

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliana Cristina Gallo-Penna

*Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de
estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo
2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliana Cristina Gallo-Penna

Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

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

São Paulo
2011

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo

Às mães, aqui chamadas de Ana, Ivani e Edinara, que muito gentilmente permitiram que eu participasse de suas vidas, pela compreensão, ajuda e cumplicidade. Cada café com muita prosa, à moda mineira... permitiu a partilha do conhecimento. À estas mães, minha eterna gratidão.

Às três crianças com autismo, Vítor, Júlia e Beatriz, por não se cansarem de mim, das histórias, de muitas filmagens... A cada semana, fazíamos muitas descobertas, e como diriam elas, *“Estou processando essas informações”, “Estou pensando”,* ou mesmo *“Ah, não... tá difícil, de novo... por quê? Isso é muito difícil de entender”*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Aquele que sempre me guia e me fortalece, pelo dom da vida para que eu siga perseverante em minha caminhada.

A toda a minha família, pelo constante apoio e incentivo, em especial à minha mãe Jorgina, pela cumplicidade e cuidados carinhos aos meus filhos, que sempre me ensinam a incondicionalidade do amor materno.

Ao meu esposo Denis, pela paciência, compreensão e espera com que sempre, me incentivou e me encorajou, mesmo nas situações mais difíceis.

Às “*luzes de meus dias*”, meus filhos Renato e Leonardo, pelos sorrisos, gestos e por me ensinarem, que mais do que o despertar da teoria da mente na infância, a singularidade de gestos e de palavras como, “*Mamãe... eu te amo*”, mesmo diante das inúmeras vezes que ouviram “*Eu preciso trabalhar*”.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Maluf, por orientar-me neste tema, por me fazer pensar exaustivamente e por acreditar em mim, que com toda sua competência, muito contribuiu para a efetivação desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação pelo crescimento intelectual que me possibilitaram.

Aos professores membros da banca de qualificação, Prof^ª. Dr^ª. Déborah de Hollanda Souza, Prof^ª. Dr^ª Marisa Consenza Rodrigues, Prof^ª. Dr^ª Cláudia Davis, e Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos Luna, por suas indagações e contribuições.

Às pessoas especiais, amigas e companheiras, Prof^ª. Dr^ª Maria José dos Santos, Prof^ª. MSc. Adriana Soares de Freitas Souza, Prof^ª. MSc. Luciene Schicerino, Prof. Dr. Arthur Vianna.

À Priscila Marques Pereira, pelo inestimável auxílio na organização do material da pesquisa.

Ao Prof. MSc. Sérgio Luiz Hillesheim, pelo apoio, incentivo e compreensão diante a minha decisão de afastar-me de minhas atribuições docentes.

Aos amigos da Associação Mineira de Equoterapia pela cumplicidade, carinho e compreensão mesmo diante a minha decisão de desligar-me do corpo clínico.

À Profa. Dra. Yara Castro, pela ajuda preciosa na análise estatística dos dados.

À Profa. Dra. Marisa Magnus Smith, pela contribuição valiosa na revisão textual.

À CAPES, pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Gallo-Penna, E. C. Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social. 127 p. Tese (doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

A manifestação da teoria da mente no autismo é uma questão singular, marcada pela hipótese de que existem déficits na capacidade de atribuição de estados mentais em crianças autistas, relacionados com os sintomas específicos que constituem o autismo. A presente pesquisa é um estudo experimental de intervenção, cujo objetivo é investigar os efeitos de um procedimento, baseado em linguagem, sobre a habilidade de atribuição de estados mentais ao outro, em crianças com autismo. Trata-se de orientar as mães de filhos autistas para o uso de narrativas de histórias infantis, baseadas no uso de termos mentais e explicações dos estados mentais de desejos, crenças, intenções e emoções, dos personagens, com o propósito de favorecer a capacidade de compreensão de estados mentais do outro. Participaram três crianças e suas mães, com idades de 11 e 16 anos, um menino e duas meninas, que frequentavam escolas regulares do estado de Minas Gerais. A teoria da mente foi avaliada no pré-teste e no pós-teste, pela Escala de Teoria da Mente. O procedimento de intervenção teve seis meses de duração. Nesse período, foram realizadas duas orientações coletivas e quinze individuais. As orientações individuais foram realizadas semanalmente, nas casas das crianças, logo após as narrativas de histórias infantis. As narrativas de histórias, realizadas pelas mães, foram videogravadas, transcritas e submetidas ao software SPAD-T, para tratamento e categorização de termos de atribuição de estados mentais. Os resultados demonstraram que a linguagem adotada pelas mães a partir das orientações, contendo termos e explicações sobre os estados mentais, foi favorecedora na manifestação da teoria da mente de seus filhos. Houve uma relação entre a linguagem materna e o desempenho das tarefas de crença falsa, observada em duas crianças. Foi observado o aumento no uso de termos emocionais nas falas das crianças, e de termos cognitivos nas falas maternas. Considera-se que a linguagem é preditora na atribuição de estados mentais ao outro, também em crianças autistas. As crianças que possuem melhores habilidades linguísticas podem evocar termos mentais e obter acerto nas tarefas de crença falsa.

Palavras-chave: teoria da mente, autismo, linguagem, crença falsa.

ABSTRACT

Gallo-Penna, E. C. The Theory of Mind and autism: the influence of parental explanatory language of mental states on the development of social understanding. 127 p. Thesis (Ph. D.) - Post Graduate Study Program in Education: Educational Psychology, Pontificia Universidade de São Paulo, SP.

The manifestation of the Theory of Mind in autism is a singular issue, emphasized by the hypothesis that there are deficits in the ability of attributing mental states in autistic children, related to autism specific symptoms. This research is an experimental intervention, which aims to investigate the effects of a procedure, based on the ability of attributing mental states to others in autistic children. It is to guide mothers of autistic children to the use of children's stories telling based on the use of mental terms and explanations of mental states of desires, beliefs, intentions and emotions about the characters in order to foster the ability of understanding other people's mental states. Three children, ages 11 to 16, one boy and two girls students of regular schools from the state of Minas Gerais, participated of this research together with their mothers. The Theory of Mind was assessed in the pretest as well as the posttest, according to The Theory of Mind Scale. The intervention procedure lasted for six months. During this period, there were two group orientation plus fifteen individual ones. The individual orientations were held weekly in the children's homes, shortly after the children's stories telling. The stories, told by their mothers, were video recorded, transcribed and submitted to the SPAD - T software for treatment and categorization of terms of mental states attributing. The results showed that the language used for the mother, according to the guideline containing terms and explanations of mental states, was favoring the manifestation of the Theory of Mind for their children. It was observed in two children that there was a relationship between the mother's language and the performance of false belief tasks. It was observed an increase in the use of emotional terms in the children's speech, and in cognitive terms on the mother's lines. It is considered that the language is a predictor in attributing mental states to other people, also in autistic children. Children with better language skills can evoke mental terms, and are able to hit in the false belief tasks.

Keywords: Theory of Mind, autism, language, false belief.

Índice de Tabelas	i
Índice de Figuras.....	i
Índice de Anexos	ii
INTRODUÇÃO.....	1
1 AUTISMO E TEORIA DA MENTE.....	4
1.1 Teoria da mente: atribuição de estados mentais ao outro.....	4
1.2 Autismo como padrão diferente de desenvolvimento	9
2 AUTISMO, TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM: REVENDO A	
LITERATURA	13
2.1 Linguagem e acerto em tarefas de crença falsa	14
2.2 Uso de termos mentais na linguagem parental	17
2.3 Estudos de intervenção	19
3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
4 MÉTODO	27
4.1 Cuidados éticos e metodológicos	27
4.2 Participantes	27
4.2.1 Díade 1: Ana e Vítor	28
4.2.2 Díade 2: Ivani e Júlia.....	29
4.2.3 Díade 3: Edinara e Beatriz.....	30
4.3 Procedimentos e instrumentos	31
4.3.1 Pré-teste: aplicação das tarefas de teoria da mente	31
4.3.2 Intervenção.....	36
4.3.3 Pós-teste.....	39
5 RESULTADOS	40
5.1 Desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente (Pré e Pós-teste)	40
5.1.1 Vítor.....	40
5.1.2 Júlia	42

5.1.3 Beatriz.....	43
5.2 Linguagem usada pelas díades durante as interações em torno das histórias.....	45
5.2.1 Díade 1 (Ana e Vítor).....	46
5.2.1.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais	46
5.2.1.2 Corpus de palavras por história.....	48
5.2.1.3 Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança	49
5.2.2 Díade 2 (Ivani e Júlia)	56
5.2.2.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais	56
5.2.2.2 Corpus de palavras por história.....	58
5.2.2.3 Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança	59
5.2.3 Díade 3 (Edinara e Beatriz)	66
5.2.3.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais	66
5.2.3.2 Corpus de palavras por história.....	68
5.2.3.3 Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança	70
6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Vítor	40
Tabela 2 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Júlia	42
Tabela 3 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Beatriz	44
Tabela 4 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 1, em relação ao número de palavras narradas por história	50
Tabela 5 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 2, em relação ao número de palavras narradas por história	60
Tabela 6 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 3, em relação ao número de palavras narradas por história	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 1 (Ana)	46
Figura 2 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história nas falas da criança 1 (Vítor).....	47
Figura 3 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 1 (Ana)	48
Figura 4 - Escores de palavras usadas pela criança 1 (Vítor), durante as narrativas de histórias	49
Figura 5 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 2 (Ivani).....	56
Figura 6 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história nas falas da criança 2 (Júlia)	57
Figura 7 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 2 (Ivani).....	58
Figura 8 - Escores de palavras usadas pela criança 2 (Júlia), durante nas narrativas de histórias	59

Figura 9 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 3 (Edinara)	67
Figura 10 - Escores de termos e verbos mentais eliciados nas falas da criança 3 (Beatriz), em cada história	68
Figura 11 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 3 (Edinara).....	69
Figura 12 - Escores de palavras usadas pela criança 3 (Beatriz), durante as narrativas de histórias	70

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP	97
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
Anexo 3 - Critérios diagnósticos para Autismo segundo o DSM-IV R.....	100
Anexo 4 - Tarefa de linguagem escrita aplicada neste estudo	101
Anexo 5 - Tarefa de linguagem oral aplicada neste estudo	102
Anexo 6 - Protocolo de aplicação da Escala de Tarefas de Teoria da Mente adequada para crianças com autismo desta pesquisa	103
Anexo 7 - Lista geral de palavras geradas pelo software SPAD-T (fragmento da lista referente à história 11 – O gato de botas).....	109
Anexo 8 - Lista geral de falas contendo termos mentais, emocionais ou explicativos (fragmento da lista referente à história 11 – O gato de botas).....	110
Anexo 9 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da Mente: criança 1 (Vítor).....	112
Anexo 10 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da Mente: criança 2 (Júlia)	118
Anexo 11 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da Mente: criança 3 (Beatriz)	122

INTRODUÇÃO

Criança - *Oh, tia Eliana você pensa?*
 Pesquisadora - *Penso, Vítor. Você também pensa.*
 Criança - *É ... eu tô processando as informações.*
 Pesquisadora - *Isso mesmo, Vítor. Você pensa, processa as informações.*
 Criança - *Tia Eliana seu pensamento tem balão?*
 Pesquisadora - *Não, Vítor. Olha presta atenção, olha para a tia Eliana. Eu vou pensar, hum... deixa eu pensar.*
 Pesquisadora - *Você viu um balão de pensamento em cima da minha cabeça?*
 Criança - *Não!*
 Pesquisadora - *Isso, não tinha um balão de pensamento em cima da minha cabeça. Mas eu pensei, pensei que você é um menino, quase um rapaz, muito inteligente. Vou pensar de novo. Olha presta atenção. Olha em cima da minha cabeça. Pensei.*
 Criança - *Pensou???*
 Pesquisadora - *Pensei! E tinha algum balão de pensamento aqui na minha cabeça? Apareceu um balão?*
 Criança - *Não, né tia.*
 Pesquisadora - *Ah, muito bem. Sabe por quê? Quando as pessoas pensam, quando a tia Eliana e você, o Vítor, pensa, não aparece um balão de pensamento, em cima da nossa cabeça. Mas as nossas idéias, nossos pensamentos estão lá dentro da nossa cabeça.*
 Criança - *No nosso cérebro?*
 Pesquisadora - *Isso, no nosso cérebro.*

O trecho acima foi retirado de um diálogo entre a pesquisadora e uma criança autista, de onze anos de idade. Nessa situação, ele queria entender como e onde se processa o pensamento. A pergunta sobre a existência ou aparecimento dos balões de pensamento enquanto pensamos refere-se à associação que ele fez com os balões de pensamento presentes nas histórias infantis, que sinalizam o que a personagem pensa. A dúvida ou crença de que os balões surgem quando uma pessoa pensa, na imaginação desta criança, demonstra uma forma de atribuição de pensamento ao outro.

A presente pesquisa refere-se à manifestação da teoria da mente em crianças com autismo, em situação de interação com suas mães. Nos últimos vinte anos, muitos esforços têm sido empreendidos no sentido de descobrir como ocorre o funcionamento da cognição social no autismo. O estudo pioneiro sobre autismo e teoria da mente foi realizado por Baron-Cohen, Leslie e Frith em 1985; desde então, trabalha-se com a hipótese de que crianças autistas apresentam déficits na teoria da mente.

A capacidade de atribuir estados mentais ao outro, como desejos, crenças e intenções, é denominada teoria da mente. O desenvolvimento da teoria da mente é um importante elemento de coesão social, comunicação e reconhecimento das emoções. A compreensão dos estados mentais permite à criança compreender seus próprios estados mentais, como os dos outro; mais do que isso, que o comportamento pode ser regido por aspectos cognitivos, que podem ser imperceptíveis.

Estudos sobre teoria da mente em crianças com desenvolvimento atípico são apontados como promissores. O autismo é caracterizado como uma desordem no neurodesenvolvimento, que abrange déficits nas áreas de linguagem, de comportamento e interesse restritivo, bem como na interação social. Esses sintomas, que definem o diagnóstico clínico do autismo, têm sido apontados como uma das causas dos déficits na atribuição de estados mentais ao outro, visto que os prejuízos nessas três áreas limitam o acesso a desejos, crenças e intenções das outras pessoas, além de impedirem o adequado reconhecimento das emoções.

Há muitas incógnitas em torno do autismo, em especial quando se discute a relação entre a sintomatologia do autismo e a manifestação de estados mentais ao outro. A hipótese de que as falhas metarrepresentacionais são exclusivas no autismo, defendida por Leslie (1987), tem sido discutida por um grupo de pesquisadores, entre eles Peterson (2005), que afirma que os déficits em teoria da mente não são exclusivos do autismo. Em outras desordens de desenvolvimento, as crianças também apresentam prejuízos na manifestação de estados mentais, com baixo desempenho nas tarefas de teoria da mente.

Outro grupo de pesquisadores, liderado por Tager-Flusberg (2004, 2007), acredita na existência de uma rota alternativa para atribuição de estados mentais no autismo, que se processa de forma diferente daquela conhecida em crianças sem desordens. Trata-se da hipótese de que a linguagem é um importante preditor da teoria da mente em crianças autistas. A partir dessa hipótese, algumas pesquisas têm adotado o uso de desenhos animados para reconhecimento de emoções e para a previsão de comportamentos (Golan et al, 2010); o uso de complementos sentencias de sintaxe no desenvolvimento da teoria da mente (Tager-Flusberg & Joseph, 2005); e o uso de falas maternas contendo expressões explicativas sobre os estados mentais como facilitadoras no desenvolvimento da teoria da mente em seus filhos (Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007).

No presente estudo, trata-se da hipótese da linguagem como favorecedora na manifestação da teoria da mente em crianças autistas. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos de um procedimento de intervenção, baseado em linguagem, sobre a habilidade de atribuição de estados mentais ao outro, em crianças com autismo.

Duas perguntas norteiam esse estudo: Qual será o efeito de uma intervenção pautada, às mães, quanto ao uso de uma linguagem baseada em explicações dos estados mentais dos personagens das histórias, sobre a habilidade de atribuição de estados de seus filhos autistas? Existe alguma relação entre o acerto nas tarefas de teoria da mente dessas crianças e a linguagem usada por suas mães?

Para discutir essas questões, o presente trabalho foi organizado em seis capítulos, para além desta Introdução:

No primeiro capítulo, no referencial teórico “*Autismo e teoria da mente*”, serão apresentados aspectos referentes à manifestação da teoria da mente durante a infância, e também será abordado o autismo enquanto desordem no neurodesenvolvimento e a sua sintomatologia.

No segundo capítulo, na revisão de literatura “*Autismo, teoria da mente e linguagem: revendo a literatura*”, serão apresentadas as pesquisas referentes à linguagem como favorecedora da teoria da mente em crianças com autismo, em particular os estudos de intervenção.

No terceiro capítulo, “*Objetivos da pesquisa*”, serão apresentados a hipótese de trabalho e os objetivos do estudo.

No quarto capítulo, “*Procedimentos*”, serão abordados os cuidados éticos e metodológicos, bem como questões relacionadas aos participantes e aos procedimentos e instrumentos utilizados.

O quinto capítulo, “*Resultados*”, é dividido em duas partes: na primeira parte, serão apresentados os resultados das crianças em relação às tarefas de teoria da mente, no pré e no pós-teste; na segunda parte são apresentados os dados referentes à linguagem utilizada pelas crianças durante as narrativas de histórias.

O sexto capítulo, “*Considerações finais e conclusão*”, encerra o trabalho.

1 AUTISMO E TEORIA DA MENTE

O aumento de pesquisas sobre o autismo nas últimas décadas tem servido de base para o entendimento desta condição, enquanto um conjunto complexo e heterogêneo de desordens desenvolvimentais relacionadas, cuja variedade de sintomas nenhum mecanismo, por si só, pode explicar (Tager-Flusberg, 2007).

O marco teórico sobre autismo e teoria da mente foi o estudo realizado em 1985, por Baron-Cohen, Leslie e Frith, cuja hipótese era a de que crianças autistas apresentam falhas metarrepresentacionais. Desde então, tem sido defendida a hipótese de existirem déficits na manifestação da teoria da mente no autismo, essas crianças apresentam dificuldades na atribuição de estados mentais ao outro.

Tager-Flusberg (2007) aponta que os achados de diferentes estudos têm referido que esse déficit pode ser decorrente dos prejuízos qualitativos dos sintomas típicos do autismo nas áreas da linguagem, da interação social e do comportamento. Os resultados têm demonstrado que uma minoria destas crianças acerta as tarefas de teoria da mente. Estudos promissores têm evidenciado que as crianças autistas que acertaram essas tarefas apresentaram melhores habilidades linguísticas, indicando a linguagem como favorecedora da manifestação da teoria da mente, também no autismo.

Os aspectos relacionados aos déficits na teoria da mente no autismo serão discutidos ao longo deste estudo. Inicialmente serão apresentados aspectos teóricos sobre a teoria da mente e sobre a atribuição de estados mentais ao outro e, na sequência, o autismo como padrão diferente de desenvolvimento.

1.1 Teoria da mente: atribuição de estados mentais ao outro

Durante a infância, no âmbito das relações sociais, a criança reconhece que as pessoas pensam e sentem, e que as pessoas são capazes de comunicar seus pensamentos, sentimentos e intenções. Os desejos, crenças e intenções são entendidos, na psicologia cognitiva, como estados mentais. A capacidade de atribuir ao outro os estados mentais de desejos, crenças e intenções como forma de prever o comportamento da outra pessoa é reconhecida como *teoria da mente* (Baron-Cohen, 1995).

O termo '*teoria da mente*' surgiu na década de 1970, a partir de experimentos com chimpanzés realizados no âmbito da psicologia experimental. Seu marco inicial foi o estudo desenvolvido em 1978 por Premack e Woodruff, e publicado na *Behavioral and Brain Sciences*. Nesse trabalho, foi defendida a hipótese de que Sarah, a chimpanzé, apresentava uma '*teoria da mente*', pois demonstrava sinais de sua capacidade de atribuir estados mentais, de perceber a intenção do ator, ao observar o seu comportamento. O uso do termo '*teoria*' foi justificado por Premack e Woodruff (1978), ao defenderem que a capacidade de atribuir estados mentais envolve um sistema de inferências sobre desejos, crenças e intenções, fenômenos que não são diretamente observáveis.

A *teoria da mente* engloba os estados mentais, os estados emocionais, e as experiências interiores que se manifestam na ação humana. Diz respeito à constituição das pessoas como seres psicológicos, interativos e autônomos. A compreensão dos estados mentais exige uma reflexão sobre a realidade e a manifestação do comportamento do outro, bem como a distinção entre os acontecimentos do mundo real e do mundo interno, manifesto na ação aparente do outro. Esse processo é essencial para o entendimento de situações cotidianas, vitais para o convívio social. Por meio das inferências dos estados mentais, é possível prever o comportamento do outro (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

O desenvolvimento cognitivo ocorre ao longo da infância, quando a criança elabora conceitos a partir de suas experiências cotidianas, oriundos de suas interações sociais. É na interação com o outro que ela aprende a perceber sinais de que a outra pessoa apresenta pensamentos e sentimentos, os quais podem ser divergentes dos seus. Entre o terceiro e o quinto ano de vida, a compreensão de estados mentais se consolida. Nesse percurso, a criança inicialmente compreende a emergência de desejos, seguidos de crenças, faz referências aos seus próprios estados mentais, para, posteriormente, atribuí-los às demais pessoas (Wellman & Bartsch, 1988).

Compreender os conceitos de *desejos e crenças* é importante para o desenvolvimento da teoria da mente. *Desejo* é entendido como “aquilo que se quer, é almejado”; inclui as atitudes, o querer e as aspirações. *Crença* refere-se ao que se “acredita ser verdadeiro”, e inclui conhecimento, convicção, suposição, idéias e opiniões (Bartsch & Wellman, 1995).

As mudanças conceituais ocorridas ao longo da infância instrumentalizam a criança a refletir sobre as crenças das demais pessoas. Para tal, ela precisa considerar não só os desejos e crenças das pessoas, e perceber essas podem apresentar crenças diferentes das suas, como também que essa representação difere de sua própria realidade. O acesso e o uso da informação sobre os estados mentais do outro leva a criança a perceber e compreender as

relações sociais, o que impacta as suas relações sociais e a encoraja a resolver seus conflitos sociais (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Por volta dos três anos, as crianças podem usar verbos mentais como *'desejar'*, *'achar'*, *'saber'* e *'lembrar'* (Shatz, Wellman, & Silber, 1983; Cutting & Dunn 1999). O uso desses termos oferece indícios de que as representações verbais e as interações sociais caminham na direção do desenvolvimento da teoria da mente, ainda que nessa idade as crianças ainda não façam referência aos estados mentais.

Flavell e Miller (2005) postularam que há evidências de que as crianças começam a falar sobre desejos, pensamentos e crenças, aos três anos. Parece claro que essas crianças compreendem que as crenças são representações mentais e que estas podem diferir de pessoa para pessoa.

Os dados de uma pesquisa realizada com crianças brasileiras corroboraram com essas evidências: constatou-se que aos dois anos e sete meses algumas crianças já podem apresentar a noção de desejos, seguida da de crenças, aos três anos (Valério, 2008). A capacidade da criança de falar sobre os seus estados mentais denota que ela possui a consciência de tais estados, de tal forma que ela pode comunicar o que deseja, relatar suas crenças e tudo aquilo que julgue verdadeiro.

A percepção do comportamento e das diferentes manifestações da mente do outro são importantes para o desenvolvimento da competência social. Entender o conceito de intenção é muito importante para auxiliar a criança a compreender o comportamento das pessoas em diferentes situações e, também, para o posterior desenvolvimento da responsabilidade e da moralidade. A *intenção* é entendida como “motivo, o que é planejado, esperado” (Flavell & Miller, 2005).

Com a compreensão dessas representações em geral, surge uma teoria representacional da mente. Para Wellman e Liu (2004), a criança consegue julgar que duas pessoas têm crenças diferentes, e que a ação do outro decorre de sua crença. A criança distingue se a crença da outra pessoa é verdadeira ou falsa, o que a leva a entender o engano, o contraste entre a aparência e a realidade e a crença falsa. Nessa perspectiva, Astington e Gopnik (1991) afirmam:

Sabe-se que a criança atribui crença ao outro quando ela é capaz de atribuir outra crença diferente das suas, caso contrário não se sabe se ela realmente atribui crença ao outro ou se, simplesmente, assume para o outro suas próprias crenças. Se a criança pode reconhecer que o outro vai agir com base em crenças que são falsas, então sabe-se que ela atribui crença falsa ao outro. (p. 9)

A crença falsa é uma crença equivocada, baseada em fatos que não são verdadeiros, que são inconsistentes com a realidade, seja por desconhecimento dos fatos, seja pela falta de acesso à informação. Na crença falsa, a criança pensa e interpreta que a crença de outra pessoa é divergente da sua própria, e que a crença do outro é divergente da realidade. Existe uma diferença entre a realidade e aquilo que a pessoa acredita ser verdadeiro; existe um engano, um equívoco (Flavell & Miller, 2005).

É possível avaliar a crença falsa por meio da tarefa de crença falsa. Essa tarefa consiste em uma história, na qual as informações relatadas oferecem pistas para que a criança entenda que o protagonista possui uma crença diferente da realidade conhecida por ela. Ou seja, a criança deve compreender que existem diferenças entre aquilo que ela conhece na realidade e a crença apresentada pelo protagonista da história, que não possui todas as informações necessárias para interpretar corretamente a realidade.

A primeira tarefa de crença falsa, reconhecida como a tarefa clássica, foi elaborada por Wimmer e Perner em 1983. Esta tarefa teve como propósito avaliar se a criança desenvolveu a capacidade de diferenciar a realidade e a crença do outro e, ainda, prever o comportamento da pessoa diante da situação de engano.

A compreensão da tarefa de crença falsa envolve o entendimento de que o outro ignora a localização do objeto. Há uma divergência entre aquilo que o outro pensa e aquilo que é real. Esse modelo representacional é reconhecido como paradigma de crença falsa. Esse paradigma prevê que a criança faz inferências sobre o comportamento da outra pessoa, cuja crença sobre a realidade objetiva é falsa, pois essa pessoa desconhece o fato de que houve o deslocamento do objeto, ou que o objeto em questão foi trocado (Peterson & Siegal, 2000).

Ao entender o paradigma da crença falsa, a criança é capaz de compreender o conteúdo da tarefa de crença e prever, de forma correta, o local onde o protagonista deve procurar o objeto alvo. Por isso, alguns pesquisadores afirmam que uma criança apresenta uma teoria da mente a partir do momento em que ela acerta as tarefas de crença falsa¹.

Alguns pesquisadores, entretanto, como Wellman, Cross e Watson (2001) e Harris (2006a, b) consideram que o acerto da tarefa de crença falsa não é o suficiente para o entendimento desse paradigma, outras capacidades cognitivas, como a memória e a atenção são necessárias para compreensão da crença falsa.

¹ A tarefa clássica de Wimmer e Perner (1983) e outras tarefas de crença falsa referenciadas na literatura foram reunidas e descritas por Domingues et al (2007).

Astington (2001) postula que ao acertar esta tarefa a criança tem condições de prever e compreender o comportamento do outro, o que equivale dizer que a teoria da mente é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de sua compreensão social.

A aquisição de uma teoria da mente envolve a compreensão de estados mentais, como também o engajamento em interações sociais e a compreensão de emoções. A compreensão das emoções pode ser definida como uma habilidade de reconhecer e interpretar as emoções do outro (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003); reflete a capacidade de reconhecer o estado emocional de alguém, especialmente quando esse difere do próprio estado emocional da pessoa. Em recente estudo Pavarini, Loureiro e Souza (2011, p. 136), ampliam esse conceito, descrevendo-o como *“uma série de habilidades relacionadas à emoção, como identificação de emoções, compreensão de causas externas das emoções, compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais, conhecimento de estratégias de regulação das emoções e compreensão de respostas emocionais ambivalentes.”*

É no espaço das interações sociais que a criança aprende a diferenciar as experiências emocionais das diferentes pessoas. A compreensão dos estados emocionais segue uma sequência relativamente estável, durante infância. Inicialmente pode diferenciar algumas emoções como felicidade, tristeza, ou raiva, sem que necessariamente faça a atribuição da emoção ao outro. Mais tarde, torna-se capaz de compreender sua própria emoção e de reconhecer de forma correta as emoções dos outros. Ou seja, é no convívio social, em especial nas relações familiares, que a criança aprende a compreender as emoções, para em seguida, inferir a existência dessas emoções nas demais pessoas.

A compreensão emocional ajuda a criança a identificar os sentimentos das outras pessoas, o que permite a ela antecipar se elas ficarão felizes, surpresas ou mesmo com raiva. Permitindo-lhe, também ocultar suas emoções socialmente inadequadas e controlar, até certa forma, seus próprios estados mentais (Flavell & Miller, 2005).

As emoções são representadas pela linguagem, de tal forma que as crianças que possuem boas competências linguísticas são capazes de se comunicar mais facilmente, em conversa de outras pessoas. Nesse sentido, a linguagem pode ser considerada como um instrumento de representação cognitiva e de comunicação social (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003).

Vários estudos têm mostrado que as características específicas da família da criança podem ser uma fonte importante para explicar as diferenças individuais entre as crianças no que se refere à compreensão das emoções, entre elas, a qualidade da relação de apego entre crianças e cuidador (em geral sua mãe), bem como a natureza e a qualidade discurso familiar

sobre as emoções. Entre os achados, acredita-se que as falas maternas, referentes às crenças individuais, possam articular os sentimentos relacionados a essas crenças (Harris, 2005; Harris, Rosnay, & Pons, 2005).

Outra evidência refere-se ao fato de que os pais falam mais sobre emoções, usam mais termos explicativos sobre sentimentos do que termos de referência a estados mentais. Quanto mais a família se comunica de forma coerente sobre suas emoções, melhor será a compreensão das emoções da criança (Taumoepeau & Ruffman, 2008).

A linguagem tem sido amplamente considerada como um forte preditor na explicação das diferenças entre crianças de desenvolvimento típico e crianças autistas, na manifestação da teoria da mente. A relação entre teoria da mente e linguagem tem merecido destaque nas pesquisas sobre a compreensão social. Nas tarefas de crença falsa há uma correlação entre o acerto da tarefa e a competência linguística. Da mesma forma, a capacidade de linguagem foi um preditor significativo na compreensão de emoções, avaliada através da compreensão do papel das crenças sobre as emoções (Harris, 2005, 2006a).

Ao considerar a relação entre linguagem e teoria da mente no autismo, entende-se que características específicas e determinantes, atrasam ou impedem o desenvolvimento esperado da compreensão social dessas crianças. Conhecer o funcionamento do autismo, sua sintomatologia e sua manifestação é importante para orientar essa abordagem. Antes de serem discutidas as proposições da manifestação da teoria da mente em crianças autistas, será apresentada a constituição da síndrome do autismo.

1.2 Autismo como padrão diferente de desenvolvimento

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que ocorre precocemente, com a interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. É também conhecido como *transtorno autístico*, *autismo da infância*, *autismo infantil* e *autismo infantil precoce* (Klin, 2006; Volkmar, State, & Klin, 2009).

Foi inicialmente descrito em 1943, por Leo Kanner, sendo considerado como um distúrbio autístico de contato afetivo, notadamente observado em um grupo de 11 crianças, cuja sintomatologia era intrigante. Na ocasião, o termo “autismo infantil precoce” (*early infantile autism*) foi relacionado a um quadro de prejuízos da comunicação, ecolalia, problemas de comportamento, maneirismos motores e estereotípias, interesses persistentes por

determinados objetos, profunda falta de contato emocional com outras pessoas, desejo permanente em manter a ordem ou rotina.

