

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA  
DA EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE APARECIDA VICENTE PELLEGRINI

Desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem:  
como as crianças explicam desejos, intenções e crenças

SÃO PAULO  
2015

ROSIMEIRE APARECIDA VICENTE PELLEGRINI

**Desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem:  
como as crianças explicam desejos, intenções e crenças**

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

SÃO PAULO  
2015

Nome: Pelegrini, Rosimeire Aparecida Vicente

Título: Desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem: como as crianças explicam desejos, intenções e crenças

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa pesquisa à Barbara e a todas as crianças que fizeram parte deste estudo.

## AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos do mestrado, pude conhecer e apaixonar-me pelo Desenvolvimento Sociocognitivo, em especial pela Teoria da Mente. Tudo graças à dedicação e ao incentivo de minha orientadora e querida Profa Dr<sup>a</sup> Maria Regina Maluf. Sempre presente, dedicada e me apoiando na construção da minha pesquisa e na orientação dos conhecimentos que hoje me constituem. Obrigada, Prof<sup>a</sup>! A Sr<sup>a</sup> será lembrada eternamente.

Meus sinceros agradecimentos à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Domingues, pelas valiosas contribuições tanto nas discussões em aula quanto no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Davis, por aceitar o convite, pelo carinho, dedicação e contribuições realizadas na disciplina *Psicologia I* e no percurso do mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos, pelas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sérgio Luna, pelas contribuições realizadas na disciplina *Seminário de Pesquisa II* e por me ensinar que jamais devemos desistir, mesmo que as situações se mostrem difíceis.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho, pelo incentivo, afetividade e pelas maravilhosas sugestões. Professora sempre disponível a ajudar seus discentes.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mitsuko Antunes, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Melania Moroz e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloísa Szymanski, pela dedicação e amizade.

À Profa Dra Sara Del Prete Panciera, pelas contribuições realizadas.

Às minhas queridas amigas e amigos: Rosemeire, Marialice, Simone, Sandra, Adriane, Karina, Adriana, Dilma, Renan, Valéria, Jefferson, João e Paula, pelo companheirismo e pelas boas risadas nos momentos mais especiais.

Aos meus filhos, que tanto amo: Pamela, Júnior e Bárbara, pela ajuda e compreensão, pelo carinho diário e por fazerem parte da minha história de mãe, professora e pesquisadora.

Agradeço ao Eduardo, porque, em nosso momento mais difícil, fomos fortes o suficiente para vencer mais um grande desafio em nossas vidas.

Os meus agradecimentos também aos pais e à instituição de ensino que abriu as portas para a minha pesquisa e estudo. Em especial, a Ivone Ceburca Vilardi, Cilene Iatalesi Ferrari, Silvana Lopes Vermiglio, Márcia Freitas e às professoras queridas da Ed. Infantil.

Às crianças maravilhosas que participaram desta pesquisa: por me permitirem rir, surpreender, amar, brincar e aprender com todos vocês!

Aos meus pais, Vicente e Guiomar, que estiveram presentes nessa grande conquista.

Obrigada, Deus, que sempre me iluminou e esteve comigo por todo esse lindo percurso.

Agradeço à Universidade Pontifícia Católica de São Paulo e ao Programa de Educação: Psicologia da Educação, pelo acolhimento e por permitir o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos e a pesquisa.

Agradeço, por fim, o apoio do CNPq, que financiou parte desta pesquisa.

## RESUMO

PELLEGRINI, R. A. V. (2015). *Desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente: como as crianças explicam desejos, intenções e crenças*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

O desenvolvimento da habilidade de compreender estados mentais – desejos, intenções e crenças – tem sido estudado sob o nome de Teoria da Mente. É durante os primeiros anos de vida que as crianças adquirem essa habilidade de compreender que as outras pessoas possuem desejos, intenções, emoções e crenças, que podem ser diferentes das suas. A teoria da mente é marco importante no desenvolvimento sociocognitivo, pois permite explicar e prever o comportamento dos outros, facilitando, assim, as relações interpessoais. O objetivo desta pesquisa é investigar como crianças fazem atribuições de estados mentais de desejos, intenções e crenças a personagens de histórias e analisar as justificativas dadas, de modo a verificar a hipótese de relação entre o desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente, dando-se atenção específica ao uso de verbos epistêmicos (*saber, achar, acreditar, pensar*) e à capacidade de dar respostas coerentes nas justificativas das tarefas de teoria da mente. É também objetivo da pesquisa controlar o “efeito de ordem” na aplicação da Escala de Tarefas e verificar a relação com a idade na compreensão de estados mentais. Participaram do estudo 70 crianças com idade variando de 3 anos a 5 anos e 11 meses, provenientes de famílias de nível socioeconômico médio e médio alto, que frequentavam uma escola de educação infantil da rede particular de ensino, na cidade de São Caetano do Sul, na grande São Paulo. Foi feita uma prova de nível verbal e aplicadas as sete tarefas da escala. Os resultados mostram que as crianças, ao serem convidadas a justificarem suas respostas nas tarefas de teoria da mente, em sua grande maioria, refletem sobre suas respostas erradas e se autocorrigem, apontando para a compreensão dos estados mentais. Quanto à variável “efeito de ordem” na aplicação da Escala, foi constatado que algumas tarefas, consideradas pela literatura como sendo mais difíceis, mostraram-se de fácil compreensão para os participantes da pesquisa. Salienta-se que esses resultados são preliminares e outros estudos envolvendo um número maior de crianças brasileiras são necessários para avaliação da Escala de Tarefas de Teoria da Mente. Em relação à variável idade, os resultados concordam com a literatura, uma vez que as crianças tenderam a responder precocemente as tarefas de desejos e, tardiamente, as tarefas de crença falsa. Outro dado que também coincide com estudos anteriores é o uso de verbos epistêmicos, pelas crianças, antes mesmo da compreensão de estados mentais. Esses resultados amparam a hipótese de uma relação entre a teoria da mente e o desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: Teoria da mente. Desenvolvimento cognitivo. Educação infantil.

## ABSTRACT

PELLEGRINI, R. A. V. (2015). *Language and theory of mind development: how children explain their wishes, intentions and beliefs*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

The skill development in understanding mental states – wishes, intentions and beliefs has been studied by the name of Theory of Mind. It's at the early ages that children acquire the ability of understanding that other people have wishes, intentions and beliefs that can be different from theirs. The Theory of Mind is an important moment in the social cognitive development, because it allows us to explain and predict people's behavior, making interpersonal relationships easier. The objective of this research was to investigate how children attribute mental states of wishes, intentions and beliefs to stories characters and to analyse the given justifications in a way to verify the hypothesis of the relation between the language development and the theory of mind, focusing on the use of epistemic verbs (to know, to think, and to believe) and the ability to give coherent answers in the justifications of the theory of mind tasks. It was also the objective of this research to control the "order effect" in the application of the Scaling Tasks and to verify the relation to the age in mental states comprehension. 70 children in the age between 3 years old and 5 years and 11 months old from average and average high standard of living families who attended classes in a private school in São Caetano do Sul, a city in São Paulo took part of the study. A test of verbal level was done and seven Scaling Tasks were applied. The results showed that most of the children, when invited to justify their answers in the tasks of the theory of mind, reflected about their wrong answers and corrected themselves pointing out to the comprehension of the mental states. Regarding the variable "order effect" in the application of the Scale, it was noticed that some tasks which were considered more difficult by the literature were shown to be of easy comprehension to the participants of this research. It's important to emphasize that these results are preliminary and other studies involving a larger number of Brazilian kids are necessary to evaluate Scaling Tasks in the Theory of Mind. Regarding the difference in ages, the results agree with the literature, once the children tended to answer precociously to the tasks of wishes and tardily to the tasks of false belief. Another fact that also coincides with the former studies is the use of epistemic verbs by the children before the comprehension of mental verbs. These results support the hypothesis of a relation between the theory of mind and the language development.

Keywords: Theory of mind. Cognitive development. Childhood education.



## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> – Participantes da pesquisa segundo idade e sexo .....                                                                                                       | 29 |
| <b>Tabela 2</b> – Distribuição da Escala de Tarefas de Teoria da Mente .....                                                                                                 | 33 |
| <b>Tabela 3</b> – Média de acertos das respostas das crianças na Prova de nível verbal .....                                                                                 | 42 |
| <b>Tabela 4</b> – Respostas corretas, oscilantes dadas pelas 70 crianças a cada uma das sete tarefas da Escala de Teoria da Mente, considerando as três faixas etárias ..... | 44 |
| <b>Tabela 5</b> – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 3 anos, considerando suas justificativas .....                                                   | 61 |
| <b>Tabela 6</b> – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 4 anos, considerando suas justificativas .....                                                   | 62 |
| <b>Tabela 7</b> – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 5 anos, considerando suas justificativas .....                                                   | 63 |

## SUMÁRIO

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                  | <b>01</b> |
| <b>2 TEORIA DA MENTE: UM ASPECTO DA COMPREENSÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES .....</b> | <b>04</b> |
| 2.1 Desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente .....                                | 06        |
| <b>3 O USO DE TAREFAS DE CRENÇA/CRENÇA FALSA EM TEORIA DA MENTE.....</b>                   | <b>14</b> |
| 3.1 Pesquisas brasileiras sobre a aplicação de tarefas de teoria da mente .....            | 18        |
| <b>4 OBJETIVO DA PESQUISA.....</b>                                                         | <b>27</b> |
| <b>5 MÉTODO.....</b>                                                                       | <b>29</b> |
| 5.1 Local.....                                                                             | 29        |
| 5.2 Participantes.....                                                                     | 29        |
| 5.3 Procedimentos, instrumentos e critérios de análise .....                               | 30        |
| 5.3.1 <i>Aplicação das tarefas de teoria da mente .....</i>                                | <i>32</i> |
| 5.3.2 <i>Critérios para pontuação das tarefas de teoria da mente .....</i>                 | <i>34</i> |
| 5.3.3 <i>Apresentação das tarefas.....</i>                                                 | <i>36</i> |
| 5.4 Considerações éticas .....                                                             | 40        |
| <b>6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>                            | <b>42</b> |
| 6.1 Resultados obtidos na atribuição de desejos, intenções, intenções e crenças ...        | 43        |
| 6.1.1 <i>Influência da idade, efeito de ordem e dificuldades das tarefas .....</i>         | <i>43</i> |
| 6.1.2 <i>Uso de verbos e locuções verbais.....</i>                                         | <i>47</i> |
| 6.1.3 <i>Análise das respostas oscilantes.....</i>                                         | <i>47</i> |
| <b>7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                           | <b>65</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                    | <b>69</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                        | <b>73</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Há cerca de três décadas, pesquisadores em psicologia do desenvolvimento humano vêm investigando quando e como surge nas crianças a habilidade cognitiva e social de atribuir estados mentais a si e ao outro, denominada teoria da mente. Interpretar desejos e intenções, compreender as emoções e fazer previsões sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros são habilidades que compõem o nosso dia a dia.

