

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Adriana Soares Freitas de Souza

**Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção  
com crianças no interior da Bahia**

MESTRADO 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

Adriana Soares Freitas de Souza

**Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção  
com crianças no interior da Bahia**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

---

---

---

Mas os que esperam no Senhor renovarão  
as suas forças e subirão com asas como águias;  
correrão e não se cansarão; caminharão e não se  
fadigarão.

Isaías 40;31.

## AGRADECIMENTOS

Assim como em todo processo de desenvolvimento, muitos foram os entraves enfrentados ao longo deste percurso, mas posso afirmar: até aqui me ajudou o Senhor. Agradeço a Jesus Cristo, pelo fôlego de vida para trilhar este caminho.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Maluf, não tenho palavras para expressar o privilégio de ter sido sua orientanda, nem tampouco para agradecer seus ensinamentos e dedicação em **todos** os momentos desta trajetória. Seu modelo de competência, sabedoria e compromisso, percebido desde o início, deu-me a segurança de que eu chegaria até aqui e hoje me impulsiona a querer ir além.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José dos Santos, obrigada pela sua solicitude afetuosa e desmedida contribuição para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Educação: Psicologia da Educação, pela excelência profissional e valiosos ensinamentos.

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida e Dr.<sup>a</sup> Simone Ferreira da Silva Domingues, pelas ricas contribuições feitas no exame de qualificação.

Aos participantes desta pesquisa, por terem me recebido com tanto carinho e entusiasmo.

À minha mãe Maria Augusta, mulher da minha vida. Aqui está mais uma vitória da intensa luta que você travou para se desdobrar entre ser pai e mãe. Farei sempre o possível para te mostrar que essa batalha valeu a pena. Tenho orgulho de você.

Marcelo, o que dizer a um marido e um pai como você? Nestes 12 anos de convivência, tem reafirmado a cada dia o compromisso de fidelidade em todos os aspectos das nossas vidas. Sem o seu incentivo e amor, nada seria possível. Eu te amo demais, companheiro! E assim, sempre será.

Renato e Mariana, inspirações da minha vida, eis aí mais uma conquista nossa e mais uma tentativa da mamãe para demonstrar a vocês que o conhecimento decorre da capacidade de construção constante, daí a importância de buscá-lo sempre. Olhar vocês é enxergar vida, alegria e vigor, e isso me dá ânimo para prosseguir... Obrigada pelo simples existir!

Ao tio Gilson Soares, obrigada por ter assumido a tarefa que não lhe cabia: ser meu pai. Serei eternamente grata.

À melhor avó do mundo, Nita, eu te amo tanto! Sem a sua ajuda e a do meu avô, José (*in memoriam*), minha vida não seria a mesma. Obrigada pelos princípios ensinados os quais me seguirão eternamente.

Aos meus sogros, Hélio Paixão e Maria Eugênia, pela ajuda imensurável. Obrigada por me substituírem em minha ausência na vida dos meus filhos sempre que necessito, tão afetuosamente.

Ao todos os meus familiares. Obrigada por me fazerem sentir amada e torcerem por mim. Amo vocês.

Aos meus irmãos na fé, pelas orações que me conduzem em triunfo.

A você, amigo-irmão, Waldemar Cardoso. Esse vínculo fraternal constituído nesta trajetória foi, sem dúvida, um dos maiores ganhos. Estará sempre em meu coração.

Aos colegas dessa jornada, especialmente Aluísio, Lia, Flávia, Lílian, Ana e Soraia. Obrigada pela convivência intelectual e harmoniosa.

À Rosiris Caratin, pela revisão gramatical deste trabalho.

Ao CNPQ, pelo financiamento desta pesquisa.

## RESUMO

A habilidade de atribuir a si próprio e a outra pessoa, estados mentais como desejos, intenções e crenças, tem sido denominada teoria da mente. Essa habilidade é necessária para o ser humano compreender e participar das relações sociais e pode ser revelada em tarefas de crença falsa. Há indícios de que a participação da criança em atividades de conversações sobre eventos que implicam ações mentais pode influenciar na habilidade de atribuição de crença ao outro. Assim, pode-se aceitar a existência de uma estreita relação entre teoria da mente e linguagem. A presente pesquisa teve por objetivo verificar os efeitos de um procedimento de intervenção em que são explicados aos participantes os estados mentais de crença por meio de conversações em situações lúdicas. Aceitou-se a hipótese de que a utilização desse procedimento contribui para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças em idade pré-escolar. A pesquisa, do tipo quase-experimental, foi feita em três fases: a) pré-teste - foram aplicadas uma prova de nível verbal e as cinco primeiras tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu; b) intervenção - foram realizadas 4 sessões lúdicas, com narração de histórias que envolviam compreensão e atribuição de estados mentais aos personagens, com ênfase no uso de verbos mentais; c) pós-teste - no pós-teste 1, realizado no dia seguinte à última intervenção, foram reaplicadas as cinco tarefas do pré-teste; no pós-teste 2, realizado após duas semanas do pós-teste 1, foram utilizadas as mesmas tarefas. Participaram 10 crianças, sendo 6 meninos e 4 meninas, com idade variando de 4,9 a 5,11 anos, provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo, que frequentavam uma escola municipal no interior do Estado da Bahia. Os resultados mostraram que as crianças progrediram na compreensão da crença falsa após o procedimento de intervenção. De modo geral, as estratégias de conversações empregadas na intervenção favoreceram avanço na capacidade de atribuição de estados mentais de crença ao outro. Esses resultados amparam a hipótese de uma relação entre a teoria da mente e o desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** teoria da mente, crença-falsa, educação infantil.

## ABSTRACT

The ability of attributing mental states - desires, intentions and beliefs - to oneself and others has been named *theory of mind*. Such ability is necessary for the human being to understand and participate in social relations and it can be revealed in false-belief tasks. There are signals that the child's participation in conversational activities about events that involve mind actions may influence the ability of attributing beliefs to others. Thus, the existence of a narrow relation between the theory of mind and language can be accepted. The purpose of the present study was to check the effects of an intervention process in which mental states of beliefs are explained to participants through conversations in ludic situations concerning the ability of understanding the other ones' mind. It was accepted the hypothesis that such process contributes to the acquisition of the ability of attributing mental states of beliefs in preschool children. The present research, which is quasi-experimental type, was developed in three steps: a) pre-test: a test of verbal level and the first five tasks in theory of mind from Wellman and Liu scale were performed; b) intervention: four ludic sessions were carried out in which the researcher told stories involving comprehension and attribution of mental states to the characters, i.e., desires, intentions and beliefs to others, based on the tasks from Wellman and Liu scale, by using some language that emphasizes mental verbs; post-test: in post-test 1, on the day after the last intervention, five pre-test tasks were performed; in post-test 2, two weeks later, the same pre-test tasks were performed. The participants were 10 children, 6 boys and 4 girls, whose age range was 4,9 - 5,11 years old; their socio-economic level is low and they attend a city public school in the state of Bahia. The results showed that the children achieved progress in understanding false-belief after the intervention process. In general, the conversation strategies used in the intervention collaborated on the advancement in the capacity of attributing mental states of beliefs in others. These results support the hypothesis of a relation between the theory of mind and the development of language.

**Keywords:** theory of mind; false belief; children education.

## SUMÁRIO

	Pág.
<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Discorrendo sobre a teoria da mente</b> .....	3
1.1. Diferentes abordagens da teoria da mente.....	6
1.2. Atribuição de crença e crença falsa.....	11
<b>2. A relação entre linguagem e teoria da mente</b> .....	15
<b>3. Revendo a literatura da área</b> .....	19
3.1. Estudos em teoria da mente que utilizam tarefas de crença Falsa.....	20
3.2. Trabalhos de intervenção em teoria da mente.....	30
<b>4. Problema e Objetivos</b> .....	34
<b>5. Método</b> .....	35
5.1. Delineamento.....	35
5.2. Local.....	35
5.3. Participantes.....	42
5.4. Instrumentos e Procedimentos.....	43
5.4.1. Pré-teste.....	44
5.4.2. Intervenção.....	49
5.4.3. Pós-teste1.....	53
5.4.4. Pós-teste 2.....	53
5.4.5. Cronograma de realização do estudo.....	54
5.4.6. Considerações éticas.....	55

<b>6. Resultados.....</b>	<b>56</b>
6.1. Efeitos da intervenção e compreensão de crença falsa.....	56
6.2. Desempenho de cada criança durante as explicações verbais.....	61
<b>7. Conclusões e Considerações Finais.....</b>	<b>109</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>116</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
<b>Tabela 1:</b> Participantes da pesquisa após critérios de seleção.....	43
<b>Tabela 2:</b> Número de acertos obtidos pelas crianças em cada uma das 5 tarefas em teoria da mente.....	57
<b>Tabela 3:</b> Total de acertos de cada uma das crianças no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2.....	107

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Protocolo de aplicação das provas de nível verbal do pré-teste.....	116
<b>Anexo 2:</b> Pranchas das provas de nível verbal do pré-teste.....	117
<b>Anexo 3:</b> Protocolo de aplicação da escala de tarefas em teoria da mente, utilizadas no pré-teste e nos pós-testes.....	122
<b>Anexo 4:</b> Protocolo das sessões de intervenção.....	132
<b>Anexo 5:</b> Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP.....	136
<b>Anexo 6:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido da diretora da escola.....	137
<b>Anexo 7:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelas crianças.....	138

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de mestrado, segundo semestre de 2007, na disciplina *Educação infantil, desenvolvimento da linguagem e da compreensão do outro: pesquisas com pré-escolares I*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Maluf, tive meu primeiro contato com a teoria da mente através da apresentação de um projeto intitulado *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais em crianças pré-escolares: influência da idade e do contexto sociocultural*. A princípio, a teoria me causou certo estranhamento; porém, aos poucos, por meio das aulas e das leituras realizadas, passei a ter melhor entendimento do assunto e meu interesse pela área foi sendo despertado.

Ao final desse mesmo semestre, junto a colegas, participei da realização de uma pesquisa chamada *Desenvolvimento infantil e teoria da mente: um estudo sobre as relações entre compreensão social e pragmática da linguagem*; seu objetivo era investigar o desenvolvimento da teoria da mente e da pragmática da linguagem em crianças com idade de 4 a 6 anos, provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo, que frequentavam uma instituição de Educação Infantil no município de São Paulo. A partir dessa experiência, veio a certeza de realizar minha dissertação nessa área da Psicologia do Desenvolvimento.

É nesse mesmo contexto que se insere o presente trabalho em teoria da mente. Por teoria da mente entende-se a habilidade de atribuir estados mentais<sup>1</sup> a si próprio e ao outro, tais como: desejos, intenções e crenças. Essa habilidade, observada em todos os grupos humanos, é necessária para que o indivíduo aprenda a dar sentido ao mundo (e a si) – tanto para resolver pequenas situações-problema como para compreender e participar das relações sociais.

A possibilidade de fazer predições sobre o comportamento de outras pessoas com base na atribuição de estados mentais faz parte da definição de teoria da mente.

---

<sup>1</sup> Estados cognitivos internos.

A área da teoria da mente está diretamente vinculada à Educação, considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos em interação (Vygotsky, 2000), e que a psicologia do desenvolvimento permite aprofundar conhecimentos sobre a criança, que podem oferecer ao educador subsídios para organizar situações e criar condições favorecedoras do desenvolvimento infantil, sobretudo, para promover as capacidades de comunicação e de compreensão do outro.

Nessa área tão importante para a educação, foi realizada uma pesquisa de cunho interventivo com crianças em idade pré-escolar no intuito de verificar os efeitos de um programa de intervenção em que são explicados aos participantes os estados mentais de crença por meio de conversações em situações lúdicas, sobre a habilidade de compreensão da mente do outro. Pensamos que a utilização desse procedimento favorece o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças.

O presente estudo está organizado em sete capítulos. No primeiro, será tratada a questão conceitual da teoria da mente. O segundo capítulo abordará uma possível relação entre o desenvolvimento da linguagem e a teoria da mente. Ao terceiro caberá uma revisão da literatura sob enfoques distintos. No quarto capítulo, serão expostos o problema e objetivos da pesquisa. O quinto capítulo apresentará a metodologia do estudo. No sexto capítulo será feita a demonstração dos resultados. Finalmente, o sétimo capítulo, trará as conclusões e considerações finais.

## **1. Discorrendo sobre a teoria da mente**

Nos últimos anos, os pesquisadores do desenvolvimento humano vêm buscando adquirir uma compreensão mais aprofundada a respeito de como a criança estabelece contato com o mundo social e como ela se torna parte desse mundo.

A emergência de uma teoria da mente na criança tem sido um dos temas mais investigados pelos pesquisadores do desenvolvimento cognitivo que possuem interesse em saber como e quando a criança adquire conhecimento sobre os seus próprios estados mentais e os das outras pessoas, isto é, desejos, intenções e crenças. Esses pesquisadores também buscam entender quais as consequências psicológicas e comportamentais que são geradas na criança a partir do surgimento dessa habilidade (Domingues & Maluf, 2008; Maluf, Deleau, Panciera, Valério & Domingues, 2004).

Nessa perspectiva, para a criança se tornar capaz de atribuir estados mentais às outras pessoas, é necessário que possua um sistema de referências que lhe possibilite comparar o mundo interno (eu) e o mundo social (outros), ou seja, distinguir aquilo que ela pensa, sente, acredita, deseja, daquilo que o outro pensa, sente, acredita, deseja.

Possuir uma teoria da mente significa ser capaz de atribuir estados mentais a outras pessoas e, por meio dessas atribuições, prever o comportamento do outro. Nossas inferências sobre os estados mentais de outras pessoas influenciam os nossos comportamentos, as nossas atitudes. Por exemplo, você está caminhando por uma rua e percebe que uma pessoa atrás de você caminha seguindo o seu percurso; você então infere que essa pessoa vai assaltá-lo e procura mudar seu percurso ou para de caminhar e espera que ela passe por você. Nesse caso, a sua inferência em relação aos estados mentais do outro influenciou seu comportamento natural, que seria seguir adiante caso essa situação não tivesse ocorrido.

Quando imputamos estados mentais aos outros, buscamos prever suas ações e adotamos uma estrutura explicativa em relação ao seu comportamento. Ao fazermos isso, muitas vezes tão espontaneamente que nem nos damos conta, levantamos hipóteses e elaboramos uma teoria da mente.

A psicologia cognitiva é considerada o berço da teoria da mente, mas outras áreas, como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia escolar, a psicologia evolucionista, a psicologia médica, dentre outras, têm se interessado por esse campo de estudo, que vem contribuindo para o esclarecimento de questões até então desconhecidas.

De modo geral, as pesquisas em teoria da mente têm buscado explicações sobre processos psicológicos do desenvolvimento infantil, tanto de crianças com comportamento típico quanto com comportamento atípico, constituindo-se em um referencial importante para os psicólogos do desenvolvimento e os profissionais da Educação Infantil.

É importante estudarmos como e quando as crianças em idade pré-escolar desenvolvem a compreensão da mente de outras pessoas, para compreendermos como essas crianças estabelecem suas interações com seus parceiros, agregando sentido ao comportamento social, nomeando seus desejos, intenções e crenças. A Educação Infantil pode ser vista como básica na constituição e desenvolvimento de estados mentais. Daí a importância de os educadores conhecerem a respeito dessa habilidade, pois esse conhecimento lhes dará subsídios para criarem estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

O termo teoria da mente surgiu no final dos anos 70 no campo das pesquisas experimentais sobre cognição animal a partir dos experimentos com chimpanzés realizados por David Premack e Guy Woodruff (1978, citados por Domingues & Maluf, 2008, p.14).

A expressão teoria da mente foi utilizada pela primeira vez por esses pesquisadores em 1978, no artigo denominado *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, no qual levantaram a questão a respeito de os chimpanzés possuírem uma teoria da mente, ou seja, a habilidade de atribuir estados mentais a si próprios e aos outros, e desse modo se mostrarem capazes de interpretar a intenção do comportamento de um ator humano.

No experimento realizado por Premack e Woodruff, citado acima, os pesquisadores mostraram a um chimpanzé um vídeo no qual um ator humano dentro de uma jaula tentava resolver vários problemas, dentre eles, apanhar bananas fora da jaula. Depois de observar o filme, foram mostradas ao chimpanzé duas fotos,

sendo que em uma delas o ator humano, usando um bastão, alcançava as bananas solucionando o problema. O chimpanzé escolheu exatamente essa foto, levando os pesquisadores a suporem que o animal entendeu a intenção do protagonista do filme, aceitando a hipótese de que o animal possuía uma teoria da mente.

Esse experimento despertou o interesse dos psicólogos desenvolvimentistas sobre o que significa uma pessoa compreender a mente de outra e como essa compreensão pode influenciar seu comportamento.

Domingues (2006) cita outro estudo realizado por Premack e Woodruff em 1979, em que quatro chimpanzés apresentaram a capacidade de “ocultar informações”, de “enganar”, o que implicaria o uso de alguma atividade mental. Nesse estudo, quatro chimpanzés numa sala tinham a informação sobre a localização da comida, mas não tinham acesso ao alimento. Dado o problema, criaram-se duas situações: na primeira, um homem (cooperador) entrava na sala e aproximava o alimento do chimpanzé; na segunda, entrava um homem (competidor) e ficava com o alimento. Esperava-se que os chimpanzés discernissem as duas situações, discriminando entre informar ao homem (cooperador) a localização da comida ou ocultar a informação ao homem (competidor), enganando-o.

Os resultados demonstraram que quando o homem competidor aparecia, os chimpanzés davam a ele sinais falsos sobre a localização do alimento, ou seja, ocultavam a informação de onde verdadeiramente estava a comida. Esses resultados evidenciaram que os chimpanzés parecem utilizar estratégias mentais para “enganar” o outro (competidor).

Os estudos dos primatologistas Premack e Woodruff, tanto estes quanto outros publicados, foram alvo de críticas, gerando dúvidas a respeito de os chimpanzés serem realmente capazes de imputar estados mentais.

Em relação ao trabalho de 1978, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, que levantava a questão a respeito de os animais possuírem a teoria da mente, alguns pesquisadores atribuíram o resultado do experimento do ponto de vista sensório-motor, ou seja, os chimpanzés adquiriram condições de apresentar tal resultado por meio de suas próprias ações controladas por informações sensoriais imediatas. Ainda que os chimpanzés possuam uma representação primária, caracterizada pela apreensão dos objetos pela percepção sensorial, não possuem

capacidade metarrepresentacional, isto é, capacidade para representar representações suas e do outro, característica imprescindível à teoria da mente. Já no experimento de 1979, no qual ficou evidenciada a capacidade dos animais de ocultarem informação, a crítica levantada foi a de que os chimpanzés teriam sido treinados, daí o bom resultado.

Apesar das críticas levantadas, estudos posteriores apresentaram resultados com evidências de que os primatas realmente possuem essa capacidade.

Valério (2003, p. 14) comenta sobre um estudo realizado em 1982 por Frans De Waal com chimpanzés de um zoológico na Holanda, no qual os animais demonstram estratégias para disputa e manutenção do poder (intrigas, traições, enganos). A autora também faz um breve comentário acerca de um estudo naturalístico de Jane Goodall em que grupos de chimpanzés foram observados em situação natural de vida demonstrando indícios de engano intencional. Os resultados obtidos levam os autores a concluir que os chimpanzés são capazes de imputar intenção, mas, em relação à crença, não ficou evidenciado nas pesquisas se os animais são capazes de atribuir crença ou se os experimentadores é que não possuíam condições de avaliar.

Em decorrência dessas discussões, surgiu a necessidade de se criar um modelo experimental básico que pudesse demonstrar de forma mais consistente se os animais e as pessoas possuíam uma teoria da mente. E assim, Wimmer e Perner (1983, citados em Domingues & Maluf, 2008, p.15) realizaram um experimento que gerou um paradigma formal denominado *tarefa de crença falsa*, o qual será discutido posteriormente. A partir daí, os estudos sobre a teoria da mente passaram a ser mais desenvolvidos, pois esse paradigma foi criado dentro do tradicional experimentalismo que imperava nas pesquisas até aquela época.

### **1.1. Diferentes abordagens da teoria da mente**

Conforme apresentado anteriormente, foi no bojo da psicologia cognitiva e do desenvolvimento que foi realizada a maioria das investigações acerca da teoria da

mente. Porém, diferentes enfoques teóricos parecem ter sido utilizados para o tratamento do tema.

Tem sido consenso entre os pesquisadores definir a teoria da mente como a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e os dos outros, e assim, predizerem suas atitudes. Entretanto, algumas propostas concebem a teoria da mente de formas distintas. Faremos a seguir uma discussão a respeito dos diferentes enfoques teóricos acerca dessa temática. Para tanto, teremos por base o estudo intitulado *Teoria da mente: diferentes abordagens*, de Jou e Sperb, realizado em 1999.

A *psicologia popular* é entendida como um conjunto de princípios que constituem os conhecimentos de senso comum sobre o comportamento humano, ou seja, surge do senso comum das pessoas ao explicar os fatos do cotidiano. De acordo com a *psicologia popular*, da mesma forma que as pessoas utilizam teorias populares, como por exemplo, da física acerca do mundo físico, também utilizam as teorias psicológicas populares para explicarem e compreenderem o comportamento das pessoas, suas intenções, seus desejos e suas crenças.

Para Bruner (1990), a *psicologia popular* permite que o ser humano seja capaz de explicar o comportamento das outras pessoas de acordo com sua própria cultura. Pode-se dizer que a *psicologia popular* representa um instrumento cultural que introduz a criança na compreensão do seu mundo social.

Segundo Vygotsky (1987), o funcionamento psicológico se estrutura a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo físico e social em que vive. Tais interações se dão, portanto, em um contexto histórico e social no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isso permite ao ser humano impor certa ordem ao mundo real e também interpretá-lo. A cultura é constitutiva do ser humano, ou seja, ela é, em grande parte, responsável pelas características tipicamente humanas.

Na perspectiva da *teoria da teoria da mente*, Premack e Woodruff (1978, citados em Jou & Sperb, 1999) para explicar o uso da expressão “teoria” dizem que a atribuição de estados mentais é um processo que envolve um sistema de inferências. Esse sistema de inferência é compreendido como uma teoria, porque os

estados mentais não são observados de maneira direta e porque o sistema pode ser utilizado para fazer predição acerca do comportamento do outro.

De acordo com a *teoria da simulação*, para atribuir estados mentais a outro ser humano não é necessário recorrer a uma teoria que relacione esses estados mentais. Apenas a simulação da teoria permitiria ao indivíduo pensar qual seria sua postura estando no lugar do outro, utilizando suas próprias fontes emocionais e motivacionais (Harris, 1991; Gordon, 1996, citados em Jou & Sperb, 1999). Nesse contexto, possuir habilidade para fingir e tomar para si outros papéis seria o suficiente para atribuir estados mentais.

Dentro de uma visão inatista, a capacidade de elaboração de uma teoria da mente está muito mais relacionada a mudanças maturacionais do que de aprendizagem. A teoria da mente então consistiria em uma capacidade inata de elaborar teorias. Assim, ao nascer, o ser humano já possui um módulo social que lhe permite adquirir a psicologia popular da cultura na qual está inserido (Fodor, 1992; Perner, 1991, citados em Jou & Sperb, 1999). Nessa perspectiva, o ser humano nasce com predisposições responsáveis pelo comportamento social, ou seja, predisposições para se adaptar socialmente.

Segundo a *teoria desenvolvimentista*, a teoria da mente se desenvolve na criança nos primeiros anos de vida. Para Wellman (1990, citado em Jou & Sperb, 1999), a criança constrói o conceito da sua própria cognição, isto é, constrói uma teoria da mente da mesma maneira que forma conceitos em outros domínios – número, peso, tempo, casualidade, o bem e o mal, entre outros. Na primeira etapa, a criança é capaz de prever comportamentos a partir dos desejos; num segundo instante, fará isso levando em conta as crenças para, em seguida, examinar se a crença da outra pessoa difere da sua própria. O foco de interesse da psicologia desenvolvimentista consiste em localizar o momento dentro da ontogênese humana em que surge a teoria da mente, e também investigar o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças.

Pancierá (2002, p. 12) refere alguns pesquisadores *cognitivistas*, os quais enfatizam a importância da capacidade metarrepresentacional da criança, que está na gênese da teoria da mente. Para eles, a habilidade de atribuir estados mentais consiste na expressão da atividade de metarrepresentação, conhecimento acerca das representações. A criança que possui uma teoria da mente, além de ser capaz

de representar uma situação, teria a capacidade de representar sua própria relação com a situação e outras diferentes relações com a mesma situação.

Perner (1991, citado em Jou & Sperb, 1999) fala de três níveis de representação no desenvolvimento infantil: o primário, o secundário e a metarrepresentação. Por volta do primeiro ano de idade, a criança se relaciona diretamente com a situação real, com o objeto, sem interpretá-lo. No segundo ano, surgiria a habilidade interpretativa, quando a criança seria um teórico da situação, por exemplo, seria capaz de se olhar no espelho e representar ela mesma, sabendo distinguir entre a representação dela e a do espelho. Em torno do quarto ano, percebe que a imagem de algo é um objeto em si mesmo e pode representar alguma coisa que pode ser interpretada. A partir desse momento, a criança percebe que há distintas interpretações para os mesmos objetos, figuras ou situações e, concomitantemente, que as pessoas podem ter representações diferentes de um mesmo evento. Nesse momento, Perner diz que a criança passa a ser um “teórico da representação”. Para ele, a habilidade da metarrepresentação é o acontecimento mais significativo no desenvolvimento cognitivo.