Ao tentar definir as possíveis causas do autismo infantil, Kanner (1943) afirmou que essas crianças deviam ser normais ao nascer e, em decorrências de problemas ambientais, tiveram seu desenvolvimento prejudicado. Entre os fatores ambientais, sugeriu a relação pais-criança como fonte dessa desordem, com ênfase, em especial na mãe, percebida como fria, distante, extremamente intelectualizada e emocionalmente comprometida.

Esse fato gerou uma enorme confusão em torno da descrição do autismo, já que durante muitas décadas a crença persistente foi a de que as crianças tornavam-se autistas, em decorrência das falhas de afetividade e acolhimento materno, o que gerou a hipótese da “mãe geladeira”, descrita e disseminada em muitas correntes teóricas.

Kanner, em sua revisão de 1968, reconheceu que a afirmativa feita em 1943, sobre a relação mãe-filho, foi indevida e fonte de sofrimento para as mães. Ele próprio sugeriu que algumas das crianças apresentam tais comportamentos muito precocemente, o que poderia indicar a existência de algum fator inato, correlacionado a componentes neurológicos ou metabólicos.

Pesquisas mais amplas realizadas ao longo dos anos, permitiu o aprimoramento da definição e da classificação da condição do autismo. Em 1980, ele foi reconhecido e aceito como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Conforme descrição do DSM-IV-R (APA, 2002), o autismo é marcado pelo início precoce, sempre antes dos três anos de idade, de atrasos e de desvios no desenvolvimento, que ocorrem em três domínios: linguagem, comportamento e interesses restritos e repetitivos, e interação social (Schwartzman, 2011).

Os prejuízos na linguagem acometem tanto o nível expressivo quanto o compreensivo. O atraso na aquisição da linguagem, ou mesmo sua ausência, é muito comum entre a população de autistas. Entre aqueles que desenvolvem a fala, seu desenvolvimento é fruto de trabalho de intervenção precoce e intensiva. Nesses casos, a linguagem apresenta sinais bastante característicos, como ecolalia, ausência de prosódia, inversão pronominal e, prejuízos nas habilidades pragmáticas (Hale & Tager-Flusberg, 2005).

A competência pragmática no uso da linguagem garante o uso efetivo desta no contexto social, envolvendo a compreensão e o uso de regras e de convenções que norteiam a conversação. O desenvolvimento dessa competência permite que a criança atue de forma efetiva nas conversas, compartilhe suas crenças e pensamentos e, também, que aprenda a considerar as diferentes perspectivas de seus interlocutores (Deleau, Maluf, & Panciera, 2008; Panciera & Roazzi, 2010; Maluf, Gallo-Penna, & Santos, 2011).

O déficit na habilidade pragmática é identificado no autismo, desde o início da infância, como uma dificuldade de manter atenção, uma evolução empobrecida de vocabulário, falas descontextualizadas e dificuldades para introduzir novos temas em uma conversa. As crianças autistas apresentam prejuízos na narrativa, não conseguem manter um diálogo com seu interlocutor. São susceptíveis de se manterem distantes, das interações verbais com os membros de sua família, em virtude das poucas habilidades linguísticas, sendo-lhes igualmente difícil compreender e abstrair as idéias, crenças e intenções das outras pessoas (Garfield, Peterson, & Perry, 2001).

Pessoas autistas apresentam dificuldade para fazer inferências metafóricas e apresentam entendimento literal de falas irônicas. Ainda não há clareza quanto às causas dessas dificuldades, mas três hipóteses têm sido consideradas: uma inabilidade para acessar aspectos figurados; inabilidade para considerar o contexto; uma inabilidade para considerar as intenções comunicativas do interlocutor (Leon, Siqueira, Parente, & Bosa, 2007).

Com referência aos padrões de comportamentos e interesses restritivos, é percebido apego exacerbado a rotinas, a sequência e a objetos específicos. Alterações ou pequenas variações de rotina podem provocar intenso sofrimento, até mesmo uma desorganização mental e emocional, que pode culminar em comportamentos auto e/ou hetero agressivos, por vezes de difícil contenção.

O pensamento da criança com autismo funciona como uma sequência de cenas fragmentadas, dissociadas de um contexto, o que torna seu interesse restrito a alguns tipos de atividade, de objetos e de estímulos. Alguns autistas podem apresentar alto desempenho em habilidades de memória, em atividades de resolução repetitiva, parte a parte, como “*ilhas de habilidades específicas*”. Podem memorizar catálogos de endereços, falas de programas de televisão ou de rádio, sequências de jogos luminosos e sonoros (Klin, 2006).

Quanto aos prejuízos qualitativos na interação social, observa-se que os bebês autistas manifestam pouco ou nenhum interesse pela face humana. Com falhas no desenvolvimento da atenção conjunta e compartilhada (Bosa & Callias, 2000; Bosa, 2002), apego e reciprocidade (Sanini, Ferreira, Souza, & Bosa, 2008), podem apresentar maior interesse por objetos do que por interações lúdicas com outra pessoa. O interesse social ocorre de forma “*estranha*”, pouco usual, o que pode variar ao longo do tempo, de acordo com o nível intelectual da criança.

Tager-Flusberg e Joseph (2005) consideram que no autismo há déficits tanto na percepção dos componentes socioperceptivos quanto na inferência dos aspectos sócio-cognitivos.

Os componentes socioperceptivos envolvem estímulos humanos, como faces, vozes e gestos. No início da infância, as crianças usam essas informações perceptuais para interpretar intenções e estados emocionais. Os componentes sociocognitivos incluem a compreensão das representações mentais, o raciocínio sobre o conteúdo dos estados mentais e a integração das informações através das pistas perceptuais. Esse componente está relacionado com outros sistemas cognitivos de processamento da informação, como a memória de trabalho e a linguagem.

Os déficits no componente socioperceptivo impedem que o autista efetue uma leitura adequada das pistas perceptuais e use essas informações para inferir os estados mentais dos outros. A interação social é comprometida, em virtude dos déficits específicos de funcionamento do autismo, a vida social torna-se restrita, com relações interpessoais limitadas. A percepção de aspectos importantes para o convívio social, como a forma como as demais pessoas pensam e sentem são igualmente comprometidos, já que entender que o outro pode pensar, querer ou sentir algo diferente daquilo que o autista pensa ou sente não se constitui conforme o padrão de desenvolvimento típico (Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

No autismo, o reconhecimento de estados mentais do outro, envolve várias indagações. A hipótese de que existam falhas na manifestação da teoria da mente tem sido questionada em diferentes formas: ausência de uma teoria da mente (Leslie, 1987; Scholl & Leslie, 2001); atraso na manifestação dessa teoria (Peterson, Wellman, & Liu, 2005) ou, ainda, uma rota alternativa de desenvolvimento, que difere do padrão esperado para a criança de desenvolvimento típico (Tager-Flusberg, 2007).

No entanto, as últimas décadas de pesquisas sobre o autismo e sobre a manifestação da teoria da mente têm demonstrado que essas hipóteses não puderam explicar o funcionamento social dessas pessoas. Os sintomas que caracterizam o diagnóstico do autismo têm sido apontados como fatores a serem mais bem estudados, em virtude de sua complexidade. Mais especificamente, os estudos têm apresentado dados favoráveis à linguagem, na manifestação da teoria da mente em autistas. Esse é o tema que será discutido na revisão de literatura apresentada a seguir.

2 AUTISMO, TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM: REVENDO A LITERATURA

Neste capítulo, será argumentado a favor da hipótese de que a linguagem é de grande importância para a manifestação da teoria da mente, em crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que a linguagem está relacionada com o desenvolvimento de uma teoria da mente, inclusive no caso de crianças autistas (Tager-Flusberg, 2007). É por meio da linguagem que a criança acessa o mundo mental, repleto de representações de idéias necessárias para interpretar a realidade, considerada importante para o desenvolvimento de uma consciência explícita para a compreensão social.

Um grande *corpus* de evidências tem demonstrado que os comprometimentos de linguagem no autismo, entre eles os relacionados à habilidade pragmática, são universais entre os autistas. Contudo, não está claro se essas falhas na pragmática da linguagem seriam oriundas do déficit em teoria da mente, ou se os prejuízos da linguagem, entre eles, os referentes à pragmática, provocariam falhas metarrepresentacionais e déficits na teoria da mente (ver Hale & Tager-Flusberg, 2005; Tager-Flusberg & Joseph, 2005; Tager-Flusberg, 2007).

Os achados das pesquisas sobre o autismo ainda não puderam responder a esta questão. Outros fatores têm sido abordados na tentativa de encontrar uma relação entre a sintomatologia do autismo e aspectos específicos da linguagem. Ao mesmo tempo em que os déficits de comunicação estão presentes entre os sintomas e no diagnóstico do autismo, é reconhecido que os autistas que possuem melhores habilidades de linguagem obtêm sucesso no desempenho das tarefas de teoria da mente (Peterson & Slaughter, 2009; Tager-Flusberg, 2004, 2007; Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

O papel da linguagem, na manifestação da teoria da mente no autismo, pode ser interpretado de diferentes formas: (1) crianças autistas são dependentes das habilidades linguísticas gerais para resolver as situações de teoria da mente e para compreender as tarefas de crença falsa (Harris, 2005, 2006a); (2) há uma relação entre a habilidade semântica e sintática e o acerto das tarefas de teoria da mente, mais especificamente a aquisição de complementos sentenciais, essenciais para ajudar a criança a organizar seu pensamento e compreender a situação de crença falsa (Tager-Flusberg & Joseph, 2005; Paynter & Peterson, 2010); (3) a linguagem é importante na teoria da mente, pois ambas se desenvolvem no

contexto da interação social, em situações de diálogo, sobretudo nas relações familiares. Em virtude dos déficits característicos do autismo, entre eles prejuízos na pragmática da linguagem e na interação social, os autistas têm menos acesso às interações verbais, o que compromete a compreensão dos estados mentais do outro (Garfield, Peterson, & Perry, 2001; Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007).

Dada a hipótese do presente estudo, de que a linguagem usada pelas mães, quando dotada de termos e verbos mentais, pode apresentar um efeito positivo no desempenho de tarefas de teoria da mente de seus filhos autistas, foram selecionadas algumas pesquisas que abordam a relação entre o uso da linguagem e o acerto das tarefas de crença falsas e, a relação entre as falas maternas e o acerto das tarefas de crença falsa de seus filhos.

2.1 Linguagem e acerto em tarefas de crença falsa

Autores como Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), Hale e Tager-Flusberg (2005) e Colle, Baron-Cohen e Hill (2007) referem que apenas 20% das crianças autistas avaliadas acertaram as tarefas de crença falsa. Duas hipóteses têm sido apontadas para discutir esse baixo percentual de sucesso no caso do autismo: primeira, essas crianças não compreendem o conteúdo desta tarefa, dada a sua complexidade; e, segunda, elas tem dificuldades para compreender o paradigma da crença falsa, dada sua inabilidade para elaborar conceitos.

As discussões sobre a inadequação da tarefa de crença falsa tradicional proposta por Wimmer e Perner (1983) foram iniciadas por Baron-Cohen et al., em 1985, quando esses pesquisadores propuseram o uso da tarefa de Sally-Ann. Desde então, outras formas de tarefas tem sido testadas, como as Histórias Estranhas de Happé apresentadas em 1994 e readequadas em estudos posteriores (White, Hill, Happé, & Frith, 2009), e a Escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004), usada na pesquisa realizada por Peterson, Wellman e Liu (2005).

Quanto à inabilidade conceitual dessas crianças, supõe-se que os autistas: (1) têm dificuldade para criar ou elaborar uma situação de engano ou mentira, prevista na tarefa de crença falsa; (2) não estendem a informação contida na tarefa para outros contextos; (3) apresentam problemas na compreensão de crença, emoção e intenção, necessárias para interpretar o paradigma da crença falsa (Colle, Baron-Cohen, & Hill, 2007; Happé, 1994).

A diferença de desempenho nas tarefas entre as crianças autistas que acertam as tarefas pode ser explicada pelas diferenças de suas habilidades linguísticas. Para aquelas crianças que

acertam as tarefas, há uma hipótese de que elas utilizam a linguagem como rota alternativa. A hipótese da linguagem como rota alternativa é defendida nos trabalhos desenvolvidos por Tager-Flusberg et al. No estudo longitudinal sobre cognição, comportamento e funcionamento mental no autismo, Tager-Flusberg e Joseph (2005) investigaram a aquisição da teoria da mente e o desenvolvimento da linguagem, ao longo de um ano.

Três questões, anteriormente exploradas em crianças pré-escolares, foram abordadas nesse estudo de Tager-Flusberg e Joseph (2005): (1) O conhecimento de complementos sentenciais pode prever o desempenho nas tarefas de crença falsa? (2) Há uma relação significativa entre os verbos de comunicação e cognição e o desempenho das tarefas de teoria da mente? (3) O conhecimento de complementos sentenciais prediz mudanças no desenvolvimento da teoria da mente ou, ao contrário, as mudanças nessa teoria predizem a aquisição desses complementos?

Participaram 51 crianças com autismo, com idade entre cinco anos e quatro meses até 14 anos e dois meses, submetidas a avaliação de inteligência e a testes de linguagem padronizados. Durante meia hora, as crianças e suas mães interagiram, em situação de brincadeira, em um laboratório. Essa interação foi filmada, as falas foram transcritas segundo o formato SALT e submetidas ao *Index of Productive Syntax – IPSyn* (Scarborough, 1990), um programa que mede a emergência e o uso das estruturas sintáticas e morfológicas. Os complementos sentenciais foram avaliados pela tarefa desenvolvida por de Villers et al. (2000). A teoria da mente foi avaliada por três tarefas, uma de conhecimento e duas de crença falsa.

Foi constatado que os resultados dos testes de inteligência não apresentaram relação significativa com a linguagem e a teoria da mente. As análises longitudinais mostram que a habilidade para usar complementos falsos e verbos de comunicação foram indicadores de teoria da mente. Esses achados confirmaram dados de estudos anteriores e acrescentaram evidências de que a linguagem prediz mudanças na teoria da mente em crianças com autismo, o que havia sido comprovado anteriormente em outros estudos longitudinais desenvolvidos com crianças sem desordens.

O conhecimento de complemento sentencial foi significativo no desempenho em tarefas de teoria da mente. As propriedades sintáticas e semânticas desses tipos de complementos, que obrigatoriamente pedem orações embutidas nos verbos cognitivos e de comunicação, fazem com que a oração subordinada cumpra um papel diferente daquele da oração principal. Elas servem para indicar atitudes proposicionais, especialmente para a representação explícita de proposições falsas.

Tager-Flusberg e Joseph (2005) sugerem que o complemento sintático dos verbos de comunicação (por exemplo, *dizer, pedir, explicar*) oferece uma estrutura sintática que auxilia a criança a perceber o conteúdo de crença falsa, sem que tenha entendimento da abstração dos verbos de estado mental. As crianças autistas dependem dessas estruturas linguísticas para uma representação explícita de conflito entre a realidade e o conteúdo daquilo que alguém diz. Elas encontram dificuldades para utilizar pistas sociais do contexto de uma conversa. Assim, rotas alternativas podem se úteis para auxiliá-las a reconhecer que as outras pessoas possuem representações diferentes da realidade, o que as leva a bons desempenhos em testes que verificam sua compreensão sobre conhecimento e crença.

Corroborando essa hipótese, a sintaxe foi significativamente mais importante do que a habilidade semântica para predizer o desempenho de crianças autistas, com idade de cinco a doze anos, no desempenho de tarefas de teoria da mente, em estudo recente realizado por Paynter e Peterson (2010).

O estudo teve como propósito investigar duas hipóteses: a primeira, a existência de atraso no desenvolvimento da teoria da mente em crianças autistas, quando comparadas com crianças sem desordens; e a segunda, a relação entre as habilidades de linguagem e a manifestação da teoria da mente, quando considerada a sintaxe, o vocabulário e o conhecimento da língua materna. Essas hipóteses foram verificadas, em estudos anteriores sobre a sintaxe por Tager-Flusberg e Joseph e, sobre o vocabulário e gramática por Fisher, Happé e Dunn, ambos publicados em 2005.

Nesse estudo de Paynter e Peterson (2010) participaram 19 crianças autistas, 24 crianças com Síndrome de Asperger e 20 crianças com desenvolvimento típico. Todas foram avaliadas individualmente, em uma única sessão, com uma hora de duração. Na avaliação foram incluídos três instrumentos: vocabulário receptivo, conhecimento sintático e de capacidade de resolução de problemas não verbal.

Pela análise de desempenho das crianças autistas, detectou-se que aquelas que tiveram melhor desempenho nas tarefas apresentaram melhores habilidades de linguagem, melhores nível de inteligência verbal e não verbal. Paynter e Peterson (2010) sugerem que o diagnóstico de autismo, em especial os prejuízos de linguagem, está diretamente relacionado ao desenvolvimento tardio da teoria da mente. Entre os prováveis fatores para o baixo desempenho em tarefas de teoria da mente, está o impacto da aquisição tardia da linguagem, que acaba por restringir as oportunidades dessas crianças de participar de conversas familiares, carregadas de pensamentos e sentimentos necessários para a aprendizagem da compreensão social.

Considerando a idade das crianças e o acerto das tarefas, foi possível observar que as crianças autistas que acertaram as tarefas tinham em média 11-12 anos, enquanto as crianças com Síndrome de Asperger que obtiveram acerto tinham oito anos em média e as crianças sem desordens, o fizeram com idade inferior a cinco anos. O que permite avaliar que o acerto das tarefas de crença no autismo ocorreu mais tardiamente do que nas demais, em decorrência dos déficits da teoria da mente e os próprios sintomas que limitam o seu desenvolvimento.

É pertinente destacar que as diferenças entre as crianças com Síndrome de Asperger e com autismo além das diferentes habilidades linguísticas, estejam relacionadas às bases neurobiológicas, aos perfis cognitivos distintos entre esses dois quadros. Nesse sentido Paynter e Peterson (2010) acreditam que pesquisas de intervenção com autistas podem favorecer a manifestação da teoria da mente de forma produtiva e eficaz, com base em estudo anterior realizado pelas autoras (ver Peterson, Slaughter, & Paynter, 2007).

2.2 Uso de termos mentais na linguagem parental

Sobre o uso de termos mentais na linguagem parental e seu efeito sobre o desenvolvimento da teoria da mente de seus filhos, é importante que algumas considerações sejam feitas.

Nos estudos sobre a linguagem materna, as explicações sobre pensamentos, crenças e emoções têm sido apresentadas como favorecedoras do desenvolvimento da teoria da mente de seus filhos. Há evidências de que aquelas mães que usaram explicações mais elaboradas sobre as emoções promoveram melhor compreensão das emoções em seus filhos. A linguagem materna marcada mais frequentemente pelo uso de termos mentais proporcionou melhor desempenho das tarefas de crença falsa e de reconhecimento de emoção.

As mães que adotam esse tipo de linguagem ajudam seus filhos a perceber que uma situação pode ser entendida a partir de várias perspectivas mentais. O desenvolvimento da compreensão dos estados mentais não se refere apenas à frequência com que as mães usam os termos mentais, mas também às suas atitudes em relação aos seus filhos, à segurança emocional e à relação de apego, que podem também ser influenciadas pelas características da criança (Harris, 2005; Harris, Rosnay, & Pons, 2005; Harris, 2006b).

Garfield, Peterson e Perry (2001) corroboraram esse posicionamento. No caso das crianças autistas, essas interações sociais são igualmente importantes para o estímulo da teoria

da mente. Os déficits seletivos na compreensão da mente do outro, no autismo se agravam pelo fato dessas crianças permanecerem socialmente distantes das situações conversacionais em família, elas têm restritas interações com seus pares. Em decorrência dos prejuízos de competência pragmática, apresentam falhas em suas narrativas e não conseguem elaborar uma linha de pensamento coerente, capaz de sustentar seu discurso e dar continuidade ao diálogo familiar. Apresentam poucas habilidades linguísticas para conversar com os familiares sobre suas idéias, crenças e emoções, e também carecem da capacidade de apreciar a crença da outra pessoa.

Os estudos realizados por Tager-Flusberg nos últimos anos têm registrado que o diálogo espontâneo dessas mães apresenta um número significativamente menor de referências a estados mentais e a outros recursos que possam favorecer a manifestação da teoria da mente. Suas falas são carentes de verbos cognitivos, tais como ‘saber’, ‘pensar’, ‘acreditar’, ‘achar’, mesmo em situações de narrativas de histórias com seus filhos (Hale & Tager-Flusberg, 2005).

A hipótese de que as tendências conversacionais das mães possam favorecer a manifestação da teoria da mente de seus filhos autistas, foi defendida, entre outros, por Slaughter, Peterson e Mackintosh (2007). As autoras partiram da constatação de que as mães usam poucos termos mentais, bem como poucas explicações sobre estados mentais, conforme observado anteriormente por Tager-Flusberg (2007). Aceitam a hipótese de que as falas maternas baseadas em termos e explicações mentais podem desenvolver a teoria da mente de seus filhos e que as mães podem mudar o seu estilo e o conteúdo de suas falas, em resposta ao interesse do filho e ao conhecimento de estados mentais.

Esta pesquisa dividiu-se em dois estudos. O estudo 1 foi desenvolvido com crianças pré-escolares, e o estudo 2 foi feito com crianças autistas e controles. Foi avaliado o uso de termos mentais nas narrativas de histórias feitas pelas mães, e o desempenho em tarefas de teoria da mente das crianças. Participaram 48 crianças e suas mães.

As crianças foram testadas individualmente, em suas casas ou nas respectivas escolas. A crença falsa foi avaliada pelas tarefas Sally-Ann (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) e Band-Aid (Gopnick & Slaughter, 1991) e por outras três tarefas de tomada de perspectiva (Flavell et al, 1981). As mães narraram três histórias com gravuras, da coleção *Good dog, Carl!*. As narrativas foram gravadas, transcritas e codificadas.

Sobre o desempenho nas tarefas de crença falsa e de tomada de perspectiva, as crianças autistas apresentaram um desempenho inferior ao grupo controle. Quanto à frequência de menção de termos mentais, as crianças autistas pronunciaram em média 205

palavras, tendo 17 das 24 crianças feito referência a um estado mental do personagem. As crianças controle pronunciaram 213 palavras e 13 delas usaram termos mentais, pelo menos uma vez.

Quando comparadas as frequências das falas maternas, as mães das crianças autistas usaram menos expressões explicativas sobre os estados mentais dos personagens do que as mães controle. As mães das crianças autistas usaram mais expressões de emoção e de desejo. As falas maternas que incluíram expressões explicativas de afetos relacionaram-se positivamente com o desempenho de seus filhos autistas nas tarefas. Nessas falas, as mães exploraram mais os estados afetivos, e contrastaram os estados mentais dos personagens, além da simples menção dos afetos. No grupo controle, as mães adotaram maior frequência de expressões explicativas cognitivas, as quais foram relacionadas com o desempenho de seus filhos nas tarefas de crença falsa e de tomada de perspectiva.

Slaughter, Peterson e Mackintosh (2007) acreditam que as diferenças entre as falas maternas e o desempenho das crianças autistas e controle, no que diz respeito às expressões explicativas de emoção e de desejo, encontrem suporte em estudos realizados com crianças mais novas. Estas se beneficiam de falas sobre afeto na compreensão inicial de atribuição de estados mentais, da mesma forma que as crianças autistas parecem compreender mais facilmente estados afetivos que envolvem sinais socioperceptivos do que estados cognitivos que se restringem a aspectos subjetivos e representacionais. As autoras também sugerem que essas e outras questões sobre a manifestação da teoria da mente, em crianças de desenvolvimento atípico, possam ser melhor exploradas em estudos de metodologias longitudinais e de intervenção.

2.3 Estudos de intervenção

Os estudos com procedimento de intervenção têm investigado a hipótese de que é possível ensinar crianças autistas a atribuir estados mentais a outras pessoas. Os primeiros estudos de intervenção, realizados por Ozonoff e Miller (1995) e Swettenham (1996), demonstraram que crianças autistas poderiam ser treinadas nas tarefas de teoria da mente. Porém, ainda não há consenso a respeito de, se essas crianças realmente compreenderam os estados mentais do outro, ou se simplesmente aprenderam e acertaram as tarefas, questão essa que tem sido alvo de discussão nos últimos anos.

A seguir são apresentados alguns dos estudos realizados pelo grupo de Baron-Cohen, um dos responsáveis pelas primeiras investigações sobre a hipótese de déficit de teoria da mente no autismo e de inúmeras outras pesquisas sobre essa temática. Os estudos abaixo apresentados inspiraram a presente pesquisa, por investigarem o efeito do treino em linguagem sobre a teoria da mente e a interação entre pais e filhos em situação lúdica, seja pelo uso de narrativa de histórias, seja pelos desenhos animados. As orientações dos autores sobre as questões metodológicas influenciaram fortemente a escolha dos instrumentos e do material de apoio, o tempo de execução da pesquisa, a forma de abordagem das crianças e as orientações feitas às mães.

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin e Hill (1997)

Os objetivos deste estudo foram verificar: (1) se o treino em tarefas de teoria da mente tem algum efeito positivo sobre a linguagem; (2) se o treino eficaz resulta em um aumento no uso de termos mentais no discurso das crianças com autismo.

Participaram do estudo 30 crianças autistas, divididas em três grupos: emoção, crença e jogo. Todas foram submetidas à avaliação inicial de características da tríade autística, de idade mental verbal e de habilidades sociais de conversação.

O estudo consistiu em pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, foram avaliadas as habilidades sociais, por meio de situação de conversação semi-estruturada com narrativa de história realizada pela mãe. Todas as tarefas foram gravadas e transcritas. Foi utilizado um livro de gravuras, sem palavras. As mães foram orientadas a instruir e a incentivar os filhos a contarem a história. O procedimento de intervenção foi desenvolvido em oito sessões consecutivas diárias de meia hora, após o período de aula, na própria escola. O treino foi efetuado em uma destas áreas: *compreensão de emoção, compreensão de crença e jogos de fingir*. Os professores da escola foram treinados e realizaram as tarefas com as crianças.

Nas *atividades de emoção e de crença* as crianças foram ensinadas a reconhecer os indicadores de expressão facial e corporal, contextualizados em situações de interação. O *jogo* consistiu em uma atividade com brinquedos, realizada durante dez minutos. Para avaliar cada uma das tarefas, foram estabelecidos níveis de pontuação, com variação de um até cinco, sendo um para o nível mais simples e cinco para o nível mais complexo. No pós-teste, foram avaliadas as habilidades sociais de conversação, com o mesmo modelo adotado no pré-teste. As tarefas foram gravadas, transcritas e avaliadas sob duas medidas: capacidade de

conversao e número de intervenoes, feitas pelos adultos, para incentivar a criança a prosseguir os relatos.

Verificou-se que  possível treinar as crianças nas tarefas de crença e de emooo. Algumas crianças puderam acertar as tarefas e passar para níveis mais complexos. Contudo, as crianças não entenderam o conteúdo dessas tarefas. Entre as hipóteses apresentadas pelos autores, as crianças não compreenderam os estados mentais de crença e intenoo, uma vez que elas apresentam dificuldades para usar a linguagem e compartilhar o conhecimento. Também não reconheceram as emooes a ponto de estabelecer diferenças entre elas.

Sobre o efeito do treino e a melhora na linguagem, não houve avanço na capacidade de linguagem, nem aumento do uso de termos mentais no discurso. Hadwin et al (1997) sugeriram que a dificuldade de generalizaoo e de uso pragmático da linguagem impede que as mudanças conceituais sejam efetivas. O livro sem palavras não desenvolveu o discurso espontâneo sobre estados mentais do outro, nas narrativas maternas. Outros estudos deveriam usar um ambiente menos estruturado e maior intervalo de tempo para a execuoo do procedimento de intervenoo.

Colle, Baron-Cohen e Hill (2007)

O propósito do estudo foi verificar o desempenho de crianças com autismo e crianças com prejuízos severos de linguagem em tarefas não-verbais de crença falsa, e investigar a relaoo de dependência entre linguagem e teoria da mente no autismo. Participaram 12 crianças com autismo, 15 crianças com prejuízos severos de linguagem e 15 crianças com desenvolvimento típico.

Inicialmente, as crianças foram avaliadas quanto  idade mental pela *Leiter Nonverbal Scale* (Leiter, 1952), e quanto às habilidades de linguagem pelos *MacArthur Communicative Development Inventories* (Fenson et al., 1993).

O estudo consistiu em pré-teste, teste piloto e pós-teste. No pré-teste, foi aplicada uma tarefa de crença adaptada pelos pesquisadores. No teste piloto as crianças foram submetidas a três tarefas, adaptadas do Teste de Permanência de Objeto de Piaget: transferência de objeto diante da criança; transferência de objeto sem a presença da criança; e transferência de objeto na ausência do segundo pesquisador, num total de nove aplicaoes de tarefas, com três tentativas de cada uma delas. No pós-teste, foram feitas aplicaoes de tarefa de crença, de crença falsa e de controle, num total de nove aplicaoes, com três atividades de cada uma das tarefas.

Foi constatado que as crianças autistas apresentaram desempenho inferior nas tarefas de crença falsa e nas tarefas não verbais, e uma maior dependência de pistas não verbais para a execução das tarefas, o que apontou o desenvolvimento da habilidade sintática como facilitadora na compreensão da teoria da mente, conforme estudos realizados anteriormente. Foi considerada a existência de falhas modulares específicas no autismo para teoria da mente. Sobre a hipótese do uso da linguagem e sucesso nas tarefas de teoria da mente, conclui-se que não há uma relação de dependência entre ambas.

Golan, Ashwin, Granader, Mcclintock, Leggett e Baron-Cohen (2010)

O objetivo do estudo foi avaliar se o uso frequente do desenho animado, com o acompanhamento dos pais, melhoraria o reconhecimento de emoções e a compreensão contextual das emoções em crianças autistas de quatro a sete anos. A hipótese inicial era de que o uso repetitivo do desenho, cujos carrinhos têm expressões faciais, pudesse favorecer a aprendizagem de expressões emocionais, uma vez que as crianças autistas tendem a esquivar-se do contato visual com outras pessoas.

O estudo foi realizado com grupo experimental e dois grupos controle. No grupo experimental participaram 20 crianças autistas e seus pais e, nos grupos controles, um deles foi composto por 19 crianças autistas e o outro por 18 crianças com desenvolvimento típico.

O estudo foi desenvolvido com pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, as crianças foram avaliadas com testes de vocabulário emocional e testes de reconhecimento de expressões faciais retiradas do *software* Leitura da Mente (Baron-Cohen et al., 2004). O procedimento de intervenção foi baseado na exposição frequente do DVD *'The Transporters'*,² uma série de histórias de animação infantil, na qual os veículos ganham expressões faciais humanas, apresentando 15 emoções contextualizadas, em situações de interação entre eles. Durante quatro semanas, as crianças deveriam assistir a três episódios por dia e no maior número de vezes possível. As crianças do grupo de intervenção receberam a série de DVDs e manual de orientações. Seus pais foram orientados a usar informações do manual sobre os sinais de reconhecimento de emoções como direção dos olhos, traços faciais e expressões. Os pais foram orientados, durante a interação com os filhos, a questionar sobre as ações e intenções dos personagens e explicar as manifestações das emoções e dos estados mentais. Foi solicitado que os pais registrassem o número de episódios vistos por dia, ao

² Ver www.thetransporters.com.

longo das quatro semanas. No pós-teste, as crianças foram submetidas às mesmas tarefas do pré-teste.