A teoria da mente constitui-se em uma área de estudo de grande relevância. Nas palavras de Maluf, Deleau, Panciera, Valério & Domingues (2004)

Compreender como se desenvolve na criança a compreensão da mente do outro é um empreendimento da maior importância, tanto para psicólogos, quanto para educadores dadas as implicações e aplicações desse conhecimento nas diversas atividades voltadas para o favorecimento do desenvolvimento social e da aprendizagem escolar durante os primeiros anos de vida. ( p. 53)

Nas crianças, essa habilidade pode expressar-se em brincadeiras cooperativas, em experiências sociais na escola, em brincadeiras de faz de conta e nas relações familiares, por exemplo, nas ações utilizadas para lidar com os conflitos entre irmãos (Pavarini, Loureiro & Souza, 2009).

Desde muito pequena, a criança começa a descobrir que a mente das outras pessoas funciona de maneira diferente da sua, que os seus sentimentos, intenções e crenças também podem ser diferentes. Essa habilidade de atribuir pensamentos e sentimentos com a intenção de prever e explicar comportamentos tem sido estudada por vários autores em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Psiquiatria, a Neurologia e a Etologia (Valério, 2008).

Essa compreensão que a criança desenvolve na atribuição de estados mentais, denominada teoria da mente, reúne um grande número de pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento. Segundo Rivière e Nuñez (2008)

[...] podemos nos aproximar do tema definindo que a teoria da mente é um subsistema cognitivo, que se constitui de uma base cognitiva e de inferências, possibilitando ao ser humano a capacidade de manejar, prever e interpretar a conduta própria e alheia. ( p. 22)

Esta área de estudos vem ganhando importância no cenário da Psicologia Cognitiva. Não à toa, estudar como se constitui a teoria da mente, compreender o comportamento humano e entender as mudanças que ocorrem nos estados mentais das crianças é um dos objetivos da presente pesquisa. Ao deparar-me com os estudos sobre a teoria da mente, na disciplina *Psicologia Cognitiva da Leitura: pesquisas sobre aprendizagem inicial III*, ministrada pela orientadora desta dissertação de mestrado, vislumbrei a possibilidade de aprofundar conhecimentos e contribuir para a área do desenvolvimento sociocognitivo na infância, com enfoque na teoria da mente. Foram muitas leituras, aulas e encontros para a discussão do tema e possibilidades de estudos, aspectos que colaboraram ainda mais para as reflexões, decisões e delineamento do meu projeto de pesquisa.

Este estudo tem como objetivo primordial analisar as justificativas dadas pelas crianças, em idade entre 3 e 5 anos, ao responderem a tarefas de teoria da mente, sendo essas respostas “corretas”, “incorretas” e “oscilantes”. Na literatura encontramos relatos de pesquisas (Jou, 1996; Panciera, 2007; Valério, 2008) que discutem os resultados da aplicação de tarefas de teoria da mente em respostas “corretas” e/ou “incorretas”.

Em geral, essas pesquisas mencionam que foram anotadas as justificativas que as crianças deram às suas respostas, contudo raramente se propuseram a analisar tais justificativas. Assim, esse será um dos objetivos desta pesquisa: analisar o tipo de justificativa dada pelas crianças, em especial que deram respostas “oscilantes”, ou seja, que deram respostas que sugerem que elas já desenvolveram alguma compreensão social na relação com o outro, mas que, ao justificarem, ou refletiram e mudaram suas respostas ou mantiveram a resposta inicial nas tarefas em teoria da mente.

Para propiciar tal análise, foram apresentadas aos participantes, em situações lúdicas, tarefas de teoria da mente, incluindo as que tratam de desejos, crenças, emoções e crenças falsas, ou seja, foram criadas situações com personagens aos quais se esperava que as crianças fizessem atribuições de estados mentais e justificassem tais atribuições, de desejos, emoções, intenções e crenças.

Sabemos que a boa resposta – “correta” – na tarefa de crença falsa é um bom indicador de que a criança adquiriu compreensão sobre estados mentais. Entretanto, será que essa hipótese se sustenta quando se solicita à criança que apresentou respostas “oscilantes” à tarefa em teoria da mente que explique sua

justificativa? Espera-se que exista uma associação entre a linguagem por meio de verbos epistêmicos (*saber, achar, acreditar, pensar*) e a capacidade de dar respostas coerentes ou não nas justificativas das tarefas de teoria da mente.

Por fim, outro objetivo desta pesquisa é verificar se a variável “efeito de ordem” na aplicação das tarefas tem influência nas justificativas das respostas dessas crianças e se a variável idade influencia na compreensão da atribuição de estados mentais.

Na tentativa de alcançar os objetivos que nos propusemos, organizamos o presente estudo em sete capítulos. O primeiro (“INTRODUÇÃO”) e o último (“CONSIDERAÇÕES FINAIS”), embora importantes, são capítulos, no entanto, cujos títulos dispensam apresentações e considerações.

No segundo, será apresentado como o desenvolvimento de uma teoria da mente pode colaborar com a adaptação das crianças no meio sociocultural e como o conhecimento sobre desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente contribui para a formação do educador da educação infantil.

No terceiro capítulo, é apresentada uma breve revisão de literatura sobre o uso das tarefas de crença/crença falsa nas avaliações em teoria da mente e alguns resultados de pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento da teoria da mente, com a aplicação de algumas tarefas.

No quarto capítulo, é feita a apresentação dos objetivos, do problema e das hipóteses.

No quinto capítulo, serão abordados os cuidados metodológicos e éticos, bem como questões relacionadas aos participantes, aos procedimentos e instrumentos utilizados.

No sexto capítulo, iniciamos com a apresentação dos resultados da prova de nível verbal, aplicada como controle na seleção dos participantes e, em seguida, os resultados: da influência da idade, efeito de ordem e dificuldades na aplicação das sete tarefas da Escala de Teoria; do uso de verbos e locuções verbais e, por fim, da análise das respostas oscilantes.

## **2 TEORIA DA MENTE: UM ASPECTO DA COMPREENSÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

As pessoas crescem e se desenvolvem na dependência de fatores biológicos e das relações socioculturais que estabelecem com outros indivíduos. Portanto, para que estejam adaptadas ao seu ambiente sociocultural, elas necessitam de relações interpessoais, isto é, precisam adquirir habilidades que lhes permitam compreender as condutas alheias e, conseqüentemente, adaptar-se socialmente ao meio em que vivem.

O ajustamento social da criança aos contextos, tanto familiares como escolares, é crucial para seu desenvolvimento saudável e de adaptação à sua cultura. Assim, é aceitável pensar que a participação das crianças em situação de pares pode impulsionar ou facilitar a aquisição dessa habilidade cognitiva, nomeada como teoria da mente. Nesse aspecto, Pavarini, Loureiro e Souza (2009, p.135) afirmam que “as diferenças individuais das crianças, no desenvolvimento de uma teoria da mente, têm sido relacionadas a diversos aspectos do desenvolvimento social”.

As diversidades individuais no desenvolvimento de uma teoria da mente têm sido associadas a diferentes aspectos do desenvolvimento e da compreensão social. Assim a aquisição dessa habilidade vê-se correlacionada à habilidade de brincar de forma cooperativa (Astington, 2003); à habilidade de interação social (Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999); a uma percepção positiva das experiências sociais na escola (Dunn, 1995); ao envolvimento em brincadeiras de faz de conta (Astington & Jenkins, 1999) e às variáveis familiares, como habilidades para lidar com conflitos entre irmãos (Foote & Holmes-Lonergan, 2003, citados por Pavarini, Loureiro & Souza, 2009).

Quando envolvidas em suas interações sociais, as crianças procuram compreender o que as outras pessoas estão pensando. Logo, saber inferir e compreender a intenção do outro, assim como identificá-la, é uma capacidade cognitiva útil e fundamental para sua adaptação ao mundo social (Lyra, Roazzi & Garvey, 2008). À medida que as crianças vão interagindo com outros indivíduos, vão conhecendo e apropriando-se de novas ações e comportamentos alheios. No

convívio social infantil, por exemplo, em rodas de brincadeiras, é comum observar as crianças fazerem uso dessa habilidade para regular suas ações e as dos outros.

Não obstante, nem sempre os comportamentos alheios confirmam suas pressuposições. A criança pode emprestar um brinquedo à outra, acreditando que esse comportamento facilitará sua participação na brincadeira, mas sua previsão pode não ocorrer; sendo possível que a outra criança até aceite o brinquedo, mas não permita que ela brinque. Nesse momento, seu conhecimento sobre a compreensão da mente do outro se amplia. Ela, ao adquirir essa compreensão, provavelmente não apenas saberá que, com aquela criança, a ideia de emprestar o seu brinquedo pode não favorecer sua participação na brincadeira, como também eventualmente poderá utilizar-se de outras estratégias numa próxima tentativa.

Nos jogos simbólicos, outros saberes ainda são fundamentais. A partir dos conhecimentos que a criança possui sobre as regras da sociedade, ela adapta seu imaginário à realidade, transita entre esses dois mundos e vivencia a troca de papéis, inferindo o que os adultos pensam, sentem e creem sobre determinadas situações. Protagonista das situações lúdicas, a criança sabe que, para a brincadeira acontecer, ela dependerá de um parceiro que compreenda tanto as regras do faz de conta (imaginário) quanto as da sociedade (realidade). Nessa interação, a criança poderá fazer inferências a respeito dos desejos e emoções de seu par, atribuindo estados mentais e desenvolvendo-se social e cognitivamente.