A apropriação da teoria da mente pela *psicologia médica* se deu principalmente por autores ingleses. O constructo teórico teoria da mente tem trazido grandes contribuições à *neuropsicologia*. Os estudos desse constructo favoreceram uma maior compreensão quanto à dificuldade de interação social dos autistas como sendo um fator secundário na teoria da mente; também contribuíram para uma melhor interpretação dos delírios paranóides como consequência da dificuldade dos pacientes em fazerem leituras mentais corretas em relação ao outro, atribuindo estados mentais falsos (Caixeta & Nitrini, 2002). As pesquisas da neuropsicologia tentam relacionar a teoria da mente à fisiologia.

Dentro de um enfoque *evolucionista*, a preocupação das investigações está focalizada em situar em que momento surgiu a teoria da mente dentro da escala filogenética. Assim, a questão se dá em torno de saber se a teoria da mente teria surgido e evoluído antes da emergência do ser humano na Terra ou seria esta habilidade exclusivamente humana (Caixeta & Nitrini, 2002). Ainda segundo Caixeta e Nitrini, a antropologia e a primatologia estão diretamente relacionadas à psicologia evolucionista no que se refere aos estudos em teoria da mente. Dentro dessa área da psicologia existem duas linhas de pensamento. Na primeira vertente, acredita-se

numa habilidade inerente ao ser humano, o que acontece desde que o tronco comum dos primatas se bifurcou, separando homens de um lado e macacos do outro. Em outra vertente, diz que pelo menos algumas características da teoria da mente já existiam antes da raça humana, estando presentes em primatas não-hominídeos. Apesar dessa divergência, ambas as linhas de pensamento admitem que ainda que seja possível aos primatas formarem representações mentais de intenções, desejos e crenças, apenas o ser humano é dotado de capacidade para manipular mentalmente e refletir acerca dessas representações.

Para nos referirmos ao *culturalismo*, faz-se necessário retornarmos às ideias de Jerome Bruner (1990), um dos principais representantes dessa linha de pesquisa. Para ele, o conhecimento da criança é formado na cultura à qual pertence. Afirma que a criança passa por um processo de socialização e adquire a psicologia popular; a partir daí, passa a compreender os estados mentais e as intenções das pessoas que estão ao seu redor. Dentro desse enfoque, seria impossível falar em teoria da mente em crianças caso estas não pertencessem a uma cultura.

Em consonância com os cognitivistas, partimos do pressuposto de que a capacidade metarrepresentacional é indispensável para o desenvolvimento da teoria da mente. Para atribuir estados mentais a criança precisa compreender que o outro possui uma representação e deve ser capaz de representar tanto a representação do outro como as suas próprias. No presente estudo, por meio dos instrumentos que serão utilizados, as crianças participantes poderão refletir sobre suas próprias representações ou sobre as representações das outras pessoas.

Não pretendemos aqui, defender uma abordagem em detrimento de outra, pois essas diferentes abordagens de pesquisa, cada uma dentro da sua especificidade, com suas diferentes metodologias e perspectivas teóricas, vêm contribuindo de maneira significativa para a área da teoria da mente. Daí a importância de tratarmos essas concepções como complementares umas das outras na medida em que têm trazido ao longo do tempo ricas contribuições para essa habilidade primordial para as relações humanas.

## 1.2. Atribuição de crença e crença falsa

A expressão teoria da mente é entendida como a habilidade da criança de atribuir estados mentais a outra pessoa. Aqui, estaremos abordando especificamente a habilidade de atribuição do estado mental de crença ao outro.

Nos estudos sobre o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças, a capacidade de atribuição de crença é um dos aspectos de grande relevância e tem sido estudada por meio de tarefas de crença falsa.

Wimmer e Perner (1983, citados em Domingues e Maluf, 2008), apresentaram um modelo de pesquisa dentro do contexto experimental que se tornou um grande clássico para os estudos em teoria da mente, denominado *tarefa de crença falsa*.

Para iniciar a discussão sobre a atribuição de crença falsa, recorreremos a uma breve discussão sobre “crença” que significa o ato ou efeito de crer, de acreditar, de ter por verdadeiro (Almeida, 2009). Essa explicação permite-nos compreender a crença como a atitude de reconhecer algo como verdadeiro.

Nesse contexto, nós podemos ter uma disposição para agir de certa forma devido às crenças que temos. Entendemos que o ser humano é influenciado por um sistema de crenças que definem o seu pensamento, seu comportamento, suas experiências sociais e afetivas, suas atitudes cotidianas. Porém, além das suas próprias crenças, vive em sociedade com outras pessoas, e por isso, torna-se imprescindível a compreensão de que os outros também possuem sentimentos, crenças e desejos diferentes dos seus. Ao admitirmos essa condição de vida, reconhecemos a teoria da mente como uma habilidade fundamental para a vida em sociedade.

É importante, perceber que uma crença pode ou não coincidir com a realidade externa. Por exemplo, podemos acreditar que uma pessoa está triste porque ela não está sorrindo. Isso pode ser verdadeiro ou falso.

A expressão crença falsa “significa uma crença que diverge da realidade por estar pautada em informações perceptuais parciais sobre uma dada situação” (Santana & Roazzi, 2006).

Assim, a crença falsa acontece quando temos certeza de uma determinada situação, de uma determinada coisa, mas essa nossa convicção é falsa. Digamos que no exemplo acima, quando dizemos que uma pessoa pode parecer triste só porque não está sorrindo, a pessoa simplesmente pode estar cansada, e por isso, não está sorrindo.

Dizemos que a criança possui a habilidade de atribuir crença falsa ao outro quando é capaz de perceber que a outra pessoa possui uma crença diferente da realidade que é conhecida pela própria criança; quando compreende que o outro tem uma percepção da realidade que pode ser falsa e diferente da sua própria percepção.

Souza (2006, p. 2) comenta que:

Um dos sinais de que uma 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. Essa compreensão é testada através do método que convencionalmente tem sido chamado de tarefa de crença falsa.

Conforme dito antes, os psicólogos austríacos Wimmer e Perner são apontados na literatura como os primeiros a investigarem experimentalmente a compreensão da criança a respeito dos estados mentais de crença falsa. Para esses autores, a ação de enganar é uma maneira interessante para demonstrar a presença de uma teoria da mente na criança. Partindo desse princípio criaram em 1983 a primeira tarefa de crença falsa, constituída pela história de Maxi e o chocolate, e a partir daí foi consolidado um paradigma experimental na área de teoria da mente. Nessa história, Maxi está juntamente com sua mãe guardando as compras e coloca um chocolate num determinado armário (I). A mãe de Maxi, na sua ausência, tira o chocolate do lugar e põe em outro armário (II). Mais tarde, Maxi retorna ao local para pegar seu chocolate. A criança testada deverá responder ao investigador: *“Em que lugar Maxi vai procurar seu chocolate?”* A criança capaz de representar a crença falsa de Maxi (que não sabe que o chocolate está em outro lugar) responderá que o garoto vai procurar no armário em que ele deixou (I), mesmo sabendo que o chocolate está em outro armário (II).

O experimento de Wimmer e Perner, em 1983, foi realizado com 36 crianças com idade entre 3 e 9 anos, provenientes de diversos jardins de infância e de lugares de veraneio da Áustria. Os resultados mostraram que nenhuma criança entre 3 e 4 anos teve acerto nas tarefas. Por volta dos 4 ou 5 anos, as crianças demonstraram capacidade para compreenderem a relação entre crença e realidade. Com esses resultados, os pesquisadores sugeriram que a habilidade de atribuição de crença surge aproximadamente entre 4 e 6 anos de idade.

Com base na história de Maxi e o chocolate, Wimmer e Perner criaram mais duas versões, incluindo um irmão e posteriormente um avô para Maxi, com a finalidade de tornar mais firmes seus estudos. Na primeira, foi introduzido o irmão de Maxi, que também queria chocolate. O irmão pergunta a Maxi onde está o chocolate. Como Maxi acredita que o chocolate está no armário I, dá a informação errada para seu irmão. Ao apresentar a situação, o experimentador pergunta à criança: *“Em que lugar será que Maxi vai dizer para o irmão que o chocolate está?”* A resposta correta a essa pergunta dependerá da interpretação correta da intenção de Maxi de dar a informação errada. A resposta que Maxi pensa estar errada (o chocolate está em II) conduzirá o irmão ao lugar onde realmente está o chocolate. Com essa versão, Wimmer e Perner pretendiam criar uma forma de atraírem os sujeitos para realizarem uma interpretação incorreta, a “egocêntrica”. Na outra versão dessa história, aparece o avô de Maxi. O garoto pede ao avô para ajudá-lo e tem a intenção explícita de dizer a verdade sobre o lugar onde está o chocolate. O objetivo dessas variações era demonstrar com que firmeza as crianças têm uma representação explícita e definitiva a respeito da crença falsa do outro (Valério, 2003).

Outra tarefa que se tornou muito conhecida na área da teoria da mente e que foi bastante reaplicada foi apresentada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985, citados em Domingues, 2006), trata-se da tarefa de *Sally e Ann*, criada com base na tarefa de Maxi. Nela, são apresentadas duas amigas, *Sally* e *Ann*. Primeiramente, é constatado se a criança sabe diferenciar as duas bonecas e seus nomes. *Sally* coloca uma bola de gude em sua cesta e sai de cena. Nesse momento, *Ann* desloca a bola de gude da cesta para uma caixa. Quando *Sally* retorna, o experimentador pergunta: *“Onde Sally irá procurar sua bola de gude?”*

Os autores afirmam que para assegurar que a criança possua o conhecimento do lugar real onde está a bola e a memória exata do local prévio, deverão ser apresentadas duas questões: a. *Onde realmente está a bola de gude?* (para avaliar o conhecimento da realidade); e b. *Onde estava a bola de gude no início?* (para avaliar a memória).

O objetivo desse estudo era avaliar se as crianças autistas seriam capazes de empregar uma teoria da mente e que diferenças de desempenho apresentariam em relação às crianças normais. Aceitaram a hipótese de que crianças autistas não possuem capacidade de metarrepresentação, essencial para a aquisição de uma teoria da mente. Participaram da pesquisa 27 crianças pré-escolares normais, 14 crianças com síndrome de Down para compor o grupo de controle e 20 crianças autistas. Os resultados comprovaram a hipótese e mostraram que as crianças autistas possuem dificuldade específica em atribuir estados mentais.

Ao longo do tempo, as tarefas de crença falsa foram modificadas, reaplicadas, adaptadas aos diversos contextos culturais, inclusive em crianças com desenvolvimento atípico (síndrome de Down e autismo), e se multiplicaram as pesquisas em teoria da mente que se serviram do paradigma das tarefas de crença falsa.

Outro aspecto bastante relevante e que vem sendo discutido entre os pesquisadores é a relação da teoria da mente com a linguagem.

Segundo Deleau, Maluf e Panciera (2008) é por meio da experiência das práticas linguísticas que a criança constrói conhecimento acerca de crenças e passa a representar explicitamente a noção de crença. A seguir, discutiremos essa relação entre linguagem e teoria da mente.

## **2. A relação entre linguagem e teoria da mente**

A aquisição da linguagem é um momento crucial no desenvolvimento psicológico da criança. A linguagem é fundamental para o estabelecimento das interações sociais, sendo essencialmente um instrumento de comunicação e expressão de sentidos, intenções, ideias e sentimentos. Já nos primeiros anos de vida, vai sendo desenvolvida na criança a capacidade de conhecer sentimentos, emoções e crenças mediante as relações em seu meio social.

Resultados de diversas pesquisas reforçaram a ideia de que no processo de socialização da criança, a habilidade cognitiva de compreender a mente, expressa na capacidade de atribuir a si mesma e aos outros estados mentais, como desejos, intenções e crenças, parece estar diretamente relacionada ao desenvolvimento linguístico (Deleau, Maluf & Panciera, 2008; Souza, 2008). Nessa perspectiva, a linguagem parece ser essencial no processo de compreensão dos estados mentais da criança e de seus interlocutores, e está associada ao desenvolvimento de uma teoria da mente na criança.

Veremos a seguir estudos que dão apoio empírico à esta hipótese. Porém, apesar de o papel da linguagem em teoria da mente ser um tema recorrente e amplamente discutido, ainda há muitas divergências na literatura a respeito de quais aspectos da linguagem influenciam o desenvolvimento dessa habilidade.

A linguagem pode ser estudada em seus diferentes aspectos: sintático, semântico, pragmático. A dimensão sintática abrange determinadas regras na composição das frases (sintaxe) que são fundamentais para que o usuário da linguagem seja entendido. Na dimensão semântica, cada palavra possui diversos significados que dependem da posição, acentuação e intensidade. Na dimensão pragmática, encontra-se a relação entre a linguagem e os sujeitos da comunicação (Brunner & Brunner, 2002).

Os fatores sintáticos estão ligados à estruturação da fala e à disposição do discurso; os aspectos semânticos referem-se ao significado do contexto, isto é, à imagem visual ou acústica construída pelo processo de abstração; já o aspecto pragmático visa as condições que governam o uso da linguagem nas práticas sociais do falante.

Alguns pesquisadores dizem que as estruturas sintáticas são essenciais para se atribuírem diferentes pontos de vista mediante o uso dos estados mentais. Para eles, a compreensão e o domínio da sintaxe de complementação oferecem uma estrutura de representações que permitiria à criança representar atitudes proposicionais como crenças (de Villiers & de Villiers, 2000, citados por Panciera, 2007, p. 46). Nesse contexto, é o domínio da sintaxe de complementação que permite a um falante imputar pontos de vista distintos mediante o uso dos verbos mentais<sup>2</sup> (acreditar, pensar) e de comunicação (dizer). Vejamos o exemplo: *Eu acredito que Mariana não irá ao meu aniversário sábado*. O verbo mental “acredito” requer um complemento: *que Mariana não irá ao meu aniversário sábado*. No exemplo dado, a estrutura sintática demonstra uma crença que pode concordar ou não com a realidade ou com a crença de Mariana.

Outra linha de pesquisa leva em consideração a dimensão semântica da linguagem, enfocando que o desenvolvimento da teoria da mente estaria ligado ao uso da linguagem nas conversas cotidianas e nas experiências de conversação das quais a criança participa. Pesquisas demonstram que as crianças expostas a ambientes onde os pais falam mais cedo dos estados mentais de desejos são aquelas que mais precocemente conseguem explicitar desejos e crenças, conforme relata o estudo de Bartsch e Wellman (1995, citados em Deleau *et al.*, 2008, p.106). O aspecto semântico privilegia o conteúdo das conversações. As experiências sociais da criança influenciariam o desenvolvimento da capacidade de representação e de comunicação com as outras pessoas acerca dos próprios estados mentais e os dos outros.

Outra vertente que argumenta o uso da linguagem geral como favorecedor do desenvolvimento da teoria da mente diz respeito à pragmática. Essa vertente também relaciona a representação dos estados mentais às experiências de conversação das quais a criança participa. Porém, faz-se importante entender que o enfoque semântico se refere ao “conteúdo” das conversações. A pragmática se preocupa mais com o uso da linguagem do que com a sua estrutura; refere-se ao conjunto de regras que regem a conversação e que permitem a comunicação eficaz.

---

<sup>2</sup> Verbos que expressam estados mentais. Estão ligados a processos mentais: pensamentos e emoções.

Para haver entendimento em um diálogo, é necessário que os interlocutores saibam como utilizar a linguagem em interação com o outro, o que implica a pragmática da linguagem. Na opinião de alguns pesquisadores, é a pragmática da linguagem que exerce maior influência no desenvolvimento da teoria da mente (Panciera, 2007). É necessário que a criança possua conhecimento, ao menos implícito, relacionado a um conjunto de regras ou convenções que organizam o funcionamento das conversações. Nesse contexto, o bom locutor deve conhecer as normas que regem a conversação e dispor desse conhecimento de modo seletivo e adequado no contexto de cada conversação.

A existência de uma relação entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de uma teoria da mente pela criança tem sugerido que a prática da conversação é um dos aspectos da linguagem que parecem ser fundamentais para que a criança desenvolva a compreensão da mente do outro. É no contexto das relações sociais, interagindo com os seus pares nas experiências que vivenciam no seu grupo social, que as crianças desenvolvem a compreensão dos estados mentais.

Deleau e Bernard (2003, citados em Panciera, 2007, p. 58) dizem que:

As trocas conversacionais cotidianas oferecem um set natural de experiências práticas, diferenciações conceituais, palavras e regras de linguagem para acessar as intenções de alguém, para compartilhar crenças, e para compreender as relações entre estados mentais e comportamento.

Maluf *et al.* (2004, p. 73) admitem que por meio das situações corriqueiras com uso da linguagem, ocorre o desenvolvimento da atribuição de crença. Referem que, para identificar a estrutura e o funcionamento das conversações, Deleau e Guehenneuc criaram um instrumento formado por quatro tipos de tarefas. Com isso, buscaram averiguar a compreensão das crianças em relação à pragmática da conversação, relacionando essa compreensão com a cultura das crianças e com a habilidade de atribuição de crenças.

Alguns teóricos como Bartsch e Wellman (1995, citados em Souza, 2008, p. 38) têm investigado a aquisição de termos mentais<sup>3</sup> e os resultados dos estudos têm demonstrado que a criança entre o segundo e o terceiro ano já é capaz de utilizar

---

<sup>3</sup> Expressões relacionadas aos atos mentais.

uma linguagem com termos mentais; porém, somente a partir do quarto ano, surge uma compreensão mais elaborada a respeito dos seus significados.

Existem ainda pesquisadores que apontam para uma relação bidirecional entre a linguagem e a teoria da mente, ou seja, tanto a linguagem pode contribuir para o desenvolvimento da teoria da mente, como a teoria da mente pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, conforme pode ser verificado nos estudos de Carpendale e Lewis (2006, citados por Souza, 2008, p.40).

É possível verificar que ainda não há consenso a respeito de quais desses aspectos da linguagem são realmente favorecedores da habilidade de atribuição de estados mentais.

No presente trabalho de pesquisa, compartilhamos do pensamento de que o envolvimento das crianças em situações de conversas, com discussões acerca dos seus próprios estados mentais e os dos outros, contribui para o desenvolvimento da teoria da mente na criança. Destacamos também a importância da aquisição e uso de conhecimentos a respeito das regras da comunicação linguística, relativos à pragmática da linguagem, como um aspecto predominante no desenvolvimento da teoria da mente. E assim, aceitamos uma estreita relação entre linguagem e atribuição de estados mentais.

Como observamos nas discussões até agora desenvolvidas, mais estudos interessados nessa temática deverão ser realizados para oferecerem uma maior sustentação teórica aos esforços de compreensão a respeito desse questionamento sobre a relação entre linguagem e teoria da mente.

Considerando a relevância da teoria da mente para o desenvolvimento infantil, apresentaremos a seguir uma revisão de literatura contendo algumas pesquisas que têm contribuído para o crescimento e consolidação desse modelo teórico essencial para a vida em sociedade.

### 3. Revendo a literatura da área

Os estudos na área da teoria da mente são ainda escassos no Brasil. Recentemente, foi realizada uma revisão das pesquisas nessa área visando demonstrar a produção brasileira até o ano de 2006. Esse estudo, feito por Valério, Panciera, Domingues e Maluf (2007), demonstrou a existência de 17 artigos de periódicos, sendo 6 análises teóricas e 11 pesquisas empíricas, 11 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. As pesquisadoras relataram que grande parte dos sujeitos das pesquisas em teoria da mente possui desenvolvimento típico, mas alguns estudos também envolvem o desenvolvimento atípico.

Como procedimento metodológico dessas pesquisas, geralmente foram utilizadas tarefas de crença falsa com um número de sujeitos variando entre 30 e 90 crianças. As autoras destacaram que os conteúdos desses estudos têm objetivos diversos, como: analisar a relação entre capacidade de atribuição de estados mentais e linguagem; revisar a literatura brasileira da área; verificar a influência da idade e de outras variáveis no aparecimento da teoria da mente; analisar a capacidade de atribuição de crença em sujeitos que apresentam desenvolvimento atípico; investigar a habilidade das crianças para predizerem ações baseadas em crenças e desejos de outras pessoas; avaliar a habilidade de uso e compreensão de verbos mentais pelas crianças; verificar as relações entre habilidades metarrepresentacionais e o uso de termos mentais; avaliar a relação entre o discurso e a compreensão dos estados mentais e emocionais alheios; avaliar a relação entre afeto e a constituição da teoria da mente; avaliar a habilidade das crianças para predizerem ações baseadas em crenças e desejos de outras pessoas; avaliar a relação entre *insight* e teoria da mente; analisar as concepções relacionadas à teoria da mente de docentes da Educação Infantil; avaliar a compreensão de aspectos da pragmática do discurso e sua relação com a atribuição de crença; verificar as relações entre performance de compreensão de leitura e atribuição de estados mentais; observar habilidades metarrepresentacionais.

Vimos que no Brasil, os estudos no campo da teoria da mente têm se desenvolvido nos últimos quinze anos, mas o número desses estudos ainda é considerado pequeno diante da sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Trataremos a seguir dos resultados dessas pesquisas em teoria da mente sobre temas e uso de metodologias diversas.

### **3.1 Estudos em teoria da mente que utilizam tarefas de crença falsa**

Serão apresentados, por ordem cronológica, alguns estudos brasileiros que, ao utilizarem as tarefas de crença falsa, têm possibilitado avanços no que diz respeito à compreensão científica da teoria da mente.

O primeiro estudo brasileiro utilizando as tarefas de crença falsa foi realizado por Dias em 1993. Seu objetivo era analisar a habilidade de crianças para predizerem ações e emoções baseadas nas crenças e desejos de outras pessoas, e também verificar o efeito do nível socioeconômico para o desenvolvimento da teoria da mente. O estudo envolveu 90 crianças com idade de 4 a 6 anos, pertencentes a três diferentes níveis socioeconômicos. Desse modo, foram selecionadas 30 crianças provindas de orfanato, 30 de nível socioeconômico baixo e 30 de nível socioeconômico médio. Para a realização dessa pesquisa, Dias utilizou as tarefas de *Sally e Ann* e a dos *Smarties*.

Os resultados evidenciaram diferenças na emergência de uma teoria da mente entre os três níveis socioeconômicos que poderiam ser atribuídas a diversidades de experiência. Verificou-se que as crianças procedentes de orfanatos apresentaram essa habilidade aos 6 anos, e as crianças de nível socioeconômico médio e baixo, aos 4 anos. Segundo a pesquisadora, esses resultados contrariam a teoria inatista que percebe o desenvolvimento dessa habilidade de forma universal, afirmando que a compreensão da mente surge nas mesmas idades.

Em outro experimento, Dias, Soares e Sá (1994) buscaram verificar se essa dificuldade apresentada pelas crianças do orfanato do estudo anterior poderia ser atribuída a fatores linguísticos e de interação entre o experimentador e a criança. A pesquisa foi realizada em um orfanato com 30 crianças de 4 a 6 anos de idade. Para tanto, as pesquisadoras utilizaram os mesmos materiais e tarefas do estudo de 1993, citado acima, porém introduziram o termo *primeiro* às tarefas de crença falsa,

modificando a estrutura linguística das perguntas a fim de facilitar a compreensão das crianças. Dessa forma, na tarefa 1, a questão “Onde Sílvia irá procurar a bola?” foi alterada para “Qual o *primeiro* lugar em que Sílvia vai procurar sua bola de gude assim que ela voltar? Em sua cestinha ou na caixa de papelão?”. Na tarefa 2, a questão “O que ele(a) dirá que tem dentro da caixa?” foi modificada para “O que ele(a) vai dizer que tem dentro da caixinha assim que eu perguntar a ele(a), como fiz com você?”. A questão de predição, que era “Onde o E2 irá procurar o chiclete quando ele(a) voltar?” passou a ser “Qual o *primeiro* lugar em que ele(a) vai procurar o chiclete assim que voltar?”.

Antes da explicação das tarefas, o experimentador deveria brincar com as crianças, utilizando os materiais de pesquisa para promover uma maior interação entre pesquisador e sujeito. Os resultados demonstraram que quando houve essa maior interação e modificação linguística, as crianças do orfanato apresentaram desempenho semelhante ao das crianças de nível socioeconômico baixo e médio, isto é, uma média de acertos considerável em relação à pesquisa anterior. Para as autoras, os resultados sugerem que o baixo desempenho alcançado pelas crianças na pesquisa anterior poderia estar relacionado às dificuldades linguísticas na comunicação entre o experimentador e o sujeito.

Com o propósito de estudar a relação entre a aquisição de verbos *fativos*, isto é, verbos que implicam a realidade (saber, perceber, descobrir), e *contrafativos*, verbos que denotam falsidade (faz-de-conta, fingir, inventar), Arcoverde e Roazzi (1996) realizaram um estudo com crianças de 3 a 7 anos de idade de nível socioeconômico baixo. O instrumento utilizado foram 12 sentenças (2 para cada verbo) do tipo “sujeito/verbo-principal/complemento” para cada um dos verbos fativos e contrafativos. Os resultados apontaram que as crianças de 3 anos não possuem entendimento semântico dos verbos fativos ou contrafativos; já o entendimento dos verbos contrafativos surge por volta dos 4 e 5 anos, e o dos verbos fativos, por volta dos 5 e 6 anos.