O uso da série de animação foi considerado eficaz para o reconhecimento de emoções com o apoio parental, durante as quatro semanas. Os resultados demonstraram que as crianças com autismo melhoraram significativamente a compreensão e o reconhecimento das 15 emoções apresentadas no desenho, entre elas felicidade, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa, hostilidade, ciúme, vergonha e orgulho. Como não houve diferenças significativas, no pré-teste, entre as crianças autistas do grupo de intervenção e do controle, é possível afirmar que a melhora no reconhecimento de emoções se deva à eficácia da intervenção.

As faces usadas nos veículos não representam as experiências da vida real; mesmo que o reconhecimento seja generalizado para a face humana, não se pode afirmar que houve mudanças no funcionamento social. Para os pais, seus filhos pareceram mais dispostos e motivados para falar sobre as emoções, e mais interessados nas expressões faciais. Foi observada uma mudança no comportamento e na capacidade de integração com os outros.

Síntese

A teoria da mente, sobretudo a respeito das relações entre o desenvolvimento da teoria da mente e as habilidades de linguagem, tem sido investigada a partir de métodos experimentais de pesquisa. Os estudos de intervenção com o paradigma experimental composto por pré-teste, intervenção e pós-teste têm sido mais frequentes. Esse delineamento permite investigar as relações de causalidade entre as variáveis estudadas. (Maluf & Domingues, 2010).

Os achados dos estudos descritos neste capítulo, particularmente os estudos de intervenção, corroboram a hipótese de que o treino em linguagem para a manifestação da teoria da mente de crianças com autismo pode ser efetiva, desde que algumas condições sejam observadas anteriormente.

Ao invés do uso restrito de situações de laboratório, condições mais próximas dos contextos naturais têm sido apontadas como dinamizadoras das interações sociais e verbais com essas crianças e, conseqüentemente, do desenvolvimento da teoria da mente.

A aplicação de provas de inteligência não-verbais e de linguagem tem servido para escolher de forma mais adequada a orientação e o treino a serem executados. Conforme sugerido por Baron-Cohen (1995) e por outros estudos, a idade cronológica das crianças autistas deve estar em torno de oito a doze anos, pois sabe-se que a manifestação da teoria da

mente ocorrerá mais tardiamente do que o esperado em crianças com desenvolvimento típico. Ainda que não haja evidências sobre a idade mental e o acerto das tarefas de teoria da mente, existem achados que demonstram que as crianças autistas que acertaram as tarefas de crença falsa apresentavam melhores habilidades de linguagem.

Sobre a relação de dependência entre a teoria da mente e a linguagem investigada nos estudos apresentados anteriormente, os pesquisadores do grupo liderado por Baron-Cohen confirmaram a independência entre elas, quando a tarefa não exige habilidade de linguagem. O desempenho das crianças autistas quando comparado ao das crianças com prejuízos severos de linguagem, é inferior, o que sugere que a teoria da mente nessas crianças pode ser facilitada pela linguagem, mas desenvolve-se independentemente do desenvolvimento da linguagem.

Esses achados diferem dos dados apresentados por Tager-Flusberg (2007), os quais são favoráveis aos efeitos das habilidades linguísticas na atribuição de estados mentais ao outro, mais especificamente a sintaxe, e por Peterson e Slaughter (2009), o qual argumenta que além da importância da habilidade sintática no desenvolvimento da teoria da mente, deve-se considerar que ambas, linguagem e a teoria da mente, se efetivam em contextos de interação social e de experiências conversacionais.

Outras evidências, referentes à participação efetiva dos pais no procedimento de intervenção, indicam que esta tem sido crescente e favorecedora na atribuição de desejo, crença e reconhecimento de emoções. Ainda que a linguagem parental seja descrita como restrita quanto ao uso de termos mentais, é reconhecido que as mães, em especial, têm moldado sua linguagem de acordo com a necessidade de seu filho com autismo. O uso de termos mentais e explicações sobre os estados mentais têm colaborado com o desenvolvimento da teoria da mente de seus filhos, quando submetidos aos procedimentos experimentais de intervenção.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como propósito investigar a manifestação da teoria da mente em crianças com autismo, em situação de interação com suas mães, a partir de um procedimento de intervenção.

Pergunta-se: Qual será o efeito de uma intervenção pautada em orientações às mães, referentes ao uso de uma linguagem baseada em explicações dos estados mentais de personagens de histórias infantis, sobre a habilidade de atribuição de estados mentais manifestada pelos filhos autistas? Existe alguma relação entre o acerto nas tarefas de teoria da mente desses participantes e a linguagem usada por suas mães?

O objetivo da presente pesquisa é investigar os efeitos de um procedimento de intervenção, baseado em linguagem, sobre a habilidade de atribuição de estados mentais ao outro, em crianças com autismo. Trata-se de orientar as mães de filhos autistas para o uso de narrativas, por meio das quais são feitas explicações dos estados mentais dos personagens de histórias infantis. Com o propósito de favorecer a capacidade de compreensão de estados mentais do outro.

Adota-se como hipótese, que a linguagem empregada pelas mães, a partir da orientação que irão receber, sobre o uso de termos e verbos mentais, tem um efeito positivo no desempenho em tarefas de teoria da mente dos filhos autistas.

São objetivos deste estudo:

1. Investigar os efeitos de um procedimento de intervenção em linguagem, sobre o desempenho em tarefas de teoria da mente;
2. Verificar o desempenho das crianças nas tarefas de atribuição de estados mentais, mais especificamente, nas tarefas de crença falsa;
3. Analisar o desempenho das mães nas narrativas das histórias infantis, ao longo do período de intervenção, no que se refere ao uso de expressões linguísticas, que contenham termos e verbos mentais e explicações sobre desejos, crenças, intenções e emoções.
4. Verificar as possíveis relações entre a linguagem empregada pelas mães, nas narrativas de histórias infantis e o desempenho em tarefas de teoria da mente das crianças.

Espera-se que os resultados oriundos desse estudo, possam favorecer o desenvolvimento de práticas efetivas de trabalho com pessoas com autismo, que visem o entendimento do funcionamento mental dessas pessoas, acerca da compreensão dos estados

mentais do outro. O que posteriormente, pode ser aplicado nos mais diferentes contextos, sejam eles: familiares, educacionais e/ou terapêuticos.

Teórica e metodologicamente, pretende-se suscitar novos questionamentos sobre o uso da linguagem como ferramenta possível, de acesso ao mundo mental da criança com autismo. Espera-se que os achados deste estudo possam ser somados aos resultados de outras pesquisas, e que práticas educacionais e escolares levem em consideração que recursos como as histórias infantis, podem eliciar o uso de termos e explicações sobre os estados mentais, colaborando com o desenvolvimento da compreensão social dessas crianças.

4 MÉTODO

A seguir são apresentados os cuidados éticos e metodológicos, o perfil dos participantes, os procedimentos e os instrumentos.

4.1 Cuidados éticos e metodológicos

O projeto de pesquisa, com a descrição dos participantes, procedimentos e instrumentos usados, foi submetido ao Comitê de Ética da PUC-SP e por esse aprovado (Anexo 1).

Para as mães, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando elas cientes de que sua participação na pesquisa era voluntária, que cuidados éticos de sigilo seriam seguidos e de que as atividades não ofereceriam riscos a seus filhos (Anexo 2).

4.2 Participantes

Participaram deste estudo três mães e seus filhos com autismo, com idade entre 10 e 16 anos, todas residentes em uma cidade do estado de Minas Gerais. As mães foram recrutadas e selecionadas de um serviço de atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais da cidade. O contato inicial foi feito diretamente com uma das mães participantes, que mediou o contato com as demais. Para compor o grupo foram observados os critérios a seguir descritos:

Quanto às crianças: (1) faixa etária da criança entre nove e quinze anos, conforme sugerido por Happé (1994) e Baron-Cohen (1995); (2) diagnóstico de autismo, sem comorbidade com outras síndromes ou deficiências, realizado pelo médico psiquiatra responsável pelo serviço de atendimento, com base no DSM-IV R (APA, 2002), descrição apresentada na seção de anexos (Anexo 3); (3) presença de linguagem oral; (4) frequência em escola no sistema regular de ensino; (5) ser alfabetizada.

Quanto às mães: (1) aceite e participação da mãe nas atividades propostas; (2) permissão de gravação de cada narrativa de história.

As crianças foram submetidas à avaliação inicial, realizada individualmente, em suas casas, com o propósito de verificar as características de seu perfil e a possibilidade de participar da pesquisa. Foram avaliadas: (1) inteligência não verbal e (2) linguagem.

1) Foi utilizado o *Raven Standard Progressive Matrices* (Raven, Court, & Raven, 1988) para avaliar a inteligência, conforme sugerido por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985).

2) A linguagem foi avaliada por meio de duas provas:

- linguagem escrita - ditado composto por 20 palavras (Anexo 4), para verificar a escrita e a compreensão. Como procedimento de análise dessa atividade, foi atribuído um ponto para cada resposta correta e zero para aquelas incorretas;

- linguagem oral - atividade de descrição de figura. Nessa atividade foi observada a forma como as crianças fizeram a descrição do desenho, se apenas com palavras isoladas, ou se com frases estruturadas, para descrever os personagens e suas ações (Anexo 5).

As figuras utilizadas foram retiradas de dois livros de história infantil, “João e Maria” (Sousa, 2008) e “Cadê a boneca da Emília?” (Alonso, 2009)³. A escolha das figuras deveu-se ao fato de as crianças conhecerem os personagens da Turma da Mônica e do Sítio do Pica Pau Amarelo, conforme consulta feita previamente às mães.

Essa atividade foi pontuada da seguinte forma: um ponto para cada questão correta, com variação de zero a quatro pontos, em cada figura. A primeira questão avaliou a nomeação correta de formas, cores e objetos contidos na figura; a segunda, o reconhecimento dos personagens; a terceira, a descrição da ação do personagem; a quarta, o uso adequado da estrutura da frase para responder aos questionamentos anteriores.

As características das díades (mãe e filho), e os resultados da avaliação inicial são apresentados a seguir. Dados os cuidados éticos, todos os nomes são fictícios.

4.2.1 Díade 1: Ana e Vítor

Mãe: Ana tem 52 anos. Possui formação técnica, em Técnica Agrícola. Não desempenha atividade profissional. É membro atuante de um movimento que luta pelos direitos da pessoa com deficiência, em especial, com autismo.

³ Sousa, M. (2008) Coleção Clássicos Ilustrados com a Turma da Mônica. Girassol Brasil Edições.
Alonso, A. (2009) Cadê a boneca da Emília? (2ª ed.) São Paulo: Globo. Coleção Turminha do Sítio.

Filho: Vítor é um menino de onze anos de idade, quarto filho de uma família composta pelos pais biológicos e três irmãs adultas. O diagnóstico de autismo foi feito aos quatro anos, pelo médico psiquiatra de uma unidade do CRIA (Centro de Referência da Infância e Adolescência) de uma cidade de Minas Gerais. Participa de um programa neurocognitivo em clínica particular, atendimento fonoaudiológico na APAE e psicológico no CRIA. Realiza atividades de natação e do programa americano *Sonrise*.

É aluno regular da segunda série do ensino fundamental de uma escola de ensino regular particular. Recebendo acompanhamento de uma tutora no período escolar. Está alfabetizado.

Em casa, Vítor permanece com a mãe e a empregada doméstica ao longo do dia, e com uma cuidadora durante a noite. Segundo informações dadas pela mãe, suas atividades preferidas são: assistir à programação de desenhos do *Discovery Kids* e a episódios de Chaves; computador e *internet*; fazer consertos e desmontagens de aparelhos eletrônicos, em especial as antenas de televisão.

No teste de inteligência não verbal – RAVEN, Vítor obteve 21 pontos de um total de 36, com percentil entre 25-50. De acordo com a classificação do teste, ele não apresenta déficit intelectual. Na atividade de linguagem escrita, avaliada por meio do ditado, ele acertou 12 das 20 palavras (60%). Cometeu erros ortográficos, como a troca do ‘z’ pelo ‘s’, nas palavras tristeza/ tristesa, beleza/ belesa e natureza/ natureza. Na atividade de linguagem verbal com a descrição das figuras, obteve 3,0 pontos na Figura 1 e 4,0 pontos na Figura 2.

Pelo desempenho obtido em todas as atividades, Vítor demonstrou ter condições de participar do procedimento de intervenção e responder às tarefas propostas pela Escala de Tarefas de Teoria da Mente.

4.2.2 Díade 2: Ivani e Júlia

Mãe: Ivani tem 44 anos. Possui formação superior em Agronomia. Não desempenha atividade profissional. É membro atuante da diretoria de uma instituição filantrópica de atendimento a pessoa com necessidades especiais.

Filha: Júlia. É uma menina de onze anos, terceira filha de uma família composta por pais biológicos e dois irmãos jovens. Seu diagnóstico de autismo foi feito por volta dos três

anos de idade, por um médico neurologista. Participa de um programa de atendimento neurocognitivo domiciliar e de sessões de equoterapia.

É aluna regular da terceira série do ensino fundamental, de uma escola de ensino regular particular, recebendo acompanhamento escolar de uma tutora, graduada em Pedagogia. Está alfabetizada.

Em casa, Júlia permanece com a mãe e com sua cuidadora ao longo do dia. Segundo informações da mãe, suas atividades preferidas são: assistir a DVDs de desenhos animados variados; realizar atividades de desenho, pintura, colagem; ler livros de histórias infantis; brincar com brinquedos variados; usar do computador e a *internet*. Atualmente, tem apresentado interesse restritivo pelos personagens do desenho *Backyardigans*.

No teste de inteligência não verbal – RAVEN, Júlia obteve 14 pontos do total de 36 pontos, com percentil 5. De acordo com a classificação do teste, ela apresenta déficit intelectual. Na atividade de linguagem escrita obteve 16 pontos, ou seja, 80% de acertos. Cometeu erros de grafia, trocando o ‘z’ pelo ‘s’ nas palavras tristeza/ tristesa e natureza/ natureza e o ‘ç’ pelo ‘s’ nas palavras açougue/ asogue e carroça/carrosa. Na tarefa de linguagem verbal, de descrição das figuras, obteve 3,0 pontos na figura 1 e 3,0 pontos na figura 2.

Júlia manteve boa interação social e atendeu as solicitações de cada tarefa de avaliação, apresentando dificuldades para estruturar as respostas das atividades de linguagem oral, com tendência a usar palavras soltas, sem elaboração da frase. Isso não inviabilizou sua participação no estudo.

4.2.3 Díade 3: Edinara e Beatriz

Mãe: Edinara tem 39 anos. Possui ensino médio. Desempenha atividade profissional autônoma como motorista de van escolar. Divide seu tempo entre o trabalho e as atividades com as filhas. Tem buscado e reivindicado os direitos à educação da pessoa autista junto às escolas e à Secretaria de Educação.

Filha: Beatriz é uma adolescente de dezesseis anos, filha primogênita de uma família composta por pais biológicos e uma irmã mais nova.

Seu diagnóstico de autismo foi feito aos cinco anos, pelo psiquiatra do CRIA. Participa do atendimento psicológico individual e grupal em terapia ocupacional.

É aluna regular do primeiro ano do ensino médio de uma escola de ensino regular particular. Durante todo o ensino fundamental teve acompanhamento diário de professora particular.

Em casa, Beatriz permanece com a mãe e com a irmã. Segundo sua mãe, suas atividades preferidas são: assistir a DVDs de *shows*; usar o computador e a *internet*. Apresenta interesse restritivo por grupos musicais, atualmente os *Back Street Boys*.

No teste de inteligência não verbal – RAVEN, ela obteve 19 pontos de um total de 36, com percentil entre 10-25. De acordo com a classificação do teste, ela está abaixo da média na capacidade intelectual. Na atividade de linguagem escrita, acertou 19 das 20 palavras do ditado (95%), errando apenas uma palavra, ao escrever ‘temoso’, ao invés de ‘teimoso’, com omissão da letra ‘i’. Na tarefa de linguagem verbal, de descrição das figuras, ela obteve 4,0 pontos na figura 1 e 4,0 pontos na figura 2.

Em suma, Beatriz atendeu a todos os critérios de participação na pesquisa. Apresentou bom desempenho nas atividades e boa elaboração da estrutura de linguagem. Resolveu todas as atividades com facilidade.

4.3 Procedimentos e instrumentos

Esta é uma pesquisa de intervenção com delineamento experimental, desenvolvida em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Foi realizada entre os meses de junho e dezembro de 2010, em uma cidade do interior de Minas Gerais, conforme segue.

4.3.1 Pré-teste: aplicação das tarefas de teoria da mente

Para avaliar a atribuição de estados mentais, foi usada a Escala de Tarefas de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004)⁴, apresentadas na seção de anexos (Anexo 6). Foram aplicadas as sete tarefas da escala, em uma sessão. Pequenas alterações foram feitas na

⁴ A versão traduzida para o português encontra-se no capítulo “*Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença*”, organizado por Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007). A versão adaptada dessa escala foi usada na pesquisa de intervenção de Panciera (2007) e de Oliveira (2009), ambas realizadas com crianças com desenvolvimento típico.

redação de algumas das tarefas ou nos estímulos usados, para simplificar a linguagem e torná-la mais acessível às crianças.

Tarefa 1: Desejos diferentes. Nessa tarefa, a criança julga, prediz a ação do outro em uma situação em que ela própria e a outra pessoa, têm desejos diferentes referentes aos mesmos objetos.

Mostra-se à criança um boneco de pano, uma maçã e um pão de queijo. “Esse é o Seu Paulo. Está na hora do lanche, então o Seu Paulo quer comer alguma coisa. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e um pão de queijo. De qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou do pão de queijo?” Essa é a pergunta sobre o seu próprio desejo.

Se a criança escolhe a maçã: “Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais de pão de queijo. Ele não gosta de maçã”. (Caso a criança escolha o pão de queijo, é dito para ela que o Seu Paulo gosta mais de maçã). É feita a pergunta alvo para a criança: “Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Seu Paulo vai escolher? A maçã ou o pão de queijo?”

Para acertar a tarefa, a criança deve responder à pergunta alvo com uma resposta oposta àquela que ela deu na pergunta sobre o seu desejo.

Tarefa 2: Crenças diferentes – Nesta tarefa, a criança julga a ação do outro, quando ela e outra pessoa apresentam crenças diferentes sobre os mesmos objetos, sem que ela própria saiba se a crença do outro é ou não verdadeira.

São mostrados à criança uma bonequinha e um gatinho de pano, uma cama e uma mesa de brinquedos. “Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato dela pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você pensa que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?”. Essa é a questão sobre a própria crença.

Quando a criança escolhe a alternativa “atrás da cama”: “Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato está embaixo da mesa.” (ou o contrário se a criança escolher “embaixo da mesa”, será dito que Aninha pensa que o gato está embaixo da cama). É feita a questão controle: “Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?”.

A criança acerta a tarefa se der uma resposta oposta àquela dada à pergunta de crença própria.

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento – A criança sabe o que há em uma caixa e avalia o que a outra pessoa sabe sobre o que está dentro dessa caixa, sem que essa pessoa conheça o que está contido na caixa.

Mostra-se uma pequena caixa fechada para a criança. Nessa caixa, há um cachorrinho de pano. “Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?”. Para essa questão é aceita a resposta da criança. Em seguida, a caixa é aberta e o conteúdo é apresentado a criança. “Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!” O experimentador fecha a caixa e diz: “Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo?”

Uma boneca de pano é mostrada a criança: “Essa é a Carol. A Carol não olhou dentro dessa caixinha. A Carol nunca viu o que tem dentro dessa caixa.” É feita a questão controle: Então a Carol sabe o que tem dentro dessa caixinha? Seguida da pergunta de memória: “A Carol olhou dentro dessa caixinha?”

Para acertar a tarefa, a criança deve responder “Não” para ambas as perguntas.

Tarefa 4: Crença falsa de conteúdo – Nesta tarefa, a criança sabe qual é o objeto que está contido na caixa e deve julgar a crença falsa de outra pessoa sobre esse objeto.

Mostra-se uma caixa de Band-Aid para a criança. Dentro dela há um gizão de cera. O experimentador diz: “Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?” Em seguida, abre-se a caixa. “Vamos ver... tem um giz de cera dentro.” A caixa é fechada e pergunta-se: “Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?”

Após a resposta da criança, mostra-se um boneco de pano. “Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho”. O experimentador faz a pergunta controle: “Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou giz de cera?”

Em seguida, faz a pergunta de memória: “O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?”

Para acertar a tarefa, a criança deve responder “Band Aid” para a pergunta controle, e “Não” para a pergunta de memória.

Tarefa 5: Crença falsa explícita – A criança responde antecipadamente em qual local a outra pessoa irá procurar determinado objeto, quando deslocado do lugar originalmente deixado.

São mostrados para a criança um boneco de pano, uma mochila pequena e um armário de madeira. “Esse é o Dudu. O Dudu vai fazer a tarefa e precisa encontrar o livro dele. O livro

pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, o livro do Dudu está na mochila. Mas o Dudu pensa que o livro dele está no armário. Ele pensa que o livro dele está no armário”. São feitas duas perguntas para a criança: (1) Pergunta controle: “Então, qual é o primeiro lugar em que o Dudu vai procurar o livro dele? Na mochila ou no armário?” (2) Pergunta de realidade: “Onde o livro do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?”.

Para acertar a tarefa, a criança deve responder “No armário”, para a pergunta controle e “Na mochila” para a questão de realidade.

Tarefa 6: Crença e emoção – Nessa tarefa, a criança avalia como a outra pessoa se sente em uma situação de engano. Antes de iniciar esta tarefa, é apresentada uma prancha de desenho para a criança. Nela há a cena de uma menina brincando com uma bola, com uma expressão feliz. Logo após, são mostradas duas fichas com expressões faciais (feliz e triste). É solicitado que a criança diferencie as emoções em cada uma das fichas. Em seguida, pede-se à criança que aponte, qual das expressões condiz com a cena, feliz ou triste.

São mostrados para a criança: uma caixa de biscoitos de chocolate, uma boneca de pano. O experimentador diz: “Aqui está uma caixa de biscoitos de chocolate e aqui está a Maria. O que você acha que tem dentro dessa caixa?”

Em seguida, o experimentador faz Maria falar: “Que legal, eu adoro biscoitos de chocolate. Hum... biscoito de chocolate é muito gostoso, é meu lanche favorito. Agora eu vou brincar de bola.” A boneca é retirada do alcance visual da criança.

O experimentador abre a caixa de biscoitos e mostra o que há dentro dela à criança. “Vamos lá, vamos ver... o que tem dentro dessa caixa... tem pedra e não tem biscoitos de chocolate!!!” A caixa é novamente fechada e questiona-se a criança: “Qual é o lanche favorito da Maria?”

Veja agora, a Maria retornou. “A Maria nunca olhou dentro dessa caixa. A Maria não olhou aqui dentro. Agora, aqui vem a Maria. A Maria está de volta e chegou a hora do lanche. Vamos dar essa caixa para a Maria”. É feita a pergunta controle: “Como a Maria se sente quando ela pega a caixa? Feliz ou triste?” São apresentadas duas placas de madeiras com faces de criança feliz e triste.

O experimentador abre a caixa para que Maria veja o que há dentro dela. E pergunta: “Como a Maria se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” (pergunta controle emoção). São apresentadas duas placas de madeiras com faces de criança feliz e triste.

Para estar correta, a criança deve responder “Feliz”, para a pergunta controle e “Triste” para a questão de controle emoção.

Tarefa 7: Emoção real e aparente – a criança avalia como uma pessoa sente uma emoção diferente daquela apresentada quando ela sente algo diferente do que é demonstrado.

Antes de iniciar a atividade, são apresentadas duas pranchas de desenho para a criança. A primeira contém a cena de uma menina brincando com uma bola, com uma expressão feliz. Na segunda, há a cena de uma menina olhando com uma expressão de triste, o seu carrinho de boneca, que tem uma das rodas quebrada. Em seguida, são mostradas duas fichas com expressões faciais (feliz e triste).

É solicitado que a criança aponte qual das fichas apresenta a expressão de felicidade e qual a de tristeza. Pede-se que ela aponte qual dessas expressões faciais melhor combina com a cada uma das cenas (1 e 2). Então, mostra-se uma prancha com o desenho de um menino, cuja expressão facial, oculta atrás de um boné, não pode ser vista ou identificada.

O experimentador conta uma história para a criança: “Esta história é sobre um menino. Eu vou perguntar para você como este menino se sente e como ele parece se sentir, como aparece o sentimento no rosto dele. Ele pode se sentir de um jeito dentro no peito, mas pode parecer de um jeito diferente no seu rosto. Ou ele pode se sentir de um jeito dentro dele e parecer do mesmo jeito no seu rosto.”

“Essa é a história do Artur. Artur e seus amigos, Chico e Ana, fizeram um piquenique. Os amigos do Artur estavam brincando e contando histórias. Uma das crianças mais velhas, a Ana, contou uma história tirando sarro do Artur, e todos deram risadas. As crianças acharam engraçado, só o Artur que não deu risada. O Artur não queria que os seus amigos vissem como ele se sentiu por causa da piada, porque as crianças iam chamar ele de ‘bebezinho’. Então, ele colocou o boné no rosto, para esconder o que ele sentia”.

Após a narrativa da história, são feitas duas questões para verificação de memória: O que as crianças fizeram quando a Ana contou a história rindo do Artur? O que as crianças fariam se elas soubessem como o Artur se sentia? São apresentadas as fichas com faces com expressões faciais.

Em seguida são feitas duas questões controle: “Como o Artur se sentiu quando as crianças riram dele? Ele se sentiu feliz ou triste?” (pergunta controle emoção); “Como o Artur tentou parecer no seu rosto quando todas as crianças riram? Ele pareceu feliz ou triste?” (pergunta controle de emoção aparente).

Para acertar essa tarefa, a resposta dada à questão controle emoção deve ser mais negativa, do que a questão controle de emoção aparente. A criança precisa responder “Triste”, para a questão de controle emoção e “Feliz” para a pergunta controle emoção aparente.

Pontuação das tarefas da escala

As sete tarefas são pontuadas da mesma forma, zero (para erro) e um (para acerto). O somatório das sete tarefas da escala tem uma variação de zero até sete pontos. As respostas dadas nas questões alvo e controle foram registradas para verificar o vocabulário e a informação usada para responder à tarefa, e verificar a coerência da resposta dada à questão.

4.3.2 Intervenção

O procedimento de intervenção consistiu em um trabalho de orientação às mães sobre a utilização de uma linguagem baseada nos estados mentais dos personagens durante a narração de histórias infantis para seus filhos. Essas orientações foram feitas de duas maneiras: coletiva e individual.

Orientações coletivas

Foram realizadas duas orientações coletivas no início da pesquisa. Na primeira, foi apresentada a proposta da pesquisa e enfatizada a importância da linguagem como favorecedora do desenvolvimento da compreensão social. Na segunda, foram discutidos a linguagem baseada em termos e verbos mentais; a importância das explicações sobre desejos, crenças, intenções e emoções dos personagens durante as narrativas; o uso e a forma de narrativa das histórias.

Orientações individuais

Foram realizadas quinze sessões semanais de orientação individual, ao longo de seis meses, na casa de cada mãe.

Estas sessões eram feitas após a narrativa de história feita pela mãe para o seu filho autista.

Nessas sessões eram discutidas a forma da narrativa; a linguagem com ênfase nos desejos, pensamentos, intenções e emoções dos personagens; foram dadas explicações sobre esses estados mentais; enfatizada a importância de recontar a história ao longo da semana;

esclarecidas questões relacionadas à criança (comportamento, aprendizagem e outros fatos considerados significativos pelas mães).

Narrativas das histórias infantis

Foram realizadas quinze narrativas de histórias. Cada encontro para a narrativa teve uma duração média de 60 minutos, compreendendo: a acolhida da pesquisadora; a narrativa da história pela mãe; a interação da pesquisadora com a criança e com a mãe, após a narrativa.

A acolhida era feita pela mãe e pela criança. No início, a pesquisadora permanecia com a criança, e propunha a história a ser trabalhada. A criança podia ver, ou ler, a história junto com a pesquisadora, na tela do computador. Enquanto isso, a mãe podia manipular o livro e se familiarizar com a história, ou observar a leitura da criança.

Na etapa de narrativa da história a mãe lia a história para seu filho, conforme lhe parecesse mais fácil, podendo ser a leitura da história toda e posteriores explicações, ou a leitura e explicação conjuntas. O tempo destinado para as narrativas foi, em média, de 10 a 25 minutos. Todas as narrativas foram vídeogravadas e transcritas pela pesquisadora para posterior análise.

Quando a mãe terminava a narrativa, a pesquisadora voltava a interagir com a dupla. Conversava com a criança e a mãe sobre a história, entregava para a criança um incentivo relacionado à história, como, por exemplo, um adesivo, dedoche ou painel da história. Esse incentivo tinha como propósito manter a motivação da criança para a leitura e a participação do estudo. Feita a despedida da criança, esta deixava a sala, sendo então iniciada a orientação individual com a mãe.

Histórias infantis utilizadas

Foram utilizadas as histórias infantis da coleção “*Clássicos Ilustrados com a Turma da Mônica*” e “*Coleção Fantasia*”, do Maurício de Souza (2008). A sequência das histórias foi: 1) Chapeuzinho Vermelho; 2) Pinóquio; 3) João e o Pé de Feijão; 4) Ilha do Tesouro; 5) A Pastorinha; 6) Rapunzel; 7) O Pequeno Polegar; 8) O Príncipe Sapo; 9) O Soldadinho de Chumbo; 10) Branca de Neve; 11) O Gato de Botas; 12) Cinderela; 13) João e Maria; 14) O Patinho Feio; 15) A Pequena Sereia.

As histórias foram selecionadas a partir do levantamento realizado junto às mães nas reuniões coletivas. A escolha das histórias da Turma da Mônica deveu-se ao fato de elas

oferecerem regularidade no uso de termos mentais como alegria, tristeza, medo e raiva. Essas histórias se caracterizam pela repetição dos personagens (Magali, Cebolinha, Cascão, Franjinha, Mônica), pela clareza das ilustrações, com traços faciais e gestuais, que facilitam a compreensão da expressão das emoções e a predição das ações e intenções dos personagens. Os balões de pensamentos demonstram que os personagens pensam, têm desejos e emoções, que poderiam eliciar falas e explicações sobre os estados mentais.

Os suportes das histórias foram os livros impressos com ilustrações, e CD. Todas as histórias foram digitalizadas e organizadas no formato de apresentação *Power Point*, para serem utilizadas na tela do computador. Visto que entre as atividades preferidas das crianças estava o uso de jogos e páginas da *internet* no computador, cada criança recebeu os quinze exemplares das histórias e um CD com a versão digitalizada.

Procedimento de análise da linguagem usada nas histórias

Todas as narrativas das histórias foram transcritas. As transcrições foram organizadas por díade e por história. Obteve-se um total de quarenta e cinco transcrições, nas quais foi possível analisar o uso da linguagem de cada participante separadamente.

Cada uma das histórias foi preparada e submetida ao tratamento estatístico do programa SPAD-T (*Système Portable pour l'Analyse des Donnés*). Foram gerados dois arquivos por história. O primeiro continha as planilhas com as frequências de palavras usadas pelas díades. O segundo continha uma lista de frases com termos mentais usadas pelas mães e outras usadas pelas crianças. Essa lista havia sido gerada a partir de alguns termos mentais, previamente selecionados (*pensar, saber, perceber, imaginar, acreditar, sonhar, enganar, desconfiar, mentir, fingir, elaborar, gostar, sentir, querer*). Um exemplo desses arquivos de palavras encontra-se na seção de anexos (Anexo 7 e 8).

Como termos e expressões mentais foram considerados verbos (*achar, pensar, fingir, imaginar*), adjetivos (*alegre, feliz, assustado, confiante*), substantivos (*felicidade, imaginação, pensamento, vontade*) e palavras que favorecessem a explicação e a compreensão dos estados mentais, chamadas neste estudo de “explicativos”, tais como: *explicar, perguntar, porque e por que*.