Por conseguinte, a criança desenvolve a habilidade de compreender o que seu par está pensando ou querendo dizer, a partir de experiências passadas e presentes, estabelecendo uma troca de conhecimentos e de constituições mentais. Portanto, essa compreensão de estados mentais do outro desempenhará um papel fundamental no sucesso das relações, na compreensão dos próprios atos e dos demais. Essa capacidade de prever e explicar ações próprias e dos outros é tão espontânea que, muitas vezes, os indivíduos nem se dão conta de que estão inferindo e desenvolvendo uma teoria da mente (Souza, 2009).

Ao ingressarem na creche e na escola de educação infantil cada vez mais cedo, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu convívio social, na medida em que, interagindo com pessoas de outras culturas, com hábitos e crenças diferentes das suas, observando e sendo observadas, mais um ambiente novo surge decorrente dessas novas relações estabelecidas entre mentes.

Através dessas relações partilhadas, as crianças se envolvem com as atividades e passam a compreender comportamentos alheios. Inicialmente, elas compreendem que as outras pessoas possuem intenções e desejos diferentes dos seus; mais tarde, compreendem que o mesmo acontece com as crenças, ou seja, compreendem que as pessoas possuem diferentes ideias a respeito do que percebem no mundo real e que as crenças podem ser diferentes das suas. Estão desenvolvendo, ainda que não percebam, a teoria da mente – habilidade sociocognitiva de compreensão mental que ocorre de forma desenvolvimental (Wellman & Liu, 2004).

Ainda bem pequena, a criança além de descobrir como a mente funciona, utiliza esse conhecimento para situar-se no mundo (Oliveira, 2009); começa a constituir para si condições que lhe permitem explicar e prever tanto seus comportamentos quanto dos outros, baseada em desejos e intenções. A criança passa a interpretar o que pode estar na mente das pessoas, a ter a capacidade de entender o porquê de a outra criança estar triste; por que está chorando, atribuindo conseqüentemente, estados mentais: “eu acho que ela está triste, porque o gatinho dela fugiu”; “eu penso que ela quer o brinquedo” etc. Essa capacidade é entendida também como cognição social, ou seja, para que a criança possa compreender o comportamento alheio (compreensão social), ela utiliza os conhecimentos próprios (cognição) para, enfim, atribuir estados mentais ao outro.

## 2.1 Desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente

Como visto, a aquisição da habilidade de compreender e explicar as ações humanas em termos mentais como desejos, intenções, emoções e crenças, é essencial para a inserção adaptativa no contexto social. É durante os primeiros anos de vida que as crianças vão adquirindo essa habilidade e compreendendo que as outras pessoas possuem desejos, emoções e crenças que podem ser diferentes das suas e também que essas crenças podem ser diferentes da realidade. Nesse contexto, constitui-se na mente da criança “o conceito de crenças verdadeiras e de crenças falsas, com enormes implicações na vida cotidiana, na compreensão do outro e na adaptação social” (Maluf & Domingues, 2013).



Portanto, é sabido que o desenvolvimento infantil acontece em diferentes ambientes físicos, como na escola e/ou creche, e que, por serem propícios para a compreensão social na vida das crianças, são entendidos como essenciais para o desenvolvimento infantil, promovendo aquisição de habilidades. Contudo, “ações pedagógicas a partir da perspectiva da mente da criança” são fundamentais na formação do professor (Domingues & Maluf, 2008, p. 13). Atividades em rodas, com músicas – como por exemplo, as brincadeiras de cantigas de roda –, são muito usadas e praticadas nesse universo. Outra possibilidade são as brincadeiras de faz de conta, como de casinha; de conversas em grupo sobre “Como foi o seu final de semana”; de descobertas em leituras de contos, por exemplo: “Por que as princesas são sempre belas?”

Essas e tantas outras situações favorecem o desenvolvimento social, sobretudo a linguagem oral e a compreensão sobre estados mentais. As atividades que não proporcionam essa interação entre as crianças, que não possibilitam a conversa, a explicação e a nomeação de objetos e sentimentos, por sua vez, podem comprometer esses aspectos do desenvolvimento infantil, já que é nas relações que as crianças reveem seus sentimentos e crenças. Por isso, o professor da educação infantil deve estar atento às atividades que planeja, as quais também devem visar à adaptação das crianças na escola.

Cabe ao professor, portanto, oportunizar situações de aprendizagem por meio das quais as crianças possam ser ensinadas, que possam compartilhar seus saberes umas com as outras e que o conhecimento adquirido possa ser utilizado fora da escola. Compreender essa relação mútua faz considerar que todas as mentes humanas são capazes de ter crenças e ideias que, por meio de discussões e de interações, sejam conduzidas a um conhecimento comum.

Como se percebe, a importância de se estudar como e quando as crianças desenvolvem a compreensão da mente alheia, tem como objetivo compreender como elas – crianças – regulam suas interações com seus pares, especialmente pelo discurso oral, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, representando seus desejos, intenções e crenças (Domingues, 2006).

## Segundo Rivère e Núñez (2008)

[...] um bom professor tem que ser um bom comunicador, pois tem que representar em sua própria mente as representações mentais que têm seus alunos, e adaptar a essa representação, que não é estática, mas sim dinâmica e fluída, os processos de seleção de ideias que transmite, no ritmo e na natureza dessa transmissão. (p. 12)

É fundamental para esse desenvolvimento que o professor utilize a sua habilidade de atribuir estados mentais aos seus alunos e, apoiando-se nessa capacidade, planeje atividades por meio das quais as crianças possam estabelecer relações sociais, inferir e conversar sobre seus sentimentos, desejos e intenções, para que, finalmente, possam compreender os comportamentos dos que estão à sua volta.

Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar as relações entre a teoria da mente e a linguagem (Astington & Gopnik, 1988, 1991; Siegel & Beattie, 1991; Wellman, 1991; Dunn, 1991, citados por Jou & Sperb, 1999) e, conseqüentemente, como essa relação contribui para o desenvolvimento infantil, seja no contexto familiar, seja no da escolarização.

De acordo com Astington (1998) é por meio das interações sociais que as crianças desenvolvem a capacidade de nomear coisas, emoções, desejos e de explicar as ocorrências do seu cotidiano. Nessas interações, a linguagem tem função fundamental, pois, através dela, é que a criança desenvolve sua cognição e sua compreensão social, relacionando-se, fazendo inferências, atribuindo estados mentais, prevendo e explicando os próprios comportamentos e os dos outros.

O mecanismo desse processamento se dá por meio da informação perceptiva e cognitiva, possibilitada pelo comportamento e pelo ambiente – contextos e/ou situações –, resultando em uma atribuição de estado mental a outra pessoa (Sperb & Maluf, 2008).

A linguagem assegura à criança a possibilidade de perceber e compreender o contexto social, os eventos do cotidiano e as relações estabelecidas nele. Portanto, ela tem o papel de organizar o pensamento e informar a experiência, ampliando os conhecimentos tanto sobre os estados mentais próprios como os dos outros, oferecendo a possibilidade de a criança compreender o comportamento das outras pessoas e, nesse contexto, desenvolver a capacidade de atribuir sentido ao mundo (Rodrigues & Pires, 2010).

Deleau, Maluf e Panciera (2008) consideram que certos aspectos linguísticos, como a conversação com as crianças, potencializam o desenvolvimento da teoria da mente, pois é nesse processo de socialização que a criança adquire a habilidade cognitiva de atribuir estados mentais a si e aos outros, estando essa habilidade diretamente associada ao desenvolvimento linguístico.

Astington e Pelletier (2000), na tentativa de definir uma terminologia para expressar a *linguagem da mente*, destacam que, sempre que as pessoas se comunicam umas com as outras, expressam o que se passa em suas mentes, como por exemplo, ao transmitirem uma informação sobre algo, estão comunicando as crenças delas sobre aquela determinada informação ou assunto, ou seja, expressam seus estados mentais através de verbos, portanto utilizando a linguagem.

Nesse contexto, pode-se verificar, por exemplo, o uso dos verbos nas frases: “Você *pode* pensar que...”; “Mas eu *acho* que...”; “Esta é apenas sua opinião.”; “Você me *parece* triste...”. Esses são termos usados para as situações de incerteza ou de falta de compreensão (Astington & Pelletier, 2000). Os autores ainda afirmam que há situações de atribuição de estados mentais em que não se expressa crença, por exemplo: “Eu quero...”; “Eu tenho certeza que...”; “Ela falou com alegria”. Portanto, ao usarem a expressão *linguagem da mente*, esses pesquisadores estão se reportando ao uso explícito dos *termos semânticos* para se reportarem aos estados mentais de desejos, intenções, emoções e crenças.

Conforme referido por Juan e Astington (2012), que se reportam a Wellman et al. (2001), os 4 anos é a idade típica em que as crianças já têm desenvolvida a teoria da mente, porém há uma variação frequente no sucesso da tarefa de crença falsa, que varia entre as crianças de 3 a 5 anos de idade. Assim, segundo as autoras, pode-se constatar que as pesquisas vêm se empenhando em investigar as bases dessas diferenças individuais de desempenho. Atualmente, há muitas evidências de pesquisas mostrando que a linguagem tem uma correlação importante e significativa com a resposta explícita em tarefas de crença falsa.

Nesse cenário, Juan e Astington (2012) utilizam o termo *linguagem* para se referirem à linguagem em seu sentido amplo, para se referirem às habilidades semânticas, sintáticas e pragmáticas, internas à criança, e para o ambiente sociolinguístico, no qual o desenvolvimento ocorre. Nesse artigo, as autoras apresentam uma meta-análise realizada por Milligan, Astington e Dack (2007), em que mostram que as habilidades da linguagem em geral (que inclui semântica –

significado – e sintaxe) explicam 27% da variabilidade no desempenho explícito em tarefas de crença falsa e também revelaram que a semântica examinada por meio de medidas de vocabulário receptivo e por medidas de discurso semântico, foi responsável por 12% e 25%, respectivamente; já as medidas de habilidades sintáticas foram responsáveis por 29%. Para ambos, semântica e sintática ser reportam ao uso de *verbos epistêmicos* (*saber, achar e pensar*); além disso, os autores complementam a informação ao dizerem que as crianças começam a utilizar esses termos mentais antes mesmo da idade em que conseguem dar as boas respostas nas tarefas. Em outras palavras, as crianças podem utilizar verbos como *saber, achar, pensar, desconfiar, acreditar*, mesmo antes de acertarem as tarefas de teoria da mente, para darem respostas, o que não nos permite afirmar, no entanto, que estejam ou não compreendendo as tarefas.