Em outro estudo, Roazzi e Arcoverde (1997) fizeram uma pesquisa tendo como objetivo verificar o desenvolvimento da compreensão da função semântica e pragmática dos verbos mentais. Os participantes da pesquisa foram 53 crianças de 3 a 7 anos de idade, de nível socioeconômico médio, pertencentes a uma escola particular. Os pesquisadores compararam a utilização de verbos fativos (saber e

descobrir) com a de verbos contrafativos (faz-de-conta, fazer, acreditar). Foram distribuídas às crianças duas listas de questões constituídas de sentenças com um verbo matriz e duas perguntas. Na primeira, estava a propriedade semântica, e na segunda, a função pragmática.

Os resultados evidenciaram que as crianças tinham uma compreensão maior e mais precoce dos verbos fativos do que dos contrafativos. Os verbos contrafativos foram pouco compreendidos pelas crianças de 3 e 4 anos, sendo entendidos apenas pelas crianças a partir do quinto ano, mas é aos 7 anos que o entendimento desses verbos parece estar completamente desenvolvido. A partir dos 4 anos, as crianças demonstraram certo domínio dos verbos fativos. Segundo os autores, “a criança que é capaz de compreender e reconhecer verbos mentais está, não apenas os reconhecendo como símbolos linguísticos possibilitando-lhe comunicar-se, mas também os identificando como termos designados, apropriadamente, a estados internos cognitivos”. Para eles, por meio da compreensão e da produção desses verbos mentais, a criança pode expressar os seus próprios estados mentais e os do outro.

Roazzi e Santana (1999) realizaram uma pesquisa para investigar a idade de aquisição da habilidade das crianças em distinguirem seus próprios estados mentais e os estados mentais de outros, e se a manifestação da habilidade na tarefa de crença falsa dependia de o protagonista ser um ator inanimado, por exemplo, uma boneca, ou animado, isto é, outras crianças. Participaram do estudo quatro grupos de 18 crianças, totalizando 72 crianças provenientes de família de nível socioeconômico médio, com idade entre 4 e 5 anos. Foi aplicada uma adaptação da tarefa de crença de *Sally e Ann*. Os materiais foram: três bonecas com fortes características que as diferenciavam umas das outras, denominadas Tomatinha, Cenourinha, Bananinha; uma boneca representando uma professora; três lanchinhos de plástico (um tomate, uma cenoura e uma banana); uma maquete de sala de aula; um chiclete. A tarefa foi explanada por dois experimentadores (E1 e E2), envolvendo também duas crianças, uma atuando como sujeito e a outra como parceiro.

Nos resultados, os pesquisadores constataram que não havia diferenças entre personagens animados e inanimados; que a variável sexo não interferia e que era a partir dos 5 anos de idade que as crianças passavam a ter uma compreensão

a respeito dos estados mentais de outras pessoas no que se refere à crença falsa. Este último resultado se contrapõe a estudos anteriores que identificaram essa capacidade em crianças de 4 anos de idade, como por exemplo, o de Dias (1993). Os dados acerca da idade encontrados no estudo contrariam também a posição inatista que universaliza a idade em que essa capacidade é desenvolvida na criança. Os pesquisadores admitiram que o baixo desempenho das crianças de 4 anos pode estar relacionado ao tipo de material utilizado, constituído por bonecas muito atrativas, com vestimentas coloridas, com a cabeça em forma de banana, tomate e cenoura, o que algumas vezes causava dispersão nas crianças que se sentiam atraídas por elas. Essa experiência vivenciada por esses pesquisadores nos faz refletir acerca do cuidado que devemos ter na elaboração das tarefas, pois materiais muito atrativos podem provocar dispersão na criança prejudicando o seu desempenho.

Cabral (2001) realizou uma pesquisa no intuito de investigar a teoria da mente das crianças em relação à sua compreensão dos estados mentais de outras pessoas através de tarefas de crença falsa. Sua hipótese geral era a de que haveria influência da faixa etária, do nível socioeconômico e da dificuldade da tarefa nos diferentes tipos de tarefas de crença falsa. Os participantes foram 106 crianças com idade de 3 a 6 anos, de nível socioeconômico médio e baixo, de escola particular e pública. As crianças responderam a duas versões de crença falsa. Na primeira tarefa, foi utilizada a tarefa da caixa de bombom, adaptada dos *Smarties*, e na segunda, a história de *João e sua bola*. As tarefas foram aplicadas por dois experimentadores já conhecidos pelas crianças: a fonoaudióloga que atua uma vez por semana na escola privada e uma professora da escola pública.

Os resultados da pesquisa indicaram haver diferenças significativas em função da faixa etária e do tipo de tarefa, mas não em função do nível socioeconômico. No que diz respeito à idade, percebeu-se que: aos 6 anos, a quase totalidade das crianças pesquisadas demonstrava possuir a capacidade de atribuir crença falsa a outros; metade das crianças de 4 e 5 anos apresentava essa capacidade; e as crianças de 3 anos ainda não tinham a habilidade de perceber uma crença falsa de outros e de inferir que o comportamento deles seria determinado por essa crença falsa.

Pancieria (2002) desenvolveu uma pesquisa cujos objetivos foram: 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 capacidade de atribuição de crenças ao outro; por último, avaliar as possíveis relações entre a compreensão conversacional e o conhecimento do outro sob a forma de atribuição de crenças. Participaram desse estudo 60 crianças (30 meninos e 30 meninas), com idade de 4 a 6 anos, provenientes de famílias de baixa renda e que frequentavam uma instituição educacional filantrópica na região da baixada santista.

Os aspectos relacionados à atribuição de crenças ao outro foram investigados a partir da tarefa de crença falsa de *Sally e Ann*. Para a avaliação da compreensão conversacional, foram utilizadas quatro tarefas que visam os quatro domínios da pragmática da linguagem. A primeira avalia a habilidade de relacionar um ato de linguagem ao papel social dos interlocutores, enquanto a segunda pretende avaliar a capacidade da criança para identificar qual dos interlocutores compreende o conteúdo da mensagem da mesma forma que o enunciador. Por meio da terceira tarefa pode-se verificar se a criança reconhece e retifica um falso enunciado em uma situação de conversação; por último, a quarta tarefa, identifica-se a compreensão que a criança apresenta sobre as regras de ajustamento da informação.

Os resultados indicaram o aspecto desenvolvimental da compreensão conversacional, com saltos qualitativos nessa habilidade nas crianças entre 4 e 5 anos e também entre 5 e 6 anos de idade. Uma correlação positiva entre as habilidades de compreensão conversacional e atribuição de crença falsa pôde ser observada. Quanto à habilidade de atribuição de crença falsa, o resultado apontou um avanço a partir dos 5 anos. A pesquisadora pontuou como fragilidade do seu estudo o fato de ter sido utilizada apenas uma tarefa de atribuição de crença falsa e sugeriu que mais estudos fossem realizados envolvendo várias tarefas.

Maluf, Domingues, Sousa, Valério e Zanella (2003) realizaram um estudo com o objetivo de aprofundar as mesmas questões da pesquisa de Panciera citada anteriormente. Utilizando os mesmos instrumentos e procedimentos, verificaram a influência da idade em tarefas de compreensão conversacional em diferentes faixas etárias e a atribuição de crença ao outro. Os sujeitos de pesquisa foram 45 crianças

pertencentes a uma creche pública, com idade de 3 a 4 anos, divididas em três faixas etárias: de 3,8 a 4 anos; 4,1 a 4,5 anos e de 4,6 a 4,10 anos.

Os resultados encontrados apontaram para uma significativa influência da idade no desempenho das tarefas de crença falsa, mostrando que a partir do quarto ano, as crianças demonstram compreender e atribuir crença ao outro. Em relação à compreensão conversacional, os resultados mostraram que as crianças a partir de 3 e 4 anos dão as primeiras indicações de compreensão das regras da conversação nas tarefas utilizadas.

Valério (2003) desenvolveu uma pesquisa com os seguintes objetivos: realizar a adaptação de um instrumento estrangeiro utilizado para avaliação da compreensão conversacional, tendo em vista o contexto cultural brasileiro, e verificar os resultados de sua aplicação; avaliar a compreensão sobre algumas regras implícitas nos atos de conversação; verificar a compreensão dos participantes sobre quatro aspectos distintos e complementares do discurso, bem como avaliar a influência da idade nesse domínio.

O estudo envolveu 60 crianças com idade de 4 a 6 anos, provenientes de famílias de nível médio-alto, que frequentavam uma instituição de ensino da rede particular. Os instrumentos usados na pesquisa foram a tarefa de crença falsa de *Sally e Ann*, e as quatro tarefas, traduzidas por Panciera (2002). Entretanto, a autora adaptou as imagens dessas quatro tarefas ao contexto cultural brasileiro, utilizando os personagens da *Turma da Mônica*<sup>4</sup>, desenhados por Maurício de Souza.

Os resultados desse estudo mostraram que as crianças participantes da pesquisa estavam em processo de elaboração da compreensão das situações de conversação. Comparadas as idades desse grupo, as crianças de 4 anos apresentaram resultados significativamente menores em relação às demais crianças do grupo, não havendo diferenças significativas entre as outras com idade de 5 e 6 anos, o que demonstrou ser a idade um aspecto relevante nas atividades de compreensão conversacional. Entretanto, nas tarefas de crença falsa, não foi possível verificar o efeito da idade, pois somente uma criança de cada faixa etária não deu a resposta correta.

---

<sup>4</sup> Segundo a autora, todas essas imagens foram retiradas do CD-ROM "*Quadrinhos Turma da Mônica*", da editora FTD, no qual está impressa na contracapa a autorização das imagens para fins não comerciais.

Ao comparar seus resultados aos de Panciera (2002), a pesquisadora observou que a média dos acertos nas quatro tarefas de compreensão conversacional foi maior no grupo de nível socioeconômico médio, em que as crianças vivem em um ambiente letrado e têm acesso a um ensino de melhor qualidade. O mesmo aconteceu na atribuição de crença falsa, em que a quase totalidade dos sujeitos deu a resposta desejada, permitindo concluir que as crianças de 4 anos apresentam a habilidade de atribuição de estados mentais de crença, contrapondo-se ao ocorrido com os sujeitos de pesquisa de Panciera, pertencentes ao nível socioeconômico baixo.

Jou e Sperb (2004) realizaram um estudo para examinar a aquisição da teoria da mente em crianças pré-escolares. Participaram da pesquisa 58 crianças, sendo 29 meninos e 29 meninas, de classe média alta, com idade entre 3 e 5 anos, agrupadas por nível: o nível 1 compreendeu 20 crianças entre 4, 8 e 5 anos; o nível 2, 20 crianças entre 3,10 e 4,7 anos; o nível 3, 18 crianças de 3 a 3,7 anos. Foram aplicadas três tarefas utilizando maquetes e bonecos: crença falsa, aparência-realidade e crença, sendo apresentadas em duas modalidades.

Os resultados mostraram que as crianças de 3 e 4 anos demonstraram semelhante desempenho nas três tarefas realizadas. Porém, se fossem consideradas as justificativas das tarefas de crença falsa, seriam percebidas diferenças em relação às crianças de mais idade. Ao se modificar o contexto experimental, favorecendo também a interação social com o experimentador, ou seja, quando se deu às crianças a oportunidade de justificarem suas respostas, o desempenho das crianças de 4 anos aumentou significativamente. Constatou-se também uma hierarquia das tarefas utilizadas por ordem de dificuldade, sendo a crença falsa considerada a mais difícil, seguida pela aparência-realidade, e finalmente a crença, considerada mais fácil.

Wellman e Liu (2004, citados em Domingues, Valério, Panciera & Maluf, 2007, p.153) organizaram as tarefas já utilizadas em diversos experimentos para analisarem a habilidade de atribuição de estados mentais. Assim, criaram uma escala que contribuiu significativamente para os estudos realizados no campo da teoria da mente. Para tanto, Wellman e Liu realizaram dois estudos: o primeiro, uma meta-análise, consistiu em um levantamento de todas as tarefas utilizadas em pesquisas na área da teoria da mente até o ano de 2003, categorizando-as; o

segundo, testou em 75 crianças uma escala de tarefas em teoria da mente do primeiro estudo e ordenou-as em função do grau de dificuldade demonstrado pelas crianças para darem a resposta considerada adequada.

A seguir, será apresentada a referida escala, seguindo a ordem da tarefa mais fácil para a mais difícil:

1. Desejos diferentes – a criança aprecia a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm desejos diferentes sobre os mesmos objetos.
2. Crenças diferentes – a criança julga a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm diferentes crenças sobre os mesmos objetos e quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.
3. 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.
4. Crença falsa: conteúdo – a criança avalia a crença falsa de outra pessoa sobre o que há em um recipiente bem característico quando a criança conhece o conteúdo do recipiente.
5. Crença falsa: explícita – a criança avalia onde alguém vai procurar um objeto, sendo que o personagem tem uma crença equivocada.
6. Crença e emoção – a criança julga como uma pessoa se sentirá diante de uma crença equivocada.
7. Emoção real-aparente – a criança avalia se uma pessoa pode se sentir de uma forma, mas aparentar uma emoção diferente.

A escala citada tornou-se um valioso instrumento para as pesquisas na área da teoria da mente. Nos resultados desse estudo, podemos verificar que a compreensão dos estados mentais de crença nas crianças aparece depois dos estados mentais de desejos. Assim, antes de perceber que duas pessoas podem ter crenças diferentes sobre um mesmo objeto, a criança percebe que duas pessoas podem ter desejos diferentes. Foi evidenciado também que primeiramente, a criança percebe que as pessoas possuem crenças diferentes sobre uma mesma

situação para depois perceber que as pessoas podem possuir uma crença falsa sobre uma situação. Por último, observamos que a compreensão da criança para distinguir emoção real e aparente surge mais tardiamente em relação às demais.

Ressaltamos que a referida escala foi um instrumento básico no presente trabalho de pesquisa.

Santana e Roazzi (2006) investigaram a compreensão das crianças sobre a influência de crenças e emoções no comportamento. Participaram do estudo 100 crianças com idade de 4 a 5 anos, divididas em quatro grupos. Esses sujeitos eram pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes, crianças de escola particular e crianças de creche pública. Para isso, foram utilizadas duas tarefas, sendo que uma delas foi adaptada a partir da tarefa de *Sally*. Desse modo, a tarefa foi aplicada individualmente pelo experimentador. Foi apresentada uma história com transferência de objeto e, em seguida, duas questões em condições diferentes relacionadas à mesma situação para verificar a influência da variação linguística no desempenho da tarefa.

Os resultados mostraram que 56% das crianças investigadas apresentaram uma teoria da mente a partir dos 4 anos. O fator idade e o nível socioeconômico foram apontados como preditivos fundamentais para o melhor desempenho das tarefas. A capacidade de prever e justificar emoções desenvolve-se anteriormente à habilidade de prever ações baseadas em crença falsa. Os autores defendem que o desenvolvimento da teoria da mente ocorre gradualmente e é diretamente influenciado por fatores internos e externos, dentre eles, o desenvolvimento da linguagem.

Um estudo mais recente (Maluf, Gallo-Penna & Santos, submetido) investigou as relações entre a atribuição de estados mentais e compreensão conversacional em crianças de duas faixas etárias. O estudo envolveu 28 crianças de 4 a 6 anos. Para a avaliação da teoria da mente e da compreensão conversacional foram utilizadas tarefas existentes na literatura. Os resultados mostraram efeito da idade em favor das crianças mais velhas para as duas variáveis, bem como uma correlação positiva entre elas nas crianças das duas faixas etárias estudadas. Esses resultados são discutidos, considerando-se outras pesquisas na literatura da área.

Valério (2008) realizou um estudo longitudinal com o objetivo principal de investigar como se manifesta e evolui a capacidade de compreensão de estados mentais nos primeiros anos de vida. Objetivou também oferecer subsídios para atividades escolares favorecedoras dessa capacidade nas crianças. Participou da pesquisa um grupo de 58 crianças, 29 meninos e 29 meninas, com idade entre 1,11 e 3,7 anos. Os sujeitos foram acompanhados durante 18 meses. Foram feitas quatro coletas, com espaço de tempo de 6 meses, utilizando dois procedimentos: 1. observações em situações lúdicas em que as crianças foram videogravadas brincando em grupos de quatro; 2. aplicação de tarefas em que as crianças responderam individualmente as tarefas de crença e crença falsa.

Nos resultados, verificou-se que as atribuições mais precoces de estados mentais ao outro no que se refere à *emoção* ocorreram por volta dos 2 anos e 5 meses; referentes ao *desejo*, com 2 anos e 7 meses, e referentes à crença, com 3 anos e 2 meses. Em relação aos termos mentais, os mais encontrados foram os verbos *gostar, querer e saber*. No final do segundo ano de vida, ficou evidenciado o uso frequente de palavras como *medo, feliz e triste*. Durante o terceiro ano, observaram-se as palavras *pensar, conhecer, mentir e enganar*.

Nesse trabalho aceitamos que a utilização de termos relacionados aos atos mentais pela criança pode indicar a presença da teoria da mente. Ressaltamos, portanto que, o uso desses termos mentais não garante que ela possui uma teoria da mente. Ou seja, a criança pode usar termos mentais como simples palavras e não fazer atribuições de estados mentais.

Retomando, a partir da explanação das pesquisas aqui relatadas, pudemos observar o quanto a utilização do paradigma experimental denominado crença falsa tem contribuído para o desenvolvimento das pesquisas em teoria da mente. Ao longo do desenvolvimento, as crianças adquirem noções a respeito das crenças e desejos das outras pessoas, e por meio desse modelo experimental, tem sido possível entender os processos mediante os quais as crianças compreendem os estados mentais.

Faremos a seguir uma discussão sobre alguns estudos de intervenção na área da teoria da mente, os quais ainda são poucos tanto na literatura brasileira quanto na estrangeira, dado a relevância da área.

### **3.2 Trabalhos de intervenção em teoria da mente**

No Brasil, existem poucos trabalhos de intervenção na área da teoria da mente.

Domingues (2006) realizou um estudo para verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crenças, em crianças pequenas. Participaram desse estudo 44 crianças de ambos os sexos, com idade entre 3,5 a 4,7 anos, de nível socioeconômico baixo, que frequentavam uma creche na zona leste da cidade de São Paulo. A escolha das crianças para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) foi aleatória; cada grupo foi constituído por 22 crianças. O procedimento de intervenção constituiu-se em quatro histórias envolvendo atribuição de crença falsa.

No grupo experimental, para contar as histórias, a pesquisadora utilizou um cenário montado em uma casinha de madeira que media 67cm de largura, 49cm de profundidade e 44cm de altura. Os materiais utilizados eram modificados de acordo com cada narrativa; além dos materiais, as histórias envolviam dois personagens. Enquanto contava as histórias, a pesquisadora interagiu verbalmente com os sujeitos, manipulando os materiais e os personagens. Em seguida, discutia com a criança a respeito do cenário de cada trama. Nessas discussões, buscava utilizar uma linguagem fazendo atribuições de estados mentais, desejos, intenções e crenças dos personagens. Ao grupo controle foi proposto um conjunto de quatro atividades que não utilizavam linguagem, de modo a não concorrerem para o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. As atividades propostas e realizadas pelas crianças foram: desenho, massinha, colagem e quebra-cabeça. A fim de gerar condições semelhantes, as atividades foram desenvolvidas individualmente na mesma sala onde as crianças do grupo experimental (GE) também realizavam suas atividades.

A pesquisa foi realizada em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, foram aplicadas duas tarefas de crença falsa a fim de se identificarem as crianças que não acertaram essas tarefas aplicadas. A intervenção, feita com cada criança separadamente, foi baseada na explicação de tarefas de crença falsa e acompanhada por demonstrações com a ajuda de gestos e objetos, além da fala explicativa. Para o primeiro pós-teste, aplicado no dia seguinte à última sessão de intervenção, a pesquisadora se utilizou de duas tarefas semelhantes às tarefas do pré-teste. Com a finalidade de verificar se os acertos das tarefas após a intervenção ocorreram apenas por memorização imediata, ou por ter de fato havido desenvolvimento na habilidade de atribuição de crença falsa das crianças do grupo experimental, a pesquisadora realizou um segundo pós-teste, três semanas após o primeiro. Para tanto, utilizou-se de duas tarefas semelhantes ao primeiro pós-teste.

Os resultados obtidos através das conversações realizadas com as crianças para falarem 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. Ficou evidenciado que as atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais, bem como apontaram para a existência de uma relação entre essa habilidade e o desenvolvimento da linguagem, o que coincide com outros trabalhos já relatados.

Esse trabalho de Domingues (2006) foi o primeiro estudo brasileiro de caráter interventivo realizado com o intuito de verificar os efeitos de uma intervenção sobre a teoria da mente, em crianças pequenas. Consideramos importante ressaltar que o nosso trabalho de pesquisa foi inspirado nesse estudo.

Em 2007, Panciera realizou uma pesquisa de intervenção buscando verificar como se apresentam as relações entre a linguagem e atribuição de crença em crianças de 3 a 5 anos de idade. Participaram desse estudo 84 crianças, 44 meninos e 40 meninas, com idade de 3,10 a 5,3 anos as quais compuseram quatro grupos experimentais e dois grupos controle. O trabalho foi dividido em dois estudos: o

estudo 1 foi composto por crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico médio alto; o estudo 2 foi composto por crianças provenientes de família de nível socioeconômico baixo. A pesquisa foi realizada em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, as crianças foram avaliadas da seguinte forma: 1. com relação ao seu nível verbal, por meio de uma prova de nível verbal; 2. em relação ao seu domínio sobre aspectos específicos da pragmática da linguagem, com um instrumento de compreensão conversacional; 3. em relação à compreensão a respeito da mente do outro, foram avaliadas através da escala de tarefas em teoria da mente de Wellman e Liu.

Após o pré-teste, as crianças foram divididas em três grupos, sendo dois experimentais e um grupo controle. Foram realizadas duas intervenções, uma em pragmática e uma em conversação. Na primeira, foram feitas interações verbais com a criança a respeito de situações do cotidiano, evitando o uso de verbos mentais. Na segunda, buscou envolver a criança a participar ativamente das situações conversacionais que incluíam a discussão de desejos, intenções e crenças de personagens, instigando mudanças de perspectiva.

Os resultados apontaram para uma relação da linguagem com aspectos do desenvolvimento da teoria da mente; evidenciaram a importância do domínio da pragmática da linguagem para o desenvolvimento da habilidade de atribuição de crenças; demonstraram efeitos positivos do uso da intervenção na linguagem. Outro achado, diz respeito ao nível socioeconômico das crianças.

Oliveira (2009) verificou uma possível relação entre as experiências de linguagem que a criança possui no meio familiar (levando em conta também as influências na escola de Educação Infantil) e o desenvolvimento da compreensão de estados mentais. O estudo buscou investigar os efeitos que 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. Os sujeitos foram 40 díades mãe-criança, sendo 20 do grupo experimental e 20 do grupo controle.

A pesquisa foi realizada em duas instituições escolares de Educação Infantil em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, foram aplicadas as cinco primeiras tarefas da escala de Wellman e Liu; na intervenção, as mães do grupo experimental eram orientadas a usarem verbos e termos mentais para

narrarem histórias envolvendo atribuição de estados mentais aos personagens. Já as mães do grupo controle contavam as mesmas histórias, mas sem receberem orientações. Após uma semana, foi realizado o pós-teste no qual as crianças foram avaliadas pelas mesmas tarefas do pré-teste.

Os resultados mostraram que a linguagem exerce um forte efeito no desenvolvimento da teoria da mente, sendo que o efeito foi mais significativo no grupo experimental, grupo que mais progrediu, apesar de ter havido também desenvolvimento do grupo controle. Percebeu-se que as conversações realizadas entre as díades mãe-criança possibilitaram o desenvolvimento da teoria da mente e que o uso intencional dos termos mentais favoreceu o desempenho nas tarefas de crença falsa.

Constatamos que a área da teoria da mente é um campo interessante do desenvolvimento humano e ainda pouco explorado; daí a importância de se realizarem estudos nessa área em nosso país.

Diante do exposto, salientamos que compartilhamos com essas pesquisadoras e pensamos que no processo de socialização da criança, a possibilidade de compreender a mente do outro em termos de desejos, intenções e crenças, está diretamente ligada ao desenvolvimento linguístico. Portanto, o presente estudo também se propõe a realizar um programa de intervenção, utilizando conversações em situações lúdicas e explicando os estados mentais dos personagens às crianças.

#### **4. Problema e Objetivos**

Com o intuito de contribuirmos para o crescimento dessa área tão importante para a educação, realizamos um estudo para verificar os efeitos de um procedimento de intervenção em que são explicados aos participantes os estados mentais de crença por meio de conversações em situações lúdicas, sobre a habilidade de compreensão da mente do outro.

Trata-se de um estudo de intervenção para favorecer na criança a capacidade de atribuição de crença falsa ao outro.

Temos como hipótese que a utilização desse procedimento de intervenção contribui para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças em idade pré-escolar.

Perguntamos: quais os efeitos de uma intervenção, em situações lúdicas, em que são explicados aos participantes estados mentais de crença por meio de conversações? Se observados os efeitos, eles permanecem após decorridas duas semanas da intervenção?

## **5. Método**

Neste capítulo, serão abordadas as questões concernentes ao método. Apresentaremos o delineamento do estudo, caracterizaremos o local e os participantes da nossa pesquisa e, por fim, trataremos dos instrumentos e procedimentos empregados.

### **5.1. Delineamento**

O delineamento da pesquisa é do tipo quase-experimental. Foi utilizado um procedimento em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste.

### **5.2. Local**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal localizada no interior do Estado da Bahia.

A escolha para a realização do trabalho nesse local partiu do interesse da pesquisadora em levar uma contribuição social para seu Estado de origem, bastante carente de pesquisas. Segundo informações da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, Fapesb (2007), a Educação Infantil está entre as três subáreas mais necessitadas de investigação no Estado. Daí o interesse da pesquisadora em trabalhar com essa realidade que, como tantas outras, permanece oculta, já que as pesquisas brasileiras se concentram em áreas urbanas ou rurais de fácil acesso.