O critério de análise dos termos mentais usados foi adaptado do estudo realizado por Happé (1994). Foram adotadas as seguintes categorias: (1) desejos – referem-se à vontade do personagem, seu querer, suas expectativas para o alcance de algo almejado ou objeto; (2) crenças – aquilo em que o personagem acredita que julga ser verdadeiro, ou falso; (3)

intenções – suas pretensões, sua ação para obter o que deseja, suas tentativas para enganar os outros e para fingir; (4) características do personagem – como ele é de fato (bondoso ou trapaceador) e estados mentais atribuídos a ele (impaciente, tristonho, fingido); (5) emoções – sentimentos e emoções apresentados como tal, palavras ou expressões que designem emoções de forma indireta; por exemplo, choro; (6) explicativos – palavras que quando usadas, facilitariam o entendimento da criança sobre a ação, o pensamento, ou o sentimento dos personagens.

Expressões usadas para designar os próprios pensamentos, desejos ou emoções, como, por exemplo, “*Eu sinto*”, “*Eu acho*” não foram consideradas na análise, por ser tratar de uma autoatribuição.

A partir dessas categorias, foi obtido o número total de termos mentais, o número total de palavras narradas, em cada história, por cada uma das díades. Optou-se por apresentar as frequências desses dados, representados no formato de figuras, as quais são apresentadas no capítulo de resultados.

4.3.3 Pós-teste

A avaliação do pós-teste consistiu na reaplicação às crianças, da Escala de Tarefas de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004), seguindo o modo de utilização no pré-teste. As respostas dadas às questões alvo e controle foram registradas com dois propósitos: verificar o vocabulário e a informação usada para responder à tarefa; observar, nas tarefas respondidas corretamente, após a intervenção, a coerência entre as respostas às questões e o acerto da tarefa.

5 RESULTADOS

Para a análise dos dados, adotou-se o critério de apresentação de caso a caso, na ordem Díade 1 (Ana e Vítor), Díade 2 (Ivani e Júlia) e Díade 3 (Edinara e Beatriz).

A apresentação dos resultados foi feita em duas partes. Na primeira são apresentados os resultados das crianças nas tarefas de teoria da mente, no pré e no pós- teste. Na segunda, são apresentados os dados referentes à linguagem utilizada pelas díades durante as narrativas das histórias.

5.1 Desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente (Pré e Pós-teste)

5.1.1 Vítor

Vítor obteve um total de três pontos no pré-teste (ver Tabela 1). Ele acertou três das sete tarefas propostas, as tarefas 1, 2 e 6 (desejos diferentes, crenças diferentes e de crença e emoção). No pós-teste, acertou cinco das sete tarefas. Manteve o acerto nas tarefas 1 e 6 (desejos diferentes e crença e emoção) e acertou as tarefas 3, 4 e 5 (acesso ao conhecimento, crença falsa de conteúdo e crença falsa explícita). Tanto no pré quanto no pós-teste, errou a tarefa 7 (emoção real e aparente).

Tabela 1 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Vítor

	Escala de Tarefas de Teoria da Mente							Acertos
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	
Pré-Teste	1	1	0	0	0	1	0	3
Pós-Teste	1	0	1	1	1	1	0	5

Conforme referido após o procedimento de intervenção, Vítor acertou as tarefas de crença falsa, (T4 e T5), o que sugere que ele tenha desenvolvido a teoria da mente. Com o propósito de verificar se há relação entre o acerto das tarefas e as justificativas dadas às

questões, foram analisadas as respostas dadas às questões respondidas corretamente. Os dados foram sistematizados e apresentados no Anexo 9.

Verificou-se que houve um ganho qualitativo na linguagem utilizada nas justificativas dadas. Nas justificativas dadas nas tarefas 3 e 5 no pós-teste, a criança adotou verbos mentais de atribuição de crença, ‘achar’ e ‘saber’. “*Porque ela acha⁵ que não tem nada dentro da caixa*” (T3) e “*Porque ele procurou no armário... porque ela fica escondido. Ele não sabe que está escondido lá*” (T5).

As tarefas 1 e 6 foram respondidas corretamente no pré e pós-teste, nas justificativas foi observada melhora na estrutura da linguagem utilizada. Na tarefa 1, ao contrário de apenas afirmar ‘*Porque ele quer*’, como fez no pré-teste, Vítor explicou a escolha feita pelo personagem: ‘*Ele vai comer para ele crescer. A maçã é muito importante*’.

Na justificativa da tarefa 6, ele deixou de descrever o conteúdo da caixa, *Eh, tem pedra na caixa*” e relatou a preferência da personagem. “*Porque ela gostou da caixa de chocolate*”. Adotou o verbo ‘gostar’, fazendo atribuição de emoção à personagem.

Síntese

Vítor apresentou melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente no pós-teste, com o acerto nas tarefas de crença falsa. Foi observada melhor elaboração na linguagem usada nas justificativas, com o uso de atribuição de estados mentais e de emoção ao outro. Ficou evidente que a melhora do desempenho nas tarefas está ligada a um melhor uso da linguagem nas referidas justificativas, o que aponta uma relação entre a linguagem e o desempenho nas tarefas de teoria da mente.

Pode-se argumentar que houve a manifestação da teoria da mente. Esse resultado concorda com os dados referidos por Golan et al (2010), no sentido de que é possível treinar crianças com autismo, com atividades sistematizadas a perceber estados mentais e de emoção dos personagens.

Se observadas as habilidades dispostas em cada uma das tarefas da escala, a criança não compreendeu que pode haver uma crença diferente da sua, conforme constatado na tarefa 2, na qual o acerto não foi mantido no pós-teste. Notou-se que a justificativa dada denota a adoção de própria crença, sem a percepção de que o outro pode apresentar uma crença diferente da sua.

⁵ Os termos e verbos mentais das falas das crianças foram destacados com negrito e sublinhados.

Infere-se que, apesar de haver uma indicação da compreensão do princípio da crença falsa, isso não garante que a criança possa estender a outras situações. Aspecto esse, que também está de acordo com os resultados referidos em outros estudos, como Golan, Baron-Cohen e Golan (2008), Tager-Flusberg (2004), Tager-Flusberg e Joseph (2005), Peterson, Wellman e Liu (2005).

5.1.2 Júlia

No pré-teste, Júlia acertou apenas a tarefa 3 (acesso ao conhecimento). No pós-teste, acertou três das sete tarefas. Como se observa na Tabela 2, ela acertou as tarefas 1 e 6 (desejos diferentes e crença e emoção) e manteve o acerto na tarefa 3 (acesso ao conhecimento).

Tabela 2 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Júlia

	Escala de Tarefas de Teoria da Mente							Acertos
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	
Pré-Teste	0	0	1	0	0	0	0	1
Pós-Teste	1	0	1	0	0	1	0	3

Apesar de acertar mais tarefas no pós-teste, não houve acerto das tarefas de crença falsa (4 e 5), o que indica que Júlia não desenvolveu a teoria da mente, após a intervenção. As justificativas dadas as questões respondidas corretamente foram sistematizadas e analisadas para verificar a coerência entre essas respostas e o acerto da tarefa, essas constam no Anexo 10.

Verificou-se que, no pré-teste, a criança não respondeu às justificativas da maioria das tarefas, ora permaneceu em silêncio, ora afirmou não saber. No pós-teste, mesmo sem acertar as sete tarefas, Júlia apresentou todas as justificativas.

Nas tarefas 1 e 6, ela não apresentou as justificativas no pré-teste. Nas justificativas dadas no pós-teste, ela usou alguma palavra da própria questão, sem elaboração mais adequada para a resposta. Na tarefa 3, diferentemente da justificativa dada no pré-teste, em que apenas repetiu uma das palavras da pergunta, “caixa”, a criança apresentou uma justificativa mais apropriada para a questão: “Nunca. Ela não sabe”. Esta justificativa

respondeu corretamente à alternativa. Júlia fez uso do verbo mental “*saber*”, com atribuição de crença à protagonista da história.

Síntese

Júlia apresentou baixo desempenho nas tarefas, tanto no pré quanto no pós-teste. Os erros cometidos nas tarefas de crença falsa (T4 e T5) demonstram que ela ainda não compreendeu o paradigma de crença falsa e conseqüentemente, não houve manifestação da teoria da mente. O desempenho desta criança atendeu à descrição dos achados de outros estudos, como os de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), Hadwin, Baron-Cohen, Howlin e Hill (1997), e de Colle, Baron-Cohen e Hill (2007), segundo os quais poucas ou uma minoria dessas crianças conseguem acertar as tarefas de crença falsa. Nesse sentido, afirma-se que não houve um efeito positivo do procedimento de intervenção na manifestação da teoria da mente desta criança.

Nas demais habilidades contidas nas outras tarefas, houve progressão de acertos no que se refere ao acesso ao conhecimento, ao reconhecimento de crenças diferentes e de emoção. Esses achados estão de acordo com os dados apresentados na pesquisa de Garfield, Peterson e Perry publicada em 2001.

Referentemente ao uso da linguagem e ao acerto das tarefas, observaram-se prejuízos na linguagem empregada. Júlia tende a repetir palavras, ou partes da frase, manifestando dificuldade de apropriar-se da linguagem de forma coerente em três níveis: sintático (elaboração das frases); pragmático (compreensão da linguagem contextualizada de seu interlocutor); semântico (vocabulário limitado).

Deve-se considerar que os sintomas do autismo, de ordem neurodesenvolvimental, prejudicam o uso das habilidades linguísticas e também acentuam os déficits na teoria da mente, o que reafirma os dados apresentados por Tager-Flusberg e Joseph (2005) e de Paynter e Peterson (2010).

5.1.3 Beatriz

No pré-teste, Beatriz acertou quatro das sete tarefas. Conforme observado na tabela 3, foram respondidas corretamente as tarefas: 1, 2, 3 e 6 (desejos diferentes, crenças diferentes,

acesso ao conhecimento e crença e emoção). No pós-teste, ela manteve acerto das tarefas 1, 2, 3 e 6 e acertou a tarefa 4, de crença falsa de conteúdo.

Tabela 3 - Resultados das sete tarefas de teoria da mente, obtidos por Beatriz

	Escala de Tarefas de Teoria da Mente							Acertos
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	
Pré-Teste	1	1	1	0	0	1	0	4
Pós-Teste	1	1	1	1	0	1	0	5

Com o propósito de verificar se há relação entre o acerto das tarefas e as justificativas dadas às questões, foram analisadas as respostas dadas às questões respondidas corretamente. Os dados foram sistematizados e apresentados no Anexo 11.

Pode-se observar que há coerência entre as justificativas das questões controle e o acerto da tarefa. Por exemplo, na tarefa 1, referente aos desejos diferentes, na qual a criança prediz a ação do outro, quando ela própria e outra pessoa possuem desejos diferentes, ela argumentou, no pré-teste, “*Porque eu gosto de um e ele gosta do outro!*” e, no pós-teste, “*Porque... ah... Porque cada um gosta de mais de uma coisa!*”

Na tarefa 4, Beatriz compreendeu que o protagonista da história apresentava uma crença falsa, respondeu corretamente à questão e usou o verbo mental “pensar”: “*Band-Aid. Vai ver que ele está machucado! Pensa que tem Band-Aid. É isso?*” A resposta dada como justificativa é coerente com a questão.

Na tarefa 6, relativa a crença e emoção, ela avaliou a emoção do outro em situação de engano. Tanto nas justificativas do pré quanto do pós-teste, ela reconheceu a emoção da protagonista, “*feliz*”. Nas questões controle de emoção, em suas justificativas ela reconheceu a emoção do outro e atribuiu as causas dessa emoção, “*Triste. Porque não é biscoito de chocolate... é pedra!*”

Beatriz demonstrou que pode avaliar e reconhecer a emoção da outra pessoa, perceber que se trata de um engano. Ela atribuiu estados emocionais ao outro, reconhecidos por ela própria. Quando se depara com uma situação na qual a pessoa tende a disfarçar ou ocultar as suas emoções, no caso da tarefa 7, Beatriz apresenta dificuldade de perceber uma emoção diferente daquela que é apresentada. Torna-se difícil para ela reconhecer uma emoção que não está expressa de forma real. Não compreendeu o sentido oculto ou figurado, evidenciando que sua compreensão da realidade se estabelece no entendimento literal do fato e da situação.

Síntese

Os resultados obtidos apontam que ela apresenta compreensão de desejo e de crença. Pode atribuir emoções a outras pessoas, desde que essas emoções sejam apresentadas da forma como são sentidas, sem disfarces. Emoções expressas de forma disfarçada confundem e limitam sua compreensão do estado mental do outro. Infere-se que essa dificuldade esteja relacionada a outros aspectos, entre eles, a dificuldade de “ler” as pistas socioperceptivas, discutida anteriormente por Tager-Flusberg e Joseph (2005), e de estabelecer relação entre a emoção e outros estados mentais que permitem o reconhecimento de emoções contraditórias.

Em outras palavras, reconhecer emoções não é o suficiente para o desenvolvimento da compreensão emocional e para antecipação do estado emocional do outro, o que foi apontado no estudo de Pavirini, Loureiro e Souza (2011), realizado com crianças de desenvolvimento típico. É válido destacar que o resultado obtido na tarefa 7, é discordante dos dados obtidos por Peterson, Wellman e Liu (2005), segundo os quais aquelas crianças autistas testadas pela Escala de Teoria da Mente acertaram essa tarefa e a consideraram mais fácil do que a tarefa de crença falsa.

Os erros nas tarefas da escala podem estar relacionados aos déficits da habilidade pragmática, o que está em conformidade com outros achados como os de Leon, Siqueira, Parente e Bosa (2007). Essas crianças apresentam um pensamento literal e concreto dos fatos e falas sem considerar o contexto, o que compromete o desenvolvimento de sua compreensão social.

Referentemente à compreensão do paradigma da crença falsa, Beatriz interpreta a crença falsa de conteúdo, porém não consegue avaliar apropriadamente o conteúdo explícito da situação. Sobre o uso da linguagem, ela apresentou boa estrutura de linguagem, o que indica que esta seja favorecedora da manifestação da teoria da mente. Considera-se que o procedimento de intervenção obteve êxito parcial. Deve-se considerar que os déficits presentes de teoria da mente, podem estar relacionados à sintomatologia do autismo.

5.2 Linguagem usada pelas díades durante as interações em torno das histórias

Os dados da linguagem utilizada pelas díades durante as narrativas das histórias, foram sistematizados em figuras, nas quais são apresentadas as frequências de palavras e de termos

mentais em cada uma das 15 histórias. Foram adotadas como forma de apresentação dos resultados três unidades:

1. Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais;
2. *Corpus* de palavras por história;
3. Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança.

5.2.1 Díade 1 (Ana e Vítor)

5.2.1.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais

Ana

Houve um aumento de termos e verbos mentais ao longo do procedimento, Ana passou a utilizar com regularidade os termos mentais. A partir da décima história, Branca de Neve, registrou-se aumento no uso de termos de atribuição de estados mentais, conforme observado na Figura 1.

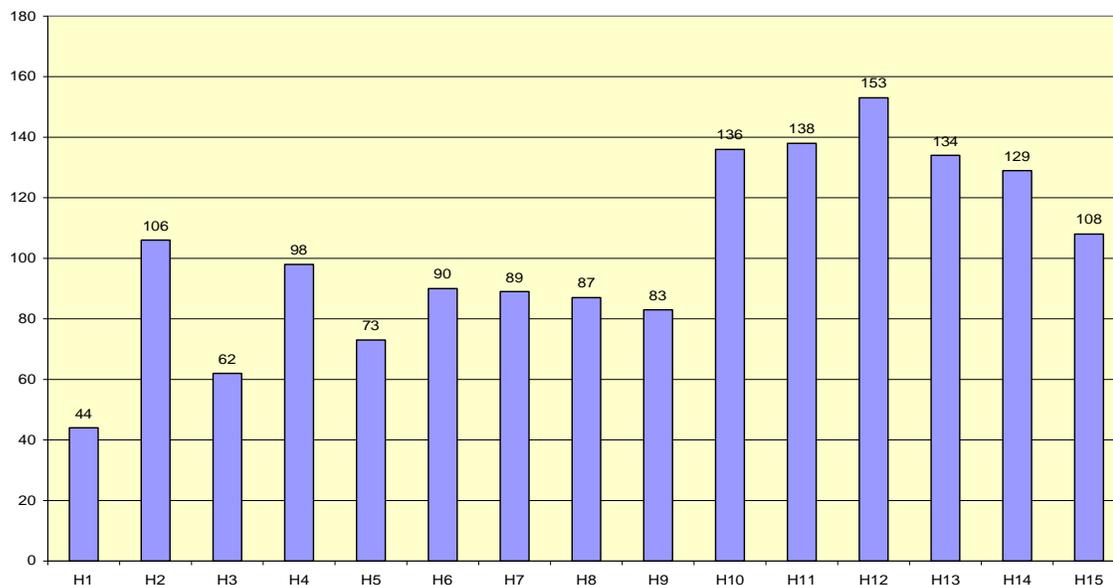


Figura 1 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 1 (Ana)

Observou-se que as histórias 11 (O Gato de Botas) e 12 (Cinderela) eliciaram uma maior frequência de termos mentais, estas histórias foram favorecedoras no uso de uma linguagem baseada em termos mentais, e eliciaram o maior uso dos termos, seja pelo enredo, características dos personagens, ou mesmo, a afinidade da mãe pela história.

Vítor

Nota-se que não houve regularidade no uso de termos e verbos mentais nas histórias. Ao contrário, observa-se na Figura 2 que há uma grande variação nas histórias, e que nas histórias 3 (João e o Pé de Feijão) e 4 (Ilha do Tesouro), Vítor não usou termo mental.

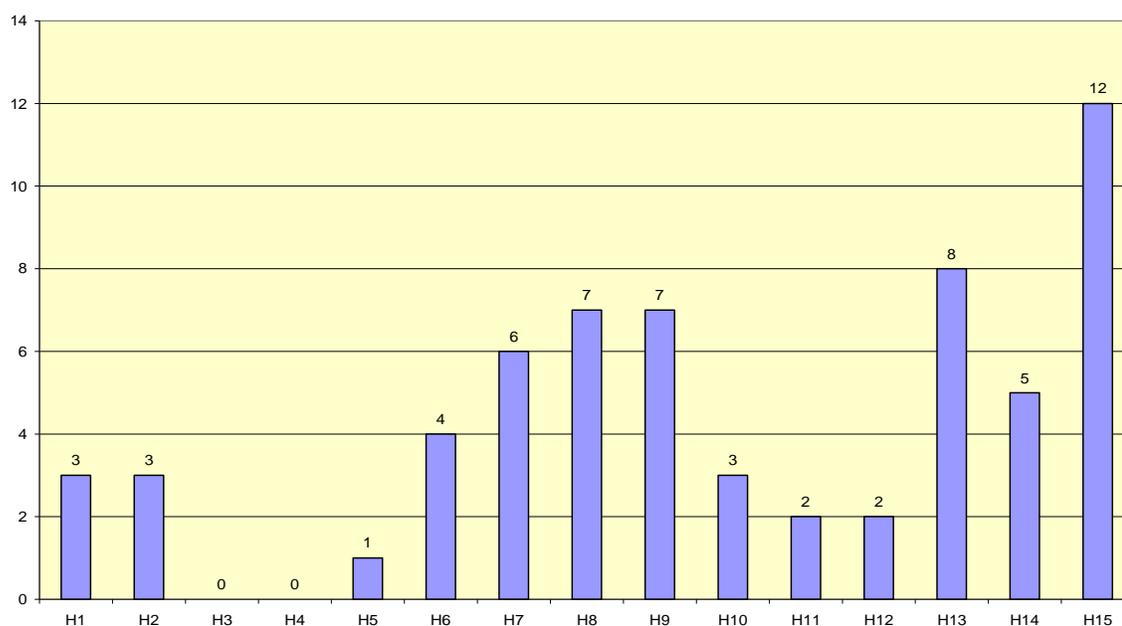


Figura 2 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história nas falas da criança 1 (Vítor)

Entre as histórias 5 (A Pastorinha) e 9 (O Soldadinho de Chumbo), Vítor apresenta um uso crescente dos termos, porém volta a reduzir a manifestação desses termos no intervalo entre as histórias 10 (Branca de Neve), 11 (O Gato de Botas) e 12 (Cinderela). A última história (A Pequena Sereia) foi a que mais eliciou o uso de termos mentais.

5.2.1.2 Corpus de palavras por história

Ana

No total das 15 narrativas, Ana utilizou 20593 palavras. Conforme observado na Figura 3, há uma variação no emprego de palavras nas histórias.

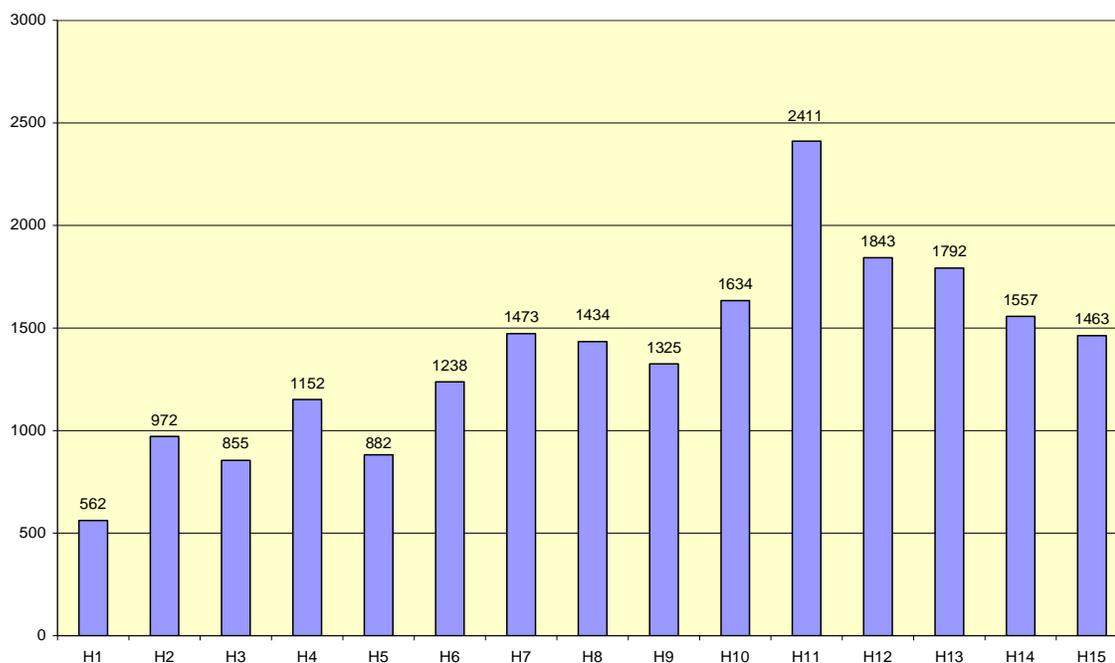


Figura 3 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 1 (Ana)

Foi observada uma maior frequência de palavras nas histórias 11, 12 e 13. Na história 11 (O Gato de Botas), foram utilizadas 2411 palavras, seguida da história 12 (Cinderela), com 1843 palavras, e da história 13 (João e Maria) com 1792 palavras.

Vítor

Nas 15 histórias, ele empregou 464 palavras. Há uma variação frequente no uso de palavras ao longo do procedimento, melhor observada na Figura 4.

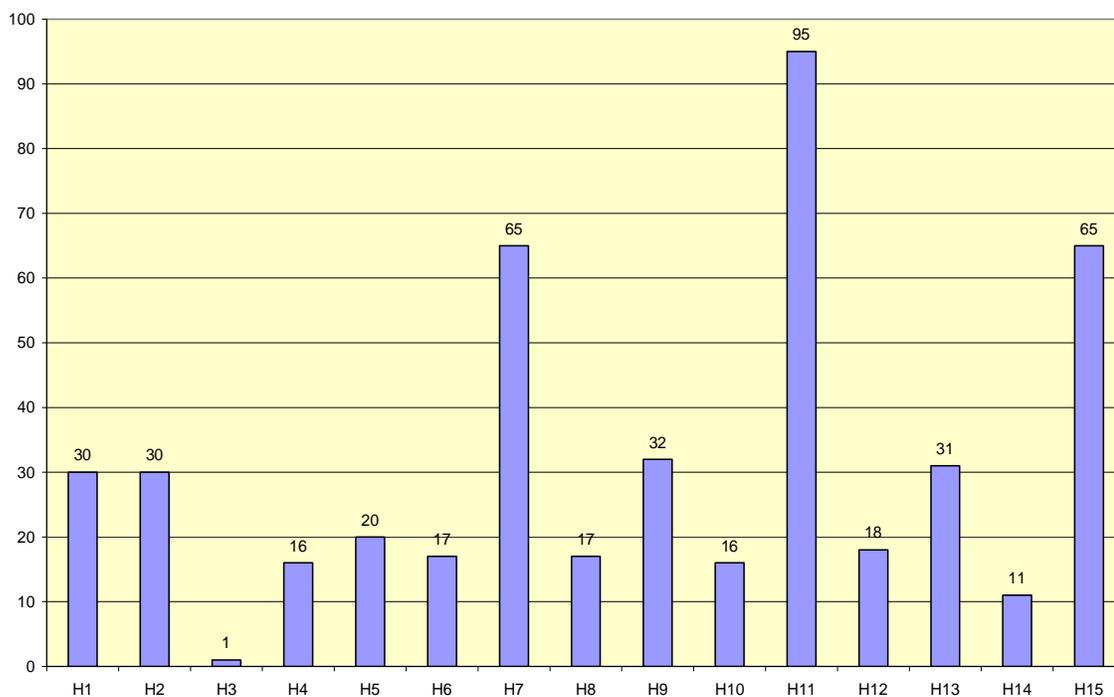


Figura 4 - Escores de palavras usadas pela criança 1 (Vitor), durante as narrativas de histórias

As maiores frequências foram observadas nas histórias 11, 7 e 15. Na história 11 (O Gato de Botas), foram usadas 95 palavras, nas histórias 7 (O Pequeno Polegar) e 15 (A Pequena Sereia) foram referidas 65 palavras, em cada uma. Na história 3 (João e o Pé de Feijão), Vitor usou apenas 1 palavra.

5.2.1.3 *Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança*

Para melhor apresentação dos resultados referentes ao uso de termos mentais, tanto nas falas maternas quanto nas falas da criança, os dados foram reunidos na Tabela 4.

Tabela 4 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 1, em relação ao número de palavras narradas por história

		Termos Mentais						Total	Palavras
		Carac	Crença	Desejo	Emoção	Explic	Intenção		
H1	Criança	2	0	0	1	0	0	3	30
	Mãe	11	19	0	3	7	4	44	562
H2	Criança	2	1	0	0	0	0	3	30
	Mãe	12	39	3	21	20	11	106	972
H3	Criança	0	0	0	0	0	0	0	1
	Mãe	7	10	13	13	19	0	62	855
H4	Criança	0	0	0	0	0	0	0	16
	Mãe	5	41	8	19	25	0	98	1152
H5	Criança	0	0	0	1	0	0	1	20
	Mãe	3	21	4	31	14	0	73	882
H6	Criança	2	0	0	2	0	0	4	17
	Mãe	11	26	7	26	19	1	90	1238
H7	Criança	1	2	0	3	0	0	6	65
	Mãe	10	26	6	23	22	2	89	1473
H8	Criança	0	1	1	3	2	0	7	17
	Mãe	1	23	17	22	23	1	87	1434
H9	Criança	1	0	1	5	0	0	7	32
	Mãe	3	14	16	24	26	0	83	1325
H10	Criança	0	0	1	1	1	0	3	16
	Mãe	12	27	13	48	35	1	136	1634
H11	Criança	0	1	0	1	0	0	2	95
	Mãe	17	64	11	8	27	11	138	2411
H12	Criança	0	1	0	1	0	0	2	18
	Mãe	39	27	22	42	23	0	153	1843
H13	Criança	2	1	0	4	1	0	8	31
	Mãe	19	34	7	26	41	7	134	1792
H14	Criança	1	2	0	2	0	0	5	11
	Mãe	17	48	5	25	33	1	129	1557
H15	Criança	1	6	1	4	0	0	12	65
	Mãe	7	43	11	20	27	0	108	1463
Total	Criança	12	15	4	28	4	0	63	464
	Mãe	174	462	143	351	361	39	1530	20593

Ana

Ana empregou 1530 termos, equivalentes a 7,43% do total de palavras proferidas nas 15 histórias. Desse total, os termos mais frequentes foram classificados assim: 462 relativos a crença, 361 explicativos e 351 referentes à emoção.

O uso de termos de atribuição de crença ao outro evidenciou-se desde a primeira narrativa. Quando verificado em quais histórias houve o maior emprego de termos mentais, observou-se que a maior frequência se encontra nas histórias 12, 11 e 10: 153 na história Cinderela, 138 na história O Gato de Botas e 136 na história Branca de Neve.

Os fragmentos das histórias descritos a seguir apontam a forma como a mãe empregou os termos mentais e as explicações. Foram observadas as estratégias que a mãe utilizou para levar o filho a compreender o enredo da história, e também a perceber o pensamento e as emoções dos outros.

Na história 12 (Cinderela), a mãe usou termos emocionais e o verbo mental ‘*pensar*’, para explicar para o filho o sentimento de tristeza da princesa, no trecho da narrativa em que a princesa recebeu a aveleira dada pelo pai e a plantou no túmulo da mãe.

Mãe – “*Ele plantou lá no cemitério, onde estava enterrada a mãezinha dela, fez um buraco, cavou a terra e plantou o galho e fechou. E **chorou**⁶, **chorou** e **chorou**... E **chorou** tanto e as lágrimas dela caíam, lágrimas são água. Então, regou com lágrimas aquela muda, que se transformou em uma linda árvore. Ah, lá ô.*”

Mãe – “*Ela ficava **pensando** na mãe dela, naquele **sentimento de amor**. Olha os corações. **Pensando, pensando**... Se a minha mãe estivesse aqui, seria tão diferente! Ai, que **saudades** da minha mãe... Minha mãe me dava roupas lindas, cuidava de mim, tratava com **amor**, com **carinho**. Agora eu to aqui triste e o palácio lá. E ela **triste** de tanto **chorar**.*”

Na história 11, O Gato de Botas, observou-se a maior frequência de termos relacionados à crença, num total de 64 termos. Os verbos mentais mais frequentes foram ‘*pensar*’, ‘*saber*’, e as suas variações. Com o uso de expressões relacionadas a crença, tais como: ‘**bolando um plano**’, ‘**executar uma idéia**’, ‘**cheio de idéias**’, ‘ferendo de idéias’, ‘**executar** a primeira parte do meu **plano**’.

Mãe – “*Aí ele ficou **pensando** que tristeza, meu irmão ganhou um moinho, meu irmão ganhou um jumento, eu vou ficar com esse gato? Mas esse gato era muito o que? Ele **pensava** muito. Ele tinha muitas **idéias**. Ele era muito inteligente, igual alguém que eu conheço.*”

Mãe – “*O que... que o gato **pensou**? Ah, estou **bolando num plano**, to **pensando** aqui... vou **executar uma idéia**. Só que para ele **executar a idéia**, ele tinha, ele precisava de duas coisas e ele pediu pro dono dele*”

Mãe – “*Ele **pensou** assim: gente, mas o que será que esse gato vai aprontar? Olha a expressão desse gato. Olha o olho. Ele está **cheio de idéias**, o cérebro dele ó, tá ferendo de*

⁶ Os termos e verbos mentais das falas das mães e das crianças foram destacados com negrito. Explicações sobre os estados mentais foram sublinhados.

