÃO (  )  SIM (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta certa, a criança deve responder "Não" à pergunta *alvo* e "Não" à pergunta de controle de *memória.*

**Tarefa 4. Falsa Crença de Conteúdo**

**Material:**

- Caixa de Banda-Aid
- Cavalinho de plástico

O Material fica visível à criança

- Um menininho de brinquedo (Pedrinho)

Fica fora do campo de visão da criança no início.

**Apresentação da tarefa:**

Mostra-se para a criança uma caixa de Band-Aid facilmente identificável. Dentro dela há um cavalinho de plástico. O experimentador diz: "Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?" Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: "Vamos ver... tem um cavalinho dentro". A caixa de Band-Aid é fechada: "Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?"

Então, um bonequinho (um menino de brinquedo) é mostrado: "Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho. Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou um cavalinho?" (pergunta *alvo*).

*BAND-AID (  )  CAVALINHO (  )*

"O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?" (pergunta de *memória)*.

*SIM (  )  NÃO (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta correta a criança deve responder "Band-Aid" para a pergunta *alvo*, e "Não" para a pergunta de *memória.*

## Tarefa 5. Crença Falsa Explícita

**Material:**

- Um menininho de brinquedo (Dudu)
- Folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário

O material fica visível à criança

**Apresentação da tarefa:**

A criança vê um bonequinho (um menino de brinquedo) e uma folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário. O experimentador diz: "Esse é o Dudu. O Dudu quer encontrar as canetinhas dele. A canetinha pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, de verdade, a canetinha do Dudu está na mochila. Mas, o Dudu pensa que a canetinha dele está no armário. Ele pensa que a canetinha dele está lá no armário."

"Então, onde o Dudu vai procurar a canetinha dele primeiro? Na mochila ou no armário?" (pergunta *alvo*)

*MOCHILA (  ) ARMÁRIO (  )*

"Onde a canetinha do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?" (pergunta de *realidade*)

*MOCHILA (  ) ARMÁRIO (  )*

PONTUAÇÃO: _____

Para dar a resposta correta, a criança deve responder "No armário" para a pergunta *alvo* e "Na mochila" para a pergunta de *realidade.*

ANEXO 5: AS HISTÓRIAS

**HISTÓRIA 1: CHICO BENTO**

**PRANCHA 1** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)

Esse aqui é o Chico Bento. Ele mora nesse sitio. O sitio dele é tão bonito! Olha só quanta coisa tem: tem arvores, tem uma casinha bonitinha, tem uma vaquinha... O que mais você está vendo também?

Agora, olhem bem pro Chico: você acha que o Chico gosta de morar nesse sítio? Porque você acha isso?

[olha a carinha dele?]

**PRANCHA 2 -** ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO

Olha só, o Chico ta com um saco enorme cheio de goiaba! O Chico adora comer goiaba. Só que no sitio dele não tem pé de goiaba, mas no sitio do vizinho dele, o Nhô Lau, tem um monte de pé de goiaba. Ai, de vez em quando, o Chico vai lá pegar goiaba pra comer… Olha só, esse aqui é o Nhô Lau. O que é que ele ta fazendo?

[ele ta correndo atrás do Chico.
E porque ele ta correndo atrás do Chico?
pra pegar a goiaba dele de volta/ pra pegar o Chico.]

[O Nhô Lau ta feliz? Ta triste? Ta bravo? Porque?

[ele ta correndo atrás do Chico: porque ele ta bravo pq o Chico roubou goiaba dele/ porque ele quer pegar as goiabas de volta/ porque ele quer pegar o Chico]

[E olha quanta goiaba o Chico pegou: acho que ele quer dar goiaba pros amigos dele também/ ele também pode querer que a mãe dele faça doce de goiaba pra ele]

**PRANCHA 3 -** ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA

Todo dia o Chico vai pra escola. Ele gosta muito de ir "na" escola porque ele tem uma professora muito legal. Mas às vezes os amigos dele ficam brincando do lado de fora, e ele também gosta muito de brincar com os amigos dele.