O aspecto turístico da região já é bem conhecido pela pesquisadora que, desta vez, buscou desviar o seu olhar para o aspecto educacional.

Todos os nomes de pessoas colocados neste trabalho são fictícios.

### Descrição do local

O local da pesquisa é um vilarejo com aproximadamente 280 habitantes, que se constitui em mais um cenário brasileiro carente de políticas públicas emergenciais que favoreçam efetivamente o desenvolvimento da população, principalmente no aspecto educacional.

O acesso a esse pequeno povoado é difícil, sendo feito basicamente por meio de barcos ou lanchas por um rio. Outra opção, mais complicada, é pela praia, com bugres ou carro de tração durante a maré baixa.

O pacato vilarejo ficou muito conhecido quando se tornou palco de gravação de uma novela. Por meio das imagens exibidas, o Brasil pôde conhecer a imensa beleza da região caracterizada por numerosas dunas de areia e paisagens primitivas de coqueiros, praias desertas e encontros dos rios com o mar. Após algum tempo, foi gravado um filme na região e o local passou a fazer parte também do cenário internacional.

Toda essa exposição contribuiu para aumentar o turismo local, e hoje, a região possui pousadas, hotéis, bares e restaurantes, oferecendo boa estrutura de apoio ao turista. Quanto à comunidade, é bastante carente e vive da pesca de peixes e mariscos. Apesar de o povoado ter saído do anonimato, permanece tão carente de infraestrutura quanto antes da sua exposição.

A base da economia local é o turismo, a pesca e a extração de coco. Da mesma forma que é claramente perceptível o grande interesse e exploração econômica pelo turismo da região, é possível enxergar o quanto a população padece com a falta de saneamento básico, alimentação, saúde e, principalmente, educação.

Em nosso olhar, esta é mais uma realidade educacional esquecida, que faz parte de regiões brasileiras exploradas economicamente por suas belezas naturais.

## A escola



Para a realização deste trabalho, entramos em contato com um *morador*<sup>5</sup> da região, o qual demonstrou grande contentamento com a ideia da nossa pesquisa, alegando que nunca houve estudo no local voltado à educação.

Buscando informações sobre possíveis pesquisas realizadas no local, realmente encontramos apenas um projeto do ano de 2007, voltado à preservação do meio ambiente junto à Área de Proteção Ambiental.

Nessa condição, de agosto a dezembro de 2008, vários contatos telefônicos foram feitos com essa pessoa, que sempre demonstrou muita disponibilidade e atenção. E por intermédio desse contato, conseguimos as informações que se seguem a respeito do funcionamento da escola. Apesar de serem informações bastante desanimadoras em relação às condições de vida dos nossos sujeitos de pesquisa, vimos que seria possível a realização do nosso trabalho.

A escola pertence à rede municipal e é considerada escola de zona rural. Possui apenas duas salas de aula, uma cantina, uma secretaria, dois banheiros e

---

<sup>5</sup> Por razões éticas, optamos por não identificarmos a pessoa.

uma pequena área de lazer. O quadro de funcionários é constituído por quatro professoras.

O estabelecimento de ensino possui aproximadamente 120 alunos que compõem classes multisseriadas, isto é, classes compostas por alunos de diferentes séries na mesma sala, e geralmente com apenas um professor para ensinar todas as disciplinas. Dentre esses alunos, 25 com idade de 3 a 5 anos compõem a turma do pré-escolar na parte da manhã.

O morador nos contou que a realidade da escola é bastante precária. Não há merenda escolar, a água não é filtrada, os alunos bebem água sem tratamento proveniente de uma fonte aberta e desprotegida. Não há computador e falta material básico de trabalho, como giz, folhas sulfite, papel estêncil, lápis, caneta.

Relatou ainda que constantes paralisações devido à falta de pagamento dos professores têm afetado o ensino.

Com isso, a escola tem ficado quase constantemente fechada. Porém, assegurou-nos que ainda que nossa chegada coincidissem com as greves, o espaço escolar seria concedido e as crianças compareceriam para a realização da nossa pesquisa. Segundo o morador, teríamos todo o apoio necessário das famílias.

De posse dessas informações, passamos a elaborar o presente projeto de pesquisa a ser desenvolvido com as crianças da turma do pré-escolar a partir do mês de dezembro de 2008.

Finalmente, delineamos nossa pesquisa e partimos para a coleta de dados. Entretanto, embora tudo tivesse sido combinado com antecedência, deparamo-nos com uma situação adversa, que por si só justificou os ajustes feitos no projeto original, como se verá mais adiante.

### Realidade encontrada

Ao chegar à região no dia 15/12/2008, fui encaminhada à escola e recebida pela diretora e pela professora do pré-escolar as quais me apresentaram a instituição.

De imediato, já foi possível perceber a situação de abandono da escola. Apesar de o prédio apresentar certo aspecto de conservação por ter sido pintado recentemente, havia muita sujeira e bagunça no local.

No refeitório, um fogão velho e quebrado, uma geladeira que fica desligada por não haver o que colocar dentro, um filtro de água antigo feito de barro, sem água e sem condições de uso, um armário cheio de livros empoeirados e amassados e muitas cadeiras velhas. Enfim, coisas sem a menor utilidade tomadas pela poeira e acumulando sujeiras no local.

Ao fundo do refeitório, uma área de lazer coberta de mato. Na secretaria, um armário, uma mesa, uma cadeira e uma televisão quebrada. Nas duas salas de aula, carteiras velhas e algumas atividades em sulfite coladas na parede. Os dois banheiros possuem pias e vasos sanitários velhos, sujos e sem funcionamento devido à falta de água na escola. O teto é de telhado e tem muitas telhas quebradas, quando chove, molha o prédio inteiro.

Após conhecer o estabelecimento, expliquei mais claramente a nossa proposta de trabalho à diretora e à professora da turma do pré-escolar.

De fato, conforme as informações que já possuía, pude verificar que a realidade é precária, que falta material de ensino, merenda escolar e até mesmo água para beber.

Contudo, por outro lado, o que foi verificado a respeito de outros aspectos da escola não coincidiu com o que havia sido relatado pelo morador, e isso dificultou a realização do trabalho dentro do planejado.

Ao chegar à região no dia 15/12/2008, a escola estava fechada em função de uma greve que já durava cerca de três meses. Segundo os moradores, a escola teve um ano marcado por paralisações que se justificaram pela falta de pagamento do salário dos professores.

Conseqüentemente, os alunos teriam ficado sem aula. Dois dias após minha chegada ao povoado, fui informada de que a prefeitura tinha ordenado o recomeço das aulas, para preparar o encerramento do ano letivo na semana seguinte.

Assim, no dia 17 de dezembro de 2008, reiniciaram as aulas. Contudo, a ordem era que o encerramento deveria acontecer no dia 23 de dezembro.

Mesmo com a reabertura da escola, nem todas as crianças compareceram nesse dia, apesar de ainda ser período letivo.

Diferente das informações que tínhamos acerca da disponibilidade dos pais para apoiarem nosso trabalho independentemente das greves, o cenário educacional do local com o qual nos deparamos nos pareceu constituído por total descaso, desmotivando a população da região. Inclusive, os próprios professores nem apareceram na escola, com exceção de uma professora que trabalha com o pré-escolar, terceira e quarta séries juntas. E esse descontentamento foi o principal agravante para as mudanças no que havia sido planejado.

Detectamos mais informações diferentes daquelas que inicialmente nos haviam sido dadas. Desta vez, em relação à quantidade de sujeitos e idades das crianças. Ao invés de 120 alunos, a instituição possui apenas cerca de 60 alunos matriculados.

Na verdade, a escola não aceita crianças com 3 anos de idade; o acesso é garantido após completar 4 anos. Na turma do pré-escolar, sujeitos da nossa pesquisa, há 18 alunos matriculados, e não 25. A professora da turma diz que tem de ir de casa em casa chamando os alunos quando terminam as greves.

Evidenciou-se uma diferença entre o planejado e a realidade encontrada em campo.

O que pôde ser constatado nessa região foi um povo desmotivado e revoltado por tantas greves, falta de material, de merenda escolar, e até mesmo de água para seus filhos beberem, o que os leva a não aceitarem ficar na escola depois das onze horas da manhã, já que a região é excessivamente quente. Essa descrença na educação dos seus filhos foi um fato que dificultou significativamente a realização da pesquisa dentro do planejado, do desejado.

De posse das informações de que havia uma pesquisadora para desenvolver um trabalho na escola, os pais deram pouca credibilidade e pouco incentivaram os seus filhos a participarem do estudo.

Vale salientar que essa informação foi dada pela própria pesquisadora que foi às casas para explicar a natureza da pesquisa juntamente com a professora da turma. Várias vezes, os pais, enraivecidos com a precariedade do ensino dos filhos, proferiam frases do tipo: *Meu filho não vai! Não acredito em nada nessa escola não, minha filha! Prefiro meus filhos pela rua! O que é que meu filho vai fazer lá? Isso é enrolação, passou o ano inteiro tendo greve agora vem pra cá chamar meu filho, pensa que somos idiotas? Já decidi que meu filho nunca mais vai para essa porcaria (sic)!*

Segue o depoimento (videogravado) na íntegra do Sr. Justino, pai de duas crianças que estudam na Escola Municipal:

“Meus filhos perderam o ano esse ano, né!

O prefeito é... não sei o que tá havendo porque os professores ficaram sem receber, aí uns não quiseram dar aula, outros foram dar aula. Então, aqueles que não quiseram dar aula, aqueles alunos que estudavam com aqueles que não foram dar aula porque não receberam o salário, inclusive dois eram meus filhos e perderam o ano. E, eu acho uma situação constrangedora e o município também tá entregue a... Se a gente for depender de prefeitura não vive e então muitas coisas a gente tá fazendo com os próprios esforços mesmo, estamos fazendo o maior sacrifício e eu acho um absurdo isso.

Os professores têm razão até de não ensinarem porque não estão recebendo dinheiro e a diretora também, isso eu acho um erro da secretaria municipal de educação porque as verbas vêm e são verbas mal distribuídas, desviadas para outras coisas, outros fins que os políticos sabem mesmo pra que foi . E fica aqui a gente, as crianças, sem estudar e eu acho uma coisa errada.”

Enfim, dispusemos apenas de 11 crianças para podermos trabalhar, sendo que um aluno não atendeu aos critérios para participar da intervenção, os quais serão especificados posteriormente.

Portanto, o número de sujeitos foi pequeno e o tempo de intervenção significativamente curto em relação ao proposto na elaboração do projeto, devido às condições encontradas.

Contudo, optamos por manter o projeto nas condições que foram aqui relatadas apesar da discrepância em relação às informações dadas anteriormente sob as quais o projeto foi formulado, uma vez que admitimos que as condições sócio-históricas de pesquisador e pesquisado são parte integrante do processo de construção de conhecimento.

### 5.3. Participantes



O estudo foi realizado com um grupo de 10 crianças, sendo 6 meninos e 4 meninas, com idade entre 4,9 e 5,11 anos, provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo e que frequentam a turma 1 do turno matutino, constituída por crianças do pré-escolar da Escola Municipal.

Resolvemos trabalhar com essa turma porque a idade das crianças condiz com os estudos já realizados, os quais demonstram que aproximadamente nesse

período do desenvolvimento infantil, surge a capacidade de atribuição de estados mentais (Domingues, 2006; Maluf *et al.*, 2003).

Para a seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios: obter nível 3 numa escala de 1 a 5 na prova de desenvolvimento verbal; acertar no mínimo a tarefa 1 e não acertar a tarefa 5 na escala de Wellman e Liu. Todas as crianças que participaram do experimento acertaram a totalidade das provas de desempenho verbal.

A Tabela 1 apresenta os participantes da pesquisa após os critérios de seleção, com nomes (fictícios), sexo e idade.

**Tabela 1:** *Participantes da pesquisa após critérios de seleção.*

<b>Crianças</b>	<b>Nomes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
1	Arthur	M	5,6
2	Felipe	M	5,8
3	Isabelle	F	4,9
4	Jade	F	4,11
5	Lara	F	5,5
6	Rafael	M	5,10
7	Fabício	M	5,11
8	Paulo	M	5,6
9	Luciano	M	5,3
10	Camila	F	5,0

#### **5.4. Instrumentos e Procedimentos**

Foi aplicada a cada uma das crianças uma prova de nível verbal inspirada no estudo de Panciera (2007), e as cinco primeiras tarefas em teoria da mente da

escala de Wellman e Liu (2004, citados em Domingues *et al.*, 2007) descrita no item 3.1 *Estudos em teoria da mente: utilizando tarefas de crença falsa*<sup>6</sup>. Essa escala serviu de base para o pré-teste, sessões de intervenção e pós-teste. Ressaltamos que a fim de adaptarmos os instrumentos ao contexto cultural das nossas crianças participantes modificamos algumas figuras, objetos, e até mesmo o nosso vocabulário, conforme apresentaremos mais adiante.

O estudo foi feito em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Nas três fases as crianças foram avaliadas individualmente. Foram realizados sete encontros com cada criança, conforme será explicitado no item 5.4.5 *Cronograma de realização do estudo*.

#### **5.4.1. Pré-teste**

##### Desempenho verbal

A prova de desempenho verbal, constituída por cinco pranchas, foi utilizada para selecionar as crianças participantes do estudo.

Ao utilizarmos esse instrumento, tivemos como objetivo, verificar se as crianças demonstravam compreensão e experiência verbal suficientes para participarem de uma conversação.

Para participarem do estudo as crianças deveriam acertar no mínimo 3 das 5 questões apresentadas.

A seguir, será exposto o protocolo e a prancha 1 da prova de nível verbal para ilustração. As demais pranchas encontram-se no anexo 2.

---

<sup>6</sup> As tarefas 6 e 7 não foram aplicadas porque pesquisas anteriores mostraram que são mais complexas e compreendidas mais tardiamente pelas crianças.

Instrução: “Eu vou te mostrar alguns desenhos e vou te falar uma palavra. E você tem que me mostrar qual é o desenho dessa palavra”.

Pranchas	Pontuação
Prancha 1: LÁPIS	
Prancha 2: PEIXE	
Prancha 3: CASA	
Prancha 4: CARANGUEJO	
Prancha 5: BOLA	

#### PRANCHA 1

Palavra: **LÁPIS**



## Tarefas de teoria da mente

Foram aplicadas as cinco primeiras tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu com o intuito de identificar as crianças que ainda não possuíam a capacidade de atribuir estados mentais de desejo, intenções e crenças ao outro.

Cada tarefa foi avaliada atribuindo-se 0 ou 1. Assim, para cada resposta inesperada ou incorreta fornecida pela criança, atribuímos o valor zero (0), e para cada resposta esperada ou correta, o valor atribuído foi um (1).

A tarefa 1 é considerada a mais fácil da escala. Nesse contexto, supúnhamos que a criança que não obtivesse êxito nessa tarefa, estaria muito distante da capacidade de atribuir crença ao outro. A tarefa 5, corresponde à clássica tarefa de crença falsa encontrada na literatura e utilizada em estudo de intervenção anteriores, conforme aponta Panciera (2007, p. 111). É também, considerada a mais difícil das cinco primeiras da escala, por essa razão, o insucesso nessa tarefa foi também um critério de participação nesta pesquisa para avaliar a habilidade da criança de atribuir crença falsa ao outro.

Desse modo, para ser incluída no estudo, a criança deveria acertar no mínimo a tarefa 1 denominada “desejos diferentes” e não poderia obter sucesso na tarefa 5, denominada “crença falsa (explícita)”.

A seguir, apresentaremos as versões das tarefas utilizadas, as quais se encontram mais detalhadas no anexo 3. Conforme salientado, foram utilizadas as traduções das tarefas tal como constam em Domingues *et al.* (2007), modificando-se os nomes dos personagens e os objetos com o objetivo de adaptar à realidade cultural das crianças participantes. Nas tarefas 2 e 5, foi acrescentado o termo *primeiro* por aceitarmos as vantagens demonstradas no estudo de Dias, Soares e Sá (1994).

Tarefa 1 – Desejos diferentes: Apresenta-se à criança um boneco e uma prancha com os desenhos de uma banana e de um cuscuz. “Aqui está o Sr. Gustavo. Está na hora de comer, então o Sr. Gustavo quer comer alguma coisa. Aqui estão duas coisas de comer: uma banana e um cuscuz. Qual coisa de comer

você ia preferir? Você ia gostar mais de banana ou mais de cuscuz?” (*questão sobre o próprio desejo*)

Se a criança escolhe banana: “Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. Gustavo gosta muito de cuscuz. Ele não gosta de banana. O que ele mais gosta é de cuscuz” (ou, se a criança escolhe o cuscuz, diz-se a ela que o Sr. Gustavo gosta de banana). Em seguida, o experimentador diz: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. Gustavo só pode escolher uma coisa de comer, só uma. Qual coisa de comer o Sr. Gustavo vai escolher? Banana ou cuscuz?” (*questão alvo*)

Para acertar a tarefa, a resposta da criança na *questão alvo* deve ser oposta à que ela respondeu na *questão sobre o próprio desejo*.

A criança deve ser capaz de compreender que o desejo do Sr. Gustavo se diverge do desejo dela.

Tarefa 2 – Crenças diferentes: Mostra-se à criança uma boneca e uma prancha com os desenhos de um coqueiro e de um buggy. “Aqui está Marina. Marina quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido no coqueiro ou ele pode estar escondido no buggy. Onde você acha que o gato dela está? No coqueiro ou no buggy?” (*questão sobre a própria crença*)

Se a criança escolhe coqueiro, diz-se: “Esta é uma boa escolha, mas a Marina acha que o gatinho está no buggy. Ela pensa que o gatinho dela está lá no buggy” (ou, se a criança escolhe buggy, diz-se a ela que Marina pensa que o gato dela está no coqueiro). Em seguida, pergunta-se à criança a *questão alvo*: “Então... onde Marina vai procurar o gatinho dela *primeiro*? No coqueiro ou no buggy?”.

Para acertar a tarefa, a resposta da criança na *questão alvo* deve ser oposta à que ela respondeu na *questão sobre a própria crença*.

A criança deve compreender que o local onde Mariana vai procurar o gatinho é diferente da sua própria crença.

Tarefa 3 – Acesso ao conhecimento: Apresenta-se à criança uma caixa sem identificação com um patinho de brinquedo dentro. “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?” Esta é a *questão sobre o conhecimento* da

criança (a criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa). Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um patinho dentro!” O experimentador fecha a caixa e pergunta: “Certo... o que tem dentro da caixa?”.

Então, uma boneca é apresentada: “Esta é Verônica. Verônica *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem Verônica. Então, Verônica sabe o que tem dentro da caixa?” (*questão alvo*) “Verônica olhou dentro desta caixa?” (*questão de memória*)

Para a tarefa ser considerada correta, a criança deve responder “*Não*” à *questão alvo* e “*Não*” à *questão de memória*.

Por meio dessa tarefa, busca-se verificar o julgamento da criança acerca do conhecimento de outra pessoa, quando se refere a algo que ela não sabe. Assim, a criança vê o conteúdo da caixa e julga (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso a esse conteúdo.

Tarefa 4 – Crença falsa de conteúdo: Mostra-se à criança uma caixa de creme dental claramente identificada e contendo um gatinho de brinquedo dentro. “Aqui está uma caixa de pasta de dente. O que você acha que tem dentro desta caixa de pasta de dente?” Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um gatinho dentro!” A caixa de pasta de dente é fechada: “Certo, o que tem dentro da caixa de pasta de dente?”

Então, um menininho de brinquedo é apresentado: “Este é Maurício. Maurício *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa de pasta de dente. Agora, aqui vem Maurício. Então, o que Maurício pensa que tem dentro da caixa? Pasta de dente ou um gatinho?” (*questão alvo*) “Maurício olhou dentro desta caixa?” (*questão de memória*)

Para acertar a tarefa, a criança deve responder “*Pasta de dente*” na *questão alvo* e responder “*Não*” para a *questão de memória*.

Nessa tarefa, a criança julga a crença falsa do outro, sobre o que há em um recipiente bem característico, sendo que a criança conhece o conteúdo do recipiente.

Tarefa 5 – Crença falsa explícita: Apresenta-se um boneco à criança e uma prancha com os desenhos de uma gaveta e de um jarro de barro. O experimentador diz: “Aqui está Vitor. Vitor quer encontrar o lápis dele. O lápis dele pode estar na gaveta ou pode estar no jarro. De verdade, o lápis de Vitor está na gaveta. Mas, Vitor pensa que o lápis dele está no jarro”.

“Então, onde Vitor vai procurar o lápis dele *primeiro*? Na gaveta ou no jarro?” (*questão alvo*) “Onde o lápis de Vitor está de verdade? Na gaveta ou no jarro?” (*questão de realidade*)

Para estar correta, a criança deve responder “Jarro” à *questão alvo* e “Gaveta” à *questão de realidade*.

Essa tarefa permite à criança inferir que a outra pessoa (nesse caso, o personagem Vitor) tem uma crença diferente da realidade, e a partir daí, deve predizer o que o outro irá fazer diante da situação. Para ser considerado que a criança tem uma teoria da mente, ela deve fazer a predição do comportamento do personagem baseada no conhecimento da situação que o outro possui.

#### **5.4.2. Intervenção**

Devido ao curto período de que dispusemos para a realização da pesquisa, como já explicitado anteriormente, as quatro sessões de intervenção foram realizadas no prazo de uma semana, da maneira como passaremos a apresentar.

No primeiro dia de intervenção, foram realizadas as 1ª e 2ª sessões, uma no período da manhã e outra à tarde, respectivamente. No quarto dia após as primeiras intervenções, foram realizadas as 2ª e 3ª sessões. O item 5.4.5, apresenta um cronograma que detalha a aplicação do nosso estudo.

A intervenção foi feita com cada criança, ou seja, individualmente. O registro das sessões foi feito por escrito e também por gravação em áudio.

O programa de intervenção aplicado em nosso estudo constituiu-se de quatro histórias baseadas nas tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu.

Considerando que a tarefa 1 é a mais fácil da escala, não adotamos histórias semelhantes a ela nas sessões de intervenção, as demais sessões seguem a ordem da tarefa mais fácil para a mais difícil, de acordo com a escala.

Com o intuito de favorecer o desenvolvimento da habilidade de atribuição de crença falsa na criança, essas tarefas foram aplicadas utilizando fantoches, brinquedos e outros materiais. Todas as tarefas envolveram situações lúdicas.



Ao narrar essas situações, a pesquisadora enfatizou uma linguagem que envolveu a atribuição de estados mentais, fazendo uso de verbos como *querer*, *saber*, *pensar*, *achar*.

Dessa forma, constantemente solicitava a participação da criança por meio de gestos e verbalmente, de tal modo que a criança participasse das situações interagindo com a pesquisadora para favorecer avanços cognitivos nas situações representadas, e fazendo perguntas.

A pesquisadora insistiu sempre no uso de linguagem oral expressiva, manipulando os materiais utilizados e representando as situações.

Em consonância com o que foi dito, serão apresentadas a seguir as sessões realizadas, às quais se encontram mais detalhadas no anexo 4.

## 1ª Sessão - Crenças diferentes

Esta sessão equivale à *tarefa 2* da escala.

*Material utilizado:* um boneco fantoche representando Renato e uma prancha com os desenhos de um sofá e de uma caixa (material visível à criança).

“Este é Renato. Ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho dele está? Na caixa ou atrás do sofá?” (*questão sobre a própria crença*)

Se a criança responde caixa, diz-se: “Esta é uma boa ideia, mas Renato acha que o cachorrinho está atrás do sofá. Ele pensa que o cachorrinho dele está atrás do sofá” (ou, se a criança escolhe atrás do sofá, diz-se a ela que Renato acha que seu cachorrinho está na caixa). Em seguida, pergunta-se à criança a *questão alvo*: “Então... onde Renato vai procurar o cachorrinho dele *primeiro*? Na caixa ou atrás do sofá?”

Para obter êxito, a resposta da criança na *questão alvo* deve ser oposta à que ela respondeu na *questão sobre a própria crença*.

## 2ª Sessão - Acesso ao conhecimento

Esta sessão equivale à *tarefa 3* da escala.

*Material utilizado:* uma caixa indeterminada com um carrinho de brinquedo escondido dentro da caixa (material visível à criança) e um boneco representando Gugu (inicialmente fora do campo de visão da criança).

“Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?” Esta é a *questão sobre o conhecimento* da criança (a criança pode dar qualquer resposta ou indicar que ela não sabe).

Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um carrinho dentro!”

O experimentador fecha a caixa e pergunta: “Certo... o que tem dentro da caixa?”

Então, um menininho de brinquedo é apresentado: “Este é Gugu. Gugu *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem o Gugu. Então, Gugu sabe o que tem dentro da caixa? (*questão alvo*) Gugu olhou dentro desta caixa?” (*questão de memória*)

Para obter acerto, a criança deve responder “*Não*” na *questão alvo* e “*Não*” na *questão de memória*.

### 3ª Sessão - Crença falsa de conteúdo

Sessão equivalente à *tarefa 4* da escala.

*Material utilizado:* uma caixa de fósforos com um peixinho de brinquedo dentro (material visível à criança) e um boneco representando Lucas (inicialmente fora do campo de visão da criança).

“Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?”

A caixa é aberta e o conteúdo é mostrado à criança. “Olha... tem um peixinho dentro!”