*idéias. Tá cheio de idéias e ele **pensou** assim: - Eu vou **executar** a primeira parte do meu plano e olha o quanto este gato era inteligente”.*

Mãe – “[...] Olha a expressão do gato de IUPI! IURU! Consegui o que eu queria! Agora eu te pergunto, o amo dele **sabia** que o gato ia prender o coelho dentro do saco? (pausa)”.

Como estratégia para facilitar a aprendizagem do filho e fazê-lo entender o sentido das ações dos personagens, a mãe fez vários questionamentos, para que ele pudesse predizer o comportamento do outro.

Mãe – “Ficou só **pensando** lá, ó. **Pensando, pensando.** Mas esse gato. Quem era mais inteligente? O Cascão ou o gato?”

Criança – “O gato”.

Mãe – “Olha lá esse desenho. O gato tá atrás do quê?”

Criança – “Das flores.”

Mãe – “Das fores. Dessa moita. Os passarinhos **sabiam** que o gato estava atrás da moita? Olha pro desenho”.

Criança – “Ele tava escondido”.

Mãe – “Ele tava escondido. Você, Vítor, **sabe** que o gato estava escondido. E as perdizes **sabem**?”

Criança – “Não.”

Mãe – “*Nãoo. Muito bem. Foi por isso que elas ficaram aqui ciscando e comendo milho, entraram no saco, e o gato fez o que?*”

Criança – “Fechou o saco.”

A mãe ofereceu dicas para a criança, tais como “Qual foi a primeira coisa que ele fez?”. Ela ofereceu uma estrutura com complemento sintático, o que auxiliou o filho a pensar sobre a linguagem empregada e promoveu um melhor entendimento dos verbos mentais utilizados.

Como outro recurso, ela o levou a pensar sobre sua própria crença: ‘Você, Vítor, sabe que o gato estava escondido. E as perdizes sabem?’. Ao afirmar a crença da criança e questionar a crença do outro, a mãe demonstrou que existem crenças diferentes das suas próprias, o que pode promover a manifestação da compreensão social.

O mesmo ocorreu na história 4 (Ilha do Tesouro): ela explicou como, em uma ilustração, é possível identificar e compreender o pensamento e a intenção do outro.

Mãe – “Jim ficou muito rico, porque ele achou o baú. [...]. Ele levou o baú para casa, deitou e ficou **pensando**. Olha as bolinhas do **pensamento**, ele ficou **pensando**: [...]”.

Mãe – Você entendeu a história que foi o capitão

Criança – Esse cérebro?

Mãe – O capitão Flint.

Criança – *E esse cérebro?*

Mãe – *Isso daqui (aponta para o balão) é um modo de **expressar o pensamento** através de uma historinha. Mas, nós quando **estamos pensando, ninguém vê o balão.***

Mãe – *[...] Mas para eu escrever uma história, para a pessoa que está lendo **entender** o que eu estou pensando, eu coloco essas bolinhas que são assim oh... pontinhos. Quer dizer eu estou pensando... Imaginando... Imaginando o quê?*

Mãe – *“Quem desenhou **imaginou** o capitão Flint, não foi? Ele ficou **pensando** e desenhou para você que era o capitão Flint. [...] Então, é um modo de contar a história para que as pessoas, quando ilustra, para elas **saberem** o que ele estava **pensando.**”*

Nos dois fragmentos acima, a mãe auxiliou o filho a entender como é possível acessar outras formas de linguagem. Na referida ilustração, o balão é colorido e o seu formato é semelhante ao da figura do cérebro. Acredita-se que a criança estabeleça uma associação entre o cérebro e o pensamento, o que sugere seu esforço para compreender o pensamento do outro, ou mesmo onde se processa esse pensamento.

Vítor

Vítor mencionou 63 termos de estados mentais, correspondentes a 13,58% do total de palavras usadas nas 15 histórias. Entre as categorias selecionadas, foram observadas as seguintes frequências: 28 termos relativos a emoções, presentes em 12 histórias; 15 termos de crença, apresentados em 8 histórias; 12 termos de características do personagem usados, em 8 histórias.

A primeira menção de termo emocional e de característica de personagem foi feita na primeira história. Termos de crença foram usados de forma regular a partir da sétima história. A maior manifestação de termos mentais ocorreu nas histórias 15 e 13, nas quais foram usados, respectivamente, 12 e 8 termos. Dessas histórias, foram retirados trechos que demonstram a forma como Vítor atribuiu estados mentais e de emoção ao outro.

Na história 15, A Pequena Sereia, há exemplos da manifestação de atribuição de crença ao outro. No início da narrativa, Vítor observa que na capa e contra capa do livro existe um balão de pensamento. Sua mãe já havia explicado, ao narrar a história 9 (Ilha do Tesouro), a função desse balão na ilustração das histórias.

Mãe – *“Tudo bem! Vamos começar... Vamos observar a capa. O que a gente pode entender dessa história olhando a ilustração da capa? [...]”*

Criança – Tem um balão de **pensamento.**

Mãe – *“Isso, muito bem. Tem aqui um balão de pensamento. O que isso quer dizer? Que a sereia estava o que...”*

Criança – **Pensando**. Ela estava **pensando**.

Mãe – *Pensando em quem? No príncipe encantado. Então, vamos ler a historinha.*

Vítor reconhece a figura, sua função e consegue fazer atribuição de crença a personagem. A atribuição de desejo ao outro fica evidente nessa história, quando a mãe questiona se ele entendeu o que a princesa queria fazer, ao procurar a ajuda da bruxa, para se transformar em um ser humano.

Mãe – *“Ela pensou que ela queria ser igual aos humanos. Ao invés de viver trezentos anos e depois virar espuma, ela preferia virar uma pessoa, morrer e ter uma alma imortal. Mas, se ela era uma sereia, como é que ela ia conseguir isso? Como?”*

Criança – Não sei. Ela **queria** virar uma pessoa?!

A percepção e o reconhecimento de emoção ficaram evidentes, quando ele relatou que a sereia chora diante da atitude do príncipe. Ele percebeu as lágrimas, como uma ‘coisa’ que está no olho da sereia.

Mãe – *“A carinha dela.... Oh, estou no colo do príncipe! Toda encantada. Como é que A Pequena Sereia está?”*

Criança – **Feliz**, né!

Mãe – *“É, muito feliz! Mas, ih, aqui ela não parece estar muito feliz, o que você acha?”*

Criança – A Pequena Sereia está **chorando**. Tem uma coisa aqui no olho dela, mãe.

Na história 13, João e Maria, ele usou a mesma emoção, em duas situações diferentes, nas quais ele buscou informações para entender o contexto da narrativa. Na primeira, a mãe contou a idéia da madrasta de deixar as crianças na floresta e explicou a reação do pai, que andava de um lado para o outro.

Mãe – *“Olha marido, vai lá e deixa as crianças perdidas na floresta. Nós não temos mais o que comer. E o que que nós vamos fazer? Vai andando com elas e solta elas lá. Ó, aqui ela tá girando e falando nervosa. Olha, você vá, vá e leva e leva as crianças. Então o homem saiu...”*

Criança – Ele não tá **nervoso**?

Na segunda, a mãe relatou o momento em que o pai abandonou os filhos na floresta. Vítor indagou sobre a emoção do personagem e atribuiu a ele o nervosismo.

Mãe – *“Por quê? Porque ela tá mostrando que tá andando pra lá e pra cá, girando. Ah, que que nós vamos fazer com essas crianças... não temos o que comer. Ah! Tive uma idéia.*

Marido, leva as crianças pra passear. Finge que vai passear pela floresta e solta elas lá. Lá na floresta só tem árvore, árvore de um lado...

Criança – Ele não tá **nervoso**?

A mãe contou que as crianças se surpreenderam, pois a velhinha os deixou comer quantos doces quisessem. Ana o fez pensar sobre qual a real intenção da bruxa para tal, e indagou se crianças tinham percebido quem era a tal velhinha.

Mãe – “*Então, a velhinha tava parecendo ser uma pessoa maravilhosa. Eles sabiam que aquela velhinha era uma bruxa?*”

Criança – Não **sabiam**.

Nesse fragmento, a criança atribuiu crença a João e Maria. Vítor entendeu a intenção da bruxa de enganar as crianças, disfarçando-se de velhinha. Compreendeu que as crianças ainda não haviam percebido o disfarce.

Síntese

Com base na análise do uso de termos mentais nas histórias e da observação sobre a forma como esses termos foram mencionados pela criança, algumas considerações podem ser feitas. As narrativas das histórias em situação de interação entre criança e mãe promoveu um efeito significativo quanto o uso de termos mentais, no desempenho de Vítor.

Houve uma maior manifestação de termos emocionais durante todo o procedimento. Na fala materna, pode-se verificar uma ênfase maior no questionamento sobre os estados emocionais dos personagens, apesar do uso frequente de termos cognitivos, de atribuição de crença.

Em vários trechos das narrativas, a mãe fez questionamentos sobre a crença, deu explicações sobre os estados mentais e emocionais e fez inferências sobre a crença falsa dos personagens. Esses achados estão de acordo com os resultados descritos por Slaughter, Peterson e Mackintosh (2007), nos quais as mães de crianças autistas tendem a usar mais frequentemente termos emocionais em suas falas.

Quanto ao uso de verbos mentais cognitivos, Vítor fez menções de atribuição de crença em diferentes contextos de narrativas. Os verbos mentais relacionados à atribuição de crença ao outro mais usados foram ‘saber’ e ‘pensar’.

Cabe destacar o questionamento da criança sobre as formas de manifestação do pensamento. A busca de explicações sobre os balões de pensamento, sobre sua utilidade e

representação indica que Vítor passou a fazer inferências de que a outra pessoa pensa e apresenta crenças e idéias, o que anteriormente ele não havia referido.

No início do procedimento de intervenção, nota-se uma tendência de observar os aspectos emocionais e as características dos personagens da história. O treino proporcionou uma ampliação na percepção das crenças. Vítor passou a atribuir crenças aos personagens, a diferenciar os desejos destes e a buscar motivos para explicar seus comportamentos, o que pode apontar para o desenvolvimento de uma inferência do comportamento do outro. Esse resultado demonstra um avanço na compreensão social dessa criança.

5.2.2 Díade 2 (Ivani e Júlia)

5.2.2.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais

Ivani

Observou-se uma variação no uso de termos ao longo das narrativas, como se vê na Figura 5.

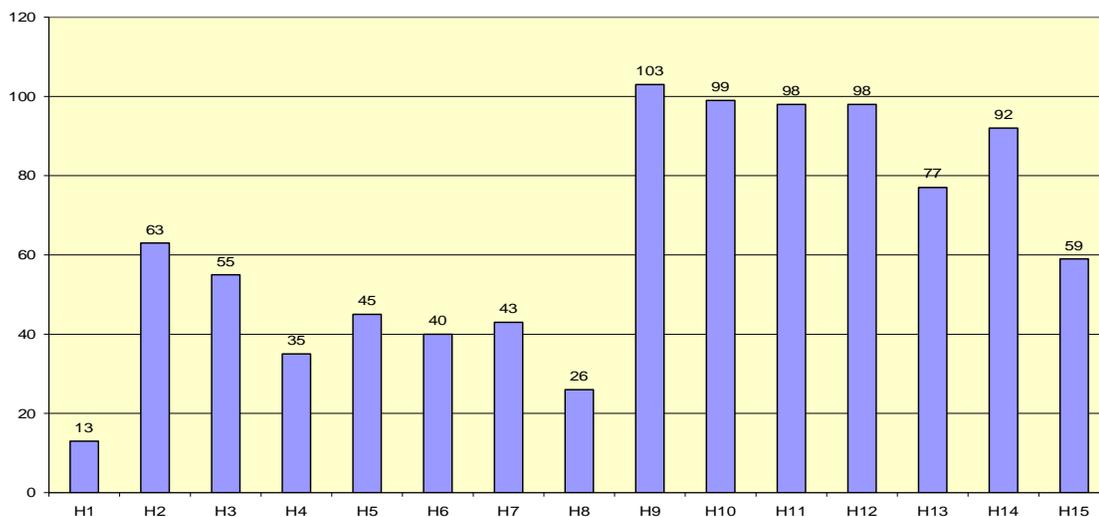


Figura 5 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 2 (Ivani)

Há uma regularidade entre as histórias 5 (A Pastorinha), 6 (Rapunzel) e 7 (O Pequeno Polegar), com uma média de 40 termos. Entre a história 9, O Soldadinho de Chumbo, e história 14, O Patinho Feio, está concentrada a maior manifestação de termos de atribuição de estados mentais. As histórias 9 (O Soldadinho de Chumbo), 10 (Branca de Neve) e 11 (O Gato de Botas) eliciaram o maior uso dos termos, seja pelo enredo, características dos personagens, ou mesmo, a afinidade da mãe pela história.

Júlia

Pelos dados da Figura 6, verificou-se uma variação no uso de termos entre as histórias, com diminuição nas histórias 8 (O Príncipe Sapo) e 13 (João e Maria). Há uma regularidade nas histórias 11 (O Gato de Botas), 12 (Cinderela) e 15 (A Pequena Sereia). As histórias 10 (Branca de Neve) e 9 (O Soldadinho de Chumbo) favoreceram o uso mais frequente de termos mentais.

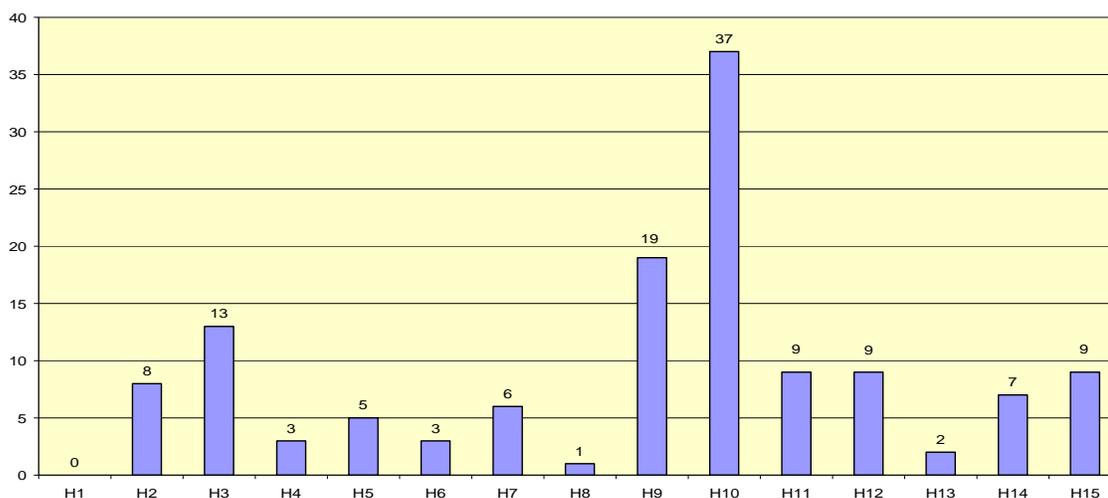


Figura 6 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história nas falas da criança 2 (Júlia)

Constatou-se que houve uma relação entre a linguagem empregada pela mãe e pela filha nas histórias 10 (Branca de Neve) e 9 (O Soldadinho de Chumbo); ambas eliciaram o maior uso de termos mentais.

5.2.2.2 Corpus de palavras por história

Ivani

Ivani utilizou 12037 palavras no total de 15 narrativas. Conforme observado na Figura 7, houve uma variação no uso de palavras até a história 8 (O Príncipe Sapo). As maiores frequências foram encontradas na história 9 (O Soldadinho de Chumbo), com 1309 palavras, seguida da história 10 (Branca de Neve), com 1293 palavras, e da história 11 (O Gato de Botas) com 1222 palavras.

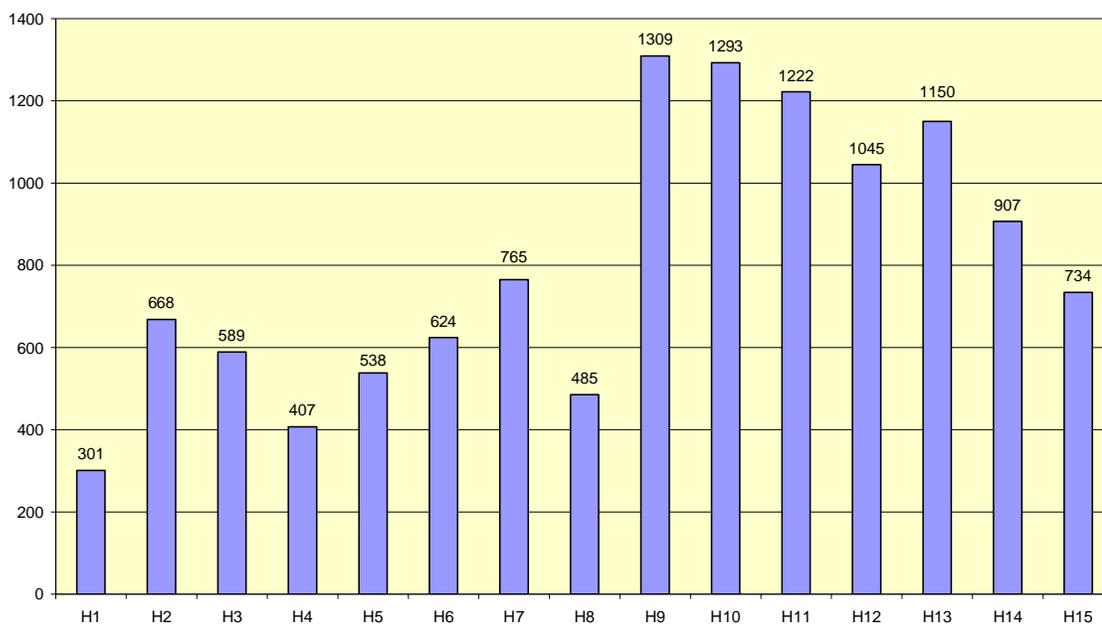


Figura 7 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 2 (Ivani)

Júlia

Júlia utilizou 622 palavras, no conjunto de 15 histórias. Pela distribuição de frequência verificada na Figura 8, as histórias que mais eliciaram o uso de palavras foram: Branca de Neve (H10), com 133 palavras; O Soldadinho de Chumbo (H9), com 98 palavras; O Gato de Botas (H11), com 64 palavras; e O Patinho Feio (H14), com 61 palavras. A menor frequência foi encontrada nas histórias 1 (Chapeuzinho Vermelho) e 8 (O Príncipe Sapo), cada uma com apenas uma palavra.

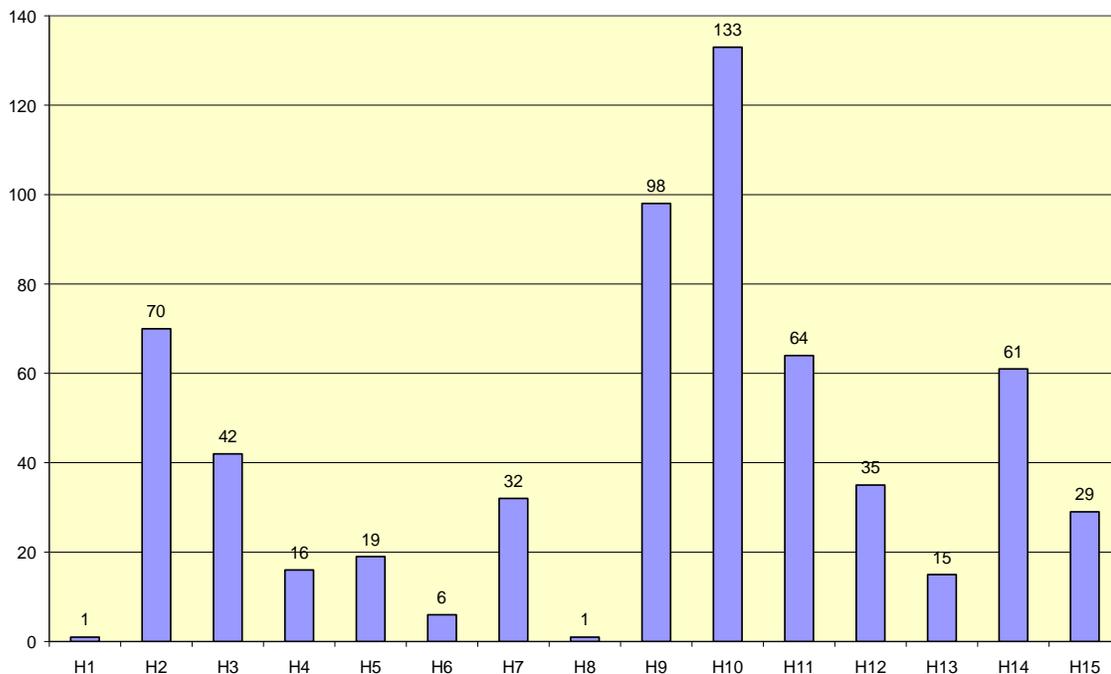


Figura 8 - Escores de palavras usadas pela criança 2 (Júlia), durante nas narrativas de histórias

Foi observada uma relação entre a linguagem empregada pela mãe e pela filha nas histórias 9 (O Soldadinho de Chumbo) e 10 (Branca de Neve), nas quais ocorreram as maiores frequências de palavras da díade.

5.2.2.3 *Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança*

Para melhor apresentação dos resultados referentes ao uso de termos mentais, tanto nas falas maternas quanto nas falas da criança, os dados foram sistematizados na Tabela 5.

Tabela 5 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 2, em relação ao número de palavras narradas por história

		Termos						Total	Palavras
		Carac	Crença	Desejo	Emoção	Explic	Intenção		
H1	Criança	0	0	0	0	0	0	0	1
	Mãe	1	4	0	4	4	0	13	301
H2	Criança	1	1	0	5	1	0	8	70
	Mãe	12	17	4	18	9	3	63	668
H3	Criança	10	0	0	3	0	0	13	42
	Mãe	17	12	1	14	11	0	55	589
H4	Criança	1	0	0	2	0	0	3	16
	Mãe	0	18	0	15	2	0	35	407
H5	Criança	0	0	0	5	0	0	5	19
	Mãe	0	13	1	23	8	0	45	538
H6	Criança	0	0	0	3	0	0	3	6
	Mãe	5	11	4	18	2	0	40	624
H7	Criança	0	0	0	6	0	0	6	32
	Mãe	4	11	0	17	10	1	43	765
H8	Criança	0	0	0	1	0	0	1	1
	Mãe	0	8	2	8	8	0	26	485
H9	Criança	0	4	0	15	0	0	19	98
	Mãe	3	55	7	19	18	1	103	1309
H10	Criança	1	1	0	35	0	0	37	133
	Mãe	7	28	4	41	19	0	99	1293
H11	Criança	1	2	1	4	0	1	9	64
	Mãe	5	35	8	20	18	12	98	1222
H12	Criança	3	0	0	6	0	0	9	35
	Mãe	15	31	5	23	22	2	98	1045
H13	Criança	1	0	0	0	1	0	2	15
	Mãe	15	14	2	20	24	2	77	1150
H14	Criança	0	2	0	5	0	0	7	61
	Mãe	7	29	7	30	19	0	92	907
H15	Criança	1	0	0	8	0	0	9	29
	Mãe	4	14	10	18	13	0	59	734
Total	Criança	19	10	1	98	2	1	131	622
	Mãe	95	300	55	288	187	21	946	12037

Ivani

Ivani empregou 946 termos, o equivalente a 7,86% do total de palavras das narrativas. As maiores frequências de termos foram: 103 termos na história 9 (O Soldadinho de Chumbo); 99 termos na história 10 (Branca de Neve); 98 termos nas histórias 11 (O Gato de

Botas) e 12 (Cinderela). Quanto à classificação dos termos, foram constatados 300 termos de crença, 288 relativos à emoção e 187 expressões explicativas.

Os trechos das transcrições das histórias apresentados na sequência demonstram a linguagem empregada pela mãe após as orientações iniciais. Na história 2 (Pinóquio), a mãe passou a usar como estratégia diferentes opções de respostas, como ‘*Triste*’ ou ‘*Feliz*’:

Mãe – “*Era noite. Ele está **triste** ou **feliz**?*”

Criança – “*Tá **feliz**.*”

Mãe – “*Está **feliz**. Ele **gosta** do Pinóquio?*”

Criança – “*Gosta do Pinóquio.*”

Mãe – “*Olha a carinha do Pinóquio. Tá **triste** ou tá **feliz**?[...]*”

Criança – “*Tá **feliz**.*”

[...]

Mãe – “*[...] O que será que essa baleia está **pensando**? [...] Que delícia!!! Vou comer esse homem inteirinho.*”

Mãe – “*Ele ficou, olha aqui, como o Gepeto ficou [...]*?”

Criança – “*Ficou triste.*”

Mãe – “*Ficou triste, assustado. E a baleia, como ela ficou?*”

Criança – “*Ficou contente.*”

Ao questionar: “[...] *O que será que essa baleia está **pensando**?*”, a mãe seguiu a orientação e usou termos e verbos mentais, na tentativa de favorecer a compreensão dos estados mentais dos personagens. Na história 9 (O Soldadinho de Chumbo), a mãe procurou estimular a percepção da filha para as emoções e crenças dos personagens:

Mãe – “*Sim, o Pedro estava **triste**. Mas a Magali **sabia** que o soldadinho estava aqui na areia? Sim ou não?*” (pausa e silêncio, a criança não respondeu)

Mãe – “*A Magali também não sabia. E o Pedro foi embora...*”

Criança – “*Muito triste.*”

Na história 12 (Cinderela), a mãe usou termos de emoções em conjunto com termos cognitivos. “*Muito **triste, chorando. Triste e pensando***”. Na sequência da história, a mãe empregou o verbo mental ‘*pensar*’ e a palavra ‘*ideia*’ para marcar e explorar a crença do personagem.

Mãe – “*Muito **triste, chorando. Triste e pensando**: Por que... que eu não posso ir, se as irmãs vão. Ela ficou muito.*”

Criança – “*Triste.*”

[...]

Mãe – “*Ele estava **pensando**. Ele ficou **pensando** na dona do sapatinho. Ah, onde será que ela está? Ele **sabia** onde ela morava?*”

Criança – “*Não.*”

[...]

Mãe – “*Olha, aqui ele tá pensando [...] Ele ficou impaciente. [...] Ela ficou brava (aponta para a figura), porque foram chamar a Cinderela. Elas gostaram da ideia?*”

Criança – “*Não, elas tá muito brava!!*”

Mãe – “*É elas ficaram muito bravas... Não gostaram dessa ideia!*”

Constatou-se que, ao longo dos treinos semanais, a mãe passou a utilizar estratégias diferentes, para acessar o conhecimento da filha. O uso de expressões linguísticas com termos mentais, de emoções e explicações sobre os estados mentais tornaram-se mais frequentes. Na história 14 (O Patinho Feio), a mãe utilizou 92 termos mentais, sendo os mais frequentes os verbos ‘pensar’ e ‘gostar’.

Mãe – “*Porque que ele estava assustado? Porque ninguém gostava dele. As pessoas só riam dele. Ele nunca tinha tido carinho. Os menininhos gostaram dele?*”

Criança – “*Não.*”

Mãe – [...] “*E ele? Tá feliz?*”

Criança – “*Tá pensando.*” (aponta para o fazendeiro)

Mãe – “*Tá pensando? (risos). Tá pensando. O que que ele tá pensando?*”

Criança – “*No fazendeiro.*”

Mãe – “*Ah, é no fazendeiro ele tá pensando? O que será que ele tava pensando? Conta.*”

Criança – “*Tem peixe.*”

Mãe – “*Sim aqui é um peixe, mas olha aqui pro fazendeiro. Ele tava pensando o quê? (pausa) Que o pato tava fugindo, ou que o pato tava com medo?*”

Criança – “*Com medo.*”

Mãe – “*Então... ele pensou que o pato tava com medo?*”

Criança – “*Não.*”

Mãe – “*Ah, ele ficou assustado porque pensou assim, ele pensava que ninguém gostava dele. Quando ele encontrou esses menininhos aqui, ó, na fazenda, ele viu que eles gostavam, gostavam dele. Só que ele ainda estava muito assustado.*”

Neste fragmento há dois aspectos importantes: Julia fez atribuição de crença ao personagem, ela usando pela primeira vez o verbo mental ‘pensar’, ao referir-se que o fazendeiro: “*Tá pensando*”. Ficou marcado como a mãe adequa frequentemente sua linguagem para favorecer a compreensão da filha.

Júlia

Dos 131 termos mentais usados nas 15 histórias, houve a prevalência de 98 termos de atribuição de emoção, seguidos de 19 termos de características dos personagens e 10 de atribuição de crença.

Das 15 histórias contadas, apenas nas histórias 1 (Chapeuzinho Vermelho) e 13 (João e Maria) não houve uso de termos de atribuição de emoção. Os termos mais usados foram: ‘*contente*’, ‘*feliz*’, ‘*triste*’, ‘*assustado*’, ‘*chorar*’, ‘*medo*’, ‘*apaixonado*’, ‘*saudades*’, ‘*sorrir*’, ‘*gostar*’ e ‘*sentimentos*’.

Quanto à frequência dos termos mentais, 37 foram usados na história 10 (Branca de Neve), 19 na história 9 (O Soldadinho de Chumbo), e 13 na história 3 (João e o Pé de Feijão).

Observou-se, no procedimento, este trecho da história 3 (João e o Pé de Feijão):

Mãe – “*Este é o castelo, que ficava lá nas nuvens... O João **sabia** quem morava no castelo? Sim ou não?*”

Criança – “*Sim.*”

Mãe – “*Quem morava lá no castelo? O ...*”

Criança – “*O gigante.*”

Mãe – “*A **Julia sabe** que o gigante morava no castelo, mas o João não.*”

Notou-se que ela atribuiu ao personagem a sua própria crença: em sua resposta, ela afirmou que João sabia quem morava no castelo. Mesmo com as dicas presentes na fala da mãe: “*A **Julia sabe** que o gigante morava no castelo, mas o João não.*”, esta não percebeu que outra pessoa pode apresentar uma crença diferente daquela que ela própria possui.

Na história 9 (O Soldadinho de Chumbo), enquanto o soldadinho de chumbo afundava no mar e via o peixe que estava prestes a engoli-lo, a mãe indagou sobre a emoção do personagem:

Mãe – “*Olha a cara dele! Ele tá com cara de*”

Criança – “***Triste.***”

Mãe – “*E o que mais?*”

Criança – “***Medo, com medo.***”

Mãe – “*Isso, mesmo, com medo.*”

Na sequência da história, após o soldadinho ser encontrado, a mãe contou que durante a noite os brinquedos ganham vida, e questionou sobre os seus comportamentos e sentimentos.

Mãe – “*Com a bailarina. E a bailarina ficou...?*”

Criança – “***Contente.***”

Mãe – “*E olha aqui.... olha o urso! O que ele está fazendo? O que está acontecendo com o urso?*”

Criança – “*Ele está **triste.***”

Mãe – “*Triste, por quê?*”

Criança – “*Ele está chorando.*”

Júlia recorre às pistas presentes na fala da mãe e às ilustrações das cenas, associadas aos sinais já aprendidos, para identificar as emoções. Nas falas da mãe, observou-se uma maior frequência de termos referentes à emoção, e o uso de estruturas explicativas para facilitar o entendimento da filha.

Na história 10 (Branca de Neve), quando os anões encontram a Branca de Neve caída no chão, a criança usou a mesma estratégia: utilizou as características dos personagens e as pistas da fala materna para reconhecer as emoções dos anões.