Na pesquisa de Valério (2008) foi verificado que os termos mentais mais utilizados pelas crianças foram os verbos *gostar, querer, saber*, muito antes de resolverem as tarefas de teoria da mente. A pesquisadora ilustra uma situação na qual foi utilizado o verbo *querer* pelas crianças em muitas circunstâncias e em diferentes idades para atribuir desejo ao outro, mas com a intenção de constar ou confirmar uma afirmação; solicitar algo; convidar ou propor uma situação. Na primeira ocorrência, segundo a autora, o uso do verbo *querer* se deu aos 2 anos e 5 meses por meio de uma locução que expressou constatação: “Ela não quer. Você quer?”, que foi seguida por outra, como uma criança aos 2 anos e 9 meses, que usou uma expressão de proposta: “Quer trocar?” (Valério, 2008, p. 124).

Portanto, se existem pesquisas sobre a teoria da mente que tratam da linguagem de forma geral, também há as que tratam de aspectos específicos dela, como a sintática, a semântica e a pragmática. Essas dimensões têm sido estudadas e largamente discutidas, com o objetivo de investigar o destaque que cada uma possui na habilidade de as crianças atribuírem crenças às outras.

A pragmática possui importante função na linguagem. Uma considerável justificativa, para a atenção na área, está pautada nas diferentes situações de conversação das crianças, com diferentes interlocutores e em ambientes diversos. Na pesquisa de Harris (Harris, 1996, citada por Panciera & Roazzi, 2010), fica claro que as crianças não só perceberam que elas sabem coisas que as outras pessoas não sabem como também têm a compreensão de que as outras possuem conhecimentos que elas não têm.

Nesse contexto, pode-se dizer que as experiências conversacionais no dia a dia da criança proporcionam a compreensão dos estados mentais de seus interlocutores e da compreensão de que as crenças dos outros podem ser diferentes de suas próprias crenças. Portanto, essas experiências práticas de linguagem, de informações, das regras linguísticas, para compreender e ser entendido, precisam ser respeitadas e conhecidas por professores.

Outro importante enfoque da linguagem é a sintaxe, pois o seu desenvolvimento proporciona à criança a habilidade de formular “representações de suas próprias representações” – metarrepresentação – e também alheias.

É possível aceitar que as crianças tornam-se capazes de dominar a representação de crenças falsas, graças ao domínio da *sintaxe de complementação* (*que*). Embora essa sintaxe esteja ligada aos verbos mentais (*pensar*, *acreditar*, *achar*) e aos verbos de comunicação (*dizer*), não está ligada aos verbos que revelam os desejos próprios, como por exemplo “João pensa que anoiteceu”. Nessa situação, a sintaxe (*que*) está ligada ao verbo mental *pensar*, o que é diferente de “João sabe que anoiteceu”. Na frase “João quer um carro”, o verbo *querer* expressa desejo próprio e não crença. Logo, para alguns pesquisadores, o domínio da sintaxe está correlacionado ao sucesso nas tarefas de crença falsa (Villiers & Pyres, 2002, citados por Deleau, Maluf & Panciera, 2008).

Para esses autores (Deleau et al., 2008), muitos aspectos devem ser considerados e investigações devem ser realizadas, sejam com o enfoque na idade precoce da aprendizagem da língua materna, sejam no uso da sintaxe de complementação (por exemplo no uso da palavra “que”), sejam no uso de verbos mentais. Enfim, a questão ainda deve ser mais bem investigada e discutida por pesquisadores da área.

A semântica também possui um papel fundamental na linguagem. Segundo algumas pesquisas, o aspecto semântico é cotidianamente utilizado em conversações no ambiente familiar e nas escolas de educação infantil. Nesses ambientes, quando são explicadas para as crianças as situações que envolvem desejos e crenças, elas vão se apropriando da estrutura (semântica) utilizada, fazendo uso, posteriormente, em suas interações com outras crianças e adultos. Segundo um estudo realizado por Bartsch e Wellman, em 1995, (citados por Deleau et al., 2008), foi observado que os pais que conversavam com seus filhos cada vez mais cedo, utilizando verbos mentais de desejo, proporcionaram às crianças a

habilidade de utilizarem explicitamente, mais cedo, respostas para desejos e crenças. Segundo esses mesmos estudiosos, as conversas sobre desejos estenderam a possibilidade da compreensão de atribuições mentais de crenças.

As pessoas, de forma geral, fazem uso constante das regras linguísticas e suas convenções, adaptando a linguagem utilizada nas situações conversacionais e de acordo com seus interlocutores, em diferentes contextos. Esse é um conteúdo que também deve ser ensinado pela escola. É nesse ambiente sociocultural que a criança aprende que o uso que se faz da linguagem para expressar-se com outra criança não é o mesmo que se faz para expressar-se com sua professora ou com seu pai, por exemplo.

No âmbito escolar, é fundamental que as possibilidades de interações e de socialização com e entre as crianças sejam planejadas pelo professor. Seja qual for a abordagem adotada pela escola, o professor deve reconhecer nas crianças a capacidade de refletir sobre as próprias crenças e as alheias para, assim, propor situações de aprendizagens em que esses aspectos possam ser socializados e ampliados. Uma estratégia comumente utilizada nas escolas é a contação de histórias ou a leitura de uma história feita pelo professor<sup>1</sup>. Em atividades de contação, as crianças devem conversar e socializar suas crenças sobre o comportamento das personagens, compreender o comportamento do protagonista da história e ter a possibilidade de mudar sua opinião, na atribuição de estados mentais, como por exemplo na predição de ações, o que permitirá às crianças compreenderem como é estar no lugar da personagem e, conseqüentemente, poderem não só até mudar sua opinião sobre o comportamento da personagem mas também avaliar o próprio comportamento— “Ah! Se eu fosse ele eu faria assim...”; “Eu sei por que o príncipe fez isso...”; “Ele estava pensando que...”; “Eu fiz assim, porque...”; “Se eu fosse a princesa, faria...” etc.

Essa condição de promover situações favorecedoras de aquisição de habilidades de inferir e predizer o comportamento do outro, no ambiente escolar, sugere que as crianças que têm a compreensão mais apurada das crenças, desejos e emoções apresentem mais aceitação social (Slaughter, 2002, citado por Silva,

---

<sup>1</sup> Sabemos, no entanto, que, por vários motivos, nem sempre há o objetivo de proporcionar uma situação de aprendizagem efetiva ou mesmo intencional, pois muitos professores sequer proporcionam às crianças a oportunidade de discutirem sobre o que foi ouvido. Ainda assim, parece-nos importante ressaltar, por outro lado, quão fundamentais são as atividades de trocas colaborativas, de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos.

Rodrigues & Silveira, 2012). À medida que as crianças vão adquirindo compreensão sobre atribuições mentais mais apropriadas e uma linguagem mais complexa, elas vão ampliando suas condições para aprendizagens mais desafiantes, tornando-se capazes de fazer atribuições mentais e de utilizar uma linguagem mais sofisticada, ampliando sua inserção social e seus conhecimentos. Portanto, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são aspectos fundamentais a serem investigados e considerados no que concerne à atribuição de estados mentais (Astington & Pelletier, 2000).

Por esse motivo, a escola e seus professores exercem uma função importante no desenvolvimento tanto das habilidades linguísticas das crianças em sentido amplo quanto das habilidades metalinguísticas (sintática, semântica e pragmática). Dessa maneira, é de suma relevância que os profissionais da educação planejem situações em que o desenvolvimento dessas habilidades no segmento da educação infantil seja favorecido e, conseqüentemente, preparem as crianças para o ensino fundamental, continuando e viabilizando o contínuo investimento em atividades nas quais as crianças possam brincar com a oralidade, cuja dimensão possa ser cuidada e experienciada diariamente e que atividades de oralidade sejam incluídas na alfabetização, proporcionando às crianças que “brinquem com a língua” (Panciera & Roazzi, 2010).

Como a linguagem é um instrumento importante para que a criança possa compreender o mundo ao qual pertence e estabelecer suas relações sociais, atribuindo estados mentais, compreender como a criança pensa e perceber as diferenças entre seu pensamento e do adulto são cruciais para o planejamento do educador e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de ações pedagógicas, a partir da perspectiva da mente da criança (Domingues, 2006, p.14).

No próximo capítulo, será apresentado um breve histórico de pesquisas, inclusive nacionais, com a aplicação das tarefas em teoria da mente.

### 3 O USO DE TAREFAS DE CRENÇA/CRENÇA FALSA EM TEORIA DA MENTE

Os primeiros estudos sobre teoria da mente surgiram no campo das pesquisas experimentais com animais, mais especificamente com os chimpanzés, por David Premack e Guy Woodruff, num artigo intitulado “Does the chimpanzés have a theory of mind?” (1978). Interessados pela inteligência dos primatas, planejaram uma situação com um dos animais, o qual eles vinham observando por ser mais habilidoso e inteligente. Apresentaram ao animal um vídeo com algumas cenas onde um homem tentava solucionar situações-problema. Numa dessas cenas, o homem tentava sair de uma jaula, mas não conseguia. Na outra, o homem tentava alcançar bananas que estavam fora da jaula, resultando em uma tarefa mal sucedida. Ao término do filme, Premack e Woodruff apresentaram, ao animal, fotografias que representavam a solução do problema e o chimpanzé foi capaz de selecionar a foto adequada, ou seja, aquela em que o homem conseguia resolver a situação. Os pesquisadores concluíram que o chimpanzé percebera que o homem tinha um problema e que desejava resolvê-lo. Diante disso, interpretaram que, ao escolher a fotografia com a resposta adequada, o animal atribuiu estado mental ao homem, constatando, assim, que o chimpanzé dispunha de uma teoria da mente (Rivière & Nuñez, 2008; Domingues, 2006).

A publicação do trabalho em questão sofreu inúmeras críticas, especialmente pela sugestão de que os chimpanzés demonstraram uma compreensão primitiva de estados mentais. Porém, a contribuição foi grande ao estender o problema à espécie humana.