Fecha-se a caixa e pergunta-se novamente: “O que tem dentro da caixa de fósforos?”

Um menino aparece e é apresentado. “Este é o Lucas. Lucas *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou um peixinho? (*questão alvo*) O Lucas olhou dentro desta caixa?” (*questão de memória*)

Para dar a resposta certa, a criança deve responder “*Fósforos*” para a *questão alvo* e responder “*Não*” para a *questão de memória*.

### 4ª Sessão - Crença falsa explícita

Sessão referente à *tarefa 5* da escala.

*Material utilizado:* uma boneca representando Mariana, uma gaveta e um cesto.

“Aqui está Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni de Mariana está na gaveta. Mas, Mariana pensa que o biquíni está no cesto de roupas. Ela acha que o biquíni dela está no cesto de roupas”.

“Então, onde Mariana vai procurar o biquíni dela *primeiro*? Na gaveta ou no cesto de roupas?” (*questão alvo*) “Onde o biquíni de Mariana está de verdade? Na gaveta ou no cesto de roupas?” (*questão de realidade*)

Para estar correta, a criança deve responder “*No cesto de roupas*” para a *questão alvo* e “*Na gaveta*” para a *questão de realidade*.

#### **5.4.3. Pós-teste 1**

O pós-teste 1 foi aplicado no dia seguinte à quarta e última sessão de intervenção.

Foram reaplicadas as cinco tarefas de teoria da mente utilizadas no pré-teste e já descritas no mesmo item. Nosso intuito foi verificar se houve ou não desenvolvimento da habilidade de atribuir estados mentais nos participantes da pesquisa, após as intervenções.

#### **5.4.4. Pós-teste 2**

Após duas semanas (15 dias) do pós-teste 1, foi realizado um segundo pós-teste utilizando as mesmas tarefas do primeiro. A finalidade dessa reavaliação consistiu em verificar se realmente houve favorecimento da habilidade de atribuição de crença nas crianças após o procedimento de intervenção ou se elas acertaram as respostas apenas por aprendizagem imediata ou memorização.

#### 5.4.5. Cronograma de realização do estudo

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>SUJEITOS</b>
17/12/08 (4ª feira)	Recomeço das aulas Apresentação do projeto	Manhã	Não havia crianças do pré-escolar
18/12/08 (5ª feira)	Pré-teste	Manhã	Crianças 1 a 5
	1ª intervenção	Manhã	
	2ª intervenção	Tarde	
19/12/08 (6ª feira)	Pré-teste	Manhã	Crianças 6 a 11*
	1ª intervenção	Manhã	Crianças 6 a 10
	2ª intervenção	Tarde	
22/12/08 (2ª feira)	3ª intervenção	Manhã	Crianças 1 a 5
	4ª intervenção	Tarde	
23/12/08 (3ª feira)	3ª intervenção	Manhã	Crianças 6 a 10
	4ª intervenção	Tarde	
24/12/08 (4ª feira)	Pós-teste 1	Manhã	Crianças 1 a 10
08/01/09 (5ª feira)	Pós-teste 2	Manhã	Crianças 1 a 10

\*A criança 11 não atendeu aos critérios para participação da pesquisa, conforme descritos no item 5.3. Participantes.

#### **5.4.6. Considerações éticas**

Considerando a relevância do consentimento da comissão de ética para a realização do presente estudo, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da PUC/SP (anexo 5).

Nos anexos 6 e 7, respectivamente, está o termo de consentimento livre e esclarecido da diretora da escola e dos responsáveis pelas crianças.

## **6. Resultados**

Os resultados serão expostos em duas partes. Na primeira parte apresentaremos uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelas crianças no pré-teste e nos pós-testes, em cada uma das tarefas utilizadas, com o objetivo de evidenciarmos os possíveis efeitos da intervenção sobre a capacidade de atribuição de crença falsa ao outro. Em seguida, trataremos de delinear um perfil de cada participante, descrevendo os comportamentos apresentados durante as sessões de intervenção com o objetivo de nos aprofundarmos na compreensão das possíveis mudanças na capacidade de atribuição de estados mentais.

### **6.1. Efeitos da intervenção e compreensão de crença falsa**

Neste item, analisaremos os efeitos das quatro sessões de intervenção, durante as quais a pesquisadora interagiu com cada uma das crianças, conversando com elas utilizando uma linguagem envolvendo verbos mentais, explicando as emoções, intenções, desejos e crenças dos personagens e manipulando materiais nas situações lúdicas, com o intuito de favorecer na criança a habilidade de atribuição de crença falsa ao outro.

A Tabela 2 apresenta o número total de acertos das crianças nas tarefas 1, 2, 3, 4 e 5 da escala de Wellman e Liu aplicadas no pré-teste, no pós-teste 1 e no pós-teste 2. Será feita uma comparação do total de acertos no pré-teste e nos pós-testes, na somatória das cinco tarefas de teoria da mente.

**Tabela 2:** Número de acertos obtidos pelas crianças em cada uma das 5 tarefas em teoria da mente.

PRÉ-TESTE							PÓS-TESTE 1						PÓS-TESTE 2					
Criança	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL
1	1	1	1	0	0	3	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	1	4
2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	4	1	0	1	0	0	2
3	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	4
4	1	1	0	0	0	2	1	1	1	0	0	3	1	1	0	0	1	3
5	1	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5
6	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	4	1	1	1	0	1	4
7	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	1	0	0	0	2
8	1	1	0	0	0	2	1	1	1	0	0	3	1	0	1	0	0	2
9	1	0	1	0	0	2	1	1	1	0	1	4	1	1	1	0	1	4
10	1	1	1	0	0	3	1	1	1	0	0	3	1	1	1	1	0	4
Total	10	5	4	0	0	19	10	9	9	3	6	37	10	8	8	3	5	34

Como podemos verificar na Tabela 2 as crianças obtiveram um total de 10 acertos na tarefa 1 tanto no pré-teste quanto no pós-teste 1 e no pós-teste 2.

A tarefa 1 (*desejos diferentes*), avalia se a criança é capaz de julgar se duas pessoas (ela própria e outra pessoa) têm desejos diferentes sobre os mesmos objetos.

O número total de acertos foi consistente nessa tarefa, evidenciando que as crianças já possuíam a capacidade de compreender que os desejos delas podem se distinguir dos desejos de outros em relação aos mesmos objetos. Por meio do pós-testes 1 e 2, percebemos que essa habilidade foi mantida, não se modificou, isto é, não houve retrocesso.

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

A Tabela 2 mostra que as crianças obtiveram um total de 5 acertos no pré-teste, 9 acertos no pós-teste 1 e 8 acertos no pós-teste 2. Esses resultados nos permitem afirmar que as crianças foram beneficiadas com a intervenção. Após o processo interventivo essas crianças apresentaram maior aptidão para atribuírem a outra pessoa uma crença diferente de sua própria, ou seja, demonstraram uma maior compreensão de que o outro tem crenças que divergem das crenças delas próprias em relação aos mesmos objetos.

Na tarefa 3 (*acesso ao conhecimento*), a criança vê o conteúdo de uma caixa e avalia (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso a esse conteúdo.

Como podemos verificar na Tabela 2, as crianças obtiveram um total de 4 acertos no pré-teste, 9 acertos no pós-teste 1 e 8 acertos no pós-teste 2. Observamos que houve um avanço da pontuação que as crianças apresentaram no desempenho dessa tarefa nas três etapas do estudo. Portanto, houve efeito positivo do procedimento de intervenção, na tarefa 3, uma vez que o pós-teste 1 e o pós-teste 2 mostraram que as crianças obtiveram desempenho, significativamente, melhor que no pré-teste. Podemos concluir que as crianças progrediram na capacidade de avaliar o conhecimento de outra pessoa, acerca de algo que essa pessoa não sabe. Após a intervenção, as crianças demonstraram maior capacidade de entender que o conhecimento do outro se diferencia do seu próprio conhecimento.

Na tarefa 4 (*crença falsa de conteúdo*), a criança observa a crença falsa de outra pessoa a respeito do que existe em um recipiente bem característico, quando a criança conhece o conteúdo do recipiente, mas o outro desconhece.

Podemos observar na Tabela 2 que nenhuma criança acertou a tarefa 4 durante o pré-teste e tanto no pós-teste 1 quanto no pós-teste 2 houve um total de 3 acertos. Verificamos que a intervenção foi eficaz, uma vez que os resultados evidenciam progressão na habilidade dessas crianças para atribuírem a outra pessoa uma crença falsa de conteúdo.

Na tarefa 5 (*crença falsa explícita*), a criança observa onde o personagem vai procurar um objeto sendo que sua crença é equivocada.

Conforme a Tabela 2 nenhuma criança acertou a tarefa 5 no pré-teste. No pós-teste 1 houve um total de 6 acertos e no segundo pós-teste 5 acertos. Verificamos no primeiro pós-teste um aumento bastante significativo no número de acertos. No pós-teste 2, esses acertos foram reduzidos, mas ainda assim, encontramos uma progressão em relação ao pré-teste. Esses achados demonstram que após a aplicação da intervenção as crianças obtiveram um desempenho superior ao pré-teste, nessa tarefa. De acordo com o que já relatamos, a tarefa 5 é uma tarefa clássica de crença falsa, muito utilizada em pesquisas na área da teoria

da mente. Por meio dela, verificamos a habilidade da criança em atribuir estados mentais ao outro e prever seus comportamentos. Portanto, podemos inferir que as crianças desse estudo avançaram no desenvolvimento da teoria da mente, ao serem capazes de atribuir estados mentais de crença ao outro, e fazer previsões acerca do comportamento de outra pessoa com base no conhecimento da situação que esta (outra pessoa) possui, e não, baseando-se em suas próprias informações (criança).

Como conclusão parcial desta parte da análise, podemos afirmar que a intervenção teve um efeito positivo.

A Tabela 2 indica que o desempenho das crianças nas cinco tarefas de teoria da mente, expresso pelo número de acertos, foi significativamente melhor no primeiro e segundo pós-teste quando comparados ao pré-teste.

No primeiro pós-teste que foi feito logo após a intervenção, observamos que o número total de acertos que tinha sido de 19 no pré-teste, passou para 37. No grupo de 10 crianças os acertos nas tarefas praticamente dobraram, portanto podemos dizer que a intervenção nas condições em que foi realizada propiciou um aumento da compreensão nas crianças a respeito de atribuir estados mentais de crença ao outro.

Considerando os resultados apresentados no pós-teste 2, podemos afirmar que os efeitos da intervenção se mantiveram após duas semanas, o que sugere que as crianças foram beneficiadas com o programa de intervenção. Embora a totalidade de acertos nas tarefas durante o pós-teste 2 (34 acertos) tenha sido menor que a do pós-teste 1 (37 acertos), percebemos um efeito positivo da intervenção se comparado ao pré-teste (19 acertos).

Verificamos que após o processo interventivo baseado na explicação das tarefas em teoria da mente, utilizando objetos, gestos e verbos mentais (saber, achar, pensar, querer) para falar sobre as atitudes dos personagens, as crianças se mostraram mais capazes de imputar estados mentais.

Percebemos que houve um desenvolvimento dessa habilidade nas crianças que passaram pela experiência de conversação em que foram explicados estados mentais de crenças durante as sessões de intervenção, o que sugere a existência de uma estreita relação entre teoria da mente e linguagem. Esses resultados estão de acordo com outros apresentados na literatura (Panciera, 2002; Maluf *et al.*, 2003;

Valério, 2003; Domingues, 2006; Oliveira, 2009). Nesses estudos foram encontradas evidências de que conversações realizadas com crianças acerca de episódios que aludem a ações mentais possibilitam a habilidade de atribuir estados mentais de crença ao outro. A participação da criança em atividades de conversações possibilita o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

Souza (2006) diz que ainda há muitas controvérsias a respeito de quais os aspectos da linguagem que influenciam na constituição da teoria da mente e sugere que novos trabalhos sejam realizados no intuito de estudar as possíveis relações entre compreensão de estados mentais e desenvolvimento da linguagem. Essa é uma questão muito atual que não foi desenvolvida nos limites deste trabalho e que poderá ser objeto de pesquisas ulteriores.

Outro dado a ser discutido em pesquisas futuras e que chamou nossa atenção diz respeito aos resultados apresentados nas tarefas 4 e 5. Observamos que o total de acertos na tarefa 4 (3 pontos) tanto no primeiro quanto no segundo pós-teste foi inferior aos resultados apresentados na tarefa 5 (6 pontos no pós-teste 1 e 5 pontos no segundo pós-teste). Na escala de Wellman e Liu a tarefa 5, apresenta-se como mais difícil do que a tarefa 4. Analisando esses dados, podemos pensar que a tarefa 4 aparentou ser mais difícil para as crianças desta pesquisa. Contudo, salientamos que essa escala, se mostrou mais uma vez como um valioso instrumento para avaliar a compreensão em crença falsa.

Os resultados encontrados no presente estudo corroboram a hipótese inicial de que a utilização do procedimento de intervenção, tal como utilizado nesta pesquisa, contribui para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças de 4 e 5 anos, tornando mais evidentes as possibilidades de favorecer o desenvolvimento sociocognitivo por meio de atividades planejadas para esse fim.

## 6.2. Desempenho de cada criança durante as explicações verbais

A princípio será feita uma caracterização dos participantes da pesquisa seguida do resultado da análise das falas e comportamentos das crianças durante as sessões de intervenção, individualmente.

Por fim, serão explanadas as quatro sessões realizadas com cada criança. Com o intuito de facilitar a leitura das respostas dadas durante as sessões de intervenção, as respostas consideradas **corretas** estão em **negrito** e as incorretas estão sublinhadas.

## **ARTHUR – criança 1**

Arthur tem 5,6 anos e possui uma aparência saudável. Mostra-se extrovertido, alegre, brincalhão e bastante conversador. Mora com os pais e avó materna, tem um irmão e é o primeiro filho da família.

A professora diz que a família do garoto dá muito apoio ao seu trabalho e o incentiva a ir à escola quando há aula. Em relação ao seu aprendizado diz que o garoto aprende bem, presta muita atenção às aulas e participa ativamente.

Possui um comportamento participativo que foi percebido desde o início da nossa pesquisa. Foi o primeiro aluno a me abraçar, a se aproximar, queria saber de tudo, demonstrou muita curiosidade pelas tarefas.

No pré-teste, acertou as três primeiras tarefas de teoria da mente.

Durante as intervenções teve uma participação bastante ativa, prestou muita atenção, não dispersou em momento algum, demonstrou muita curiosidade pelas histórias e deu respostas corretas em todas as sessões.

No pós-teste 1, ele só errou a tarefa 2, obtendo êxito nessa mesma tarefa no segundo pós-teste. No pós-teste 2, errou a tarefa 4, a qual ele já não tinha acertado no pré-teste, mas acertou no primeiro pós-teste.

Os dados sugerem que Arthur respondeu às perguntas que a pesquisadora fez utilizando verbos mentais, parecendo entender o significado desses verbos, durante as explicações das tarefas em teoria da mente. Podemos dizer que a criança teve benefícios com as sessões conversacionais que incluíram a discussão de desejos, intenções e crenças dos personagens das histórias contadas. Esses achados evidenciam um aumento da sua compreensão acerca da mente do outro.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Arthur, este é o Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Atrás do sofá.**

P. Boa ideia Arthur, mas o Renato acha que o cachorrinho dele está aqui na caixa. Ele pensa que o cachorrinho está na caixa.

C. É?

P. Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Na caixa.**

P. Na caixa! Por quê?

C. Porque é, porque ele sabe.

P. Porque ele pensa, Arthur. Ele vai procurar dentro da caixa porque ele está achando que o cachorrinho está lá. E o Arthur, você... pensa que está onde?

C. No sofá.

P. Isso! Mas o Renato pensa diferente do Arthur por isso ele vai procurar na caixa, porque ele acha que o gatinho se escondeu lá.

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um gatinho.

P. Um gatinho? Vamos ver? Tem um carrinho dentro! Agora vamos fechar a caixa e guardar o carrinho. O que tem dentro da caixa?

C. Gatinho.

P. Olha aqui Arthur, está vindo um menininho olha, o nome desse menininho é Gugu. Gugu nunca olhou dentro desta caixa, ele nunca viu dentro desta caixa. Então, Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. Sabe não, sabe não.

P. Ele sabe, sim ou não?

**C. Não.**

P. O Gugu já olhou dentro desta caixa?

C. **Não.**

P. Isso, ele nunca olhou dentro da caixa por isso não sabe o que tem dentro! Vamos mostrar pra ele? Olha Gugu, tem um carrinho dentro! Ele está sabendo o que tem dentro da caixa agora Arthur?

C. Tá.

P. Por quê?

C. Porque viu.

P. Isso, agora nós mostramos pra ele, não foi?

C. É.

*3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um peixe ou então um carro.

P. Olha, Arthur!

C. Um peixe.

P. Um peixinho. Tem um peixinho dentro! Vamos guardar. O que tem dentro da caixa de fósforos, Arthur?

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! Olha, este menininho aqui é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. **Fósforos** porque ele nunca viu (responde e logo justifica sem eu perguntar o porquê).

P. Ele nunca viu... Ele nunca olhou aqui dentro não é isso Arthur?

C. sim (responde gesticulando).

P. Ele já olhou?

C. **Não.**

P. Muito bem! Ele nunca olhou então ele pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos. Vamos mostrar pra ele agora o que tem?

C. Sim.

P. Olha aqui Lucas tem um peixe! E agora ele está olhando?

C. Tá.

P. E agora ele sabe o que tem dentro da caixa?

C. Tem.

*4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. Na verdade Arthur, o biquíni da Mariana está aqui na gaveta, mas a Mariana pensa, ela acha, que o biquíni está no cesto de roupas. Então, aqui vem ela, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. **No cesto de roupa.**

P. Por quê?

C. Porque ela nunca viu.

P. Arthur, ela não viu que o biquíni está aqui dentro da gaveta. Ela está achando que o biquíni está no cesto de roupas, isso é o que ela pensa, é o que ela acha. Então, se está pensando que o biquíni dela está no cesto de roupas, ela vai procurar aqui no cesto porque é aqui que ela está pensando que vai encontrar o biquíni. Não é isso?

C. É.

P. Mas de verdade onde está o biquíni dela? Na gaveta ou no cesto de roupas.

C. **Na gaveta.**

P. Isso!

## **FELIPE – criança 2**

Felipe tem 5,8 anos e possui um porte físico bem magro. Mora com os pais, tem um irmão e é o segundo filho da família.

A professora o descreve como um garoto participativo e que aprende bem.

No início mostrou-se uma criança muito tímida e aos poucos foi se desprendendo. Logo Felipe já estava sorrindo, dançando, brincando com sua turma. Porém, durante nosso trabalho, quando estávamos a sós, Felipe ficava calado e desviava seu olhar para o chão. Nesses momentos, eu tinha que pedir para Felipe olhar para mim, ele obedecia, mas logo em seguida já olhava para o chão. Grande parte das respostas da criança tanto no pré-teste quanto nas intervenções foi gesticulando, ou então, ficava quieto, não dava nenhuma resposta, pouquíssimas vezes ele falou.

No pré-teste, acertou somente a primeira tarefa de teoria da mente que era a condição para ser incluído na amostra.

Durante as intervenções demonstrava interesse pelas histórias, mas comportou-se com timidez. Deu boas respostas na primeira e na segunda sessão, e errou a terceira. Na quarta sessão, num primeiro momento, Felipe não forneceu a resposta boa de crença falsa, mas num segundo momento, quando a pesquisadora retomou a história, ele apresentou a boa resposta.

No pós-teste 1, ele acertou quatro tarefas, inclusive a tarefa 5, considerada a mais difícil na escala, e errou apenas a tarefa 4. Contudo, no pós-teste 2, ele não manteve os acertos, mas acertou uma tarefa a mais do que no pré-teste. Então, podemos observar que a criança teve certo benefício com as sessões linguísticas de explicações das tarefas em teoria da mente, utilizando gestos e manipulando materiais para explicar os estados mentais dos personagens envolvidas nas histórias.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Felipe, o nome deste menino é Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá? (Felipe aponta a caixa) Aqui onde? (Felipe desvia o olhar) Aqui onde?

**C. Na caixa.**

P. Na caixa! Boa ideia Felipe, mas o Renato acha que o cachorrinho dele está aqui atrás do sofá. Ele pensa que o cachorrinho dele está atrás do sofá. Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. No sofá.**

P. No sofá! Por que Felipe ele vai procurar primeiro no sofá? Por que ele vai procurar primeiro aqui no sofá? (Felipe não responde) Porque ele está pensando Felipe que está aqui no sofá, não é isso? (Felipe não responde - apresenta muita timidez) Olha aqui pra tia, olha pra mim... (tento fazer com que Felipe olhe para mim e para os objetos). O Renato acha que está aqui atrás do sofá. E o Felipe, o Felipe pensa que está onde? (Felipe aponta a caixa) Aqui na caixa, muito bem! Mas o Renato, ele pensa diferente do Felipe, ele acha que está atrás do sofá então ele vai procurar atrás do sofá. Muito bem Felipe!

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa, Felipe. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um gatinho.

P. Um gatinho! Vamos ver Felipe?

C. Carrinho.

P. Olha vamos ver, tem um carrinho dentro! Ok, Felipe! Vamos guardar o carrinho. O que tem dentro desta caixa? (Felipe desvia o olhar)

C. Carrinho.

P. Felipe, este menininho aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa, ele nunca viu dentro da caixa. Então, Gugu sabe o que tem dentro da caixa, Felipe? (Felipe não responde).

P. Ele sabe?

C. **Não** (responde gesticulando).

P. O Gugu já olhou dentro desta caixa?

C. Não (responde gesticulando).

P. Ele já olhou aqui dentro?

C. **Não.**

P. Isso, o Gugu nunca olhou dentro da caixa. Mostra para o Gugu o que tem dentro da caixa. Mostra você Felipe. Vamos mostrar? Olha Gugu, aqui tem um carrinho! Agora o Gugu sabe o que tem dentro desta caixa, Felipe, porque nós mostramos pra ele que aqui dentro tem um carrinho, agora ele olhou.

*3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa Felipe que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um carro.

P. Um carro? Vamos ver?

C. Um peixe!

P. Um peixe Felipe, tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um peixinho.

P. Peixinho! Felipe este menininho é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Peixinho.

P. Felipe, o Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos, ele nunca viu o que tem dentro da caixa de fósforos. O Felipe já viu porque a tia mostrou. Eu já mostrei pra você, não foi? Mas, para o Lucas eu não mostrei. Você mostrou? (não responde) O Lucas sabe o que tem aqui dentro? Ele já viu o que tem aqui dentro?

C. Não (responde gesticulando).

P. Então, ele sabe o que tem aqui dentro?

C. Um carrinho.

P. Felipe, agora vamos mostrar pra ele o que tem na caixa de fósforos. Olhe Lucas tem um peixinho dentro! Agora ele está vendo que tem um peixinho não é isso, Felipe? Você está mostrando para o Lucas agora? (desvia o olhar) Agora ele está vendo?

C. Tá.

P. Vamos fechar a caixinha. Olha Felipe, aqui vem uma amiguinha do Lucas. Esta amiguinha dele se chama Maria. A Maria... Olha aqui pra tia, ela nunca olhou dentro desta caixa, ela nunca viu

dentro da caixa. Eu não mostrei pra ela o que está aqui dentro, o Felipe já mostrou pra ela o que tem aqui dentro? Fala...

C. Não (responde gesticulando).

P. Então, a Maria não sabe o que tem aqui dentro da caixa.

C. Um ga, um peixinho.

P. Ela já olhou dentro da caixa de fósforos?

C. Não (responde gesticulando).

P. Não Felipe! Ela não sabe o que tem dentro da caixa de fósforos porque ela nunca olhou dentro da caixa. Então, ela acha, olha pra tia... (Felipe abre a caixa e mostra à Maria) Aí... Agora você está mostrando pra ela. Olha aqui, esta caixa é de fósforos, não é? Então, a Maria estava pensando que aqui dentro tinha fósforos porque a caixa é de fósforos e ela nunca tinha olhado, agora ela já sabe porque você abriu e mostrou pra ela.

#### *4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade Felipe...

C. Tá aqui (interrompe minha fala apontando a gaveta).

P. O biquíni está aqui na gaveta, mas a Mariana acha, ela está pensando que o biquíni está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Na gaveta.

P. Onde?

C. Na gaveta.

P. Felipe, olha aqui pra tia... (tento chamar sua atenção para mim e para os objetos) A Mariana pensa, ela acha que o biquíni dela está no cesto de roupas. O Felipe viu que o biquíni está aqui na gaveta, mas a Mariana está achando, ela está pensando que o biquíni está no cesto de roupas. Então, aqui vem a Mariana, ela vai procurar. Qual o lugar que ela vai procurar o biquíni dela primeiro, na gaveta ou no cesto de roupas?

C. **Naqui no cesto de roupas.**

P. Muito bem Felipe, por quê?

C. Porque... é...

P. Porque ela...

C. Não viu aqui.

P. Ela não viu aqui onde?

C. Na gaveta.

P. Ah! Ela não viu aqui na gaveta, então ela vai procurar no cesto. Olha Felipe, a Mariana, ela vai procurar no cesto de roupas porque ela está pensando, ela acha que está no cesto de roupas. Mas de verdade, onde está o biquíni dela? Na gaveta ou no cesto? (bate na gaveta) Onde?

C. **Na gaveta.**

P. Muito bem Felipe!

### **ISABELLE – criança 3**

Isabelle tem 4,9 anos de idade e é bem magra. Inicialmente demonstrou certa timidez, mas aos poucos foi se expondo, embora tenha prevalecido ainda um comportamento pacato.