E agora, o que o Chico vai fazer? Que dúvida, hein?! O que você acha que o Chico ta pensando agora?

[que ele queria ir brincar, mas não pode sair da escola/ OU/ que ele pode brincar mais tarde/ OU/ que os amigos dele também deveriam estar na escola...]

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO

Essa é a vovó do Chico. Ela sabe contar umas histórias muito legais! O Chico e os amigos dele vão lá na casa dela porque eles adoram ouvir as histórias que a vovó conta.

Agora a vovó falou que tem uma história nova pra contar pra eles. E ai? Você acha que o Chico e os amigos dele vão querer ouvir a história?

**PRANCHA 5** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)

A vovó sabe contar história de princesa; de fada; de super-heróis. E às vezes a vovó também conta histórias de fantasma, de assombração e de mula-sem-cabeça.

A história que a vovó ta contando agora é uma dessas histórias de fantasma e de assombração. Olha só como o Chico fica quando a vovó conta essas histórias de fantasma.

E ai? Como é que o Chico tá se sentindo?

[parece que ele ta com medo, não parece?/ parece que ele ta assustado]

[será que o Chico quer que a vovó conte essa história?]

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE FALSA CRENÇA
Esse daqui é o amiguinho do Chico, o Zé Lelé.
O Chico e o Zé Lelé foram nadar no lago. Só que esse é um lago muito fundo e não dava pé pra eles.

Mas o Chico, que é muito esperto, sabia que o lago não dava pé e logo subiu numa pedra pra poder ficar com a cabeça pra fora d'água.

Já o Zé Lelé, ele não sabia que o lago era fundo. E ele não gosta de nadar em lugar fundo, porque ele não sabe nadar direito. E ele não conseguia ver que o lago era fundo.

E agora o Zé Lelé ta pulando nesse lago. Porque será que ele pulou?

[Ele sabe que o lago é fundo? Se ele soubesse ele pulava? Porque ele acha que da pé no lago?]

**PRANCHA 7**
O Chico Bento é um menino muito legal! Ele é muito feliz vivendo no sítio dele. Ele tem muitos amigos e adora os animais!

**<u>HISTÓRIA 2: MAGALI</u>**

**PRANCHA 1**
Essa daqui é a Magali. Ela é uma menina muito legal.

**PRANCHA 2** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
A Magali estava brincando com os amigos. Ai a mãe veio chamar ela. A mãe da Magali falou que ela precisava arrumar o quarto dela, senão ela não podia brincar mais.

Agora olha só: como é que você acha que a Magali se sentiu quando a mãe dela falou isso pra ela? Por quê?

**PRANCHA 3** - ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO E ATRIBUIÇÃO DE FALSA CRENÇA
Ai a Magali foi para o quarto dela. Tinha tanta coisa pra arrumar! Ela achou que se ela fosse arrumar tudo não ia dar mais tempo de brincar lá com os amigos.

Ai, sabe o que a Magali fez? Ela não arrumou nada, mas ela falou assim pra mãe dela: "mãe! Já arrumei tudo! Posso ir brincar?". E mãe dela falou: "Já que você arrumou tudo, pode ir brincar, sim".

[A Magali arrumou o quarto?

A Magali falou a verdade pra mãe dela?
Porque ela não falou a verdade?
E porque a mãe dela deixou ela ir brincar?
A mãe dela viu que o quarto da Magali não atava arrumado?
Ela sabia que não tava arrumado?
Ela pensou que tava arrumado?]

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO
E ai a Magali foi brincar com os amigos. Olha só: ela estava tão feliz de ir brincar que ela foi correndo!

E porque será que ela correu pra Mônica?

[será que ela gosta mais de brincar de boneca ou brincar de bola? Será que ela quer brincar de boneca ou quer brincar de bola?]

**PRANCHA 5** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)
Olha: aqui a Magali já esta brincando com a Mônica. E ai? Você acha que ela ta gostando da brincadeira? Porque?

E o Cascão gosta mais de brincar do que?
E o Cebolinha?
E a Mônica?