Mãe – “*Tadinhos dos anõezinhos. Como eles estão?*”

Criança – *Ficou triste.*

Mãe – “*A Branca de Neve mordeu a maçã e [...]*”

Criança – *A Branca de Neve mordeu a maçã e morreu.*

Mãe – “*E os anões, ficaram muito o quê?*”

Criança – *Muito tristes.*

Na sequência desta história, na figura em que os anões estão chorando próximos da princesa no momento em que ela se levanta do caixão, a mãe questionou a ação dos guardas:

Mãe – “*Por que que eles estão correndo?*”

Criança – “*Estão assustados, com medo.*”

Júlia percebeu a atitude e os sentimentos dos personagens, reconheceu as emoções de cada um dos soldados, expressas no desenho, e pode atribuí-las aos personagens. Para ela, foi possível reconhecer os estados emocionais sem usar as pistas da fala materna.

Infere-se que, na atribuição de emoção, ela apresentou um progresso no reconhecimento de emoções secundárias, tais como: ‘*susto*’, ‘*medo*’, ‘*contente*’. Júlia ampliou seu repertório de reconhecimento para além das emoções primárias, como “*feliz*” e “*triste*”.

É pertinente destacar a estrutura da frase usada pela criança no início dos treinos: ela utiliza palavras soltas, muitas às vezes sem sentido e descontextualizadas, diferentemente da estrutura apresentada neste fragmento: “*Estão assustados, com medo.*”, que reflete um uso mais elaborado da linguagem.

Outro dado presente no contexto da narrativa da história 10 (Branca de Neve) refere-se à dificuldade da criança para reconhecer as crenças dos personagens. Júlia percebe a emoção, mas não difere outros aspectos, como pensamento, crença, desejo ou intenção. Não integra essas informações com as dicas dadas pela mãe.

Mãe – *Na floresta. Olha aqui como que eles estão? Acho que eles estão... (pausa) Eles estão assustados. Será que eles **sabiam** que tinha alguém aqui? (pausa) Olha, tem alguém aqui. O que será que esse alguém está fazendo?*

Criança – *Está **triste**.*

Mãe – *Não, não. Tá dormindo. Olha, tem um balãozinho aqui. Esse alguém está dormindo. Será que eles **sabiam** que ela tava dormindo?*

Mãe – *Será que a Branca de Neve **sabia** que eles estavam vendo ela? Não, não **sabiam**. Porque ela estava ...*

Criança - *Contente.*

Neste trecho, a criança atribui emoção ao personagem; porém demonstra que não se ateve a outros aspectos da história, que não acessou a informação necessária para responder adequadamente às questões. Permaneceu atenta às características físicas do personagem, já que na ilustração, Branca de Neve estava dormindo, e Júlia a percebeu como triste e/ou contente, de acordo com a expressão facial ilustrada.

Síntese

Ivani apresentou ampliação sua linguagem, com aumento de palavras e o uso de os termos e verbos mentais nas narrativas e ênfase nos termos emocionais e expressões explicativas.

Júlia também demonstrou melhora em sua linguagem. Passou a usar novos termos emocionais e alguns verbos mentais. Apresentou ganho no reconhecimento de emoções, para além das emoções básicas (feliz e triste); passou a identificar emoções secundárias como medo, surpresa, susto e contentamento. Esse ganho sugere, da mesma forma como o procedimento aplicado no estudo de intervenção de Golan et al. (2010), que houve aumento no repertório de reconhecimento de emoções.

Araújo (2011) afirma que o reconhecimento de emoções complexas envolve a atribuição de uma emoção e de um estado mental de forma simultânea, ambos dependem contexto e cultura. Todavia é necessário considerar que o simples reconhecimento de emoções, por si só, não garante que essas crianças possam torna-se hábeis em suas relações sociais, no que diz respeito ao uso adequado das emoções para relacionar-se, estabelecer relações entre as emoções e predizer o comportamento do outro, o que foi discutido por Pavarini, Loureiro e Souza (2011).

Ao longo do procedimento de intervenção, o verbo mental mais mencionado foi ‘saber’; na penúltima semana, ela usou o verbo mental ‘pensar’. Atribuiu crença a um personagem da história, além de falar “*Estou pensando*” para designar as situações que

envolvessem escolhas. No término da intervenção, Júlia apresentava dificuldades para entender aspectos importantes para a compreensão social, tais como desejo, crença e intenção. Quanto ao reconhecimento de crença diferente e à atribuição de crença falsa, verificou-se não ter havido desenvolvimento dessas habilidades.

Foi constatada uma relação positiva entre a linguagem usada pela mãe, baseada em termos de estados mentais, e a linguagem utilizada pela filha. Observou-se que naquelas histórias que favoreceram o uso dos termos, houve o aumento de termos na narrativa da díade. As histórias ‘O Soldadinho de Chumbo’ e ‘O Gato de Botas’ eliciaram o aumento de termos nas narrativas.

Contudo é necessário considerar que, para Júlia, o efeito da intervenção em linguagem baseada no emprego de termos e expressões linguísticas de atribuição de estados mentais não foi efetivo na manifestação da teoria da mente. Infere-se que há outras implicações importantes, outros déficits específicos para o desenvolvimento de sua compreensão social, entre eles, a própria sintomatologia do autismo. Esse dado está de acordo com os achados de estudos realizados por Paynter e Peterson (2010).

5.2.3 Díade 3 (Edinara e Beatriz)

5.2.3.1 Influência das histórias para eliciar falas com termos e verbos mentais

Edinara

Ao longo das narrativas, Edinara manteve uso regular de termos até a história 10 (Branca de Neve). Nas histórias 11 (O Gato de Botas) e 12 (Cinderela), houve uma variação, com aumento de uso de termos mentais, conforme observado na Figura 9.

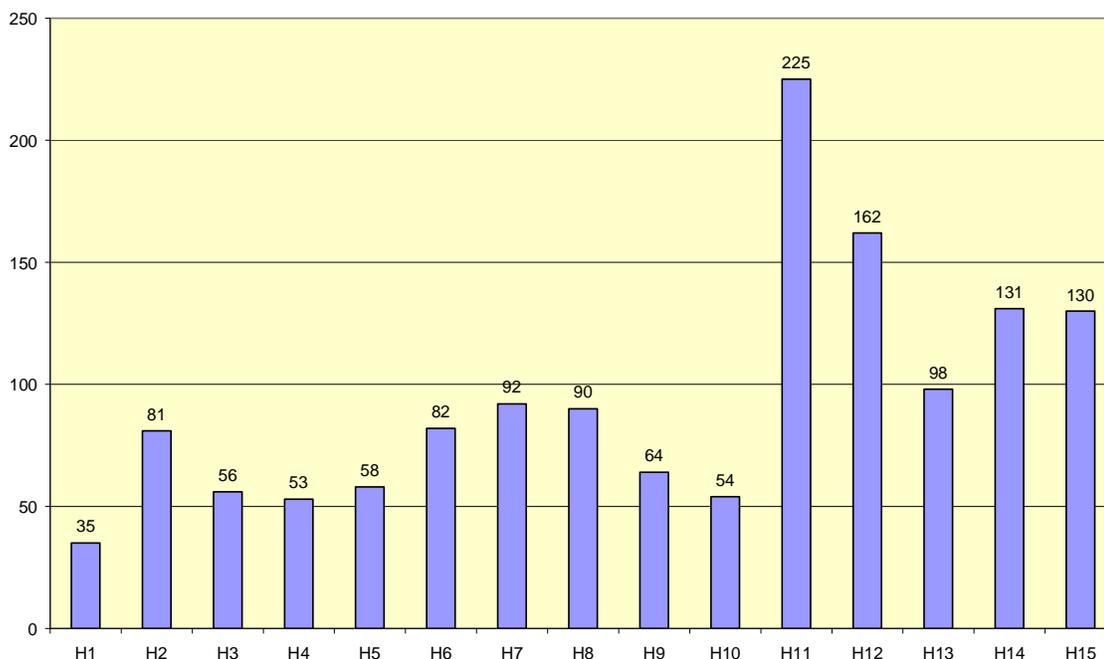


Figura 9 - Escores de termos e verbos mentais eliciados em cada história narrada pela mãe 3 (Edinara)

As últimas cinco histórias – 11 (O Gato de Botas), 12 (Cinderela), 13 (João e Maria), 14 (O Patinho Feio) e 15 (A Pequena Sereia) – eliciaram o maior uso dos termos, seja pela afinidade da mãe com a história, seja pelo conteúdo, seja pelas características dos personagens.

Beatriz

Notou-se que em algumas sequências de histórias foi mantida regularidade no uso de termos. Esse fato ocorreu nas histórias 2 (Pinóquio), 3 (João e o Pé de Feijão) e 4 (Ilha do Tesouro) e, nas histórias 7 (O Pequeno Polegar) e 8 (O Príncipe Sapo). Nas últimas histórias, concentraram as maiores frequências de termos. A partir da 11ª. história (O Gato de Botas), houve aumento de frequência, com regularidade de termos nas histórias 12 (Cinderela) e 13 (João e Maria). As histórias 14 (O Patinho Feio) e 15 (A Pequena Sereia) eliciaram o maior uso de termos de atribuição de estados mentais. Estas variações de uso de termos entre as histórias são apresentadas na Figura 10.

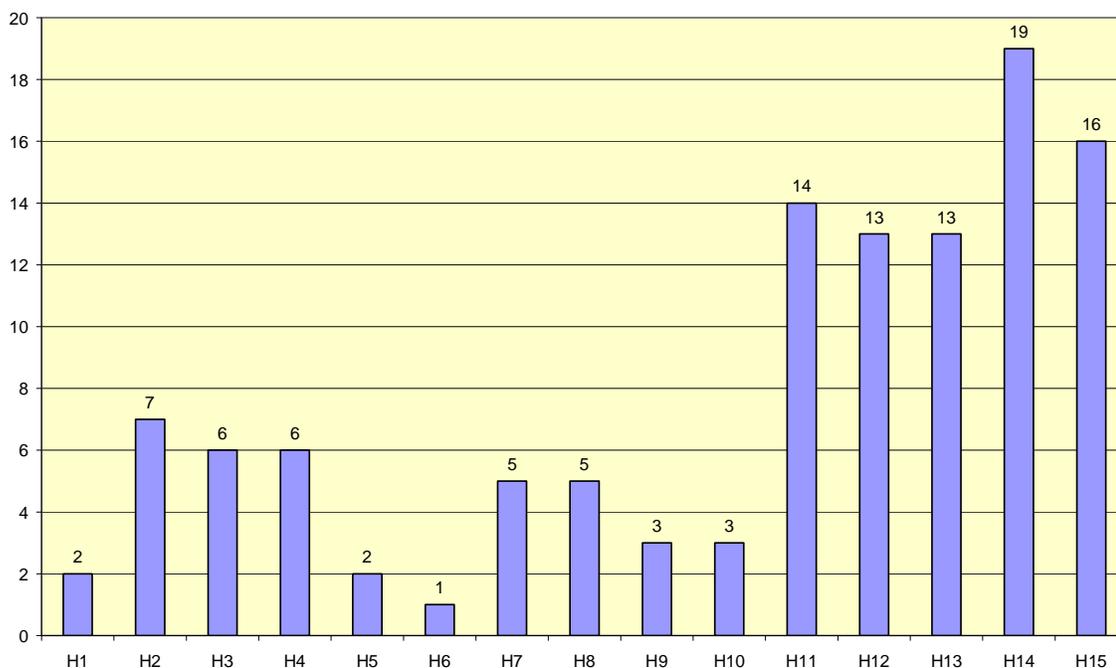


Figura 10 - Escores de termos e verbos mentais eliciados nas falas da criança 3 (Beatriz), em cada história

Observou-se que houve uma relação entre a linguagem empregada pela mãe e pela filha nas histórias 11 (O Gato de Botas) e 12 (Cinderela), as quais foram mais favorecedoras para o emprego de termos mentais. Nas histórias 5 (A Pastorinha) e 10 (Branca de Neve), foi registrada diminuição de frequência de termos para ambas, de forma mais efetiva para Beatriz.

5.2.3.2 *Corpus de palavras por história*

Edinara

Edinara utilizou 20143 palavras no total de 15 narrativas. Pelas frequências apresentadas na Figura 11, verificou-se que houve um aumento de palavras ao longo das semanas, com variação na história 5 (A Pastorinha), a qual eliciou o menor uso de palavras entre as histórias narradas.

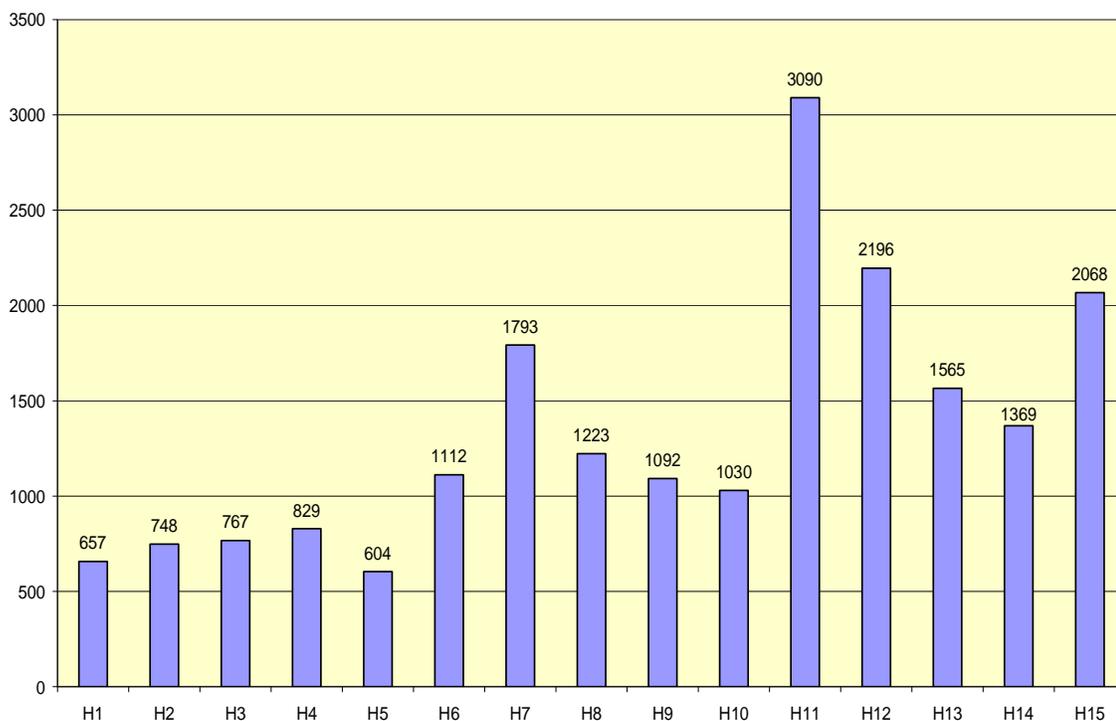


Figura 11 - Escores de palavras usadas nas narrativas de histórias realizadas pela mãe 3 (Edinara)

As maiores frequências de palavras foram observadas nas histórias 11 (O Gato de Botas), 12 (Cinderela) e 15 (A Pequena Sereia). Foram usadas 3090 palavras na história 11, 2196 na história 12 e 2068 na história 15.

Beatriz

Beatriz usou 1551 palavras no total das 15 narrativas. Notou-se, pelas frequências apresentadas na Figura 12, que houve variações com menor utilização de palavras nas histórias 3 (João e o Pé de Feijão), 5 (A Pastorinha) e 6 (Rapunzel). Verificou-se maior frequência de palavras nas histórias 12, 11 e 13. Foram usadas 258 palavras na história 12 (Cinderela), 193 palavras na história 11 (O Gato de Botas) e 167 na história 13 (João e Maria).

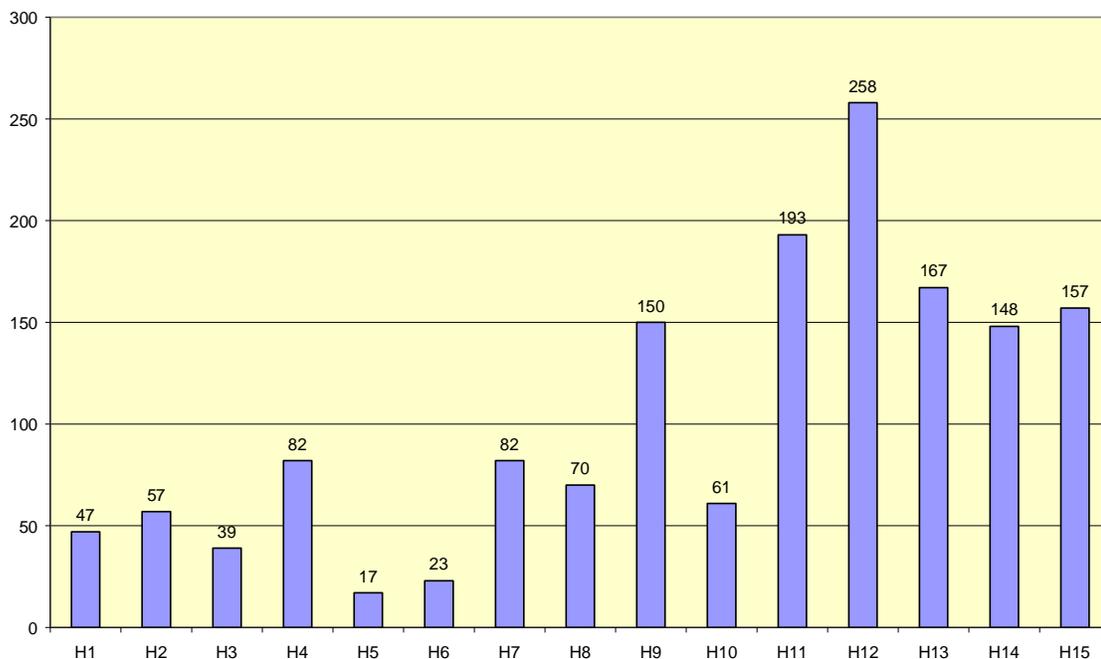


Figura 12 - Escores de palavras usadas pela criança 3 (Beatriz), durante as narrativas de histórias

Houve uma relação positiva entre a frequência de palavras da mãe e da filha nas histórias 11 (O Gato de Botas) e 12 (Cinderela). Essas histórias favoreceram o incremento de palavras nas narrativas, em situação de interação entre a díade.

5.2.3.3 Uso de termos mentais nas falas da mãe e da criança

Para melhor apresentação dos resultados referentes ao uso de termos mentais tanto nas falas maternas quanto nas falas da criança, os dados foram sistematizados na Tabela 6.

Tabela 6 - Frequência de termos mentais presentes nas narrativas das histórias da díade 3, em relação ao número de palavras narradas por história

		Termos Mentais						Total	Palavras
		Carac	Crença	Desejo	Emoção	Explic	Intenção		
H1	Criança	2	0	0	0	0	0	2	47
	Mãe	5	11	1	10	7	1	35	657
H2	Criança	2	0	0	1	2	2	7	57
	Mãe	12	24	4	11	16	14	81	748
H3	Criança	1	1	0	3	1	0	6	39
	Mãe	13	25	1	10	5	2	56	767
H4	Criança	1	2	0	1	2	0	6	82
	Mãe	2	24	4	13	10	0	53	829
H5	Criança	0	2	0	0	0	0	2	17
	Mãe	3	23	1	22	9	0	58	604
H6	Criança	0	0	0	1	0	0	1	23
	Mãe	6	30	8	27	11	0	82	1112
H7	Criança	0	1	0	3	1	0	5	82
	Mãe	4	38	4	15	25	6	92	1793
H8	Criança	0	3	0	2	0	0	5	70
	Mãe	4	26	17	19	23	1	90	1223
H9	Criança	0	1	0	1	1	0	3	150
	Mãe	3	28	5	18	10	0	64	1092
H10	Criança	0	0	0	3	0	0	3	61
	Mãe	7	19	4	12	11	1	54	1030
H11	Criança	1	5	1	3	1	3	14	193
	Mãe	29	90	16	16	47	27	225	3090
H12	Criança	3	4	1	5	0	0	13	258
	Mãe	29	52	22	24	34	1	162	2196
H13	Criança	1	4	0	4	2	2	13	167
	Mãe	22	31	7	9	21	8	98	1565
H14	Criança	3	7	3	6	0	0	19	148
	Mãe	15	58	6	29	20	3	131	1369
H15	Criança	0	3	1	10	2	0	16	157
	Mãe	5	50	11	29	35	0	130	2068
Total	Criança	14	33	6	43	12	7	115	1551
	Mãe	159	529	111	264	284	64	1411	20143

Edinara

Edinara usou 1411 termos mentais, equivalentes a 7,0% das palavras usadas no total das 15 narrativas. Estes termos foram categorizados em: 529 termos de crença; 284 termos explicativos; e 264 termos de emoção.

A maior concentração de uso de termos mentais ocorreu partir da 11ª. história com 225 termos na história 11 (O Gato de Botas), 162 termos na história 12 (Cinderela), e 131 na história 14 (O Patinho Feio).

Dos 225 termos mentais usados na história 11 (O Gato de Botas), 90 referem-se a atribuição de crença. No trecho transcrito abaixo, verificou-se a linguagem usada pela mãe, a forma como ela utilizou os termos mentais de atribuição de crença, os verbos mentais, entre eles ‘saber’ e ‘pensar’, além de palavras que denotam elaboração do pensamento e planejamento do personagem.

Mãe – “*Então ele era **esperto**. Ele já **sabia**, ele tinha, ele **sabia** de muitas coisas, né. Ele procurava escafunchar daqui, escafunchar dali pra ficar **sabendo** e ele ficou **sabendo** que o Rei ia dar um passeio pelas redondezas. Então nessa cabecinha aqui, ó, ele **arquitetou um plano**: pediu pro amo dele ir tomar um banho no rio. Então o amo dele foi, tirou a roupa, ficou só de cuequinha, olha lá ó.*”

Criança – “*Cuequinha vermelha.*” (risos)

Mãe – “*O Rei **pensa** assim: Nossa, se eu não casar a minha filha com esse Marquês, eu tô perdido. Vou propor esse casamento. Olha lá a **expressão dele**. Se tivesse um **balão de pensamento** ia tá escrito assim: me dei bem! Acertei na loteria. Mas quem se deu mal na história? (pausa) Foi o Marquês ou foi o Rei?*”

Criança – “*O Rei?!*”

Mãe – “*O Rei, né! Mas agora eu pergunto: de tudo isso que a gente leu, **matutando, pensando**, qual dos três filhos ganhou a maior herança? Aquele que ganhou o moinho, aquele que ganhou o jumentinho ou aquele que ganhou o gato?*”

Criança – “*Aquele que ganhou o gato?!*”

Edinara fez repetições de frases e trechos, como forma de explicar o conteúdo da história para a filha. Ela explorou a maneira como o gato pensou, planejou e executou seu plano para ajudar seu amo. Apontou tanto os aspectos da narrativa da história, quanto a linguagem figurada, a expressão dos personagens, a possibilidade de colocar as idéias em balão de pensamento.

Essa estratégia adotada pela mãe foi observada já no início do procedimento: na narrativa da história 2 (Pinóquio), a mãe utilizou os verbos ‘mentir’ e ‘pensar’ em diversos momentos, conforme observado no trecho abaixo, no qual ela relatou a preocupação de Gepeto com Pinóquio e as mentiras contadas pelo boneco.

Mãe – “***Preocupado**. Porque o Pinóquio tinha que ir para a escola e depois voltar para a casa. Só que o Pinóquio disse que foi, mas não voltou. Só que na **preocupação**, o papai saiu para procurar ele. [...]*”

Criança – “*Por isso o nariz do Pinóquio começou a crescer.*”

Mãe – “Com suas **mentiras**, o nariz de Pinóquio começou a crescer. Ele ficou **triste e prometeu** que nunca mais **mentiria** para Gepeto. [...] tanta **mentira**, olha como ficou o nariz dele. Cada **mentira** que o Pinóquio contava o nariz ia crescendo. [...] A lá, para que serve o ‘nariz de **mentiroso**’? Olha lá, o passarinho vai ficar lá, **pensando** que é um galho de uma árvore [...].”

Ela destacou o estado emocional do personagem Gepeto e explicou de diversas formas o pensamento dos personagens e as consequências de suas ações.

Os termos de atribuição de crença ‘acreditar’, ‘achar’, ‘desconfiar’ foram frequentes na história 5 (A Pastorinha), na qual a mãe buscou outros recursos para que a filha entendesse a crença do personagem e a situação de engano.

Mãe – “Então ele não **acreditou** nela, por que ele olhava o reflexo dele na água e via que ele era feinho né, então ele **achou** que ela tivesse o quê? **Achou** que ela tivesse só pra consolar ele, que ela estivesse **enganada**, fugiu a palavra. Então ele ficou **desconfiado**, quer dizer, ele não **acreditou** nela. Então o sapo, **desconfiado**, **achou** que ela tava falando aquilo porque ela tava com **pena**. Será que ela falou só por que tava com **pena** dele. Tadinho, todo feinho, sendo todo feinho lá né a gente vai sempre consola.”

A mãe repetiu várias vezes a mesma informação e incorporou outros elementos para que Beatriz pudesse compreender o sentimento de desconfiança do sapo, e sua crença sobre a atitude da Pastorinha. Tentativas para auxiliar a filha a diferenciar as crenças diferentes dos personagens.

Na história 14 (O Patinho Feio), os aspectos relacionados a crença, a emoção e a intenção do outro foram repetidas vezes contados pela mãe. A desconfiança, o ciúme e a vergonha foram explorados, para que a filha entendesse as intenções dos personagens e pudesse, a partir dessa compreensão, generalizar essa informação para outras situações.

Mãe – “A velhinha **pensou** que ele era uma pata e **resolveu** ficar com ele. Porque se ele fosse uma pata, daria muitos ovos. Mas ele era uma pata?”

Criança – “Não, é um pato.”

Mãe – “A velhinha estava **enganada**. [...] Na história a pata podia **imaginar** que aquele ovão não era dela?”

Criança – “Acho que não.”

Mãe – “Pois é, será que ela não **desconfiou** que tinha alguma coisa errada? O patinho era diferente dos outros. O que ela fez quando os outros riam dele?”

Criança – “Ficou **triste**.”

Mãe – “Ficou **triste**, tá. Mas ela defendeu ele? [...] A mãe defende o filho. Ela ficou o quê?”

Criança – “Não sei.”

Mãe – “Ela ficou com **vergonha** dele. Porque ele era, não, ele parecia feio. Antes de **saber** que ele era diferente, todos tiravam sarro dele.”

Nesse trecho, ela usou vários verbos cognitivos para destacar o comportamento dos personagens, entre eles ‘*pensar*’, ‘*resolver*’, ‘*enganar*’, ‘*imaginar*’, ‘*desconfiar*’, ‘*saber*’. Outra estratégia utilizada pela mãe nas narrativas foi destacar e explicar o vocabulário, as palavras e expressões que apresentavam mais de um significado. Na história 5 (A Pastorinha), a mãe apontou o verbo *queixar* e o substantivo *queixo*:

Mãe – “*Certo dia, à beira de um rio, ouviu um sapo feio, todo enrugado, se **queixando** da vida: Ai... sou tão feio... Ele tava se queixando, o que ele tava se **queixando**, é o queixo aqui, oh? (a mãe coloca a mão embaixo do queixo e questiona). Então, o que é o se **queixando** da vida? Ele tava **reclamando** da vida, porque ele se achava tão... feio”.*

Em suma, ao longo das semanas de intervenção, pode-se constatar as diferentes estratégias desenvolvidas pela mãe para auxiliar a filha a entender e a interpretar as diferentes expressões de linguagem e a atribuição de estados mentais ao outro.

Beatriz

Foram utilizados 115 termos, correspondentes a 7,41% do total de palavras das narrativas. O início da menção aos termos relativos a emoção e a crença, respectivamente, ocorreu na segunda e na terceira história. Houve uma maior frequência de termos relativos a emoções (43 termos), presentes em 13 histórias, e de menções de termos de crença (33 termos), apresentados em 11 histórias.

A maior frequência de uso de termos foi observada nas histórias 14 (O Patinho Feio), 15 (A Pequena Sereia) e 11 (O Gato de Botas), com 19 termos na história 14; 16 na história 15; e 14 na história 11. A manifestação da atribuição de estados mentais e de emoção ao outro podem ser melhor analisadas nos trechos das transcrições das histórias, nos quais seguem os questionamentos da mãe, o que permitiu verificar também a estrutura de linguagem adotada pela menina.

Na história 12 (Cinderela), a mãe mostrou as reações das princesas no baile e comparou as expressões emocionais dos personagens. A menina compreendeu essas expressões e estabeleceu diferenças entre elas.

Mãe – “*Aqui, essas aqui estão espantadas: ah, só ela? Essas aqui já ficaram emburradas, ó. Essas aqui até que não, olha lá!*”

Criança – “*Tá **feliz**. Essas três aqui também tá mais **feliz**. As outras não.*”

Nos dois trechos abaixo, retirados da história 14 (O Patinho Feio), a mãe ofereceu dicas de como observar e interpretar a emoção da outra personagem. Outro recurso foi deixar a frase incompleta, para ser completada pela filha.

Mãe – “Então, a patinha toda prosa saiu para passear com os seus patinhos e foram nadar no lago. Só que olha lá... Os patos que estavam no lago ficaram rindo dela. Olha a carinha dela, ela ficou toda...”

Criança – “**Triste**, sem graça.”

Mãe – “Olha só, coitadinho do Patinho Feio, a carinha dele. Parece até que ele tava...”

Criança – “**Triste**, sei lá, **chateado**... ele **queria** sair correndo, eu acho.”

Na última frase, Beatriz usou dois termos, ‘triste’ e ‘chateado’, de atribuição de emoção, e associou-os ao verbo mental ‘querer’, no sentido de ter vontade, atribuindo desejo ao personagem. Na sequência, ela dá continuidade à história com a mãe, e de forma competente atribui emoções aos personagens a partir das ilustrações.

Mãe – “A velhinha estava enganada. Mas olha a cara do gato e da galinha, eles não parecem ter gostado muito da idéia de ter o pato por perto. O que você acha?”

Criança – “Ah, eles não gostaram... nem um pouco. Ficaram com ciúmes.”

A atribuição de crença ao outro foi observada nos exemplos abaixo. No primeiro, ocorrido na história 14 (O Patinho Feio), Beatriz atribuiu pensamento ao patinho, fez inferência sobre a crença do personagem.

Mãe – “Todo mundo só ria dele e chama ele de feio, que ele nem sabia, fazia idéia do que era brincar. Olha lá, as crianças correndo atrás dele e ele vazou de novo. Olha a cara de desespero dele.”

Criança – “Ele pensou melhor fugir daqui logo!”

Na história 12 (A Branca de Neve), Beatriz atribuiu pensamento para a princesa Branca de Neve, com o auxílio do balão de pensamento. Em diferentes situações, a mãe explicou para a filha que esses balões têm a função de exibir o pensamento dos personagens nas histórias.

Mãe – “Na mãe dela. Ela ficava... Aí era um lugar que ela ficava bem... o quê? Olha lá. (pausa) O que que ela tá fazendo aqui?”

Criança – “**Pensando**.”

Nos fragmentos das histórias 11 (O Gato de Botas) e 13 (João e Maria), apresentados na sequência, Beatriz utilizou termos de atribuição de intenção e de crença. Na história 11, o gato é um personagem muito astuto e inteligente que, ao longo de todo o enredo da história, elabora seu plano a favor de seu amo, de forma desmedida.

Mãe – “*Rico, né? Então o rei achava que ele era rico, que possuía muitas coisas. E o gatinho tava só enganando. Enganou o Marquês, enganou o amo, enganou os camponeses, os lavradores, porque tudo isso aí era uma o quê?”*

Criança – “**Mentira.**”

Beatriz percebeu a intenção do gato na história, suas mentiras e intrigas. Mas não conseguiu generalizar a intenção de enganar e de mentir, presente nessa história, para situações cotidianas.