Segundo Rivière e Nuñez (2008), o importante para Premack e Woodruff não era o animal resolver somente o problema, mas sim o fato de o chimpanzé ter se dado conta de que o homem tinha um problema, atribuindo, em seguida, uma intenção ao desejo do homem em solucioná-lo, para, por fim, prever o que o homem teria que fazer para resolver a situação, ou seja, que o animal dispunha de uma “teoria da mente” (Domingues, 2006).

O primeiro estudo experimental, com crianças, foi realizado por Wimmer e Perner, em 1983, com o objetivo de verificar a compreensão delas a respeito das crenças dos outros. Nesse experimento, os autores desenvolveram um paradigma,



conhecido mundialmente, na área da psicologia do desenvolvimento, como tarefa de crença falsa.

Nas tarefas clássicas e outras de crença falsa<sup>2</sup> (Wimmer & Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Wellman & Liu, 2004), desenvolvidas por esses autores, a criança deve inferir e predizer sobre o comportamento do protagonista da história. Por meio da solicitação do pesquisador, a criança faz uso da linguagem oral para responder às questões. Já que sua resposta será explícita, pois é por meio da fala, ela declarará o que se passa pela sua mente (crença própria), bem como o que se passa pela mente do protagonista da história (crença alheia); inclusive essa crença pode não condizer com a realidade sobre o conhecimento que a criança tem a respeito de determinado objeto (crença falsa). Por exemplo, apresenta-se à criança uma caixa de curativos *Band-Aid* e pergunta-se a ela o que há dentro da caixa. A criança, apoiada em sua crença e a partir do que está vendo, dirá: *Band-Aids*. Então, o experimentador a convida para olhar o conteúdo da caixa, mas, para surpresa da criança, há um porquinho de brinquedo. Em seguida, a caixa é fechada e confirma-se com a criança a resposta dada por ela. Posteriormente, apresenta-se um boneco (representando um menino) e o experimentador diz que o boneco não olhou dentro da caixa. Então, pergunta para criança o que ela acha que o menino (boneco) pensará que tem dentro da caixa. Acredita-se que a criança que considera a perspectiva do menino, ou seja, que responderia que o boneco iria dizer *Band-Aids* desenvolveu uma teoria da mente. Essa tarefa é denominada, na Escala de Tarefas em Teoria da Mente, como tarefa de crença falsa de conteúdo.

Outro exemplo de tarefa de crença falsa é, quando uma criança, observando a realidade, diz: “Ele pensa que o chocolate está no armário, mas não está, pois a mãe dele guardou em outro lugar”. Nessa situação, também fica claro que a criança compreende que a outra criança tem uma percepção da realidade e que essa representação é falsa (Domingues & Maluf, 2013); portanto, a partir dessa resposta, podemos afirmar que ela possui uma teoria da mente.

Conclui-se, portanto, que a tarefa de crença falsa tem como objetivo evidenciar a capacidade de a criança atribuir estados mentais de crença ao outro e predizer seus comportamentos.

---

<sup>2</sup> As tarefas clássicas e outras de crença falsa referenciadas na literatura foram reunidas e descritas por Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007).

Com algumas variações, esse paradigma experimental serviu de base para outras pesquisas realizadas, e ainda muito utilizadas atualmente, em teoria da mente. Pode-se afirmar que a pesquisa desses estudiosos (Wimmer & Perner, 1983) é reconhecida como o marco inicial na área experimental em pesquisas sobre teoria da mente.

A partir do momento em que a criança desenvolve a habilidade de atribuir estados mentais ao outro, ela compreende que a mente se constitui da realidade, que o conhecimento da realidade não é imediato e que as representações podem ser falsas. Assim, a criança se torna capaz de prever o que a outra pessoa irá fazer em determinada ocasião. Nesses momentos e nas diversas relações, a criança vai adquirindo um repertório de situações experienciadas, fazendo uso delas ou não, quando surgir uma circunstância parecida.

Wellman e Liu, em 2004, realizaram dois estudos empíricos com o objetivo de construir uma Escala de Tarefas em Teoria da Mente. O primeiro estudo consistiu em uma metanálise, com o objetivo de fazer um levantamento das pesquisas que haviam utilizado tarefas em teoria da mente até o ano 2003 e categorizá-las. Procuraram refinar as pesquisas em que se considerava o conhecimento das crianças a respeito de desejos, crenças e “ignorância/conhecimento”, o que totalizou sete tarefas, que fizeram parte do segundo estudo. No segundo estudo, de tipo experimental, participaram 75 crianças com idades entre 2 anos e 11 meses a 6 anos e 6 meses, as quais foram testadas com as sete tarefas em teoria da mente, apresentando diferentes aspectos da compreensão de estados mentais. Ordenada em função de dificuldade, as tarefas eram apresentadas às crianças à medida que davam boas respostas. Os resultados sugeriram a formação de uma progressão desenvolvimental consistente, pois, na maioria dos casos, se uma criança tinha sucesso em uma determinada tarefa, tinha sucesso nas que a precediam também.

Ordenadas por dificuldade, as tarefas foram categorizadas e nomeadas por Wellman e Liu, da seguinte forma:

1. Tarefa de desejos diferentes: a criança julga a ação do outro quando duas pessoas (a própria criança e a outra pessoa) têm diferentes desejos sobre os mesmos objetos.
2. Tarefa de crenças diferentes: a criança julga a ação do outro quando duas pessoas (a própria criança e a outra pessoa) têm diferentes crenças sobre

os mesmos objetos; quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.

3. Tarefa de acesso ao conhecimento: a criança vê o que há em uma caixa e julga (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso ao conteúdo da caixa.
4. Tarefa de crença falsa – conteúdo: a criança julga a crença falsa de outra pessoa, sobre o que há em um recipiente bem característico; quando a criança sabe o que há no recipiente.
5. Tarefa de crença falsa-explícita: a criança julga como alguém vai procurar algo, sendo que a pessoa tem uma crença equivocada.
6. Tarefa de crença-emoção: a criança julga como uma pessoa se sentirá diante de uma crença equivocada.
7. Tarefa de emoção real-aparente: a criança julga que uma pessoa pode sentir-se de uma forma, mas aparentar uma emoção diferente.

Para a pontuação das respostas das crianças, considera-se que, caso a criança dê a resposta esperada, ou seja, atribua um estado mental à personagem, considerando o conhecimento que ela tem da situação, predizendo sua ação baseada nos conhecimentos do protagonista, a resposta será considerada como esperada ou certa; caso a criança não atribua um estado mental à personagem predizendo que a ação dela será de acordo com os conhecimentos que ela tem sobre a situação (atribuição dela própria), desconsiderando o conhecimento da personagem, a resposta será considerada como “não esperada” ou errada (Domingues, Valério, Panciera & Maluf, 2007).

Nos trabalhos empíricos analisados, notou-se que a compreensão de desejos precedeu a compreensão de crenças, ou seja, as crianças compreendem que duas pessoas podem ter desejos diferentes, antes mesmo de compreenderem que elas podem ter crenças diferentes sobre uma situação (Domingues & Maluf, 2008).

Ao mesmo tempo em que oferecem precisão, as tarefas podem gerar um empecilho, pois a aplicação delas fica restrita a participantes que tenham linguagem verbal desenvolvida (Juan & Astington, 2012). Contudo, a literatura aponta que, além de serem as mais utilizadas em estudos experimentais, as tarefas também são consideradas como a forma mais precisa de avaliar o desenvolvimento da teoria da mente.

Segundo Juan e Astington (2012), com o avanço da tecnologia e das metodologias, outros paradigmas de crença falsa estão sendo utilizados para avaliar a teoria da mente em crianças bem pequenas, pois eliminam a necessidade da linguagem oral e *confiam em medidas de comportamento espontâneo*, como por exemplo o tempo de fixação do olhar das crianças em determinado objeto. A utilização dessas medidas produziu evidências de compreensão de crença falsa em crianças menores de três anos. Segundo esses autores, essas mudanças de método também trouxeram outras questões sobre o papel da linguagem na compreensão da crença falsa, inclusive sobre a questão de saber se a estrutura cognitiva da criança nessa faixa etária é a mesma apresentada pelas crianças em idade de educação infantil. Porém, o que parece consistente na precisão das respostas das crianças, quanto à idade, é o reconhecimento de que o desempenho das crianças menores de três anos e o desempenho das que possuem mais idade, em relação à compreensão de crença falsa, não são comparáveis, uma vez que os paradigmas utilizados são diferentes.

As tarefas são a forma mais experimental de avaliar a teoria da mente em crianças com idade compreendida, no segmento da educação infantil, e têm sido as mais utilizadas pelos psicólogos experimentais. Por isso, será utilizada por nós, nesta pesquisa, a Escala de tarefas, pela vantagem da precisão já verificada em outros estudos, por nossos participantes estarem inseridos na educação infantil e por já apresentarem linguagem oral desenvolvida.

### 3.1 Pesquisas brasileiras sobre a aplicação de tarefas de teoria da mente

As pesquisas em teoria da mente, com a utilização do paradigma da falsa crença, inicialmente utilizado por Wimmer e Perner (1983), despertaram o interesse de pesquisadores brasileiros na década de 1990, impulsionando, e a partir de então, outros estudos na área do desenvolvimento infantil. Surgiram as primeiras pesquisas utilizando as tarefas de teoria da mente por Dias (1993); Dias Soares e Sá (1994), Arcoverde e Roazzi (1996,1997); Roazzi e Santana (1999); Jou (1996); Jou e Sperb (1999); Cabral (2001); Santana (2002); Panciera (2002, 2007); Valério (2003, 2008); Domingues (2006), Souza (2006); Oliveira (2009).

Na década de 90, Dias tornou-se a primeira referência na literatura de pesquisas brasileiras sobre teoria da mente. Em seu primeiro estudo, em 1993, Dias considerou a adaptação de alguns instrumentos em sua aplicação. Sua pesquisa tinha como objetivo avaliar as implicações das condições socioeconômicas na habilidade das crianças em prever os comportamentos e emoções, baseadas nas crenças e desejos do outro. Nessa pesquisa, trabalhou com um grupo de 90 crianças de 4, 5 e 6 anos, sendo 30 de orfanato, 30 de nível socioeconômico baixo e outras 30 de nível socioeconômico médio. Esse estudo revelou que o grupo das crianças do orfanato apresentou a habilidade de prever o comportamento do outro, baseado nas crenças e desejos, a partir dos 6 anos. No entanto, nos outros grupos, foi verificado que as crianças apresentavam tal habilidade a partir dos 4 anos como o fazem as crianças europeias e americanas. Concluiu-se, portanto, que o insucesso da tarefa com as crianças do primeiro grupo (orfanato) poderia ser justificado pelo fato de haver uma inadequação de comunicação, que resultou na incompreensão por parte delas (crianças), da intenção real do experimentador, ou seja, do que o experimentador queria dizer.