E o Cascão gosta de boneca? Do que você acha que ela vai querer brincar: de jogar bola ou de brincar de boneca?

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Mas enquanto a Magali brincava, ela lembrou que não tinha arrumado o quarto. E ela ficou muito triste porque ela mentiu pra mãe.

Ai ela pensou uma coisa: o que vocês acham que ela pensou? O que mais ela pode estar pensando?

Agora eu vou contar: sabe o que ela pensou de verdade? Ela pensou em ir arrumar o quarto que nem a mãe dela pediu.

**PRANCHA 7:**
E olha só: porque a Magali ta correndo?
Porque ela queria ir correndo pra casa dela pra arrumar o quarto que nem a mãe dela pediu.

E depois de arrumar ela ia voltar pra brincar com os amigos dela! E ela ia brincar muito mais feliz!

**<u>HISTÓRIA 3: MÔNICA</u>**

**PRANCHA 1**
Essa daqui é a Mônica. Ela mora nessa casa aqui com o papai e a mamãe dela.
Olha só, esse daqui é o papai dela e essa daqui é a mamãe dela.

**PRANCHA 2** - RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (POSITIVO)

O papai da Mônica falou que à tarde eles iam fazer um passeio muito legal. Ele ia levar a Mônica no circo!

Olha só a carinha da Mônica. Você acha que ela ficou feliz?
E ai, você acha que a Mônica gosta de ir no circo? Porque?
Você acha que a Mônica quer ir no circo? Porque?

**PRANCHA 3** - ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO
Olha aqui o circo! O circo era super legal! Olha só, que bicho que tinha no circo? Tinha leão, elefante, girafa, coelhinho, tinha uma ovelhinha, e tinha ate um cachorrinho!

Só que o coitadinho do coelhinho vivia com fome. Ele não podia ver comida que já saia correndo atrás pra comer.

Vocês viram só!? Porque o coelhinho saia correndo?
Onde ele tava indo?

**PRANCHA 4** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
A Mônica viu a ovelhinha, toda bonitinha, parecia que tava ate sorrindo pra ela e fazendo bééé. Ai a Mônica pensou: "Acho que essa ovelhinha gostou de mim!" E foi lá fazer um carinho na ovelhinha.

[Será que a ovelhinha gostou mesmo da Mônica?
Pode ser que sim, pode ser que não.
Pode ser que a ovelhinha 'olhou pra Mônica, mas não gostou dela, não', foi a Mônica que pensou que a ovelhinha gostou dela.

E o leão? A Mônica pensa que o leão é manso? Às vezes a gente pensa que (um bicho) é manso, mas ele não é!

**PRANCHA 5** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA/ RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Daí a Mônica levou um susto! É que ela viu o cachorrinho. Só que o cachorrinho não tava com uma carinha bonitinha, não! Ela achou que ele tava com cara de bravo, fazendo uma cara muito feia!

Ai a Mônica pensou: "Ai meu Deus! Como esse cachorro é bravo! Ele vai me morder!". Olha só como a Mônica ficou com medo!

[Porque a Mônica tava com medo mesmo?

E ai? O que é que você acha que a Mônica vai fazer agora?
Será que ela quer passar a mão no cachorrinho que nem ela fez com a ovelhinha?]

**PRANCHA 6** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
A Mônica pensou que o cachorro ia morder ela. Ela ficou com tanto medo que saiu correndo pra perto do papai e da mamãe!

O papai dela falou assim: "Mas, Mônica, o cachorrinho não ta bravo não, ele só quer brincar com você!"

Mas a Mônica continuava com medo e nem chegava perto do cachorrinho!

[Você acha que o cachorrinho é bravo?
O que o papai da Mônica falou pra ela?
E porque a Mônica não chega perto do cachorrinho?
O pai da Mônica pensa que o cachorrinho é bravo?
E a Mônica, ela pensa que o cachorro é bravo?
Será que o pai dela passava a mão no cachorrinho?
E a Mônica, será que ela passava a mão no cachorrinho?]