A criança ocupa o lugar de segundo filho e tem mais quatro irmãos. Reside com os pais os quais são bem atenciosos com relação à educação escolar da filha. Convive muito na casa da sua prima Jade, também participante da nossa pesquisa.

Isabelle apresenta uma linguagem oral marcada por variações linguísticas e ocultação de letras.

A professora de Isabelle diz que embora um pouco tímida, a aluna participa bastante das aulas e tem facilidade para aprender.

No pré-teste, acertou apenas a primeira tarefa de teoria da mente, condição básica para participação na pesquisa.

Durante as intervenções a criança mostrou ser muito observadora e concentrada, demonstrando grande interesse em ouvir as histórias trabalhadas durante cada sessão. Acreditamos que devido à sua timidez e dificuldade linguística Isabelle, na maioria das vezes, respondeu por gestos, mas deu boas respostas nas quatro sessões de intervenção.

No pós-teste 1, a criança acertou todas as tarefas e manteve os acertos no pós-teste 2, com exceção da tarefa 5, que é considerada a mais difícil da escala.

Podemos verificar que embora a criança pouco tenha verbalizado suas respostas, seus gestos indicaram habilidade para atribuir crença falsa ao outro. Isso sugere o efeito positivo das sessões em que a pesquisadora explicou a crença falsa por meio de uma linguagem envolvendo atribuição de estados mentais, fazendo uso de verbos (*querer, saber, pensar, achar*) e manipulando materiais para representar as situações lúdicas, juntamente com a criança.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Este aqui é o Renato. O Renato, ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido aqui na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Na caixa.**

P. Na caixa? Olha, essa é uma boa ideia, mas o Renato acha que o cachorrinho está atrás do sofá. Ele pensa que o cachorrinho está atrás do sofá. Então... Onde o Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. No sofá.**

P. No sofá. Por quê?

C. Porque ele gosta.

P. Porque ele gosta? Isabelle ele vai procurar atrás do sofá porque ele está pensando, ele está achando que o cachorrinho dele está aqui atrás do sofá? Não é isso Isabelle? A Isabelle acha que o cachorrinho está aqui dentro da caixa. Mas, o Renato pensa diferente de Isabelle por isso que ele vai procurar primeiro atrás do sofá. Muito bem Isabelle!

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa? (responde, mas não entendo o que disse)

P. Bala? Você acha que tem o quê?

C. Pata.

P. Ah! Pasta de quê?

C. De icová o dente.

P. Você acha que aqui dentro tem pasta de escovar o dente? Vamos ver?

C. Carro.

P. Carro! Tem um carro dentro! Vamos fechar a caixa. Certo? O que tem dentro da caixa?

C. Carro.

P. Então Isabelle, este aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa. O Gugu nunca viu dentro desta caixa. Então, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa? (Isabelle não responde). Ele sabe, Isabelle?

C. **Não** (responde gesticulando).

P. O Gugu já olhou dentro da caixa?

C. **Não**.

P. Não. Muito bem! O Gugu, ele nunca olhou dentro da caixa. Então Isabelle, o Gugu não sabe o que tem dentro da caixa porque ele nunca olhou dentro da caixa. Vamos mostrar pra ele agora? Vamos abrir... Olha Gugu, aqui tem um carrinho. Agora o Gugu está olhando dentro da caixa. Agora ele sabe o que tem dentro da caixa? Fala...

C. Carro.

P. Isso! O Gugu está vendo o carro?

C. Sim (responde gesticulando).

*3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos, Isabelle?

C. Fósco.

P. Fósforos? Vamos ver?

C. Peixe.

P. Tem um peixinho dentro! Vamos fechar a caixa. O que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Peixe.

P. Olha Isabelle, aqui vem um menininho o nome dele é Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. **Fosco**.

P. Fósforos! Por quê?

C. Puque ele gota.

P. Ele já olhou dentro desta caixa de fósforos?

C. **Não**.

P. Isabelle, o Lucas pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos e ele nunca viu o que tem aqui dentro. O Lucas acha que tem fósforos. Muito bem! Vamos mostrar pra ele agora o que tem aqui dentro? Olha Lucas, tem um peixinho! E agora o Lucas está olhando, Isabelle? Agora o Lucas sabe que tem peixinho dentro? Fala...

C. Tabe.

P. Sabe! Então, agora ele sabe que tem fósforos ou ele sabe que tem peixinho?

C. Peixinho.

P. Peixinho! Muito bem!

*4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. O nome desta menininha aqui é Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni da Mariana está na gaveta, mas a Mariana acha, ela pensa que o biquíni está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Aqui (refere-se à gaveta).

P. Aqui na gaveta? Olha Isabelle, o biquíni dela está na gaveta, mas a Mariana pensa que está no cesto. Ela acha que está lá no cesto. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro?

C. **Aqui** (refere-se ao cesto).

P. Aqui onde?

C. **No ceto.**

P. Por quê?

C. Puque ela gota.

P. Porque ela gosta só? A Mariana vai procurar aqui no cesto porque ela está pensando que está aqui. A Isabelle acha, a Isabelle sabe que está aqui porque a tia Adriana mostrou, mas a Mariana está pensando, está achando, que o biquíni está aqui no cesto por isso ela vai procurar no cesto. Aqui vem a Maria. Ela é amiga da Mariana e vai ajudar a amiguinha dela a procurar o biquíni. A Maria pensa, ela acha também que o biquíni está no cesto. Então, onde que ela vai procurar?

C. **É aqui** (aponta o cesto).

P. Aqui no cesto porque ela pensa que está aqui no cesto, então ela vai procurar aqui. Mas, na verdade onde que está o biquíni da Mariana? (aponta gaveta) Aqui onde?

C. **Ta caveta** (quis dizer "na gaveta").

P. Na gaveta, olha aqui, aqui dentro da gaveta, mas ela vai procurar aqui no cesto porque ela está pensando que o biquíni está aqui.

## **JADE – criança 4**

Jade tem 4,11 anos, é magra e tem um olhar um pouco triste e desconfiado.

Os pais da garota são separados, ela mora com a mãe, é a primeira filha e possui dois irmãos.

Semelhantemente à Isabelle (criança 3), sua prima, Jade apresenta uma linguagem oral também marcada por variações linguísticas e ocultação de letras.

Jade também é uma criança tímida e apresenta um comportamento bastante quieto na sala. Segundo relato da professora, esse tipo de comportamento é peculiar à aluna que além de participar pouco das aulas, apresenta um ritmo de aprendizagem um pouco lento.

Ao iniciarmos nosso trabalho Jade estava bastante retraída, porém aos poucos foi participando mais ativamente.

No pré-teste, acertou as duas primeiras tarefas de teoria da mente.

Quando era solicitada a dar respostas em nossas atividades da intervenção, a criança utilizava mais a linguagem gestual do que a oral, em função da sua timidez. Obteve êxito na primeira sessão de intervenção, errou a segunda e a terceira. Na quarta sessão, primeiramente respondeu de modo incorreto, mas quando a pesquisadora retomou a história para que Jade revisse sua resposta, apresentou acerto.

Comparado ao pré-teste, vimos que no pós-teste 1, a criança progrediu em uma tarefa acertando a tarefa 3. No pós-teste 2, errou a tarefa 3, mas acertou a 5. Assim, podemos dizer que a criança teve certo benefício com as sessões de interação com a pesquisadora por meio de conversações e explicações sobre as crenças falsas dos personagens das histórias.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Este aqui é o Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido aqui na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

C. Aqui.

P. Aqui onde?

C. Aqui dentro.

P. Na caixa? Aqui dentro da caixa?

C. É.

P. Muito bem! Boa ideia, mas o Renato acha Jade, que o cachorrinho está atrás do sofá. Ele está pensando que o cachorrinho dele está aqui atrás do sofá. Então... Onde o Renato vai procurar cachorrinho dele primeiro?

C. Aqui (responde antes da pergunta).

P. Na caixa ou atrás do sofá?

C. **Aqui tas do sofá.**

P. Atrás do sofá? Por quê? Fala pra tia.

C. Puque ele...

P. Ele vai procurar atrás do sofá porque ele está pensando que o cachorrinho está aqui. Jade pensa que está na caixa, mas o Renato pensa diferente de Jade.

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um caçorrinho.

P. Um cachorrinho? Vamos ver?

C. Vamo.

P. Vamos ver, tem um carrinho Jade, olha aqui! Tem um carrinho dentro. Vamos fechar a caixa. Certo? O que tem dentro da caixa?

C. O carro.

P. O carro! Agora Jade aqui vem um menininho olha... O nome dele é Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa. Ele nunca viu dentro desta caixa, Jade. Então, o Gugu sabe o que tem dentro desta caixa?

C. Sim (reponde gesticulando).

P. O Gugu já olhou dentro da caixa?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Jade, o Gugu nunca olhou dentro desta caixa. Você sabe o que tem aqui dentro porque a tia mostrou, mas o Gugu nunca viu. Jade, aqui vem uma amiguinha dele, o nome dela é Maria e a Maria nunca olhou aqui dentro. Ela não viu a caixa. Você já mostrou pra ela o que tem aqui dentro?

C. Não (responde gesticulando).

P. Então, ela nunca olhou. A gente nunca mostrou. Ela sabe então o que tem aqui dentro?

C. **Não.**

P. Isso, ela não sabe. A Maria já olhou aqui dentro desta caixa?

C. **Não** (responde gesticulando).

P. Não! Então, ela nunca olhou. Agora eu vou mostrar pra ela. Olha Maria, tem um carrinho dentro da caixa. Então Jade, agora ela sabe que tem um carrinho?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Por que ela sabe agora? (não responde). Ela sabe porque agora nós mostramos que aqui dentro da caixa tem um carrinho.

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos, Jade?

C. Caçorro.

P. Cachorro? Vamos ver? Tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um pece.

P. Jade, este aqui é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Pecinho.

P. Peixinho? Mas ele já olhou dentro desta caixa?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Ele nunca olhou dentro desta caixa, então ele não sabe o que tem dentro. A caixa é de fósforos e por isso ele acha que aqui dentro tem fósforos. Agora vamos mostrar pra ele porque ele não sabe o que tem aqui dentro. Olha! (mostro a caixa ao boneco) E agora ele está vendo que tem um peixinho? (não responde) Ele está vendo que aqui tem um peixinho. Vamos guardar. E agora o Lucas sabe o que tem aqui dentro da caixa?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Sim. Ele sabe porque agora ele viu que tem peixinho. Não é isso? Porque agora a gente mostrou, não é Jade? (não responde) Jade, esta aqui é amiga do Lucas. O nome dela é Paula. A Paula também nunca olhou dentro da caixa, ela também não viu dentro da caixa. Então, o que Paula acha que tem dentro desta caixa, fósforos ou peixinho? (não responde) Fala...

C. Pecinho.

P. Paula já olhou dentro da caixa? (não responde) A Jade já olhou porque eu mostrei, mas a Paula nunca olhou, então por isso ela não sabe o que tem dentro da caixa. Daí ela acha que tem fósforos porque a caixa é de fósforos. Agora vamos mostrar pra ela que tem um peixinho? Olha aqui Paula tem um peixinho dentro! Agora vamos fechar. E agora Jade, a Paula sabe que aqui tem peixinho? (não responde)

#### *4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni da Mariana está aqui na gaveta, mas a Mariana acha, ela pensa que o biquíni está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou aqui no cesto de roupas?

C. Aqui (refere-se à gaveta).

P. Aqui onde? Fala...

C. Aqui.

P. Como é o nome disso?

C. Caveta.

P. Olha, a Jade sabe que está aqui na gaveta porque eu mostrei. Mas essa menininha aqui olha, ela pensa diferente. A Jade acha que está aqui porque a Jade viu, mas a Mariana está pensando que está aqui no cesto. Ela está achando que o biquíni está no cesto de roupas. Então Jade, onde que ela vai procurar o biquíni primeiro?

C. Aqui.

P. Aqui onde? Como é o nome disso? (refere-se ao cesto) Cesto. Fala... Cesto de roupas.

C. **Ceto de ropa.**

P. Isso! Cesto de roupas. Ela vai procurar aqui porque ela está achando que está aqui. Mas, de verdade onde está o biquíni da Mariana? Na gaveta ou no cesto de roupas.

**C. Caveta.**

## **LARA – criança 5**

Lara tem 5,5 anos e possui aparência saudável. Mora com os pais, tem dois irmãos e é a segunda filha da família. É uma criança alegre, extrovertida, muito carinhosa e falante. Tive oportunidade de conhecer um pouco mais a sua mãe e percebi que é bastante presente e atenciosa.

O desempenho escolar de Lara só não é melhor porque ela conversa muito na sala, relata sua professora que a considera uma garota esperta.

Logo no início da pesquisa, Lara já conversou bastante, o que me fez perceber o quanto era comunicativa.

No pré-teste, acertou as três primeiras tarefas de teoria da mente.

Durante as intervenções foi participativa, prestou bastante atenção e demonstrou muita curiosidade pelas histórias e objetos utilizados. Embora tenha demonstrado certa agitação devido à sua maneira extrovertida, de modo geral, demonstrou um comportamento de atenção durante as histórias e respondeu corretamente às quatro sessões de intervenção.

No pós-teste 1, acertou todas as tarefas e manteve os acertos no segundo pós-teste. Esses resultados evidenciam que a criança foi significativamente beneficiada com as conversações realizadas em situações lúdicas durante as quais foram explicados estados mentais de crença dos personagens, utilizando verbos mentais e manipulando os materiais.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Lara, este aqui é o Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que está o cachorrinho de Renato? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Na caixa.**

P. Boa ideia Lara, mas o Renato acha que o cachorrinho dele está atrás do sofá. Ele pensa que o cachorrinho está atrás do sofá. Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Atrás do sofá.**

P. Atrás do sofá! Por quê?

C. Porque ele pensa.

P. Porque ele pensa! Muito bem! Porque ele pensa que está atrás do sofá. A Lara acha que o cachorrinho está na caixa, mas o Renato está pensando diferente, pensa que está atrás do sofá. Então por isso que o Renato vai procurar primeiro atrás do sofá. Muito bem Lara!

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa, Lara?

C. Um pato.

P. Um pato? Vamos ver?

C. Um carrinho.

P. Um carrinho dentro! Vamos guardar novamente o carrinho e fechar a caixa. O que tem dentro da caixa?

C. Carrinho.

P. Lara. Aqui vem um menino, o nome desse menino é Gugu. Gugu nunca olhou dentro desta caixa, ele nunca viu dentro desta caixa. Então, Gugu sabe o que tem dentro desta caixa?

**C. Não.**

P. O Gugu já olhou dentro desta caixa?

**C. Não.**

P. Não... Muito bem! Lara então se ele nunca olhou, ele não sabe o que tem dentro. Não é isso?

C. É. Agora ele vai olhar.

P. Ele vai olhar? Vamos mostrar pra ele agora então. Olha aqui Gugu, tem um carrinho dentro! Agora ele está vendo Lara? Agora ele está vendo o que tem dentro da caixa? Ele está olhando?

C. Tá.

P. Agora ele está olhando. E agora, o Gugu sabe o que tem dentro desta caixa?

C. Sabe.

P. Por quê?

C. Porque ele viu.

P. Porque ele viu, muito bem Lara!

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Lara, aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Hummm, um patinho.

P. Olha... peixinho, tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa de fósforos, Lara?

C. Um peixinho.

P. Isso! Lara, este aqui é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. **Um fósforo.**

P. O Lucas olhou dentro da caixa?

C. **Não.**

P. Por que ele pensa que tem fósforos?

C. Porque ele nunca viu dentro desta caixa (responde muito baixo).

P. Fala mais alto. Por quê?

C. Porque essa caixa é de fósforo.

P. Ah! Porque essa caixa é de fósforos e ele nunca viu dentro desta caixa. Muito bem! Vamos mostrar pra ele? E agora o Lucas sabe o que tem dentro da caixa?

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! O Lucas agora sabe que tem um peixinho?

C. Sim.

P. Muito bem!

*4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Lara.

C. Tia, o que é isto? O quê, o quê, o quê?

P. Vou te contar. Aqui está Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas.

C. Na gaveta! (responde antes da pergunta)

P. De verdade olha aqui, o biquíni está na gaveta, mas a Mariana acha, ela pensa que o biquíni está aqui no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou aqui no cesto?

C. **No cesto** (fala muito baixo).

P. Fala alto.

C. No cestoooo!

P. Por quê?

C. Porque ela acha que tá no cesto.

P. Porque ela acha que está no cesto! Muito bem, Lara! Onde o biquíni de Mariana está de verdade?

C. **Na gaveta.**

## **RAFAEL – criança 6**

Rafael tem 5,10 anos e apresenta uma aparência física descuidada. É uma criança alegre e comunicativa. Reside com os pais, tem um irmão e é o primeiro filho da família.

Quanto ao desempenho escolar, a professora disse que o aluno é bastante desligado e preguiçoso, e isso atrapalha a aprendizagem.

Em nossa pesquisa, Rafael mostrou disposição, porém, apresentou certo constrangimento para falar, o que não acontecia quando estávamos em outras situações.

No pré-teste, acertou apenas a primeira tarefa de teoria da mente.

Nas intervenções, Rafael demonstrou interesse e prestou atenção, porém respondia muito baixo, dando a impressão de que estava com medo de errar, de arriscar. Acertou a primeira e a segunda sessão, errou a terceira. Na sessão 4 primeiramente deu resposta errada, mas em seguida, quando a pesquisadora retomou a história, forneceu a boa resposta.

Observamos que Rafael só tinha acertado a tarefa 1 no pré-teste. No pós-teste 1, acertou 4 e manteve exatamente as mesmas tarefas no pós-teste 2, inclusive acertando a tarefa 5. Tais resultados denotam que houve uma progressão na habilidade dessa criança para atribuir estados mentais de crença a outra pessoa, indicando o benefício das situações de interação verbal da pesquisadora com a criança.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Este aqui é o Renato. O Renato quer encontrar o seu cachorrinho. O cachorrinho dele pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho do Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

C. Aqui.

P. Aqui onde, fala pra tia?

C. **Aqui de, aqui... é debaixo dele** (refere-se ao sofá).

P. Atrás do sofá?

C. É.

P. Atrás do sofá. Essa é uma boa ideia, mas o Renato acha que o cachorrinho está dentro da caixa. Ele pensa que o cachorrinho está na caixa. Então... Onde o Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

C. Aqui.

P. Aqui onde fala pra tia? Fala mais alto.

C. **Aqui dentro (refere-se à caixa).**

P. Dentro da caixa, Rafael! O Renato vai procurar dentro da caixa, muito bem! Porque o Renato acha, ele pensa que o cachorrinho está aqui dentro da caixa e o Rafael pensa diferente do Renato. Você acha que está onde?

C. No sofá.

P. Atrás do sofá. Muito bem!

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um boneco.

P. Um boneco? Vamos ver? Olha Rafael tem um carrinho dentro! Vamos guardar. O que tem dentro desta caixa?

C. Um carro.

P. Um carro, muito bem! Rafael, este menininho aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa. Então, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. **Não** (responde gesticulando).

P. Ele já olhou dentro da caixa?

C. **Não.**

P. Não. Ele nunca olhou dentro da caixa, não é isso Rafael? O Rafael já olhou. Mas o Gugu não. Você olhou, mas o Gugu nunca viu dentro da caixa. Então, o Gugu não sabe o que tem aqui dentro.

C. Não (responde gesticulando).

P. Fala, fala porque a tia está gravando aqui pra sair a sua voz bem bonita, fala alto pra tia.

C. Não.

P. Não. Muito bem! Não sabe porque ele nunca olhou. Vamos mostrar para o Gugu o que tem dentro da caixa? Olha Gugu tem um carrinho dentro da caixa! Agora o Gugu está olhando?

C. Tá.

P. Vamos fechar a caixa! E agora Rafael, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. Sabe.

P. Por quê? Por que ele sabe?

C. Porque oiô.

P. Porque olhou, muito bem! Agora a gente mostrou pra ele.

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um carro.

P. Um carro? Vamos ver? Olha Rafael tem um peixinho dentro! O que tem dentro desta caixa de fósforos?

C. Peixe.

P. Peixe! Rafael, este aqui é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Ele nunca viu o que tem dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixe?

C. Peixe.

P. Mas ele já viu o que tem dentro?

C. Não.

P. Não. Então, ele pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos. Rafael sabe que tem peixe porque a tia Adriana mostrou, mas Lucas não viu. Então, ele pensa que tem fósforos ou peixe?

C. Peixe.

P. Rafael, ele não sabe que aqui tem peixe porque não viu, vamos mostrar para ele que aqui tem peixe? (não responde) Olha aqui Lucas não tem fósforos, tem peixe dentro. Agora ele sabe?

C. Sabe.

P. Olha aqui vem uma amiguinha do Lucas, o nome dela é Cris. A Cris nunca olhou dentro desta caixa. Eu nunca mostrei para ela o que tem aqui dentro. Você já mostrou?

C. Não.

P. Então, o que a Cris pensa que tem dentro da caixa, fósforos ou peixe?

C. Peixe.

P. Ela pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos e ela nunca olhou aqui dentro.

#### *4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Esta aqui é a Mariana. Ela quer encontrar o biquíni dela para ir à praia. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni dela está aqui na gaveta. Mas a Mariana acha, a Mariana pensa que o biquíni dela está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Aqui.

P. Aqui aonde? Fala...

C. Aqui (mostra gaveta).

P. Na gaveta? Você sabe que o biquíni dela está aqui na gaveta porque eu te contei, mas a Mariana está pensando que está onde? Onde que ela pensa que o biquíni dela está?

C. Na gaveta.

P. Rafael, a Mariana acha, ela pensa que está aqui no cesto de roupas, ela não sabe que está aqui na gaveta. O Rafael sabe que está aqui na gaveta, mas a Mariana pensa que está aqui no cesto, ela acha que o biquíni dela está dentro do cesto de roupas. Então, onde que ela vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto?

C. Aqui (aponta cesto)

P. Aqui onde? Fala o nome das coisas pra tia...

C. **No cesto.**

P. Muito bem, no cesto. Ela vai procurar o biquíni dela aqui no cesto porque ela está pensando que está no cesto. Mas de verdade, onde está o biquíni?

C. **Gaveta.**

## **FABRÍCIO – criança 7**

Fabrício tem 5,11 anos. Tem uma aparência física pouco cuidada em relação à higiene pessoal. Mora com os pais, tem dois irmãos, sua mãe está grávida e ele é o segundo filho da família.

Fabrício é uma criança extremamente inquieta. Segundo a professora o desempenho escolar do aluno é péssimo. Fabrício pouco vai à escola e quando aparece não consegue se concentrar em atividade alguma por muito tempo; não obedece às regras e se comporta com agressividade. Ainda segundo informações da professora, Fabrício é uma criança que vive solta pela rua o tempo inteiro.

Seu comportamento me chamou atenção desde o pré-teste e foi muito complicado trabalhar com ele. Fabrício não consegue permanecer sentado por mais de três minutos. Deita no chão, rola, levanta, e não obedece quando chamamos sua atenção. Ao mesmo tempo em que Fabrício apresenta esse comportamento inquieto, demonstra também muita timidez.

No pré-teste, acertou apenas a primeira tarefa de teoria da mente.

Durante as intervenções Fabrício demonstrou agitação e desinteresse pelas histórias, necessitando sempre que a pesquisadora controlasse o foco da atenção. Para responder às questões utilizou-se praticamente da linguagem gestual, acertando a sessão 1 e errando as demais.

No pós-teste 1, acertou as tarefas 1 e 2. No pós-teste 2, manteve os acertos exatamente nas mesmas tarefas.

Esse tipo de comportamento relatado e seus efeitos na qualidade da interação verbal mantida durante as conversações podem explicar o baixo desempenho da criança nas tarefas.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Fabrício, este aqui é o Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido aqui na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Na caixa.**

P. Na caixa. Essa é uma boa ideia Fabrício, mas o Renato acha, olha aqui Fabrício, que o cachorrinho está atrás do sofá. Ele pensa que o cachorrinho está aqui atrás do sofá. Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

C. Na caixa.

P. Na caixa? Olha aqui, o Fabrício acha que o cachorrinho dele está na caixa, mas o Renato pensa, ele acha que está atrás do sofá. Olha aqui o sofá! Olha pra tia Fabrício (dispersa). Ele acha que está aqui atrás do sofá. O Fabrício acha que está aqui dentro da caixa, mas o Renato pensa, ele está achando que o cachorrinho está aqui atrás do sofá. Então, qual o lugar que o Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Atrás do sofá.**

P. Atrás do sofá! Por quê? (não responde) Fala pra tia... Por que ele vai procurar primeiro aqui atrás do sofá? (não responde) Fabrício, o Renato, ele vai procurar aqui atrás do sofá porque ele está achando, está pensando que o cachorrinho está aqui. Não foi isso que a tia te contou?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Então por isso que ele vai procurar aqui atrás do sofá. Entendeu? É o que ele está pensando, não é isso? E o Fabrício, você acha que está onde?

C. Aqui (refere-se à caixa).

P. Isso, muito bem. Você acha que o cachorrinho está aqui na caixa, mas o Renato acha que está atrás do sofá, o Renato pensa diferente de você.

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa, Fabrício. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um gato.

P. Um gato? Vamos ver? Tem um carrinho dentro! Certo? O que tem dentro desta caixa?

C. Um carrinho.

P. Fabrício olha aqui... Fabrício, olha pra tia... (dispersa) Fabríciooooo! Este é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa, o Gugu nunca viu dentro desta caixa. Então, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa, Fabrício?