O mesmo ocorreu na história 13, quando João e Maria foram levados para a floresta pelo pai e pela madrasta. O menino, que tinha ouvido a conversa entre o casal, na noite anterior, marca o caminho para a floresta com as migalhas de pão.

Mãe – “*Então eles saíram e foram para a floresta. Só que como eles ouviram a conversa... O João pegou um farelinho de pão e foi jogando para marcar o caminho. Só que olha aqui... oh! Ele foi lá de boa, tranquilo.*”

Criança – “**Disfarçando**, assobiando (fiu, fiu, fiu).”

Pela resposta dada, entende-se que ela percebeu a intenção de João, que, mesmo sabendo o que aconteceria com eles, seguia “assobiando”, como se nada pudesse dar errado.

Mãe – “*As crianças sabiam que seriam deixadas na floresta?*”

Criança – *Não, eu acho.*

Mãe – “**Sabiam...** lembra que ele marcou o caminho com farelo de pão.”

Ficou clara a sua dificuldade para associar a informação anterior e usá-la de forma correta. Ela respondeu corretamente que eles ouviram a conversa de que seriam abandonados, mas, ao ser indagada se as crianças sabiam desse fato, ela acredita que não. Na sequência, Beatriz conseguiu responder corretamente às questões:

Mãe – “*Comer a casa, né! Ao invés deles entrarem na casa, eles começaram a comer a casa. Só que...*”

Criança – “*Tinha uma bruxa, lá dentro!!*”

Mãe – “*Tinha um alguém, pois essa casa não estava perdida. Ela tinha uma?*”

Criança – “*Bruxa.*”

Mãe – “*Se eles soubessem que a danada da bruxa estava lá, você acha que eles iam lá do mesmo jeito.*”

Criança – “*Acho que não.*”

Mãe – “*Eles nem pensaram, nem imaginaram nada... a fome era tanta que eles já chegaram comendo a coitada da casa.*” [...] “*Uma dona! Que tava lá dentro. Só olhando eles comerem. E eles sabiam que ela estava lá dentro? Sabiam que tinha alguém lá dentro?*”

Criança – “*Não, não sabiam”*

Mãe – “*Se eles soubessem que a danada da bruxa estava lá, você acha que eles iam lá do mesmo jeito.*”

Criança – “*Acho que não.*”

Nesse caso, a mãe fez vários questionamentos, ofereceu pistas sobre a crença dos personagens, utilizou vários verbos cognitivos e complementou a questão com detalhes da história. Beatriz usou as dicas dadas pela mãe e a própria informação da ilustração da página, onde ela mesma viu e reconheceu a bruxa dentro da casa.

Síntese

Edinara apresentou aumento no uso de palavras e de termos mentais em suas narrativas. Demonstrou criatividade e uso de estratégias diferentes para incrementar suas narrativas, e motivar a filha para participar do estudo. Atendeu as solicitações do treino, usou com regularidade a linguagem baseada em termos mentais, com ênfase na atribuição de crença ao outro. Ela frequentemente adaptou sua linguagem para atender as necessidades da filha. Este dado tem sido discutido por Harris (2005, 2006a), no sentido de que a linguagem materna sensível às necessidades da criança é favorecedora para a atribuição de estados mentais ao outro.

Beatriz aumentou o uso tanto de palavras quanto de termos mentais, com a prevalência de atribuição de emoção. Pareceu entender as situações de desejo, de crenças diferentes e a expressão de diferentes emoções. Ela conseguiu atribuir emoções aos personagens e descrever o seu pensamento.

Entretanto, demonstrou dificuldades para compreender as situações que envolvam a percepção de intenção, de engano, e de expressões que envolvam ironia, necessitando de pistas, que facilitem o seu entendimento. Foi constatada também a dificuldade da menina para entender palavras que tenham mais de um significado, por exemplo, a palavra “pobre”, presente em várias histórias.

Nesses casos, parecem evidente os prejuízos de linguagem típicos do autismo. Aspectos específicos da linguagem, tal como os semânticos e os pragmáticos, tem implicação

na coerência do pensamento, associada à sintomatologia do autismo. Esses achados são compatíveis com os resultados encontrados em outros estudos, realizados por Tager-Flusberg (2004, 2007) e por Leon, Siqueira, Parente e Bosa (2007). Os prejuízos de pragmática da linguagem presentes no autismo foram discutidos em outro estudo de intervenção, realizado por Colle, Baron-Cohen e Hill (2007).

Houve uma relação positiva entre a linguagem usada pela mãe, baseada em termos de estados mentais, e a linguagem utilizada pela filha. Nas últimas cinco histórias, ambas demonstraram aumento no uso de termos nas narrativas. As histórias 'O Gato de Botas' e 'O Patinho Feio' eliciaram o aumento de termos nas narrativas.

6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estou pensando, igual a Tia Eliana”.
(Júlia – comentário feito na 14^a. semana de intervenção)

As pesquisas sobre autismo e teoria da mente, desenvolvidas com crianças, têm revelado que existem prejuízos na atribuição de estados mentais. Crianças autistas apresentam desempenho inferior nas tarefas de crença falsa, quando comparadas às crianças dos grupos controle. Na literatura da área, aceita-se que apenas 20% das crianças autistas avaliadas acertaram as tarefas de crença falsa. Quando submetidas às tarefas de crença falsa complexas, poucas delas mantiveram o acerto.

Para alguns pesquisadores, o baixo desempenho pode ser decorrente da forma como a tarefa de crença falsa tradicional foi estruturada, considerando-se que a linguagem usada é de difícil compreensão para as crianças autistas. Outras tarefas têm sido propostas, como, por exemplo, a tarefa clássica de Sally-Ann (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), as Histórias Estranhas (Happé, 1994) e Escala de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004).

Entretanto, as limitações no desenvolvimento da teoria da mente não se restringem ao tipo de tarefa usada; outros fatores devem ser considerados, entre eles, os déficits causados pelos sintomas da tríade do autismo. Crianças autistas em decorrência de dificuldades na pragmática da linguagem, apresentam dificuldade para interpretar situações de engano e falas irônicas; para compreender mentiras; para entender a intenção do outro (Colle, Baron-Cohen & Hill, 2007).

É descrito que o sucesso nas tarefas de crença falsa dessas crianças autistas não é garantia de que elas possam generalizar essa compreensão para outras situações de sua vida cotidiana. A compreensão do paradigma da crença falsa pressupõe que a criança interprete que a crença da outra pessoa é falsa, divergente da realidade, pois essa pessoa desconhece a realidade, já que esse paradigma envolve uma situação de engano.

No cenário internacional, tem sido aceita a hipótese de que a linguagem é um preditor importante na manifestação de estados mentais, em crianças com e sem desordens no desenvolvimento. Pesquisadores contemporâneos têm-se debruçado sobre essa hipótese, também no caso do autismo. É reconhecido que os déficits de linguagem, prioritariamente em pragmática da linguagem, sejam típicos no autismo; todavia, duas suposições estão relacionadas entre si: seriam os déficits de linguagem no autismo responsáveis pelos prejuízos

em teoria da mente, ou, ao contrário, os déficits de teoria da mente constituiriam as causas dos prejuízos de linguagem e de reciprocidade social no autismo (Hale & Tager-Flusberg, 2005; Tager-Flusberg, 2004, 2007; Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

No Brasil, não foi localizado estudo sobre a relação teoria da mente e autismo que utilizasse outra tarefa, senão a tarefa clássica, em grupos de crianças. Estudos longitudinais e de intervenção têm sido sugeridos, com o intuito de melhor observar a relação entre os sintomas do autismo e o uso da linguagem na manifestação dos estados mentais dessas crianças.

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos de um procedimento de intervenção baseado em linguagem sobre a habilidade de atribuição de estados mentais ao outro, em crianças com autismo. Para tal, foi desenvolvido um procedimento de intervenção fundamentado em orientações sobre o uso adequado de expressões linguísticas, que continham explicações sobre termos mentais de personagens de histórias infantis, com o intuito de favorecer a compreensão de estados mentais das crianças.

Foi trabalhada a hipótese de que a linguagem empregada pelas mães, a partir das orientações sobre o uso de termos mentais e explicações sobre os estados mentais dos personagens das narrativas das histórias, pudesse apresentar um efeito positivo no desempenho de tarefas de teoria da mente de seus filhos.

Para a avaliação da atribuição de estados mentais ao outro, optou-se pela Escala de Tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004), por dois motivos: primeiro, pelas controvérsias apresentadas em vários estudos sobre a estrutura de linguagem adotada na tarefa tradicional de crença falsa (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Peterson, 2005); segundo, pelo fato de que sendo reconhecido o baixo desempenho na tarefa tradicional de crença falsa, no caso a Tarefa de Sally-Ann; o uso da Escala de Teoria da Mente permitiria averiguar o desempenho na tarefa de crença falsa e, também, na percepção de desejo, de crenças diferentes, crenças e emoções, conforme sugerido por Peterson, Wellman e Liu (2005).

Sobre o desempenho das crianças nas tarefas de atribuição de estados mentais, mais especificamente nas tarefas de crença falsa, foram observadas diferenças significativas no desempenho de cada uma das crianças. Na pontuação geral da Escala de Tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004), as crianças submetidas ao procedimento, apresentaram aumento no número de pontos no pós-teste, aumento de respostas dadas às justificativas das questões controle, e melhor elaboração da linguagem usada nessas justificativas. No entanto, apenas uma delas acertou as duas questões de crença falsa.

Vítor acertou as tarefas de crença falsa de conteúdo e explícita (T4 e T5) no pós-teste. Nas justificativas das questões, utilizou verbos mentais nas tarefas 3 e 5. Na tarefa 3, usou o verbo mental “*achar*”, fez inferência à crença da protagonista da história “*Porque ela acha que não tem nada dentro da caixa*”. Na tarefa 5, usou o verbo mental “*saber*”, fazendo atribuição de crença ao outro. “*Porque ele procurou no armário... porque ela fica escondido. Ele não sabe que está escondido lá*”.

Júlia apresentou baixo desempenho tanto no pré quanto no pós-teste. Após intervenção, acertou três das sete tarefas. Acertou as tarefas 1 e 6 (desejos diferentes e crença e emoção), mas não acertou as tarefas 4 e 5. Sua linguagem expressiva é bastante prejudicada, tendendo a repetir parte da frase ou da sentença apresentada.

Beatriz acertou a tarefa de crença falsa de conteúdo (T4), após a intervenção. No pré-teste, acertou as tarefas 1, 2, 3 e 6 (desejos diferentes, crenças diferentes, acesso ao conhecimento, e crença e emoção). Apresentou boa estrutura de linguagem, tanto no nível expressivo quanto no compreensivo. Houve coerência entre as respostas dadas nas justificativas e o acerto das tarefas, e adequada compreensão de desejo e de crença. Sobre a crença falsa, a intervenção teve êxito parcial, já que ela não compreendeu o princípio da crença falsa explícita.

As duas crianças que acertaram a tarefa de crença falsa de conteúdo apresentavam melhor estrutura de linguagem. A linguagem usada nas justificativas das questões controle foi coerente com o acerto da tarefa. Esses dados estão de acordo com os resultados dos estudos longitudinais desenvolvidos por Tager-Flusberg e Joseph (2005), no sentido de que as crianças autistas com boas habilidades linguísticas conseguem usar a linguagem para resolver as tarefas de crença falsa, ou para interpretar o que os outros sabem ou acreditam, baseados em suas experiências. Nessa perspectiva, devido aos prejuízos de reciprocidade social, as crianças autistas têm acesso mais limitado às diferentes formas de interação sociais, e suas experiências tornam-se empobrecidas, o que restringe o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais do outro.

As diferenças no desempenho das tarefas de crença falsa, segundo Wellman e Cross (2001, p. 795), “[...] são resultantes das diferenças interpessoais, das diferentes experiências de vida e, portanto, das diferenças em acumular informações que levarão à mudança conceitual”. Para Peterson e Slaughter (2003), bem como para Peterson, Wellman e Liu (2005), uma questão importante, no caso do autismo, é entender se todos os aspectos da cognição social estão atrasados, como ocorre na compreensão da crença falsa, e investigar se

outros aspectos da teoria da mente podem ser menos dependentes da linguagem, como, por exemplo, a percepção da emoção através da expressão facial.

As três crianças acertaram a tarefa 6, de emoção aparente. Essa tarefa envolveu o apoio das pranchas com a cena situacional e de figuras com expressões faciais. O reconhecimento de emoções primárias ('triste' e 'feliz') foi observado nas três crianças. Acredita-se que elas tenham se beneficiado dos sinais impressos na figura para guiar seu raciocínio, o que confirma os achados de Tager-Flusberg (2007), pelos quais os autistas usam rota alternativa para compreender os estados mentais das demais pessoas.

Em outros estudos, os dados sobre o reconhecimento de emoções têm demonstrado resultados interessantes. Em estudo longitudinal com duração de seis meses, realizado por Serra et al (2002), ficou evidente que, nas tarefas de reconhecimento de emoções, as crianças autistas reconheceram apenas a emoção 'felicidade'. Golan et al (2010), em estudo de intervenção realizado durante quatro semanas, com o uso de desenho animado no qual os carrinhos tinham expressões humanas, concluíram que as crianças autistas melhoraram significativamente a compreensão e reconhecimento das 15 emoções apresentadas no desenho, tais como felicidade, tristeza, raiva, medo, nojo, ciúmes, vergonha e orgulho. Esses achados apontam que é possível treinar o reconhecimento de emoções, básicas e secundárias, com procedimentos sistematizados que envolvam preferencialmente as famílias, o que aumentaria a frequência do estímulo a ser trabalhado.

Quanto ao padrão desenvolvimental esperado para a manifestação dos estados mentais de desejo, crença e intenção, e das emoções, de acordo com Harris (2006a), pode-se observar a mesma sequência em crianças autistas. No pós-teste, fica evidente que o reconhecimento de emoção ocorreu antes da compreensão do paradigma da crença falsa. Vítor e Beatriz acertaram a tarefa 6, de emoção aparente, antes do acerto da tarefa de crença falsa, que só ocorreu no pós-teste. Júlia acertou essa tarefa no pós-teste.

Observada a sequência de tarefas da escala, nenhuma das crianças do presente estudo acertou a tarefa de emoção real e aparente (T7). Este dado difere do resultado apresentado por Peterson, Wellman e Liu (2005), no qual é proposto que as crianças autistas consideraram a tarefa 7, de emoção real e aparente, como mais fácil do que as tarefas 4 e 5, de crença falsa.

O erro nesta tarefa (T7) era esperado. Segundo Harris (2005; 2006a), a habilidade para distinguir entre emoção real e aparente é melhor articulada, nas crianças com desenvolvimento típico, entre os 4 e 10 anos de idade. Para entender as diferenças entre essas emoções, a criança precisa necessariamente distinguir os diferentes estados mentais e possuir a habilidade de atribuir emoção ao outro, diferente de suas próprias emoções, o que ocorre em

torno dos seis anos de idade, quando a criança usa diferentes aspectos da linguagem para interpretar as pistas que envolvem o uso das aparências. Em se tratando do autismo, essas manifestações ocorreriam mais tardiamente.

Cabe destacar que vários estudos têm mostrado que as características específicas da família da criança são uma fonte importante para a compreensão das emoções. Entre essas características específicas, foram citadas a qualidade da relação de apego entre crianças e mãe, bem como a natureza e qualidade do discurso familiar sobre as emoções (Golan, Baron-Cohen, & Golan, 2008).

No que se refere à atribuição de estados mentais, observou-se que Beatriz fez atribuição aos seus próprios estados mentais, no pré-teste, nas justificativas da tarefa 1, *“Porque eu gosto de um e ele gosta do outro!”*, e tarefa 2 *“Ué... eu achei que estava na cama e ela achou na mesa!”*. A atribuição de estados mentais ao outro, foi averiguada na justificativa da tarefa 4, *“Band Aid. Vai ver que ele está machucado! Pensa que tem Band Aid. É isso?”*. Nos dois casos ela usou verbos mentais *‘gostar’*, *‘achar’*, *‘pensar’*.

Vítor fez atribuição de estados mentais ao outro no pré-teste, na justificativa da tarefa 1, *“Porque ele quer”*. No pós-teste, nas justificativas das tarefas 3, *“Porque ela acha que não tem nada dentro da caixa”*, e 5, *“Porque ele procurou no armário... porque ela fica escondido. Ele não sabe que está escondido lá”*. Ele usou os verbos mentais *‘achar’* e *‘saber’*.

Ambos usaram verbos mentais e acertaram a tarefa de crença falsa de conteúdo. Sobre esse dado, residem duas hipóteses: primeira – as crianças autistas que usam atribuição aos próprios estados mentais apresentam melhores condições de atribuir estados mentais ao outro; segunda – aquelas crianças autistas que podem apresentar um melhor desenvolvimento cognitivo e não usam autorreferência podem compreender o uso adequado do *‘eu’*, têm melhores condições de desenvolvimento na compreensão social. Essas duas hipóteses encontram apoio nas considerações feitas por Tager-Flusberg e Joseph (2005), com base nas análises de estudos longitudinais realizados em um projeto maior, com cinco anos de duração.

Especificamente sobre ao uso efetivo do *“eu”*, Taumoepeau e Ruffman (2008) apontam que o uso desse pronome está relacionado com uma série de marcadores importantes para o autorreconhecimento, para o reconhecimento do outro e, conseqüentemente, para a compreensão social. Crianças autistas tendem a usar a autorreferência, fazem omissão do *‘eu’* e usam o seu próprio nome, o que torna complicada a compreensão sobre o uso dos pronomes pessoais, *“eu”* e *“você”*. Nesse sentido, o uso adequado dos pronomes pessoais pode sinalizar a distinção entre os estados mentais próprios e os do outro.

Neste estudo, as crianças Vítor e Beatriz fazem uso do “eu”, com boa distinção entre o ‘eu’ e o ‘você’. Eles apresentaram melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente, acerto da tarefa de crença falsa e melhor qualidade de linguagem. Em decorrência do atraso no desenvolvimento, alguns autores acreditam que talvez na adolescência haja sinais da teoria da mente. Assim, a manifestação da teoria da mente no autismo de certa forma acontecerá mais tardiamente, quando comparada à média de quatro anos de idade, esperada para as crianças sem transtornos de desenvolvimento. Aceita-se a hipótese de que há um atraso no desenvolvimento dessa teoria em crianças autistas. O que contraria a suposição de que exista um módulo específico danificado no autismo, conforme proposto por Leslie, em 1987 (Garfield, Peterson, & Perry, 2001).

Sobre o desempenho das mães nas narrativas das histórias infantis no que se refere ao uso de expressões linguísticas com termos e explicações mentais, foram feitas as seguintes constatações:

Na díade 1 – Ana e Vítor, a linguagem usada pela mãe foi marcada pelo uso de termos cognitivos, com ênfase nas expressões explicativas sobre os estados mentais dos personagens. Ana adotou diferentes estratégias para contar as histórias. Vítor usou mais frequentemente termos emocionais. Foram observadas menções à atribuição de crença ao personagem, com o uso de verbos mentais, entre eles ‘*saber*’ e ‘*pensar*’.

Na díade 2 – Ivani e Júlia, a mãe modificou sua forma de narrar as histórias de acordo com a necessidade da filha, utilizando com maior frequência termos emocionais e expressões explicativas. Júlia ampliou o reconhecimento de emoções, evoluindo das iniciais emoções felicidade e tristeza para medo, surpresa e contentamento. Observou-se maior variação de palavras e pouco uso de verbos mentais, entre eles ‘*saber*’ e ‘*pensar*’.

Na Díade 3 – Edinara e Beatriz, Edinara utilizou diferentes estratégias para narrar as histórias e adotou termos de atribuição de crença aos personagens. Beatriz utilizou com maior frequência os termos de atribuição de emoção. Houve melhora em sua compreensão de desejo e crença, mas apresentou dificuldades para entender situações que envolvem engano ou ironia, nas quais é usada linguagem figurada.

O treino realizado com as mães foi favorecedor para uma mudança de atitude em relação aos seus filhos, no que diz respeito à percepção de que eles podem desenvolver formas de pensamento, crença e linguagem, bem como o reconhecimento de emoções do outro. As mães mudaram seu estilo de narrativa e o conteúdo de suas falas, passaram a usar termos e expressões mentais. Durante a contação das histórias, ofereceram dicas sobre os

estados mentais dos personagens em seus questionamentos, em resposta ao interesse e à necessidade do filho. Esses dados confirmam os achados de outros estudos, como os realizados por Symons, Peterson, Slaughter, Roche e Doyle (2005), Adrián, Clemente e Villanueva (2007), e, mais recentemente, por Golan, Baron-Cohen e Golan (2008), em pesquisas com foco nas situações de narrativas, as mães moldaram suas histórias considerando as características específicas de seus filhos autistas.

Quanto à frequência de palavras e de termos mentais, constatou-se que as mães fizeram mais comentários sobre os estados mentais dos personagens do que os filhos. A interação entre a díade pode favorecer o envolvimento das crianças nas histórias, observando-se que em algumas situações estas mesmas fizeram a leitura e em outras ouviram a narrativa.

As falas de estados mentais ocorridas fora da narrativa consistiram em tentativas, das mães, no sentido de redirecionarem a atenção de seus filhos para o livro. A conversa sobre o livro, com o suporte das gravuras, facilitou a interação entre as mães e os filhos, possibilitou que ambos tratassem da mesma figura ou trecho e que associassem os estados mentais dos personagens, o que também foi observado no estudo realizado por Symons, Peterson, Slaughter, Roche e Doyle (2005).

No que se refere às possíveis relações entre a linguagem empregada pelas mães nas narrativas e o desempenho nas tarefas de teoria da mente das crianças, os resultados obtidos nas díades permitem alguns esclarecimentos.

As três mães apresentaram um aumento no uso de termos e expressões explicativas durante o procedimento. Na análise individual de cada uma delas, observou-se que Ana (mãe 1) apresentou uma regularidade no uso de termos mentais ao longo das narrativas de histórias; que Edinara (mãe 3) apresentou variação na frequência no uso de termos, mantendo-se esta mais alta a partir da décima; e Ivani (mãe 2) apresentou maior variação do uso de termos.

Ana usou mais termos cognitivos de atribuição de crença e explicações sobre emoções dos personagens. A pontuação de Vítor no pós-teste foi maior, com acerto das tarefas de crença falsa (T4 e T5) e melhora no uso da linguagem, com uso de termos emocionais e verbos mentais. Esse resultado permite avaliar como positiva a relação entre a linguagem da mãe e o desempenho do filho nas tarefas de teoria da mente, após o treinamento.

Ivani usou mais termos de atribuição de crença e de emoção. Em várias narrativas fez menção aos termos, sem explicá-los. A pontuação de Júlia aumentou no pós-teste, porém seu desempenho nas tarefas ainda foi baixo. Passou a empregar verbo mental em sua narrativa, no término do treino (14^a. história). Não é possível afirmar que houve uma relação significativa

entre a linguagem e o desempenho em teoria da mente. É importante registrar que Júlia apresenta a linguagem bastante prejudicada.

Edinara usou mais termos de atribuição de crença e explicações sobre as emoções e intenções dos personagens. No pós-teste, Beatriz aumentou sua pontuação, com acerto da tarefa de crença falsa de conteúdo (T4). Ela já apresentava um bom nível de linguagem, usava alguns termos mentais e, após a intervenção, percebeu-se uso mais frequente dos termos, o que parece indicar que houve uma relação significativa entre a linguagem utilizada pela mãe e seu desempenho na tarefa de crença falsa.

O uso de expressões explicativas sobre afetos e emoções, observado nas díades 1 e 3, apresentou uma relação positiva com o desenvolvimento da teoria da mente da criança, diferentemente do observado na díade 2, na qual houve simples menção à emoção. Esses resultados estendem os achados do estudo de Slaughter, Peterson e Mackintosh (2007), os quais apontaram que o uso de explicações causais sobre emoções são mais frequentes em mães com filhos autistas. Essas autoras postulam que dois aspectos devem ser considerados, para se afirmar que a conversa materna sobre estados cognitivos se relaciona com o desenvolvimento da teoria da mente de seus filhos: primeiro, a fala sobre crenças é normalmente expressa pelo uso da sintaxe de complementação; segundo, a menção de verbos cognitivos chama a atenção das crianças para processos de pensamento não óbvios.

Estudos naturalistas, realizados com crianças de desenvolvimento típico, demonstraram uma relação positiva entre a linguagem materna e a manifestação da teoria da mente das crianças durante a leitura de livros ou narrativa de histórias (Adrián, Clemente & Villanueva, 2007; Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). Os achados de Peterson e Slaughter (2003) indicam que o desempenho nas tarefas de crença falsa das crianças está relacionado com a tendência materna de utilizar termos referentes a estados mentais e oferecer explicações causais, com a inclusão de temas mentais e não mentais.

Quanto à frequência de uso de termos mentais, foi avaliado que a média de termos mentais empregados pelas mães foi de 7% no conjunto das histórias. Detalhadamente, Ana obteve 7,43% (sendo 1530 termos em um total de 20593 palavras); Ivani obteve 7,86% (1411 termos em um total de 12037 palavras) e Edinara obteve 7% (1411 termos em um total de 20143 palavras). Esse achado replica os resultados descritos na literatura, no sentido de que mães de crianças autistas incluem menos termos e explicações sobre estados mentais em suas narrativas, e usam formas diferentes de discurso mental para contar histórias (Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007; Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

Reconhece-se que no presente estudo, o grupo pesquisado é pequeno, o que pode tornar os resultados pouco conclusivos. Todavia como postulado por Tager-Flusberg (2007), um aspecto importante nas pesquisas com crianças autistas são as análises individuais das diferenças de desempenho deste grupo específico. Em especial, se considerado o efeito do procedimento de intervenção e a relação entre a linguagem materna baseada em termos mentais e o desempenho em teoria da mente.

Cabe discutir uma última questão: dentre as 15 histórias infantis utilizadas quais foram as histórias que eliciaram o uso de termos mentais e expressões explicativas. Foi verificado, entre as díades, que as histórias 11 (O Gato de Botas), 12 (Cinderela) e 10 (Branca de Neve), nessa ordem, foram as que mais eliciaram o uso de termos e expressões explicativas.

É importante apontar que o conteúdo das histórias utilizadas envolveu situações que eliciaram linguagem pautada em desejos, crenças, intenções e emoções, pela própria regularidade de alguns termos favorecidos pelo contexto de cada uma. As histórias apresentaram a repetição de personagens (Magali, Cebolinha, Cascão, Franjinha, Mônica), semelhanças no vestuário e clareza nos traços faciais e gestos destes, o que facilitou a compreensão da expressão das emoções, das ações e intenções.

Esses últimos achados estão de acordo com os resultados dos estudos realizados por Rodrigues et al, sobre o uso das histórias infantis como recurso para o desenvolvimento da compreensão social das crianças. A autora afirma que livros de histórias infantis que apresentam linguagem centrada nas interações entre os personagens e imagens que permitem evocar estados mentais de desejos, crenças, intenções e de emoções facilitam a compreensão da atribuição desses estados mentais (ver Rodrigues & Rubac, 2008; Rodrigues & Pires, 2010).

A leitura de livros que envolve pais e filhos tem sido apontada, na literatura nacional e internacional, como recurso metodológico nos estudos de intervenção sobre a teoria da mente. Essa interação entre a díade mãe e filho permite que conversas sobre a mente se efetivem, pautadas em falas com termos, verbos mentais e explicações sobre os estados mentais, levando a criança a perceber os diferentes estados mentais e a refletir sobre eles. No autismo, mesmo que haja condições limitantes para essa interação, as experiências e conversas compartilhadas sobre a atribuição de estados mentais ao outro, a partir das narrativas de histórias infantis, é uma forma de despertar essa percepção.

Na presente pesquisa algumas das histórias escolhidas apresentavam balões de pensamento. Esses balões e também os diálogos mobilizaram o interesse das crianças, em

especial de Vítor, o que eliciu maiores explicações sobre o pensamento e colaborou para a percepção de crença, e mesmo de crenças diferentes. Entre as emoções presentes nas histórias, podem ser destacadas tristeza, alegria, felicidade, raiva, inveja, medo, surpresa, orgulho, ciúmes, amor, satisfação, nojo. Este achado replica os cuidados e observações feitas por Golan et al. (2010), a repetição tanto de emoções, comportamentos, intenções quanto dos próprios personagens, pode promover o interesse, a motivação e a aprendizagem das crianças com autismo.

Antes de concluir este estudo, cabem algumas considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira delas diz respeito a não utilização de um grupo controle. Nas pesquisas internacionais, *a priori*, o uso de grupo controle é bastante recorrente em se tratando de estudos de intervenção. A opção pelo grupo caso e pela descrição caso a caso teve como propósito a observância das especificidades dos aspectos próprios e típicos do autismo, conforme sugerido por Tager-Flusberg (2007).

A segunda relaciona-se com o controle de variáveis, por se tratar de uma abordagem mais naturalística, a pesquisa foi realizada nas casas das crianças. Dadas as orientações, a única forma de verificação da frequência de narrativas ao longo da semana era o relato das mães. Assim, sem a presença da pesquisadora, não foi possível controlar sistematicamente essa frequência, durante a semana, nem a participação materna nas narrativas.

Um aspecto a ser observado em futuros estudo é o uso de um instrumento de avaliação de linguagem mais específico e sensível para o autismo. A avaliação de crianças com autismo na realidade brasileira tem sido alvo de frequentes discussões, sendo o tema do I Congresso Internacional de Avaliação e Intervenção em Autismo (dezembro, 2011)⁷. No Brasil, ainda há carência de instrumentos normatizados e traduzidos e, que sejam comercializados de acordo com as regulamentações dos Conselhos Federais de Psicologia e de Fonoaudiologia. Em pesquisas internacionais, um dos instrumentos mais citados é o PPVS - Peabody Picture Vocabulary Test III – R (Dunn & Dunn, 1982).

Para finalizar, entende-se que os achados deste estudo sustentam a idéia de que as habilidades linguísticas são preditoras da manifestação da teoria da mente, tanto em crianças

⁷ I Congresso Internacional de Avaliação e Intervenção em Autismo: das investigações multiprofissionais às práticas clínicas institucionais e educacionais foi realizado nos dias 01,02 e 03 de dezembro de 2011, na UniFMU, na cidade de São Paulo/SP. Informações disponíveis em www.memc.com.br

com desenvolvimento típico quanto em crianças autistas. A linguagem materna baseada em termos e explicações sobre os estados mentais de desejo, crença e intenção são significativas na manifestação da teoria da mente de seus filhos com autismo.

Harris (2006a; 2006b) propôs que a linguagem adotada entre mãe e filho pode ser reveladora de uma fala sensível e favorecedora de uma compreensão dos estados mentais, tanto os próprios estados da criança quanto os dos outros. Além da linguagem dotada de termos, o comportamento sensível, que geralmente acompanha esse tipo de linguagem, mesmo em se tratando de crianças autistas, também favorece essa compreensão.

As diferenças individuais entre os autistas não se referem apenas aos atrasos ou aos prejuízos na teoria da mente; outros componentes da cognição social podem estar prejudicados. Ao desenvolver a teoria da mente, as crianças demonstram que elas entendem que a mente é um sistema de representação que não simplesmente reflete a realidade. Isso evidencia a concepção e o reconhecimento de que o outro possui uma mente, de que o outro é detentor de uma determinada crença.