**PRANCHA 7** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO
Ai o papai disse pra Mônica: "Você não quer passar a mão no cachorrinho?"

[Você acha que depois que do que o papai falou pra Mônica ela vai lá passar a mão no cachorrinho?

Você gosta de brincar com cachorrinhos?

E a Mônica? Será que ela gosta também?]

E olha só, a Mônica pensou assim: "Esse cachorro ta com cara de bravo. Mas meu pai falou que ele só quer brincar, então acho que eu vou tentar brincar com ele!"

**PRANCHA 8**
E olha o que aconteceu: na verdade, o cachorrinho não tava bravo não, ele só queria brincar com a Mônica! A Mônica gostou tanto dele!

[o cachorrinho tava bravo de verdade?
Então, porque a Mônica tava com medo dele?]

E ai o papai, a mamãe e a Mônica passaram uma tarde muito legal no circo!

## HISTÓRIA 4: CASCÃO

**PRANCHA 1** - ATRIBUIÇÃO DE DESEJO E RECONHECIMENTO DE SENTIMENTO
Esse é o Cascão. E ele ta aqui na casa dele. O Cascão é um menino muito legal, ele só te um probleminha: ele detesta água!!!

E ele detesta tanto água que ele tem até medo de se molhar! Nada que tem água ele gosta!

Você quer ver só: você acha que o Cascão gosta de tomar banho? Porque? Você acha que ele quer tomar banho todo dia?

E você, gosta de tomar banho? Você gosta de ir na piscina?
E você acha que o Cascão gosta de ir na piscina? Porque?
Você gosta de tomar chuva?
E você acha que o Cascão gosta de tomar chuva? Porque?

**PRANCHA 2** - ATRIBUIÇÃO DE CRENÇA
Esses aqui são os amigos do Cascão: olha só, essa é a Mônica, esse é o Cebolinha e essa é a Magali.

Eles estavam aqui brincando e ai a Mônica teve uma idéia. A Mônica falou assim: “vamos fazer uma brincadeira com o Cascão? Vamos fazer barulho de chuva pro Cascão pensar que ta chovendo?”

Como é que faz barulho de chuva? E de trovão? Vamos fazer barulho de chuva e de trovão!

Se os amigos do Cascão fizerem esse barulho de chuva, será que o Cascão vai acreditar que ta chovendo?

E ta chovendo mesmo?

Mas, se não ta chovendo de verdade, o Cascão pode pensar que ta chovendo?

**PRANCHA 3** - ATRIBUIÇÃO DE INTENÇÃO
A casa do Cascão é essa aqui. Agora os amigos do Cascão foram lá pra perto da casa dele. Eles foram lá perto pro Cascão escutar o barulho de chuva que eles estavam fazendo.

É que se o Cascão não escutar o barulho que eles vão fazer ele não vai pensar que ta chovendo. É por isso que eles querem ficar bem pertinho da casa do Cascão!

[Porque é mesmo que eles queriam ficar bem perto da casa do Cascão?]

**PRANCHA 4** – ATRIBUIÇÃO DE SENTIMENTO (NEGATIVO)
Agora eles estão fazendo um barulhão de chuva!
Como é que é mesmo barulho de chuva?

E como é que vocês acham que o Cascão esta agora? Como é que ele ta se sentindo?

**PRANCHA 5** – ATRIBUIÇÃO DE FALSA CRENÇA

Olha só: o Cascão ta morrendo de medo da chuva! Ele ia sair pra brincar, mas ele não vai mais!

E porque você acha que ele vai mais sair? É porque ele pensa que ta chovendo!

Mas ta chovendo de verdade agora?
Mas se não ta chovendo de verdade, porque o Cascão ta com medo?

**PRANCHA 6**
Ai a Mônica, o Cebolinha e a Magali foram contar pro Cascão que era só uma brincadeira. Mas o Cascão não queria mais sair, não! Ele tava com medo que chovesse de verdade. Ai eles passaram a tarde toda brincando dentro da casa do Cascão!

[Porque eles ficaram dentro da casa?]

# 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