Em artigo publicado em 1994, Dias, Soares e Sá apresentaram nova pesquisa, que tinha como objetivo verificar se aspectos linguísticos e maior interação entre o pesquisador e os participantes poderiam influenciar os resultados. Para esse estudo, contaram com 30 participantes entre 4 e 6 anos, todos de orfanato. Antes da aplicação das tarefas, o experimentador fazia uma aproximação com as crianças e disponibilizava os instrumentos de pesquisa para que elas pudessem manipulá-los. As questões, feitas para as crianças, sofreram modificações para a validação das hipóteses das pesquisadoras, de maneira que o desempenho das crianças na pesquisa anterior estivesse relacionado a aspectos linguísticos e pela falta de interação experimentador/criança. Nesse contexto, após a pesquisa, os resultados revelaram que as respostas dadas pelas crianças de orfanato, nas tarefas modificadas, foram significativamente superiores aos da primeira pesquisa. Portanto, concluíram que, para investigar o conhecimento que as crianças têm sobre a mente, deve-se considerar o nível socioeconômico dos participantes e os significados que eles atribuem às perguntas realizadas nas tarefas.

O estudo de Arcoverde e Roazzi (1996) investigou a aquisição do conhecimento em 80 crianças de 3 a 7 anos de idade, acerca dos verbos mentais

fativos (*saber, descobrir e perceber*) e contrafativos (*faz de conta, inventar e fingir*)<sup>3</sup>. Segundo os pesquisadores, é a capacidade de a criança compreender e produzir alguns desses verbos que permite que ela se expresse e seja capaz de comunicar os seus próprios estados mentais, confrontando suas crenças com as dos outros. Segundo os autores, a aquisição desses verbos pode ser considerada sinalizadora da compreensão da criança sobre estados mentais, daí afirmarem que teoria da mente é a “capacidade de compreender e produzir alguns verbos que permite à criança expressar e comunicar os seus próprios estados mentais, coordenando sua própria perspectiva com a perspectiva dos outros” (Arcoverde & Roazzi, 1996, p.79).

Em 1999, Roazzi e Santana realizaram um estudo com 72 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, de nível socioeconômico médio. Para esse estudo utilizaram a tarefa tradicional de *Sally e Ann* (Baron-Cohen; Leslie & Frith, 1985, citados por Roazzi & Santana). O objetivo desse estudo é verificar a idade de aquisição da habilidade de as crianças distinguirem seus próprios estados mentais e os estados mentais de outros e se a manifestação da habilidade, na tarefa de crença falsa, depende do autor envolvido – inanimado (bonecas) *versus* animado (outras crianças). Os resultados revelaram não haver diferença entre atores inanimados e animados e que, a partir de cinco anos de idade, as crianças começam a ter compreensão acerca dos estados mentais de outras pessoas, no que diz respeito à crença falsa. De forma geral, apesar de algumas crianças de 4 anos de idade já apresentarem uma compreensão acerca de estados mentais alheios de falsa crença (32%), os dados indicaram que é somente a partir dos 5 anos que as crianças apresentam uma compreensão desses estados mentais (98%). Esses dados diferem da posição inatista, em relação aos descobertos em outras pesquisas que assinalam essa capacidade aos quatro anos e daquelas encontradas por Dias (1993), no Brasil. Assim, Roazzi e Santana concluem confirmando a necessidade de novos estudos, em especial no Brasil, para investigar, especificamente, o nível de influência cultural na aquisição dessa habilidade.

Jou (1996), em sua pesquisa de mestrado, contou com a participação de 58 crianças entre 3 e 5 anos, distribuídas em três grupos, todas originárias de uma escola de educação infantil, de nível socioeconômico médio a alto. Foram utilizados

---

<sup>3</sup> De acordo com Kiparsky e Kiparsky (1970, citado por Arcoverde & Roazzi, 1996), os verbos podem ser considerados *Fativos*, quando pressupõem a veracidade do complemento da oração (por exemplo: *saber*); *Contrafativos*, quando pressupõem a falsidade (por exemplo: *fingir*) – citados por Oliveira, 2009.

três tipos de tarefas: crença, aparência-realidade e crença falsa. Embora as crianças de 3 e 4 anos não tivessem apresentado diferenças significativas nas três tarefas, no entanto, consideradas as respostas das crianças na tarefa de crença falsa, foram encontradas diferenças entre as crianças de 3 anos e 4 meses e as de 4 anos e 10 meses. O mesmo ocorreu na tarefa de aparência-realidade, quando houve facilitação linguística na testagem: as crianças pequenas conseguiram 33% de acertos. O estudo indicou hierarquia das tarefas, da mais fácil para a mais difícil, sendo a de crença falsa a de maior grau de dificuldade, seguida pela tarefa de aparência-realidade e a tarefa considerada mais fácil foi a de crença. Os resultados revelaram também que, quando há uma aproximação do experimentador com as crianças, antes da aplicação das tarefas, o desempenho com as crianças de 4 anos aumenta significativamente. Também sinalizaram sobre a questão metodológica, em especial no que se refere à importância da explicação minuciosa da média de idade dos sujeitos da amostra e a influência dos resultados gerados pela situação experimental. A autora também concluiu que esses resultados não diferem muito dos já relatados na literatura da área.

Em 2002, Panciera desenvolveu uma pesquisa tendo como principais objetivos: avaliar a compreensão conversacional, isto é, a compreensão que as crianças demonstram a respeito das regras e convenções implícitas que regem as conversações; avaliar a habilidade que as crianças apresentam em relação à atribuição de crença ao outro; e verificar as possíveis relações entre a compreensão conversacional e o conhecimento do outro sob a forma de atribuição de crença. Para a avaliação da compreensão conversacional com crianças brasileiras, foi traduzido e adaptado o instrumento criado por Deleau, Guehenneuc, Le Sourn e Ricard (1999, citados por Panciera, 2002), que é constituído por quatro tarefas que se referem, particularmente, a quatro aspectos da pragmática da linguagem. Já para a avaliação da habilidade de atribuir crença, foi utilizada a tarefa de crença falsa conhecida na literatura como a de *Sally e Ann* (adaptada por Dias, Soares & Sá, 1994). Nessa pesquisa, a experimentadora contou com 60 crianças entre 4 e 6 anos, sendo 30 meninos e 30 meninas de nível socioeconômico baixo e que frequentavam uma instituição educacional. Os resultados revelaram que, em relação à compreensão conversacional, a média das crianças de 4 anos apresentou-se baixa nas respostas, diferindo das crianças de 5 e 6 anos, que tiveram um desempenho significativamente melhor. Ademais, corroboraram um dado que a literatura já

supunha: a teoria da mente se caracteriza por um processo desenvolvimental e que há uma associação bastante positiva entre compreensão conversacional e atribuição de crença falsa.

Em 2007, na pesquisa nomeada como *Linguagem e desenvolvimento da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*, Panciera utilizou um procedimento de intervenção com o objetivo de investigar as relações de precedência entre a linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de crença falsa, verificando em que medida as condições de vida da criança influenciam o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais. Participaram desse estudo 84 crianças, sendo 40 meninas e 44 meninos, entre 3 anos e 10 meses a 5 anos e 3 meses de idade, que constituíram quatro grupos experimentais e dois grupos de controle. A pesquisadora realizou dois estudos: o primeiro com crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico médio alto e o segundo estudo com crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo. A metodologia utilizada se compôs de três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré e pós-teste as medidas de controle foram: número de acertos nas tarefas da compreensão conversacional e número de acertos nas cinco tarefas da Escala de Wellman e Liu (2004). Em cada estudo, Panciera aplicou dois tipos de intervenções: uma no aspecto pragmático da linguagem, em que se mantiveram interações verbais com as crianças a respeito de situações do dia a dia e o uso de verbos mentais foi evitado; e a outra, nomeada como *conversação*, na qual a criança foi convidada a participar ativamente de situações conversacionais, incluindo a discussão de termos mentais, e a desafiar mudanças de perspectiva. As crianças foram convidadas a participar da pesquisa e o critério de seleção foi não ter sucesso na quinta tarefa, conhecida como tarefa de crença falsa (explícita).

Os resultados de ambos os estudos de Panciera revelaram que as crianças dos grupos experimentais apresentaram um desempenho expressivo nas tarefas de teoria da mente no pós-teste, quando comparadas às dos grupos de controle, dando sustentação à hipótese inicial de que há influência da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. Concluiu-se, também, a eficiência do efeito da intervenção na pragmática quanto à intervenção de conversação no desempenho das crianças na resolução das tarefas em teoria da mente, incluindo a tarefa clássica de *Sally e Ann*.

Ainda na pesquisa de Panciera, outro resultado revelador diz respeito às diferenças associadas ao nível socioeconômico dos participantes. No pré-teste, as



crianças de nível socioeconômico baixo obtiveram resultados muito inferiores às crianças de nível socioeconômico médio-alto. Esses resultados não são inusitados já que é possível aceitar que as crianças passam por contextos diferentes, tanto no meio familiar como educacional. No entanto, as crianças de nível socioeconômico baixo se beneficiaram mais das intervenções do que as crianças de nível socioeconômico médio alto. De acordo com Panciera, esses resultados permitem afirmar que “práticas linguísticas como as utilizadas nas intervenções têm efeito favorecedor para o desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas” (Deleau, Maluf & Panciera, 2008, p.118).

Valério, em 2003, realizou uma adaptação das tarefas de compreensão conversacional, usadas por Panciera (2002), considerando o contexto cultural das crianças brasileiras. As imagens originais foram substituídas pelos personagens da Turma da Mônica do Mauricio de Souza. Seu estudo verificou a compreensão das crianças sobre quatro aspectos da compreensão conversacional e avaliou a influência da idade. Participaram desse estudo 60 crianças de 4 e 6 anos de idade, que frequentavam uma escola de educação infantil da rede privada.