Assim, o acerto das tarefas de crença falsa é um indicador da manifestação da teoria da mente, mas não garante que essas crianças possam generalizar esse conhecimento para sua vida cotidiana. Igualmente, o reconhecimento de emoções não é garantia de que essas crianças resolveram suas dificuldades de interação social. Visto assim, a sintomatologia do autismo está qualitativamente relacionada com os déficits na teoria da mente.

Os resultados dos estudos de intervenção apresentados nessa pesquisa são favoráveis ao uso de treino para reconhecimento de emoções no autismo. Apesar de não haver concordância entre os autores sobre a melhora da linguagem e uso de termos mentais, os achados da presente pesquisa corroboram os dados sobre a efetividade do treino de reconhecimento de emoções, tendo sido observado que tanto na tarefa de emoção (T6) da Escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004) quanto na menção de termos emocionais a atribuição de emoção foi a mais frequente entre os autistas.

Os dados deste estudo indicam a pertinência de se proceder a novas investigações sobre a capacidade de atribuição de estados mentais no autismo. Assim, o uso da linguagem pautada em termos e explicações mentais poderia ser estendido a outros contextos, entre eles, a escola, pois práticas educacionais podem integrar a criança autista em um mundo de representações mentais marcado pela relação entre o eu e o outro. Nesse sentido, entende-se que a narrativa de histórias infantis é um recurso pedagógico que, bem conduzido, pode ser significativo no despertar dos estados mentais, de crianças autistas.

REFERÊNCIAS

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Araújo, C. A. de (2011). Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In J. S. Schwartzman, & C. A. de Araujo (Orgs.) *Transtornos do espectro do autismo: TEA*. (pp. 173-201). São Paulo: Memmon.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais*. [Manual]. (DSM- IV-R). (4a ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory of mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-words consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "Theory of mind"? *Cognition*. 21, 37-46.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 77-88.
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 167- 177.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal Autism Development Disorders*. 37, 716-723.

- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- 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"*. (pp. 93-103). São Paulo: Vetor.
- Domingues, S. F. S., Valério, A., Panciera, S. P. & Maluf, M. R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In P. W. Schelini (Orgs.). *Alguns domínios da avaliação psicológica*. (pp. 141 -162). Campinas, SP: Alínea.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (2005). Social cognition. In W. Damon (Eds.). *Handbook of child Psychology. Cognition, Perception and Language*. (Vol. 2, 5th ed., pp.851-898).
- Fisher, N., Happé, F., & Dunn, J. (2005). The relationship between vocabulary, grammar, and false belief task performance in children with autistic spectrum disorders and children with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46(4), 409-419.
- Garfield, J. L., Peterson, C. C., & Perry, T. (2001). Social Cognition, Language Acquisition and The Development of the Theory of Mind. *Mind & Language*, 16 (5), 494-541.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., & Golan, Y. (2008). The 'Reading the Mind in Films' task [child version]: complex emotion and mental state recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1534-1541.
- Golan, O. et al (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 269-279.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1997). Does teaching Theory of Mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (5), 519 - 537.

- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Brief report: the relationship between discourse deficits and autism symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 519-524.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. (pp.70-83). New York: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (2006a). Social cognition. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, & R. Siegler (Eds.). *Handbook of child Psychology. Cognition, Perception and Language*. (Vol. 2, 6a ed., pp.811-858).
- Harris, P. L. (2006b). Use your words. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 253-261.
- Harris, P. L., Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Kanner, L. (1943). *The nervous child*. 2, 217 – 250.
- Kanner, L. (1968). Early infantile autism revisited. *Psychiatry Digest*. 17 – 28.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. (supl.), 3-11.
- Leon, V. C. de, Siqueira, M., Parente, M. A. & Bosa, C. (2007). A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. *PSICO*, 38(3), 269-277.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412-416.
- Maluf, M. R., & Domingues, S. F. S. (2010). Teoria da mente e linguagem: importância e contribuições dos estudos de intervenção. In: M. C. Rodrigues, & T. M. Sperb (Orgs.) *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. (Coleção Psicologia da Linguagem, Vol. 1, pp. 137-157) São Paulo: Vetor.

- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.
- 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. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo, SP, Brasil.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (4), 415 – 433.
- Panciera, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 e 5 anos*. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo – USP/SP. São Paulo, SP, Brasil e Université de Rennes 2, França.
- Panciera, S. D. P., & Roazzi, A. (2010). Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. In Z. Eisenberg, & M. A. M. P. Parente (Org.) *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. (Coleção Psicologia da Linguagem, Vol. 2, pp. 131-154). São Paulo: Vetor.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Paynter J., & Peterson, C. (2010). Language and ToM development in autism versus Asperger syndrome: Contrasting influences of syntactic versus lexical/semantic maturity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 377–385.
- Peterson, C. C. (2005). Mind and body: concepts of human cognition, physiology and false belief in children with autism or typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 487-497.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into Theory of Mind from Deafness and Autism. *Mind & Language*, 15 (1), 123–145.
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*. 18, 399-429.

- Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2009). Theory of mind (ToM) in children with autism or typical development: links between eye-reading and false. *Research in Autism Spectrum Disorders* 3, 462-473
- Peterson, C. C., Slaughter, V., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243-1250.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 2, 502-517.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003) Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Rodrigues, M. C., & Rubac, J. S. (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 31-37.
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In M. C. Rodrigues, & T. M. Sperb (Orgs.) *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. (Coleção Psicologia da Linguagem, Vol. 1, pp. 137-157). São Paulo: Vetor.
- Sanini, C., Ferreira, G. D., Souza, T. S., & Bosa, C. A. (2008). Comportamentos Indicativos de Apego em Crianças com Autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 60-65.
- Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (2001). Minds, modules and meta-analysis. *Child Development*, 72(3), 696-701.
- Schwartzman, J. S.(2011). Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In J. S. Schwartzman, & C. A. de Araujo (Orgs.) *Transtornos do espectro do autismo: TEA*. (pp. 37-42). São Paulo: Memmon.
- Serra, M. et al. (2002). Theory of mind in children with 'lesser variants' of autism: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43(7), 885-900.

- Shatz, M.; Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, *14*, 301-321.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative input and theory of mind and typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, *78*(3), 839-858.
- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37* (2), 157-165.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 81-102.
- Tager-Flusberg, H. (2004). Strategies for conducting research on language in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*, 75-80.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory-of-Mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science*. *16*(6), 311-315.
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2005). How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Orgs.) *Why language matters for theory of mind*. (pp. 298-318). New York, Oxford University Press.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, *79* (2), 284-302.
- Valério, A. (2008). *A constituição da Teoria da Mente: Estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. São Paulo, SP, Brasil.
- Volkmar, F. R., State, M., & Klin, A. (2009). Autism and autism spectrum disorders: Diagnostic issues for the coming decade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(1-2), 108-115.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, *30*, 239 – 277.

- Wellman, H. M., & Cross, D. (2001). Theory of mind and conceptual change. *Child Development, 72*(3), 702-707.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development, 80*(4), 1097-1117.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.

ANEXOS

Anexo 1 - 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 135/2010

Faculdade de Educação
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Regina Maluf
 Autor(a): Eliana Cristina Gallo Penna

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *Teoria da mente e linguagem: estudo longitudinal sobre o desempenho em tarefas de atribuição de estados mentais com crianças e adolescentes com autismo*

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 substanciado 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 **07/06/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **135/2010**.

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, 07 de junho de 2010.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa
Sede Campus Monte Alegre**

Rua Ministro Goddói, 969 – Sala 63 – c Perdizes – CEP 05015-001
Fone (Fax): (11) 3670-8466 - SÃO PAULO
internet: www.pucsp.br
e-mail: cometica@puscsp.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MODELO)**

Essa pesquisa refere-se à tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. O presente trabalho se propõe a estudar o como as crianças com diagnóstico de autismo percebem e compreendem os desejos, crenças, intenções e emoções das demais pessoas. Para tal essas crianças serão avaliadas pela pesquisadora sobre duas formas.

A primeira forma de avaliação consistirá na narrativa de histórias infantis, feita pela mãe da criança com o auxílio de livro. Com o objetivo verificar o desempenho das mães e das crianças em narrativas de história e identificar o uso de termos mentais e explicações sobre desejos, crenças, intenções e emoções dos personagens. Essas narrativas serão gravadas e transcritas para posterior análise.

Na segunda avaliação será aplicada uma escala de tarefas composta por sete pequenas histórias, relatadas pela pesquisadora com o apoio de brinquedos e objetos, que devem auxiliar a compreensão das crianças. Essas tarefas têm o propósito de avaliar se as crianças percebem e compreendem que as demais pessoas apresentam desejos, crenças e emoções diferentes de suas próprias.

A partir da análise dos dados dessas avaliações, espera-se que estratégias possam ser elaboradas, para favorecer a aprendizagem de aspectos relacionados as crenças e emoções do outro. O que poderá promover uma melhora na socialização dessas crianças.

Aos participantes da pesquisa fica garantido a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Da mesma foram garante-se que nenhuma das atividades propostas oferecerá risco físico ou emocional aos participantes. Quaisquer dúvidas que

surgirem agora, ou em momentos posteriores, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com a pesquisadora.

A divulgação dessa pesquisa terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Os resultados do estudo poderão ser publicados em artigo e/ou livro científico, ou mesmo apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

De acordo com estes termos, peço-lhes a gentileza de assinar abaixo, constando que uma cópia ficará com o responsável pela criança e outra com a pesquisadora.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, responsável legal da criança participante na pesquisa, ciente dos procedimentos aos quais seu (ua) filho (a) será submetido (a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Cidade, ___/___/___.

Pesquisadora responsável

Orientadora

Ass. do Representante legal

Documento de Identidade

CPF

Testemunhas

Testemunhas

Anexo 3 - Critérios diagnósticos para Autismo segundo o DSM-IV R

Critérios Diagnósticos para Transtorno Autista – DSM-IV R (F 84.0 - 299.00)*

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):

(1) prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:

- (a) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
- (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento;
- (c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse);
- (d) falta de reciprocidade social ou emocional.

(2) prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação;
- (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos apropriados ao nível de desenvolvimento.

(3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

- (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco;
- (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais;
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social, ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.

C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.

* (APA, 2002)

Anexo 4 - Tarefa de linguagem escrita aplicada neste estudo**Tarefa de escrita de palavras**

Criança: _____

Data da aplicação: _____

	Palavras	Pontuação
1	Feliz	
2	Cabelo	
3	Comida	
4	Teimoso	
5	Natureza	
6	Igreja	
7	Irmão	
8	Famoso	
9	Açougue	
10	Maluco	
11	Princesa	
12	Tristeza	
13	Beleza	
14	Ninho	
15	Filha	
16	Inglesa	
17	Caneta	
18	Carroça	
19	Geladeira	
20	Sobremesa	

Total acertos: _____

Anexo 5 - Tarefa de linguagem oral aplicada neste estudo

Tarefa de linguagem oral (descrição das figuras)

Criança: _____

Data da aplicação: _____

Instrução: Veja essas figuras (Figura 1 e 2). Preste atenção e observe.

1. Você conhece esses personagens?
2. Quais desenhos você vê nessa figura?
3. Quais formas e cores você observou no desenho?
4. O que está acontecendo? O que os personagens estão fazendo?

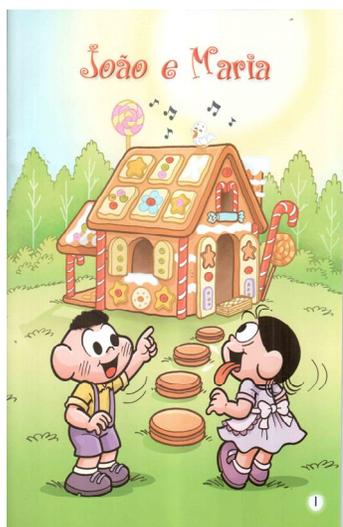


Figura 1



Figura 2

Anexo 6 - Protocolo de aplicação da Escala de Tarefas de Teoria da Mente adequada para crianças com autismo desta pesquisa

Criança: _____

Data da aplicação: _____

Tarefa 1: Desejos diferentes

Apresentação da tarefa:

“Esse é o Seu Paulo. Está na hora do lanche, então o Seu Paulo quer comer alguma coisa. Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e um pão de queijo. Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou do pão de queijo?” (questão referente ao próprio desejo da criança).

maçã pão de queijo

Se a criança escolhe a maçã: “Bom, essa é uma boa escolha, mas o Seu Paulo gosta mais de pão de queijo. Ele não gosta de maçã”. (usar uma opção diferente daquela dada pela criança).

Pergunta controle: “Agora está na hora do lanche e o Seu Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Seu Paulo vai escolher? A maçã ou o pão de queijo?”

maçã pão de queijo

Por quê? Justificativa:

Acerto: a resposta correta é oposta aquela dada a pergunta do próprio desejo.

Pontuação: zero um

Material: um boneco de pano, maçã, pão de queijo.

Tarefa 2: Crenças diferentes

Apresentação da tarefa:

“Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato dela pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você pensa que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?” (questão sobre a própria crença).

cama mesa

Quando a criança escolhe a alternativa atrás da cama: “Bom, essa é uma boa escolha, mas a Aninha pensa que o gato está embaixo da mesa.” (ou o contrário se estiver na mesa, a resposta será cama).

cama mesa

Questão controle: “Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?”.

() cama () mesa

Por quê? Justificativa:

Acerto: resposta oposta aquela dada a pergunta de crença própria.

Pontuação: () zero () um

Material: casinha de madeira, cama, mesa, gato pequeno de pano, boneca pequena de pano.

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento

Apresentação da tarefa:

“Aqui está uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixinha?” (é aceita a resposta da criança).

Resposta da criança: _____

Em seguida, a caixa é aberta e o conteúdo apresentado a criança. “Vamos ver ... tem um cachorrinho dentro!”

O experimentador fecha a caixa e diz: “Muito bem... o que tem dentro dessa caixinha mesmo?”

Resposta da criança: _____

Uma boneca é mostrada a criança: “Essa é a Carol. A Carol não olhou dentro dessa caixinha. A Carol nunca viu o que tem dentro dessa caixa.”

Questão controle: Então a Carol sabe o que tem dentro dessa caixinha?

() sim () não

Pergunta de memória: “A Carol olhou dentro dessa caixinha?”

() sim () não

Por quê? Justificativa:

Acerto: a criança deve responder não para ambas as perguntas.

Pontuação: () zero () um

Material: caixa de papelão com tampa, cachorrinho de pano, boneca de pano.

Tarefa 4: Crença falsa de conteúdo

Apresentação da tarefa:

“Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?”

Em seguida abre-se a caixa. “Vamos ver ... tem um giz de cera dentro.”

Com a caixa fechada, pergunta-se: “Muito bem... o que tem mesmo dentro da caixa de Band-Aid?”.

Resposta da criança: _____

Na sequência é mostrado um boneco. ““Esse é o Pedrinho. O Pedrinho não olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Ele nunca viu aqui dentro. Agora aqui vem o Pedrinho”.

Pergunta controle: “Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro dessa caixa? Band-Aid ou giz de cera?”

() band-aid () giz de cera

Por quê? Justificativa:

Pergunta de memória: “O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?”

() sim () não

Acerto: “Band-Aid” para a questão alvo e “Não” para a pergunta de memória.

Pontuação: () zero () um

Material: caixa de band-aid colorido, boneco de pano, gizão de cera.

Tarefa 5: Crença falsa explícita

Apresentação da tarefa:

“Esse é o Dudu. O Dudu vai fazer a tarefa e precisa encontrar o livro dele. O livro pode estar na mochila ou pode estar no armário. De verdade, o livro do Dudu está na mochila. Mas, o Dudu pensa que o livro dele está no armário. Ele pensa que o livro dele está no armário”.

Pergunta controle: “Então, qual é o primeiro lugar que o Dudu vai procurar o livro dele? Na mochila ou no armário?”

() mochila () armário

Por quê? Justificativa:

Pergunta de realidade: “Onde o livro do Dudu está de verdade? Na mochila ou no armário?”.

() mochila () armário

Acerto: responder “no armário”, para a pergunta controle (crença falsa) e “na mochila” para a questão de realidade.

Pontuação: () zero () um

Material: boneco de pano, mochila pequena, livro pequeno, armário pequeno.

Tarefa 7: Emoção real e aparente

Antes de iniciar a atividade são apresentadas duas pranchas de desenho para a criança. A primeira contém a cena de uma menina brincando com uma bola, com uma expressão feliz. A segunda há a cena de uma menina olhando o seu carrinho de boneca, com uma das rodas quebrada, com uma expressão de triste. Em seguida, são mostradas duas fichas com expressões faciais (feliz e triste).

É solicitado que a criança aponte, qual das fichas apresenta a expressão de feliz e de triste. Pede-se que ela aponte qual dessas expressões faciais, melhor se adéqua a cada uma das cenas (1 e 2). Então, mostra-se uma prancha com o desenho de um menino, cuja expressão facial está oculta atrás de um boné, não pode ser vista ou identificada.

Apresentação da tarefa:

“Esta história é sobre um menino. Eu vou perguntar para você, como esse menino se sente e como ele parece se sentir, como aparece o sentimento no rosto dele. Ele pode se sentir de um jeito, aqui dentro no peito, mas pode parecer de um jeito diferente no seu rosto. Ou, ele pode se sentir de um jeito dentro dele e parecer do mesmo jeito no seu rosto.”

“Essa é a história do Artur. Artur e seus amigos, Chico e Ana fizeram um piquenique. Os amigos do Artur estavam brincando e contando histórias. Uma das crianças mais velhas, a Ana, contou uma história tirando sarro do Artur e todos deram risadas. As crianças acharam engraçado, só o Artur que não deu risada. O Artur não queria que os seus amigos vissem como ele se sentiu por causa da piada, porque as crianças iam chamar ele de ‘bebezinho’. Então, ele colocou o boné no rosto, para esconder o que ele sentia”.

Questões de memória: O que as crianças fizeram quando a Ana contou a história rindo do Artur?

Resposta da criança: _____

Questões de memória: O que as crianças fariam se elas soubessem como o Artur se sentia?

Resposta da criança: _____

São apresentadas as fichas de madeiras com faces com expressões faciais (feliz e triste).

Pergunta controle emoção: “Como o Artur se sentiu quando as crianças riram dele? Ele se sentiu feliz ou triste?”

() feliz () triste

Pergunta controle emoção aparente: “Como o Artur tentou parecer no seu rosto quando todas as crianças riram? Ele pareceu feliz ou triste?”

() feliz () triste

Por quê? Justificativa:

Acerto: responder “triste” para a questão de controle emoção e “feliz” para a pergunta controle emoção aparente.

Pontuação: () zero () um

Material: Três pranchas do jogo de Expressões Faciais (Menina brincando de jogar bola, menina olhando o carrinho de boneca, crianças na cena de piquenique, menino com sorvete caído no chão), duas fichas com expressão facial (feliz e triste).

Anexo 7 - Lista geral de palavras geradas pelo software SPAD-T (fragmento da lista referente à história 11 – O gato de botas)

Palavras	Criança 1	Mãe 1	Criança 2	Mãe 2	Criança 3	Mãe 3	Total
A	1	33	0	20	0	64	118
AAA	0	0	0	1	0	0	1
ABERTO	0	2	0	0	0	1	3
ACABOU	0	0	0	1	0	0	1
ACEITOU	0	1	0	1	0	2	4
ACERTEI	0	0	0	0	0	1	1
ACHA	0	0	0	0	0	11	11
ACHANDO	0	2	0	0	0	2	4
ACHAR	0	0	0	0	0	1	1
ACHAVA	0	0	0	0	0	2	2
ACHO	0	1	0	4	1	1	7
ACHOU	0	0	0	0	0	1	1
ACONTECER	0	1	0	0	0	1	2
ACREDITA	0	0	0	0	0	1	1
ACREDITOU	0	1	0	0	0	0	1
AFAZER	0	0	0	0	0	1	1
AGITADA	0	1	0	0	0	0	1
AGORA	0	5	0	6	0	4	15
AGRADADO	0	0	0	0	0	2	2
AGRADAR	0	1	0	0	0	1	2
AGRADECER	0	0	0	1	0	0	1
AGRADECIDO	0	0	0	0	0	1	1
AGRADOU	0	0	0	0	0	2	2
AGUA	1	8	0	0	0	0	9
AH	1	4	0	3	0	6	14
AHH	0	1	0	0	0	0	1
AHHHHHH	0	0	0	0	0	1	1
AI	0	4	0	0	0	3	7
AIH	0	0	0	4	2	9	15
AINDA	0	0	0	0	0	3	3
AJUDAR	0	0	0	0	0	1	1
ALGO	0	1	0	0	0	0	1
ALGUEHM	0	1	0	1	0	0	2
ALGUEM	0	0	0	0	0	1	1
ALGUMA	0	0	0	0	1	1	2
ALGUNS	0	1	0	0	0	0	1
ALINHADO	0	0	0	0	0	1	1
ALTO	0	1	0	0	0	1	2

**Anexo 8 - Lista geral de falas contendo termos mentais, emocionais ou explicativos
(fragmento da lista referente à história 11 – O gato de botas)**

HISTÓRIA 11 O GATO DE BOTAS		
ACHA		
FREQUENCE DE REPETITION	11	REPONSE
ACHA QUE TAVA COM FRIO	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE O PAI DELES SABIA QUE DOS TRÔS O QUE FARIA A MAIOR	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE O PAI DELE NAO SABIA DISSO	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE O REI IA QUERER CASAR A FILHA DELE COM ELE	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE A PRINCESA QUE	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE SE A PRINCESA SOUBESSE QUE ESTE BONITAO AQUI ERA ESSE - 6	VOCE	
ACHA QUE ELA IA QUERER CASAR COM ELE	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE O AMO DELE QUANDO GANHOU O GATO SABIA QUE ELE ERA	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE QUANDO ELE GANHOU O GATO	VOCE	Mãe 3
ACHA QUE ELE NEM IMAGINAVA QUE O GATO FOSSE INTELIGENTE	POR QUE VOCE	Mãe 3
ACHA QUE SE O GATO FOSSE LA	VOCE	Mãe 3
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ACHANDO		

FREQUENCE DE REPETITION	4	REPONSE
ACHANDO GRAÇA NÃO	NAO TO	Mãe 1
ACHANDO O PRESENTE ERA DO MARQUES	O REI FICOU	Mãe 1
ACHANDO	O REI CONVIDOU ELE	Mãe 3
ACHANDO QUE ELE ERA O MARQUES DE CARABAS		Mãe 3
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ACHAR		

FREQUENCE DE REPETITION	1	REPONSE
ACHAR QUE ESSE GATO ERA DE MARQUES	O REI IA	Mãe 3
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ACHAVA		

FREQUENCE DE REPETITION	2	REPONSE
ACHAVA QUE ELE ERA RICO	ENTAO O REI	Mãe 3
	ENTAO O REI JAH	Mãe 3

ACHAVA QUE ESSE GATO		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
FREQUENCE DE REPETITION 1		REPONSE
ACHOU QUE A HERANCA QUE ELE TINHA RECEBIDO ERA PEQUENA E QUE		Mãe 3
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ACREDITA		

FREQUENCE DE REPETITION 1		REPONSE
	O REI	Mãe 3
ACREDITA		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ACREDITOU		

FREQUENCE DE REPETITION 1		REPONSE
	O REI	Mãe 1
ACREDITOU		
ARQUITETANDO		

FREQUENCE DE REPETITION 1		REPONSE
ARQUITETANDO TUDO O QUE ELE IA FAZER		Mãe 3
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
ARQUITETOU		

FREQUENCE DE REPETITION 1		REPONSE
	ELE	Mãe 3
ARQUITETOU UM PLANO		

*Anexo 9 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da
Mente: criança 1 (Vitor)*

Tarefa 1: Desejos diferentes

ESCOLHA DA CRIANÇA (DESEJO)	RESPOSTA		PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- Teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e um pão de queijo. De qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou do pão de queijo? Essa é a pergunta sobre o desejo da criança.	<i>Pão de queijo</i>	<i>Pão de queijo</i>	Agora está na hora do lanche e Seu Marco tem que escolher o que vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, um só. Qual lanche o seu Marco vai escolher? A maçã ou o <i>pão de queijo</i> ?	<i>Maçã</i>	<i>Maçã</i>	<i>Porque ele quer</i>	<i>Ele vai comer para ele crescer. A maçã é muito importante</i>	Oposta ao desejo do personagem Para DESEJO: <i>Pão de queijo</i> Para PERGUNTA CONTROLE: <i>Maçã</i>

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		PERGUNTA DE MEMÓRIA	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Então a Paula sabe o que tem dentro dessa caixinha?	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	A Paula olhou dentro da caixinha?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Porque ela achou que não tem nada dentro da caixa.</i>	Para perguntas de CONTROLE e de MEMÓRIA: <i>Não</i>

Tarefa 4: Crença falsa de conteúdo

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA DE MEMÓRIA	RESPOSTA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	
Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro da caixa? Band-Aid ou giz de cera?	<i>Band- Aid</i>	<i>Band- Aid</i>	<i>Band- Aid</i>	<i>Porque é a caixa de Band-Aid, tia Eliana!</i>	O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	Para PERGUNTA ALVO: <i>Band-Aid</i> Para PERGUNTA DE MEMÓRIA: <i>Não</i>

Tarefa 5: Crença falsa explícita

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA DE REALIDADE	RESPOSTA		RESPOSTA CORRETA
	Pré-teste	Pós-teste	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	
Então, qual é o primeiro lugar que Lucas vai procurar o livro dele? Na mochila ou no armário?	<i>Armário</i>	<i>Armário</i>	Não respondeu	<i>Porque ele procurou no armário... porque ela fica escondido. Ele ao sabe que está escondido lá.</i>	Onde o livro de Lucas está de verdade? Na mochila ou no armário?	<i>Armário</i>	<i>Mochila</i>	Para PERGUNTA CONTROLE: <i>Armário</i> Para PERGUNTA DE REALIDADE: <i>Mochila</i>

Tarefa 6: Crença e emoção

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA CONTROLE DE EMOÇÃO	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- Teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Como a Maria se sente quando ela pega a caixa?	<i>Feliz</i>	<i>Feliz</i>	<i>Eh, tem pedra na caixa.</i>	<i>Porque ela gostou da caixa de chocolate.</i>	Como a Maria se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?	<i>Triste</i>	<i>Triste</i>	<i>Tem pedra na caixa... de maxi Coco</i>	<i>Porque é uma pedra! Você come comida de pedra, tia Eliana?</i>	Para: PERGUNTA CONTROLE: <i>Feliz</i> Para CONTROLE EMOÇÃO: <i>Triste</i>

***Anexo 10 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da
Mente: criança 2 (Júlia)***

Tarefa 1: Desejos diferentes

ESCOLHA DA CRIANÇA (DESEJO)	RESPOSTA		PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-Teste	
Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e um pão de queijo. De qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou do pão de queijo? Essa é a pergunta sobre o desejo da criança.	<i>Pão de queijo</i>	<i>Maçã</i>	Agora está na hora do lanche e Seu Marco tem que escolher o que vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, um só. Qual lanche o seu marco vai escolher? A maçã ou o pão de queijo?	<i>Não respon deu</i>	<i>Pão de queijo</i>	<i>Não respon deu</i>	<i>Pão de queijo</i>	Oposta ao desejo do personagem Para DESEJO: <i>Maçã</i> Para PERGUNTA CONTROLE: <i>Pão de queijo</i>

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		PERGUNTA DE MEMÓRIA	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Então a Paula sabe o que tem dentro dessa caixinha?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	A Paula olhou dentro da caixinha?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Caixa</i>	<i>Nunca. Ela não sabe</i>	Para perguntas de CONTROLE e de MEMÓRIA: <i>Não</i>

Tarefa 6: Crença e emoção

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA CONTROLE DE EMOÇÃO	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- Teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Como a Maria se sente quando ela pega a caixa?	<i>Triste</i>	<i>Feliz</i>	<i>Não respon deu</i>	<i>Feliz</i>	Como a Maria se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?	<i>Triste</i>	<i>Triste</i>	<i>Não respon deu</i>	<i>Triste... Biscoito</i>	Para: PERGUNTA CONTROLE: <i>Feliz</i> Para CONTROLE EMOÇÃO: <i>Triste</i>

Anexo 11 - Dados das tarefas respondidas corretamente da Escala de Tarefas de Teoria da Mente: criança 3 (Beatriz)

Tarefa 1: Desejos diferentes

ESCOLHA DA CRIANÇA (DESEJO)	RESPOSTA		PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Aqui tem dois lanches diferentes: uma maçã e um pão de queijo. De qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais da maçã ou do pão de queijo? Essa é a pergunta sobre o desejo da criança.	<i>Pão de queijo</i>	<i>Pão de queijo</i>	Agora está na hora do lanche e Seu Marco tem que escolher o que vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, um só. Qual lanche o seu Marco vai escolher? A maçã ou o pão de queijo?	<i>Maçã</i>	<i>Maçã</i>	<i>Porque eu gosto de um e ele gosta de outro</i>	<i>Porque... ah... Porque cada um gosta de mais de uma coisa</i>	Oposta ao desejo do personagem Para DESEJO: <i>Pão de queijo</i> Para PERGUNTA CONTROLE: <i>Maçã</i>

Tarefa 2: Crenças diferentes

CRENÇA DA CRIANÇA (PRÓPRIA CRENÇA)	RESPOSTA		PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
Essa é a Aninha. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato dela pode estar escondido embaixo da cama ou pode estar escondido embaixo da mesa. Onde você pensa que o gato dela está? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?	<i>Cama</i>	<i>Mesa</i>	Agora, a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar o gato dela primeiro? Embaixo da cama ou embaixo da mesa?	<i>Mesa</i>	<i>Cama</i>	<i>Ué... eu achei que estava na cama e ela achou na mesa</i>	<i>Para ver se o gato está embaixo. Porque ela não vai procurar embaixo da mesa... Ela tá vendo!</i>	Oposta a crença do personagem Para Crença: <i>Mesa</i> Para PERGUNTA CONTROLE: <i>Cama</i>

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		PERGUNTA DE MEMÓRIA	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Então a Paula sabe o que tem dentro dessa caixinha?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	A Paula olhou dentro da caixinha?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Porque ela não olhou</i>	<i>Porque ela tem que abrir, para ver o que tem dentro</i>	Para perguntas de CONTROLE e de MEMÓRIA: <i>Não</i>

Tarefa 4: Crença falsa de conteúdo

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA DE MEMÓRIA	RESPOSTA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- Teste	Pós- Teste		Pré- Teste	Pós- teste	
Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro da caixa? Band-Aid ou giz de cera?	<i>Giz de cera</i>	<i>Band-Aid</i>	<i>Sei lá. Ele não olhou na caixa</i>	<i>Band-Aid... Vai ver que ele está machucado! Pensa que tem Band-Aid. É isso?</i>	O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?	<i>Não</i>	<i>Não</i>	Para PERGUNTA ALVO: <i>Band-Aid</i> Para PERGUNTA DE MEMÓRIA: <i>Não</i>

Tarefa 6: Crença e emoção

PERGUNTA CONTROLE	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		PERGUNTA CONTROLE DE EMOÇÃO	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA		RESPOSTA CORRETA
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste		Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	
Como a Maria se sente quando ela pega a caixa?	<i>Feliz</i>	<i>Feliz</i>	<i>Feliz. Ela gosta de chocolate</i>	<i>Feliz. Pra comer os biscoitos de chocolate . Ah... lá... vai querer me enganar, é!?</i>	Como a Maria se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?	Triste	<i>Triste</i>	<i>Triste. Tem pedra lá, não sei!</i>	<i>Triste. Porque não é biscoito de chocolate. .. é pedra!</i>	Para: PERGUNTA CONTROLE: <i>Feliz</i> Para CONTROLE EMOÇÃO: <i>Triste</i>