C. Sim (responde gesticulando).

P. O Gugu já olhou dentro da caixa? (não responde) Ele sabe o que tem dentro? (dispersa deitando no chão, rolando, etc. - não responde) Fala pra tia... se você fica assim a tia não consegue contar as histórias para você. Não consigo gravar e eu queria gravar sua voz bonita aqui. Fala pra tia... Ele sabe? (não responde) O Gugu já olhou dentro desta caixa?

C. Não (responde gesticulando).

P. Então... Vamos mostrar para o Gugu o que tem dentro da caixa? Vamos abrir a caixa... Aqui vem ele... Olha Gugu, tem um carrinho dentro da caixa! Agora o Gugu está olhando dentro da caixa? (não responde) Está?

C. Tá.

P. Ele está vendo o que tem dentro da caixa? Olha aqui Fabrício, olha pra mim.

C. Sim (responde gesticulando).

P. Isso! O Gugu agora está sabendo o que tem na caixa? E agora que fechei a caixa, ele sabe o que tem dentro da caixa?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Por quê?

C. Porque é.

P. Fabrício, ele sabe o que tem dentro da caixa porque nós mostramos pra ele. Então, agora ele sabe que tem um carrinho. Aqui vem uma amiguinha do Gugu. O nome dela é Maria. A Maria olha aqui pra tia, Fabrícioooo... (dispersa) A Maria nunca olhou dentro desta caixa. Então, a Maria sabe o que tem dentro desta caixa? (não responde)

C. Um carrinho.

P. Ela já olhou dentro desta caixa? Fala... Ela já olhou dentro da caixa? (não responde) Então, ela não olhou Fabrício. Você mostrou para Maria o que tem aqui dentro desta caixa? (não responde) Você mostrou para o Gugu, não foi? Para este menininho aqui olha aqui pra tia... (mostro Gugu de volta) Você mostrou pra ele o que tinha na caixa? Abrimos a caixa e mostramos pra ele que tinha um carrinho dentro?

C. Sim (responde gesticulando).

P. E para esta menininha aqui (mostro a Maria) nós mostramos?

C. Não (responde gesticulando).

P. Não, muito bem! Então, ela sabe o que tem aqui dentro? (não responde) Fabrício, olha aqui pra mim, Fabrícioooo... A Maria, ela não sabe o que tem dentro da caixa porque ela nunca olhou dentro da caixa. Mostra agora você para a Maria o que tem dentro desta caixa, abre a caixa para ela ver. A Maria está olhando na caixa? Fala Fabrício...

C. Tá.

P. Ela está vendo o carrinho?

C. Sim (responde gesticulando).

P. A Maria sabe o que tem na caixa? (não responde)

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro desta caixa de fósforos?

C. Palito de fósfo.

P. Palito de fósforos? Vamos ver? Olha Fabrício, tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um peixinho.

P. Fabrício aqui vem um menininho, o nome dele é Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Pensa que tem um peixinho.

P. Peixinho? Mas ele olhou dentro da caixa?

C. Viu.

P. Ele nunca viu dentro da caixa. Olha aqui a tia, olha pra mim... Eu abri a caixa para você, mas ele não viu e eu não abri para ele, você abriu Fabrício?

C. Não (responde gesticulando).

P. Então, o Lucas nunca olhou dentro desta caixa, ele nunca abriu, então, ele pensa que aqui dentro tem palito de fósforos ou ele pensa que tem peixinho?

C. Um peixinho.

P. Olha Fabrício, o Lucas pensa que aqui dentro tem palito de fósforos porque a caixa é de fósforos e ele nunca olhou aqui dentro. Agora, olha aqui pra mim, vamos abrir a caixa e mostrar pra ele. Agora ele está olhando? Agora ele sabe que tem um peixinho? (não responde) Agora ele sabe porque mostramos pra ele. Vamos fechar a caixa. Aqui vem uma amiguinha dele, ela chama Vitória. E a Vitória nunca olhou aqui dentro da caixa de fósforos. Então, o que a Vitória pensa que tem dentro da caixa, fósforos ou peixinho?

C. Um peixinho.

P. Peixinho? A Vitória olhou dentro da caixa? (não responde) Fabrício, olha pra tia Adriana, ela pensa que tem fósforos porque a Vitória nunca viu o que tem aqui dentro e esta caixa é de fósforos. O Fabrício pensou que tinha fósforos porque você não tinha visto ainda o que tinha dentro. A Vitória também pensa que tem fósforos porque eu não mostrei pra ela o que tem dentro e a caixa é de fósforos.

*4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, olhe aqui pra tia Fabrício, o biquíni está aqui na gaveta, mas a Mariana acha, ela pensa que o biquíni dela está aqui no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou aqui no cesto?

C. Aqui na gaveta.

P. Aqui na gaveta? Fabrício de verdade o biquíni da Mariana está onde?

C. Aqui (aponta gaveta).

P. Aqui na gaveta. Veja bem, eu contei para você e mostrei pra você. Mas olha Fabrício, a Mariana pensa, a Mariana acha que está aqui dentro do cesto. O Fabrício sabe que está aqui dentro da gaveta porque a tia mostrou, mas eu não mostrei para Mariana. E ela está pensando, ela está achando Fabrício, que está no cesto de roupas. Então qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro?

C. Aqui (aponta gaveta).

P. Aqui onde? Fala...

C. Na gaveta.

P. Olha, aqui vem uma amiguinha da Mariana, essa amiguinha chama Júlia. A Júlia vai ajudar a Mariana a procurar o biquíni. A Júlia pensa, a Júlia acha que o biquíni está aqui no cesto de roupas. Ela está achando que está no cesto de roupas. Ela não sabe que o biquíni está aqui na gaveta. Fabrício, Fabrício olha pra tia Adriana. Qual o lugar que a Júlia vai procurar o biquíni primeiro?

C. Aqui (aponta gaveta).

P. Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Na gaveta.

P. Por quê? Por que ela vai procurar na gaveta? (não responde) Fabrício, olha pra tia... A Júlia também acha, a Júlia também está pensando que o biquíni está no cesto de roupas. O Fabrício sabe que o biquíni está na gaveta porque eu mostrei, mas ela está pensando que o biquíni está no cesto. Onde que ela vai procurar? (não responde) Ela vai procurar no cesto de roupas porque ela está pensando que o biquíni está lá dentro.

## **PAULO – criança 8**

Paulo tem 5,6 anos e tem aparência física bem cuidada. Mora com os pais tem um irmão e é o primeiro filho da família.

Apresenta-se como um garoto alegre, agitado e muito observador. Sua professora diz que Paulo é um menino muito educado e que este ano além das greves, faltou muito à escola, porque sua mãe teve bebê e ele não queria sair de perto do irmão, o que atrapalhou sua aprendizagem.

No pré-teste, obteve êxito nas duas primeiras tarefas de teoria da mente.

Durante as intervenções demonstrou interesse e bastante atenção. Deu boas respostas na primeira e na segunda sessão, errou a terceira e a quarta. Apresentou oscilação para responder.

No pós-teste 1, acertou as três primeiras tarefas. No segundo pós-teste, acertou a primeira e a terceira, errando a segunda tarefa que ele tinha acertado durante o pré-teste e o pós-teste 1. No caso de Paulo, os resultados não foram muito consistentes uma vez que ele errou no pós-teste 2 a tarefa 2 que acertara no pré-teste. Contudo, acertou consistentemente a tarefa 3.

Podemos dizer que a criança está numa fase de transição que oscila; que a compreensão dele acerca da mente do outro está se instalando. Ainda assim, ele teve algum benefício com as sessões de conversações realizadas pela pesquisadora para explicar as tarefas em teoria da mente.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

Brinco um pouco com a criança. Este aqui é o Renato. Ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá.

C. Sofá (repete comigo).

P. Onde você acha que o cachorrinho do Renato está? Na caixa ou atrás do sofá? (aponta sofá) Fala...

**C. Atrás do sofá.**

P. Boa ideia, mas o Renato acha, ele pensa que o cachorrinho está...

C. Na caixa (antecipa minha fala).

P. Na caixa. Então, Paulo, onde o Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá? (mostra confusão ao apontar os objetos) Aqui onde?

C. Sofá, aqui na caixa (se arrepende).

P. Onde?

**C. Aqui na caixa.**

P. Aqui na caixa, muito bem! Porque ele pensa que está aqui, o Renato está achando que o cachorrinho dele está aqui na caixa, não é isso? E o Paulo está achando que o cachorrinho está onde? (aponta sofá) Aqui onde?

C. No sofá.

P. Atrás do sofá, mas o Renato pensa diferente do Paulo, ele acha que está aqui dentro da caixa por isso que ele vai procurar primeiro aqui.

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um gato.

P. Um gato? Vamos ver Paulo?

C. Um carro.

P. Um carro Paulo! Não tem um gato, é um carrinho que tem dentro da caixa! O que tem dentro da caixa?

C. Um carro.

P. Um carro, muito bem! Olha Paulo, aqui vem um menininho, este aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa. Então, o Gugu sabe o que tem aqui dentro da caixa?

C. Um carro.

P. Mas o Gugu sabe, ele já olhou dentro da caixa? Fala...

C. **Não.**

P. Não. Então o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. **Não.**

P. Não. E o Paulo, você sabe?

C. Sei.

P. E o Gugu sabe?

C. Não.

P. Por quê?

C. Porque ele não sabe.

P. Ele não sabe. O Gugu nunca olhou dentro da caixa então ele não sabe porque não viu. Vamos mostrar para o Gugu o que tem dentro da caixa? Aqui vem ele... Olha Gugu tem um carrinho dentro da caixa! Ele está vendo agora o carrinho?

C. Sim (responde gesticulando).

P. O Gugu agora sabe o que tem dentro?

C. Um carro.

P. Isso! Por que ele sabe?

C. Porque ele viu.

P. Porque ele viu, muito bem! Agora ele já sabe porque ele olhou. Nós dois, eu e você, mostramos pra ele.

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um gato.

P. Um gato? Vamos ver?

C. Um peixe.

P. Um peixe Paulo, tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa?

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! Aqui vem um menininho, o nome dele é Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Ele nunca viu dentro da caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Um peixe e gato.

P. Não pode ser os dois, é um ou outro, ele pensa que tem que tem fósforos ou ele pensa que tem peixinho?

C. O peixe.

P. Mas ele já olhou dentro da caixa?

C. Não.

P. Então, o que ele pensa que tem na caixa? A caixa é de quê?

C. De peixe.

P. A caixa é de fósforos. Ele nunca abriu a caixa, você já abriu a caixa para mostrar pra ele? Ele nunca viu o que tem dentro Paulo. Vamos mostrar pra ele? Olha Lucas, tem um peixinho dentro da caixa! Agora ele está olhando? Agora ele sabe o que tem aqui dentro?

C. Sim (responde gesticulando).

P. Vamos fechar a caixa. Aqui vem uma amiguinha do Lucas, o nome dela é Maria. A Maria também nunca viu dentro desta caixa. Ela nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que Maria pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou ela pensa que tem peixinho?

C. Peixinho.

P. A Maria já olhou dentro desta caixa?

C. Não (responde gesticulando). Ela acha que tem fósforos.

P. Por que ela pensa que tem fósforos?

C. Porque é.

P. Paulo, a Maria pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos. Ela não viu que tem peixinho aqui dentro. Você mostrou pra ela o que tem aqui dentro?

C. Não.

P. Não. Então ela não viu, ela não sabe. Eu também não mostrei.

#### *4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni dela está aqui olha, na gaveta. Mas a Mariana acha, a Mariana pensa que o biquíni dela está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Aqui (aponta gaveta).

P. Aqui onde? Fala...

C. Na gaveta.

P. Na gaveta? Olha, o biquíni está aqui na gaveta, mas a Mariana pensa, ela acha que está aqui dentro do cesto e ela vai procurar, qual o lugar que ela vai procurar o biquíni dela primeiro, na gaveta ou no cesto?

C. Na gaveta.

P. Na gaveta? Paulo, onde que ela pensa que está o biquíni?

C. Na gaveta.

P. Você sabe que o biquíni dela está aqui na gaveta porque eu te contei, mas a Mariana está pensando que está onde? Onde que ela pensa que o biquíni dela está?

C. Aqui.

P. Aqui onde? Fala o nome...

C. Na gaveta.

P. Olha a tia falou pra você que ela pensa que o biquíni está no cesto, ela acha que está no cesto. Olha, aqui vem uma amiguinha dela que chama Júlia. A Júlia vai ajudar ela a procurar o biquíni, mas a Júlia, também acha, também pensa que o biquíni está dentro do cesto. Então, onde a Júlia vai procurar, ela vai procurar aqui na gaveta ou ela vai procurar aqui no cesto?

C. Na gaveta.

P. Olha, o Paulo sabe que está aqui dentro porque a tia Adriana mostrou para você, mas a Júlia acha, a Júlia pensa que está aqui no cesto. Então, onde que ela vai procurar, na gaveta ou no cesto?

C. Na gaveta.

P. Paulo, a Júlia vai procurar primeiro no cesto de roupas porque ela pensa que está aqui no cesto e a Mariana também vai procurar no cesto de roupas porque ela também acha que está aqui.

## **LUCIANO – criança 9**

Luciano tem 5,3 anos e possui uma aparência saudável. Mora com os pais, é o primeiro filho da família e tem um irmão.

No que se refere ao seu aprendizado escolar, a professora disse que Luciano só não aprende mais porque a família não incentiva, não participa de nada da escola, ainda assim, a criança participa muito e gosta de ir à escola.

No início do nosso trabalho o garoto já demonstrou ser muito falador e esperto. Participou das atividades com muito empenho. Sempre perguntava se não havia mais historinhas.

No pré-teste acertou a primeira e a terceira tarefa de teoria da mente.

Durante as intervenções participou muito ativamente, estava sempre muito atento; tudo o que lhe era perguntado ele respondia sempre verbalmente, sem nenhuma inibição. Errou a primeira e a terceira sessão, e acertou a segunda; a princípio errou a quarta, mas com a retomada da história por parte da pesquisadora, deu a boa resposta. Vale dizer que o erro da criança na primeira sessão pode ter acontecido em função de uma aresta escura na caixa a qual ele teimava ser o cachorrinho. Embora isso tenha acontecido somente com essa criança, pode representar uma falha no instrumento que deverá ser considerada em trabalhos posteriores.

No pós-teste 1, obteve êxito nas tarefas 1, 2, 3 e 5. No segundo pós-teste, manteve exatamente os acertos nas mesmas tarefas.

Os resultados sugerem um efeito positivo dos diálogos de explicação das tarefas, pois a criança conseguiu avanços nos pós-testes e obteve êxito na tarefa 5, considerada a mais difícil da escala.

## *As intervenções*

### 1ª Sessão: Crenças diferentes

P. Olha Luciano, este é o Renato e ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que o cachorrinho...

C. Tá aqui (aponta para a caixa, respondendo antes da pergunta).

P. ...de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

C. Na caixa.

P. Na caixa? Essa é uma boa ideia Luciano, mas o Renato acha, o Renato está pensando que o cachorrinho dele está atrás do sofá. Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro?

C. Aqui na caixa (fala antes do término da pergunta).

P. Na caixa ou atrás do sofá?

C. Na caixa.

P. Na caixa? O Luciano acha que está na caixa? Você acha que está aqui na caixa?

C. Tô porque aí óh... aqui.

P. Ah! Você acha que está aqui dentro é? Luciano você acha que está aqui na caixa, só que o Renato, este menininho aqui olha, acha, ele está pensando...

C. tá aqui no sofá (antecipa minha fala)

P. que está aqui no sofá. Muito bem! Então, onde que ele vai procurar o cachorrinho dele primeiro?

C. Aqui na caixa.

P. Aqui na caixa?

C. É.

P. Olha Luciano o Renato está achando que está onde o cachorrinho dele?

C. Aqui bem aqui oh...

P. Aqui?

C. Na caixa (interrompe a minha fala).

P. O Luciano acha que está aqui na caixa, mas o Renato está achando que está atrás do sofá. Então, onde ele vai procurar?

C. Tá aqui oh... (mostra uma pequena aresta escura da caixa)

P. Não. Aqui é porque esta parte da caixa está escurinha, mas não é o cachorrinho não. Luciano, você acha que está aqui na caixa, mas o Renato pensa diferente, ele acha que o cachorrinho está atrás do sofá. Então, onde ele vai procurar primeiro o cachorrinho?

C. Hummm! Aqui, aqui oh, na caixa.

2ª Sessão: Acesso ao conhecimento

P. Luciano, aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um brinquedo.

P. Um brinquedo? Vamos ver? Olha Luciano!

C. Um carrinho!

P. Tem um carrinho! Muito bem! Vamos guardar aqui na caixa. O que tem dentro desta caixa?

C. Um carrinho.

P. Um carrinho! Agora, Luciano este aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa, o Gugu nunca viu dentro da caixa. Então, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. **Não.**

P. O Gugu já olhou dentro desta caixa?

C. **Não.**

P. Nunca olhou, então ele não sabe o que tem dentro da caixa não é isso?

C. É.

P. Agora vamos mostrar pra ele?

C. Vamo.

P. E você sabe o que tem dentro da caixa?

C. Sei.

P. Por que você sabe?

C. Porque é.

P. Porque você olhou, eu não mostrei pra você? Agora vamos mostrar pra ele também? Olha, aqui vem ele... Olha Gugu, tem um carrinho dentro da caixa! E agora o Gugu está olhando dentro da caixa?

C. Tá.

P. Ele está vendo o que tem? Agora ele já sabe o que tem?

C. Sabe.

P. O que tem dentro da caixa?

C. Um carrinho.

P. E o Gugu sabe agora?

C. Sabe.

P. Isso! Por que ele sabe?

C. Porque ele olhou.

P. Porque ele olhou! Antes de mostrarmos ele não sabia, agora nós mostramos e ele já sabe o que tem não é isso Luciano?

C. É.

### *3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Luciano, aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um brinquedo.

P. Um brinquedo? Olha Luciano...

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! Tem um peixinho dentro. O que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! Luciano, aqui vem um menininho, o nome dele é Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Ele nunca viu o que tem dentro da caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Ele pensa que tem um peixinho.

P. Luciano, ele já olhou aqui dentro?

C. Não.

P. Não. Então, a caixa é de fósforos, ele pensa que tem o que dentro?

C. Tem peixinho.

P. Olha, vamos mostrar pra ele agora? Olha aqui Lucas... Luciano, o Lucas agora está vendo que tem um peixinho aqui dentro. Agora ele está vendo o que tem. Olha, vou fechar a caixa. Agora ele sabe o que tem aqui dentro?

C. Sabe.

P. Olha, esta aqui Luciano, é uma amiguinha dele, o nome dela é Ana. Ana nunca olhou dentro desta caixa de fósforos, ela nunca viu. Então, o que Ana pensa que tem dentro desta caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Um peixinho.

P. Ana olhou dentro desta caixa?

C. Não, porque ela não olhou.

P. Isso, ela não olhou, ela nunca viu dentro desta caixa. Então, o que Ana pensa que tem dentro da caixa, ela pensa que tem fósforos ou peixinho?

C. O peixinho.

P. Luciano ela pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos e ela nunca viu aqui dentro, então, ela não sabe que dentro da caixa tem peixinho.

#### *4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está Mariana. A Mariana quer ir à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni de Mariana está na gaveta, mas ela pensa, a Mariana está acha que o biquíni está aqui no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro?

C. Aqui na gaveta.

P. De verdade, onde está o biquíni de Mariana?

C. É... no, a a... na gaveta.

P. Na gaveta? Olha Luciano, eu vou te contar uma coisa, a Mariana pensa que o biquíni está no cesto de roupas porque ela não viu que está na gaveta. O Luciano sabe que o biquíni está na gaveta porque a tia Adriana mostrou pra você.

C. Foi.

P. Mas a Mariana pensa Luciano, ela está achando que ele está aqui no cesto de roupas. Então Luciano, onde que ela vai procurar o biquíni dela primeiro, na gaveta ou aqui no cesto de roupas?

C. No cesto.

P. Isso, muito bem. Olha, aqui vem uma amiguinha dela chamada Júlia. A Júlia vai ajudar ela a procurar o biquíni dela. A Júlia também não sabe que está na gaveta, ela acha que está no cesto. Então, onde a Júlia vai procurar o biquíni primeiro?

C. **No cesto.**

P. Aqui no cesto. Porque a Júlia pensa, a Júlia acha que está no cesto de roupas então por isso que a Julia também vai procurar no cesto. Mas, de verdade, onde está o biquíni?

C. **Na gaveta.**

## **CAMILA – criança 10**

Camila tem 5,0 anos e possui aparência de uma menina bem cuidada. Mora com os pais, tem um irmão e ocupa a posição de primeiro filho da família.

O comportamento de Camila é de uma menina pacata que conversa e brinca pouco em relação às outras crianças de sua turma e de sua faixa etária.

Sua professora a descreve como uma garota tímida, quieta, que tem muito incentivo da família para frequentar a escola e que aprende muito.

No pré-teste, Camila acertou as três primeiras tarefas de teoria da mente.

Apesar de falar pouco, Camila participou das intervenções demonstrando bastante interesse. Obteve sucesso na primeira e na segunda sessão. Inicialmente errou a terceira, mas conseguiu dar boa resposta quando a pesquisadora recontou a história. Na quarta sessão, não apresentou a boa resposta.

No pós-teste 1, acertou as três primeiras tarefas, as mesmas do pré-teste. No pós-teste 2, acertou, além dessas, a tarefa 4. O segundo pós-teste evidencia o ganho de mais uma tarefa em relação ao pré-teste e ao pós-teste 1. Esses achados mostram que houve certo progresso na habilidade de atribuição de crença a outra pessoa após as conversações realizadas pela pesquisadora acerca de eventos que implicam ações mentais.

## *As intervenções*

### *1ª Sessão: Crenças diferentes*

P. Brinco um pouco com a criança. Este aqui é o Renato. O Renato quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido aqui na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá. Onde você acha que está o cachorrinho de Renato está? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. Acho na caixa.**

P. Na caixa? Essa é uma boa ideia, mas o Renato acha que o cachorrinho está atrás do sofá. Então... Onde o Renato vai procurar o cachorrinho dele primeiro? Na caixa ou atrás do sofá?

**C. No sofá.**

P. Isso! Por que Camila?

C. Porque parece que ele está.

P. Porque ele pensa que está atrás do sofá, Camila. Você acha que está na caixa, mas Renato pensa diferente, ele pensa que está atrás do sofá.

### *2ª Sessão: Acesso ao conhecimento*

P. Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?

C. Um gatinho.

P. Um gatinho? Vamos ver? Olha Camila tem um carrinho dentro! Vamos guardar. O que tem dentro desta caixa?

C. Um carro.

P. Um carro! Camila, este aqui é o Gugu. O Gugu nunca olhou dentro desta caixa. Então, o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

**C. Não.**

P. Não. O Gugu já olhou dentro desta caixa?

**C. Não.**

P. Ele ainda não viu. Vamos mostrar pra ele agora o que tem dentro? Olha Gugu! Aqui tem um carrinho dentro. Agora o Gugu sabe o que tem dentro da caixa?

C. Sabe. Um carrinho.

P. Por que ele sabe agora?

C. Porque já viu.

P. Ele já viu! Agora a tia Adriana já abriu a caixa para ele ver junto com a Camila, não é isso?  
Muito bem!

*3ª Sessão: Crença falsa de conteúdo*

P. Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

C. Um... Um bonequinho.

P. Um bonequinho? Olha Camila tem um peixinho dentro! O que tem dentro da caixa?

C. Um peixinho.

P. Um peixinho! Olha, este aqui é o Lucas. O Lucas nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. O Lucas nunca viu dentro da caixa de fósforos. Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou peixinho?

C. Peixinho.

P. O Lucas já olhou dentro desta caixa?

C. Não.

P. O Lucas nunca olhou dentro da caixa de fósforos. Então, ele não sabe que tem um peixinho aqui dentro. Ele pensa que tem fósforos porque a caixa é de fósforos. Vamos mostrar pra ele? Olha Lucas, tem um peixinho dentro! Agora o Lucas sabe que tem um peixinho?

C. Sabe.

P. Por que ele sabe?

C. Porque você amostrou.

P. Isso. Olha, esta aqui é uma amiguinha dele, o nome dela é Sophia. A Sophia nunca olhou dentro desta caixa de fósforos. Então, o que a Sophia pensa que tem dentro da caixa, fósforos ou peixinho?

C. Peixinho.

P. Peixinho? Mas a Sophia nunca olhou aqui dentro, então a Sophia acha que dentro dessa caixa de fósforos tem fósforos ou tem peixinho?

C. **O fósforo.**

P. Sophia olhou dentro dessa caixa?

C. **Não.** Porque ela ainda não viu.

P. Isso! Ela nunca olhou dentro da caixa e não sabe o que tem, mas ela pensa que tem fósforos porque é uma caixa de fósforos.

*4ª Sessão: Crença falsa explícita*

P. Aqui está a Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela. O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas. De verdade, o biquíni da Mariana está na gaveta. Mas, a Mariana acha que o biquíni está no cesto de roupas, ela pensa que está no cesto de roupas. Então, qual o lugar que a Mariana vai procurar o biquíni dela primeiro? Na gaveta ou no cesto de roupas?

C. Na gaveta.

P. Onde o biquíni está de verdade?

C. Na gaveta.

P. Olha, você viu que o biquíni está aqui na gaveta porque eu te mostrei. Mas a Mariana pensa que o biquíni está no cesto de roupas. Ela acha que está no cesto de roupas. Então, qual lugar ela vai procurar o biquíni primeiro?