Os objetivos desse estudo foram: dar continuidade à adaptação, ao contexto cultural brasileiro, de instrumento para avaliar a compreensão de regras implícitas no ato da conversação; verificar a compreensão das crianças sobre quatro aspectos do domínio da competência discursiva; avaliar a influência da idade nesse domínio. O instrumento consistia em quatro tipos de tarefas, com questões que visavam verificar o conhecimento implícito das crianças a respeito de um conjunto de regras que regulam o funcionamento da conversação. Assim, a tarefa 1 consistia em: identificação do tipo de locutor; a tarefa 2: relação entre enunciado e interlocutores; tarefa 3: validação do conteúdo assertivo de uma mensagem; e tarefa 4: validação de uma resposta segundo regras de ajustamento de informação.

Os resultados revelam que havia um efeito da idade, com média significativa mais baixa das crianças de quatro anos. Considerando separadamente as quatro tarefas, as crianças mostraram melhor desempenho na tarefa 1, que verificou a habilidade de validar o conteúdo da mensagem. As crianças mostraram menor habilidade na tarefa 2, que avaliou a habilidade de identificar o destinatário de uma mensagem, de acordo com o fato de ele partilhar ou não o seu conteúdo com o enunciador. Já a tarefa 3 apresentou-se sendo a mais fácil, que verificou a habilidade da criança em compreender o conteúdo assertivo das mensagens. Por

fim, a tarefa 4, também considerada fácil, que verificou a habilidade da criança avaliar a qualidade da resposta, conforme ela respeite ou infrinja regras de ajustamento da informação.

Já em 2008, Valério realizou um estudo que teve como objetivo estudar a constituição da teoria da mente das crianças, ou seja, uma proposta de explorar ambos os recursos metodológicos com o mesmo grupo de crianças, longitudinalmente, ao longo de 18 meses. O objetivo principal foi estudar a constituição da teoria da mente das crianças, a partir dos dois anos completos. Procurou-se observar as manifestações mais precoces da capacidade de atribuições de estados mentais ao outro, como emoção, desejo e crença. Nesse estudo, realizado em um município do litoral paulista, em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino, cuja clientela é proveniente de nível socioeconômico médio e médio alto, foram incluídas todas as crianças matriculadas na escola que estavam na faixa etária prevista, isto é, de 1 ano e 11 meses aos 3 anos e 11 meses de idade. Embora a pesquisa tenha iniciado com 67 crianças, houve uma perda amostral de 9 crianças, por isso a última coleta incluiu, no total, 58 crianças, que efetivamente participaram da pesquisa. Em relação à idade, as crianças estavam distribuídas, no início da coleta, na faixa etária de 1 ano e 11 meses a 3 anos e 7 meses.

Esse estudo revelou atribuições mais precoces e encontradas em diferentes crianças. As atribuições de desejo, emoções e caráter ocorreram em idades bem próximas aos 2 anos e 7 meses, aos 2 anos e 5 meses e aos 2 anos e 6 meses, respectivamente, e a atribuição de crença surgiu mais tardiamente em relação às anteriores, aos 3 anos e 2 meses. Esses resultados permitiram concluir que a compreensão dos estados de crença foi mais tardia em relação às demais e, portanto, concordam com a literatura que, segundo alguns autores, há uma hierarquia nesse desenvolvimento em relação à compreensão dos estados de desejo e emoção, e que nesse estudo aparecem praticamente no mesmo período. Além disso, foi possível concluir que a precocidade na atribuição de um tipo de estado mental, seja de emoção, desejo, seja de crença, não significa um desenvolvimento melhor ou precoce de todos os outros.

Santana e Roazzi (2006) investigaram a compreensão das crianças sobre a influência de crença e emoção no comportamento. Participaram desse estudo 100 crianças de 4 e 5 anos de diferentes níveis socioeconômicos, ambos os sexos,

distribuídas em quatro grupos conforme a idade. O procedimento contemplou a utilização de uma situação-problema, adaptada a partir da tarefa de Sally, do estudo de Baron-Cohen et al. (1985), em que foi elaborada uma forma de questionamento tradicional (Condição 1 – *procurar*) e uma forma de questionamento modificada (Condição 2 – *procurar em primeiro lugar*) – expressões linguísticas utilizadas conforme sugestões da literatura (Siegal & Beattie, 1991).

Nesse estudo, discutiu-se: a capacidade da criança em predizer e justificar emoções se desenvolvia mais cedo do que a habilidade para inferir ações baseadas em crença falsa; se o modo de apresentação da questão não favorecia o desempenho; e se a interferência do nível socioeconômico ocorria entre as crianças da faixa etária pesquisada. Os resultados apontaram que 56% das crianças que participaram do estudo apresentaram, a partir dos 4 anos, uma teoria da mente. O fator idade e o nível socioeconômico foram apontados como indicadores fundamentais para o melhor desempenho das crianças nas tarefas. Já a capacidade de predizer e justificar as emoções desenvolve-se antes da habilidade de predizer ações baseadas em crença falsa. Esses estudiosos também defendem que o desenvolvimento da teoria da mente ocorre gradualmente e está diretamente influenciada por fatores externos e internos, entre eles a linguagem.

Domingues (2006) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar os efeitos de um procedimento de intervenção sobre o desempenho de tarefas de crença falsa, desenvolvido em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Participaram desse estudo 44 crianças de ambos os sexos, com idade entre 3 anos e 5 meses a 4 anos e 7 meses de idade. A intervenção foi baseada na explicação de tarefa de crença falsa e acompanhada de demonstrações com a ajuda de gestos e objetos, além da fala explícita. Os resultados revelaram que as crianças do grupo experimental se beneficiaram com o procedimento de intervenção; que as atividades propostas de intervenção favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e que tais resultados dão sustentação às hipóteses de existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais e o desenvolvimento da linguagem.

Oliveira (2009) se propôs verificar os efeitos da participação das crianças em situações de interação verbal, em que lhes são explicados os estados mentais, sobre o desenvolvimento da habilidade de compreensão da mente alheia. Foram estudadas as interações verbais no contexto relação mãe-criança. Participaram da

pesquisa 40 díades mãe-criança; as crianças com idade variando entre 3 anos e 6 meses a 4 anos e as mães, com idade variando de 25 a 42 anos. Os resultados apontaram que as atividades de conversações, com contação de histórias, por meio da díade mãe-criança, fazendo uso de verbos mentais e explicando sentimentos, desejos e crenças de personagens, favorecem nas crianças a habilidade de atribuir crença falsa e de compreensão da mente do outro. Ressaltam, também, a contribuição nos processos de intervenção como favorecedores para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença ao outro, o que reforça a ideia de que a participação da criança em situações de interação verbal possibilita o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

Souza (2009) realizou um estudo para verificar os efeitos de um procedimento de intervenção, em situações lúdicas, com o objetivo de favorecer na criança a capacidade de atribuição de crença falsa ao outro. Participaram do estudo 10 crianças, com idade entre 4 anos e 9 meses a 5 anos e 11 meses de nível socioeconômico baixo, do interior da Bahia. Os resultados revelaram que o procedimento de intervenção proposto na pesquisa contribuiu para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença, evidenciando o favorecimento do desenvolvimento sociocognitivo por meio de atividades planejadas com as crianças em idade pré-escolar.

Considerando o que foi exposto, pode-se dizer que, nos últimos anos, os estudos em teoria da mente, com a aplicação de tarefas, se multiplicaram no Brasil, contribuindo para o entendimento a respeito de como e quando as crianças desenvolvem a habilidade de atribuir estados mentais e para implicações de estudos futuros.

Sendo assim, vale ressaltar que a presente pesquisa se une às anteriores da área, com o objetivo de ampliar e fortalecer a compreensão sobre a capacidade da criança para compreender e prever as ações alheias, atribuindo estados mentais a si e ao outro.

#### 4 OBJETIVO DA PESQUISA

Foi objetivo da pesquisa investigar relações entre o desenvolvimento da teoria e da mente e a linguagem, em crianças na faixa etária de 3 a 5 anos.

Pergunta-se:

1. Qual o efeito da variável idade na aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais, considerando crianças de 3 a 5 anos?
2. Qual a sequência de acertos e erros nas sete tarefas da Escala de Teoria da Mente (Wellman e Liu) quando se controla o efeito de ordem na aplicação?
3. Qual a linguagem utilizada pelas crianças quando explicam suas respostas, tanto corretas quanto incorretas, nas sete tarefas da teoria da mente?
4. Quando solicitadas a explicar suas respostas, as crianças dão justificativas que as sustentam ou dão justificativas que levam à modificação da resposta?

Tem-se como hipóteses de trabalho que, na faixa etária estudada:

- a frequência de acertos nas tarefas de teoria da mente estará positivamente associada ao aumento da faixa etária;
- a frequência de acertos nas tarefas da Escala de Wellman e Liu não acompanhará com exatidão a sequência prevista;
- as atribuições de desejos serão mais precoces, enquanto que as atribuições de crença falsa serão mais tardias;
- o uso de verbos mentais (*saber, pensar, achar, acreditar, disfarçar*) apareça na linguagem das crianças antes mesmo da compreensão de crença falsa;
- algumas crianças mudarão suas respostas – tanto para o acerto quanto para o erro – quando solicitadas a refletirem sobre elas, o que implica a presença de um estado de transição no desenvolvimento da teoria da mente. Esse efeito pode ser atribuído ao processo de metacognição.

Espera-se encontrar, portanto, uma associação entre a linguagem com o uso de verbos epistêmicos (*saber, achar, acreditar, pensar*) e o desenvolvimento da teoria da mente (respostas corretas e incorretas).

Segundo Juan e Astington (2012), a linguagem é um instrumento privilegiado de expressão do nível de compreensão explícita da criança. Pode-se dizer que a linguagem que a criança usa, quando explica suas respostas, é um bom indicador da compreensão adquirida a respeito do que envolve “explicar” e “prever”.

Segundo Astington e Gopnik (1991, citados por Valério, 2008), pode-se falar sobre *estados internos* sem falar sobre mente; por exemplo, o sono, o frio e a fome estão ligados a sensações, ou seja, estados internos, mesmo que sensações e percepções pareçam próximas aos *estados internos mentais*.