C. Na gaveta.

P. A Mariana vai procurar no cesto de roupas porque ela acha que está lá, ela não sabe que está na gaveta. Olha, esta aqui é a Júlia, uma amiguinha da Mariana. A Júlia vai ajudar a procurar o biquíni. A Júlia também pensa que o biquíni está no cesto de roupas, ela não sabe que está na gaveta. Então, onde que a Julia vai procurar o biquíni primeiro? Na gaveta ou no cesto?

P. Aqui nessa gaveta.

P. De verdade, onde está o biquíni de Mariana?

C. Nessa gaveta.

P. Camila, a Julia não sabe que está na gaveta, a Mariana também não sabe, por isso elas vão procurar no cesto de roupas, porque elas pensam, elas acham que o biquíni está no cesto. Você sabe que está na gaveta porque eu mostrei, mas elas não sabem.

Ao analisarmos o comportamento das crianças durante as conversações, obtivemos dados que nos permitem algumas conclusões parciais sobre os resultados, que devem ser considerados dentro dos limites da própria pesquisa, cujo total de participantes foi pequeno devido aos motivos já explicados.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas para a realização desse trabalho, quando focalizamos os dados do pré-teste e dos pós-testes individualmente, observamos que os participantes apresentaram progresso na capacidade de atribuir estados mentais de crença a outra pessoa, demonstrando a eficácia da intervenção para o desenvolvimento dessa habilidade.

As correlações encontradas entre pré-teste e pós-testes evidenciam certo avanço em todas as crianças conforme indica a Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3:** *Total de acertos de cada uma das crianças no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2.*

<b>Criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Pós-teste 2</b>
1 – Arthur	5,6	3	4	4
2 – Felipe	5,8	1	4	2
3 – Isabelle	4,9	1	5	4
4 – Jade	4,11	2	3	3
5 – Lara	5,5	3	5	5
6 – Rafael	5,10	1	4	4
7 – Fabrício	5,11	1	2	2
8 – Paulo	5,6	2	3	2
9 – Luciano	5,3	2	4	4
10 – Camila	5,0	3	3	4

Esses resultados demonstram que após o procedimento de intervenção por meio de conversações em situações lúdicas com as crianças, explicando estados mentais de crença dos personagens, utilizando intencionalmente verbos mentais, e manipulando materiais para representar as situações, houve aumento no desempenho das tarefas de crença falsa. Esses achados evidenciam uma possível relação entre linguagem e teoria da mente. De igual modo, corroboram com o estudo de Domingues (2006).

Ao observarmos os diferentes comportamentos apresentados por cada criança, vimos que por meio das estratégias utilizadas, foi possível atrair a atenção de grande parte das crianças, com exceção da criança 7, a qual manifestou um comportamento bastante diferenciado e da criança 8 que se encontra numa fase de transição, conforme dito na caracterização. O comportamento disperso da criança 7 pode ter dificultado seu desempenho nas tarefas. Em contrapartida, a criança 8 manifestou grande interesse e atenção nas sessões interventivas, porém encontra-se numa fase de transição a qual pode não ter favorecido um melhor desempenho das tarefas, pois ainda está num processo de desenvolvimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença.

As demais crianças participaram ativamente do processo interventivo, mostrando grande atenção, interesse, motivação, envolvimento durante as sessões e apresentando maior compreensão acerca dos verbos mentais. Algumas crianças manifestaram certa timidez e responderam gesticulando, contudo envolveram-se intensamente com as histórias contadas pela pesquisadora.

A disposição e interesse dessas crianças favoreceram suas boas respostas e consequente aumento da capacidade de atribuição de crença, conforme pode ser constatado na Tabela 3.

Outra variável que julgamos ter contribuído para as crianças serem beneficiadas com esse programa de intervenção diz respeito à idade. A faixa etária dos nossos sujeitos é de 4 anos e 9 meses a 5 anos e 11 meses, de acordo com as Tabelas 1 e 3. Nossos achados corroboram com os obtidos por Maluf, Domingues, Valério e Zanella (2003), que sugerem que a partir do quarto ano, as crianças demonstram compreender e atribuir crença ao outro.

De modo geral, notamos indícios de que as estratégias utilizadas durante a intervenção favoreceram o desempenho dessas crianças nas tarefas, conforme verificamos no primeiro e no segundo pós-teste.

## **7. Conclusões e Considerações Finais**

O presente trabalho de pesquisa consiste em um estudo de intervenção realizado com crianças de 4 e 5 anos de idade, cujo objetivo é verificar os efeitos de um programa de intervenção em que são explicados aos participantes os estados mentais de crença por meio de conversações em situações lúdicas, sobre a habilidade de compreensão da mente do outro.

Nessa perspectiva, buscamos responder quais os efeitos de uma intervenção, em situações lúdicas, em que são explicados aos participantes estados mentais de crença por meio de conversações. Se observados os efeitos, buscamos também verificar se eles permanecem após decorridas duas semanas da intervenção.

Para tanto, o procedimento de intervenção utilizado nesta pesquisa foi baseado na explicação das tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu. Durante a explicação das tarefas a pesquisadora empregou uma linguagem envolvendo verbos mentais (saber, querer, achar, pensar), juntamente com demonstrações e manipulação do material lúdico, para falar sobre as crenças falsas dos personagens das histórias.

Os resultados da nossa pesquisa nos permitiram afirmar que a utilização do procedimento de intervenção pode contribuir para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças em idade pré-escolar. Vimos também que os efeitos positivos da intervenção mostraram-se presentes após 2 semanas. Esses resultados estão de acordo com o primeiro estudo brasileiro de caráter interventivo com o intuito de promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão de estados mentais em crianças pequenas, realizado por Domingues (2006).

A análise do desempenho das crianças nas cinco tarefas da escala nos faz aceitar que as crianças se beneficiaram com as situações interativas junto à pesquisadora, produzidas com conversações e explicações voltadas para descrever estados mentais e atribuir crença falsa ao outro. Observamos que durante o pré-teste o número total de acertos foi 19, no primeiro pós-teste 37 e no segundo pós-teste, realizado após duas semanas, 34 acertos.

Ao analisarmos os acertos de cada criança verificamos diferença nos pós-testes 1 e 2 se comparados ao pré-teste. Isso nos permite afirmar que as crianças se apresentaram mais aptas para compreenderem a mente de outra pessoa após o programa de intervenção.

No geral, quando avaliamos o comportamento das crianças nas histórias contadas, identificamos uma participação efetiva nas intervenções, embora algumas tenham apresentado timidez, respondendo por meio de gestos. Esse comportamento de interesse e atenção foi fundamental para o bom desempenho dessas crianças.

Verificamos que a criança 7 se distraía com muita facilidade e não atendia às solicitações da pesquisadora mostrando pouca motivação durante o processo interventivo, e ainda assim, obteve ganhos. Se apesar de manifestar desinteresse a criança apresentou certo avanço, pensamos que um maior envolvimento contribuiria para um maior progresso no desenvolvimento da teoria da mente.

Esses achados encontram respaldo na investigação de Domingues (2006), em que as crianças que mantiveram mais atenção tiveram melhor desempenho nas tarefas de crença falsa.

Quanto à criança 8, parece estar num período transicional, com dificuldades para reconhecer o ponto de vista de outra pessoa, atribuindo um estado mental de crença.

Por meio dos nossos achados podemos aceitar que o procedimento de intervenção utilizando conversações em torno de verbos mentais teve um efeito positivo no desenvolvimento da teoria da mente dos nossos participantes. Esses resultados sugerem que conversações realizadas com as crianças acerca de eventos que aludem a ações mentais, podem influenciar na habilidade de atribuição de crença ao outro, ou seja, podemos aceitar a existência de uma estreita relação entre teoria da mente e linguagem.

Os resultados encontrados nesta investigação são semelhantes aos obtidos por outros pesquisadores da área (Panciera, 2002; Maluf *et al.*, 2003; Valério, 2003; Domingues, 2006; Souza, 2006; Oliveira, 2009). Para estes, a participação da criança em atividades de conversações sobre eventos que implicam ações mentais possibilita o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

Segundo Souza (2006) ainda há muitas contestações acerca de quais aspectos da linguagem influenciam na constituição da teoria da mente. Portanto, sugere que novas pesquisas sejam feitas com o objetivo de estudar as possíveis relações entre teoria da mente e linguagem.

Na verdade, diferentes variáveis influenciam no desenvolvimento da capacidade de atribuição de estados mentais em crianças (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994). Daí a importância da realização de mais estudos no Brasil sobre a influência de diferentes fatores na constituição da teoria da mente.

Um fator que pareceu ser significativamente importante e que pode ter influenciado no bom desempenho das crianças, foi a idade. Nossos participantes estavam na faixa etária de 4 anos e 9 meses a 5 anos e 11 meses. Vimos que aos 4 anos as crianças já possuem condições de atribuir ao outro uma crença falsa, diferente de seu conhecimento sobre um dado estado de coisas. Desse modo, apresentaram condições de prever a conduta do outro tendo em vista uma perspectiva diferente da sua. Nossos dados apoiam os achados de Maluf, Domingues, Valério e Zanella (2003), para as quais a partir do quarto ano, as crianças demonstram compreender e atribuir crença ao outro.

Verificamos que após o processo interventivo baseado na explicação dessas tarefas de crença falsa, juntamente com a utilização de objetos, gestos e verbos mentais (saber, achar, pensar, querer) por parte da pesquisadora para explicar a mente dos personagens, as crianças se mostraram mais capazes de imputar estados mentais.

De modo geral, notamos indícios de que as estratégias utilizadas durante a intervenção favoreceram o desempenho dessas crianças nas tarefas, conforme verificamos no primeiro e no segundo pós-teste.

Os resultados encontrados no presente estudo corroboram a hipótese inicial de que o procedimento de intervenção, tal como foi utilizado nesta pesquisa, contribui para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças em idade pré-escolar, tornando mais evidentes as possibilidades de favorecer o desenvolvimento sociocognitivo por meio de atividades planejadas para esse fim.

Como conclusão a teoria da mente é uma área de estudo que está se desenvolvendo no país e pode trazer grandes colaborações para a psicologia do desenvolvimento e para a educação infantil. Enfim, é uma área de estudo que pode contribuir fortemente para a educação brasileira.

É importante estudarmos como e quando as crianças em idade pré-escolar desenvolvem a compreensão da mente de outras pessoas, para compreendermos como essas crianças estabelecem suas interações com seus parceiros, agregando sentido ao comportamento social, nomeando seus desejos, intenções e crenças.

A Educação Infantil pode ser vista como básica na constituição e desenvolvimento de estados mentais. Daí a importância de os educadores conhecerem a respeito da teoria da mente, pois esse conhecimento lhes dará subsídios para criarem estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar. Acreditamos que o papel do educador como um facilitador no desenvolvimento da habilidade de atribuição de crença falsa é fundamental e contribui para a socialização da criança.

O conhecimento que a criança tem acerca da mente do outro reflete em outras áreas como na comunicação, no relacionamento interpessoal e em seu próprio pensamento e comportamento.

Em face desses resultados, recomendamos que sejam estimuladas novas pesquisas nessa área visando ao favorecimento da habilidade de atribuição de estados mentais nas crianças. Foi tentativa deste trabalho de pesquisa oferecer uma contribuição nesse sentido, nos limites das condições encontradas para sua execução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. de (2009). Dicionário escolar de filosofia. Recuperado em 03 de abril, 2009, de <http://www.defnarede.com>
- 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.
- Bruner, J. (1990). **Atos de significação.** Porto Alegre: Artmed.
- Brunner, R. & Brunner, Z. (2002). **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional.** Petrópolis: Vozes.
- Cabral, M.C.C. (2001). **Teoria da mente: efeitos da idade e do nível socioeconômico no desempenho em tarefas de falsa crença.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Caixeta, L. & Nitrini, R. (2002). **Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 105-112.
- 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.
- Dias, M.G.B.B. (1993). **O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 587-600.
- Dias, M.G.B.B., Soares, G.B. & Sá, T.P. (1994). **Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(2), 221-229.
- Domingues, S.F.S. (2006). **Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos.** Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

- Domingues, S.F. da 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.
- Domingues, S.F.S., Valério, A., Panciera, S.D.P. & Maluf, M.R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In P.W. Schelini (Org.). **Alguns domínios da avaliação psicológica**. Campinas-SP: Alínea.
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia da Educação – Fapesb. Recuperado 03 de fevereiro, 2009, de <http://www.fapesb.ba.gov.br>
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (1999). **Teoria da mente: diferentes abordagens**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (2004). **O contexto experimental e a teoria da mente**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176.
- Maluf, M.R., Deleau, M., 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.
- Maluf, M.R., Domingues, S.F.S., Sousa, E.O., Valério, A. & Zanella, M.S. (2003, julho). **Compreensão conversacional em pré-escolares de 3 e 4 anos**. Trabalho apresentado no 29th. Interamerican Congress of Psychology, 13-18 July, Lima (Peru). (CD-ROM).
- Maluf, M.R., Gallo-Penna, E.C. & Santos, M.J. (s/d). **Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares**. Submetido para publicação.
- 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**. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

- Pancier, 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, Universidade de São Paulo, São Paulo (Brasil) e Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, Université de Rennes 2, Rennes, (França).
- Roazzi, A. & Arcoverde, R.D.L (1997). **O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos mentais fativos e contrafativos.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 291-301.
- 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.
- Santana, S. de M. & Roazzi, A. (2006). **Cognição social em crianças: descobrindo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 01-08.
- 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.
- Valério, A. (2003). **Compreensão conversacional: um estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos.** Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Valério, A. (2008). **A constituição da teoria da mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situações lúdicas e desempenho em tarefas de crença e crença falsa.** Tese de doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Valério, A., Panciera, S.D.P., Domingues, S.F.S. & Maluf, M.R. (2007). **As pesquisas brasileiras sobre teoria da mente: uma revisão de literatura.** VIII CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 26 a 29 de abril, São João Del Rei - MG.
- Vygotsky, L. S. (1987). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

**Anexo 1:** Protocolo de aplicação das provas de nível verbal do pré-teste.

Instrução: “Eu vou te mostrar alguns desenhos e vou te falar uma palavra. E você tem que me mostrar qual é o desenho dessa palavra”.

Criança:	Pontuação
Prancha 1: LÁPIS	
Prancha 2: PEIXE	
Prancha 3: CASA	
Prancha 4: CARANGUEJO	
Prancha 5: BOLA	

**Anexo 2:** Pranchas das provas de nível verbal do pré-teste.

**PRANCHA 1**

Palavra: LÁPIS



## PRANCHA 2

Palavra: PEIXE



### PRANCHA 3

Palavra: CASA



## PRANCHA 4

Palavra: CARANGUEJO



## PRANCHA 5

Palavra: BOLA



**Anexo 3:** Protocolo de aplicação da escala de tarefas em teoria da mente, utilizadas no pré-teste e nos pós-testes.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TAREFA 1: Desejos diferentes**

#### **Material:**

- Um homem de brinquedo (Sr. Gustavo)
- Uma prancha com os desenhos de uma banana e um cuscuz

*O material fica visível à criança*

#### **Apresentação da tarefa:**

- Aqui está o Sr. Gustavo. Está na hora de comer, então o Sr. Gustavo quer comer alguma coisa.

- Aqui estão duas coisas de comer: uma banana e um cuscuz.

- Qual coisa de comer você ia preferir? Você ia gostar mais de banana ou mais de CUSCUZ? (questão sobre o próprio desejo)

Banana ( )      Cuscuz ( )

**Se a criança escolhe banana:** - Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. Gustavo gosta muito de cuscuz. Ele não gosta de banana. O que ele mais gosta é de cuscuz. **(Ou, se a criança escolhe o cuscuz, diz-se a ela que o Sr. Gustavo gosta de banana)**

- Então, agora está na hora de comer. O Sr. Gustavo só pode escolher uma coisa de comer, só uma. Qual coisa de comer o Sr. Gustavo vai escolher? Banana ou CUSCUZ? **(questão alvo)**

Banana ( )      Cuscuz ( )

### PRANCHA



Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## TAREFA 2: Crenças diferentes

### Material:

- Uma boneca (Marina)
- Uma prancha com os desenhos de um coqueiro e de um buggy

O material fica visível à criança

### Apresentação da tarefa:

- Aqui está Marina.

- Marina quer encontra o gato dela. O gatinho pode estar escondido no coqueiro ou ele pode estar escondido no buggy.

- Onde você acha que o gato dela está? No coqueiro ou no buggy? (**questão sobre a própria crença**)

Coqueiro ( )      Buggy ( )

**Se a criança escolhe coqueiro, diz-se:** - Esta é uma boa escolha, mas a Marina acha que o gatinho está no buggy. Ela pensa que o gatinho dela está lá no buggy. (**Caso a criança opte pelo buggy, inverte-se a opção da boneca**)

- Então... onde Marina vai procurar o gatinho dela **primeiro**? No coqueiro ou no buggy?

Coqueiro ( )      Buggy ( )

### PRANCHA



Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TAREFA 3: Acesso ao conhecimento**

#### **Material:**

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

*O material fica visível à criança*

- Uma boneca (Verônica)

*Fora do campo de visão da criança no início*

#### **Apresentação da tarefa:**

- Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa? (questão sobre o conhecimento da criança) A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo:*

- Vamos ver... tem um patinho dentro!

*Fecha-se a caixa e pergunta-se:*

- Certo... O que tem dentro da caixa? \_\_\_\_\_

*Então, uma menininha de brinquedo é apresentada:*

- Esta é Verônica. Verônica *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem Verônica. Então, Verônica sabe o que tem dentro da caixa? (**questão alvo**)

Não ( )      Sim ( )

- Verônica olhou dentro desta caixa? (**questão de memória**)

Não ( )      Sim ( )

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **TAREFA 4: Crença falsa (conteúdo)**

##### **Material:**

- Caixa de creme dental
- Gatinho de brinquedo (dentro da caixa fechada)

O material fica visível à criança

- Um boneco de brinquedo (Maurício)

Fora do campo de visão da criança no início

##### **Apresentação da tarefa:**

- Aqui está uma caixa de pasta de dente. O que você acha que tem dentro desta caixa de pasta de dente?

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo:*

- Vamos ver... tem um gatinho dentro!

*A caixa é fechada:*

- Certo, o que tem dentro da caixa de pasta de dente? \_\_\_\_\_

*Então, um menino de brinquedo é apresentado:*

- Este é Mauricio. Mauricio *nunca* (com ênfase) olhou dentro desta caixa de pasta de dente. Agora, aqui vem Mauricio. Então, o que Mauricio pensa que tem dentro da caixa? Pasta de dente ou um gatinho? (**questão alvo**)

Pasta de dente ( )      Gatinho ( )

- Mauricio olhou dentro desta caixa? (**questão de memória**)

Não ( )      Sim ( )

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TAREFA 5: Crença falsa (explícita)**

#### **Material:**

- Um menininho de brinquedo (Vitor)
- Uma prancha com os desenhos de uma gaveta e de um jarro de barro

*O material fica visível à criança*

#### **Apresentação da tarefa:**

- Aqui está Vitor.

- Vitor quer encontrar o lápis dele. O lápis dele pode estar na gaveta ou pode estar no jarro.

- De verdade, o lápis do Vitor está na gaveta. Mas, Vitor pensa que o lápis dele está no jarro.

- Então, onde Vitor vai procurar o lápis dele **primeiro**? Na gaveta ou no jarro?  
(questão-alvo)

Gaveta ( )      Jarro ( )

- Onde o lápis do Vitor está de verdade? Na gaveta ou no jarro? (questão de realidade)

Gaveta ( )      Jarro ( )

**PRANCHA**



**Anexo 4:** Protocolo das sessões de intervenção.

Nome: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1ª SESSÃO: Crenças diferentes**

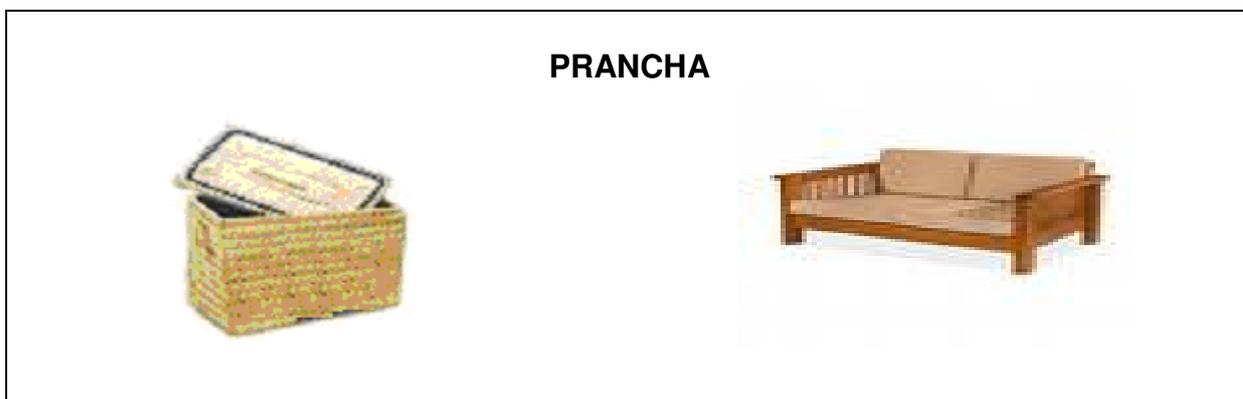
Material: um boneco fantoche (Renato), uma prancha com desenhos de um sofá e de uma caixa (**material visível à criança**).

Este é Renato. Ele quer encontrar o cachorrinho dele. O cachorrinho pode estar escondido na caixa ou ele pode estar escondido atrás do sofá.

Onde você acha que o cachorrinho dele está? Na caixa ou atrás do sofá?  
(**questão sobre a própria crença**)

*Se a criança responde caixa, diz-se:* Esta é uma boa idéia, mas Renato acha que o cachorrinho está atrás do sofá (**inverte-se a opção da criança**).

Então... Onde Renato vai procurar o cachorrinho dele **primeiro**? Na caixa ou atrás do sofá?



Nome: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **2ª SESSÃO: Acesso ao conhecimento**

Material: uma caixa indeterminada com um carrinho de brinquedo escondido dentro da caixa (**material visível à criança**) e um boneco representando Gugu (**inicialmente fora do campo de visão da criança**).

Aqui está uma caixa.

O que você acha que tem dentro desta caixa? (**Questão sobre o conhecimento – a criança pode dar qualquer resposta ou indicar que ela não sabe**).

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo: Vamos ver... tem um carrinho dentro!*

*O experimentador fecha a caixa: Certo... o que tem dentro da caixa?*

*Então, um menininho de brinquedo é apresentado: Este é Gugu. Gugu **nunca** (com ênfase) olhou dentro desta caixa. Agora aqui vem o Gugu.*

Então, Gugu sabe o que tem dentro da caixa? (**questão alvo**)

Gugu já olhou dentro desta caixa? (**questão de memória**)

Nome: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 3ª SESSÃO: Crença falsa (conteúdo)

Material: uma caixa de fósforos com um peixinho de brinquedo escondido dentro da caixa (**material visível à criança**) e um boneco representando Lucas (**inicialmente fora do campo de visão da criança**).

Aqui está uma caixa de fósforos. O que você pensa que tem dentro da caixa de fósforos?

A caixa é aberta e o conteúdo é mostrado à criança. Olha... tem um peixinho dentro!

Fecha-se a caixa e pergunta novamente: o que tem dentro da caixa de fósforos?

Um menino aparece e é apresentado: Este é o Lucas. Lucas **nunca** olhou dentro desta caixa de fósforos.

Então, o que Lucas pensa que tem dentro da caixa? Fósforos ou um peixinho? (**questão alvo**)

O Lucas olhou dentro desta caixa? (**questão de memória**)

Nome: \_\_\_\_\_

Data do encontro: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nº de ordem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### 4ª SESSÃO: Crença falsa (explícita)

Material: uma boneca representando Mariana, uma gaveta e um cesto de brinquedo.

Aqui está Mariana. Ela vai à praia e quer encontrar o biquíni dela.

O biquíni pode estar na gaveta ou pode estar no cesto de roupas.

De verdade o biquíni de Mariana está na gaveta. Mas, Mariana pensa que o biquíni está no cesto de roupas. Ela acha que o biquíni está no cesto de roupas.

Então, onde Mariana vai procurar o biquíni dela **primeiro**? Na gaveta ou no cesto de roupas? (**questão alvo**)

Onde o biquíni de Mariana está de verdade? Na gaveta ou no cesto de roupas? (**questão de realidade**)

## Anexo 5: Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP  
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 088/2009

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação  
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Regina Maluf  
Autor(a): Adriana Soares Freita de Souza

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Desenvolvimento da Teoria da Mente e Educação Infantil: um procedimento de intervenção realizado em Mangue Seco no Estado da Bahia*

### CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

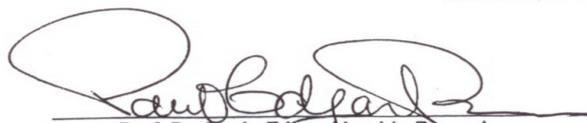
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

### CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 29/06/2009, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 088/2009.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 29 de junho de 2009.

  
Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



**Anexo 6:** Termo de consentimento livre e esclarecido da diretora da escola.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

Como diretora pedagógica dessa escola, compreendo os direitos dos participantes de pesquisa, alunos dessa instituição de ensino, e autorizo participação deles nela.

Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

**Anexo 7:** Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelas crianças.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ conheço meus direitos como participante de um projeto de pesquisa.

Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo realizado.

Obs: Autorizo a exibição das imagens do aluno para esta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

# 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](#)