Já os verbos que expressam *atos mentais* são exemplos de verbos que se referem a nossa capacidade de identificar estados mentais internos, como: *saber, pensar, imaginar, fazer de conta, descobrir* (Roazzi & Arcoverde, 1997).

Nas pesquisas de Valério (2003, 2008), foi observado que as crianças se apropriam de verbos mentais antes de mesmo de compreenderem as tarefas de crença falsa. Sendo assim, como afirma Juan e Astington (2012), as crianças podem utilizar os verbos como *achar, pensar, desconfiar*, para darem respostas, mas ainda não se pode afirmar que as crianças estejam compreendendo ou não as tarefas.

## 5 MÉTODO

### 5.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino, na cidade de São Caetano do Sul, na grande São Paulo. Essa escola atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio, tanto no período integral como meio período. No segmento da Educação Infantil, foco desse estudo, há aproximadamente quatrocentos e cinquenta alunos, provenientes de famílias de nível socioeconômico médio alto e alto.

### 5.2 Participantes

O estudo foi realizado com uma amostra intencional de setenta crianças, com idade de 3 anos e 0 meses a 5 anos e 11 meses de idade, com a média de idade de 4 anos e 7 meses e desvio-padrão de 8,22, como pode ser verificado na Tabela 1.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa segundo idade e sexo

| N=70         |    |    |               |            |
|--------------|----|----|---------------|------------|
| Sexo \ Idade | M  | F  | Média (idade) | DP (idade) |
| 3;0 – 3;11   | 12 | 9  |               |            |
| 4;0 – 4;11   | 11 | 14 |               |            |
| 5;0 – 5;11   | 13 | 11 |               |            |
| Total        | 36 | 34 | 4;7           | 8,22       |

Como se pode ver na Tabela 1, as crianças foram distribuídas em três grupos de idade, ou seja, 21 crianças de 3 anos e 0 meses a 3 anos e 11 meses, sendo 12 meninos e 9 meninas; 25 crianças de 4 anos e 0 meses a 4 anos e 11 meses, sendo 11 meninos e 14 meninas; e 24 crianças de 5 anos e 0 meses a 5 anos e 11 meses, sendo 13 meninos e 11 meninas, com média total de idade, como já dissemos, em 55 meses (ou 4 anos e 7 meses) e desvio-padrão em 8,22.

### 5.3 Procedimentos, instrumentos e critérios de análise

Antes de iniciar o estudo, a pesquisadora frequentou a escola pelo período de duas semanas, participando das atividades de sala de aula, para que as crianças se familiarizassem com sua presença.

Os dados foram coletados pela pesquisadora, de forma individual, em duas sessões. A primeira sessão consistiu na aplicação da prova de nível verbal e de três tarefas da Escala de Tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004). A segunda sessão consistiu da aplicação das outras quatro tarefas da Escala de Tarefas de Teoria da Mente.

A seguir serão apresentados os instrumentos e os materiais utilizados.

|           |                                        |                                        |
|-----------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| 1ª Sessão | Prova de nível verbal                  | 3 tarefas da Escala de Teoria da Mente |
| 2ª Sessão | 4 tarefas da Escala de Teoria da Mente |                                        |

#### a) Prova de nível verbal

Foi aplicado, individualmente, um instrumento, composto de oito pranchas, contendo cada uma quatro imagens, totalizando trinta e duas imagens. Esse



instrumento foi adaptado do estudo de Panciera (2007), baseado no trabalho de Pinheiro (1994) sobre as palavras frequentes na língua portuguesa falada no Brasil. A prova de nível verbal consiste no reconhecimento de imagens cujos nomes são também frequentes na língua portuguesa falada no Brasil e que presumimos ser do conhecimento das crianças.

A cada criança foram apresentadas oito pranchas, cada uma delas com quatro imagens. A pesquisadora solicitava à criança que apontasse uma imagem por vez e que a criança dissesse o nome da figura representada.

No Anexo 1 consta o material utilizado com as imagens que representam as seguintes palavras:

|           |          |           |         |            |
|-----------|----------|-----------|---------|------------|
| Prancha 1 | Lápis    | Telefone  | Lâmpada | Cadeira    |
| Prancha 2 | Carro    | Bicicleta | Lupa    | Casa       |
| Prancha 3 | Sorvete  | Violão    | Chapéu  | Árvore     |
| Prancha 4 | Peixe    | Cenoura   | Sapato  | Sapo       |
| Prancha 5 | Abelha   | Abacaxi   | Dados   | Band-Aid   |
| Prancha 6 | Bola     | Armário   | Mala    | Cavalo     |
| Prancha 7 | Pirulito | Gato      | Pato    | Bolachas   |
| Prancha 8 | Mochila  | Sino      | Relógio | Canetinhas |

#### b) Critérios para a pontuação da Prova de nível verbal

Cada resposta correta recebeu 1 ponto e cada resposta incorreta recebeu 0 pontos. Para serem incluídas no estudo, as crianças precisavam acertar 80% das questões. Consideramos que esse nível de acerto foi suficiente para indicar que as crianças conheciam o vocabulário e que possuíam capacidade de vocabulário expressivo suficiente para participar da pesquisa, motivo pelo qual essa prova foi considerada por nós como eliminatória. As respostas foram registradas e posteriormente analisadas, conforme o protocolo de aplicação no Anexo 2.

##### *5.3.1 Aplicação das tarefas de teoria da mente*

Foram aplicadas as setes tarefas da Escala de Wellman e Liu (2004), traduzidas e adaptadas por Panciera, Valério, Domingues e Maluf (2006). São sete tarefas utilizadas para avaliar o desenvolvimento da teoria da mente. Todas as tarefas foram aplicadas individualmente, pela pesquisadora, em uma sala da escola, já conhecida pelas crianças. As falas das crianças foram registradas e posteriormente transcritas para análise das justificativas, conforme o protocolo de aplicação no Anexo 3.

Pesquisas com o uso da Escala de Tarefas de Teoria da Mente aplicaram as sete tarefas na ordem sugerida pelos autores (Wellman e Liu, 2004). Como algumas pesquisas brasileiras encontraram resultados que não confirmam totalmente a ordem prevista (Panciera, 2007; Valério, 2008; Oliveira, 2009), decidiu-se, nesta pesquisa, controlar o efeito de ordem na aplicação das tarefas da Escala. Para isso, foi feita uma distribuição aleatória das sete tarefas, conforme se vê na Tabela 2, com o objetivo de controlar o efeito de ordem na aplicação das tarefas da Escala. Para um grupo de crianças, a ordem de aplicação foi a da coluna 1; para outro grupo, a da coluna 2, e assim sucessivamente. Todos os participantes participaram das sete tarefas da Escala.

Tabela 2 – Distribuição da Escala de Tarefas de Teoria da Mente

| Distribuição das tarefas               |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>1ª sessão</b>                       | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 | 2 | 7 |
| Prova de nível verbal                  | 7 | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 | 2 |
| +<br>3 tarefas                         | 2 | 7 | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 |
| <b>2ª sessão</b><br><br>+<br>4 tarefas | 6 | 2 | 7 | 1 | 3 | 5 | 4 |
|                                        | 4 | 6 | 2 | 7 | 1 | 3 | 5 |
|                                        | 5 | 4 | 6 | 2 | 7 | 1 | 3 |
|                                        | 3 | 5 | 4 | 6 | 2 | 7 | 1 |

Cada sessão teve em média 15' a 20' de duração. Foram utilizados três meses para a coleta dos dados, sem que interferisse na rotina escolar das crianças.

Na aplicação das tarefas de teoria da mente, foram utilizados os materiais listados abaixo, cujas fotos estão no Anexo 4:

- Bonecos representando o sexo masculino.
- 4 bonecos representando o sexo feminino.
- 2 bichinhos de pelúcia representando os animais (patinho e porquinho).
- 1 prancha com a imagem de uma cenoura e uma bolacha.
- 1 prancha com a imagem de uma árvore e uma garagem.
- 1 prancha com a imagem de uma mochila e um armário.
- 1 prancha representando três expressões faciais (feliz, triste e neutro).

- 1 caixa (vazia) de *Band-Aids*.
- 1 caixa (vazia) de Sucrilhos.
- 1 caixa (vazia) sem identificação.
- Diversas pedrinhas.
- Protocolo da distribuição e da sequência das tarefas.
- Protocolo de aplicação da Escala de tarefas de teoria da mente e de registro para a transcrição e análise.

### 5.3.2 Critérios para a pontuação das tarefas de teoria da mente

De maneira geral, as pesquisas com tarefas de teoria da mente utilizam como pontuação de 0 (zero) para erro, 1 (um) para acerto (Panciera, 2002; Domingues, 2006; Valério, 2008 & Oliveira, 2009).

Na pesquisa de Panciera (2002) foi sinalizado que algumas das respostas, tanto corretas como incorretas, quando acompanhadas de justificativas, pelas crianças, foram modificadas, ou seja, as crianças, ao justificarem suas respostas, mudaram sua resposta inicial à tarefa. Frente a essa observação, foi feita uma mudança nos critérios de pontuação, considerando que houve uma “oscilação” na resposta. Assim, Panciera (2002) considerou como 0 (zero) as respostas incorretas ou *fracasso*, no caso de a criança não atribuir corretamente estado mental à personagem da história e sustentar sua opinião mesmo depois da argumentação com a experimentadora; como 1 (um) as respostas mudadas ou *oscilação*, quando a criança dá uma resposta, mas, por não estar convicta dela, muda sua resposta depois da argumentação com a experimentadora; e 2 (dois) as respostas certas ou *sucesso*, no caso de a criança atribuir estado mental à personagem da história na tarefa e sustentar sua opinião mesmo depois da contra-argumentação.

Na aplicação das tarefas, recomenda-se que se obtenha a resposta da criança à situação apresentada e, posteriormente, que se pergunte pelas justificativas, ou seja, quando questionada sobre o comportamento do protagonista da história, após a primeira resposta, pede-se para criança explicar por que chegou a essa conclusão, seja ela correta, seja ela incorreta. Na maioria das vezes, os investigadores registram as respostas e as justificativas. No entanto, encontramos grande escassez na literatura que analise essas justificativas.

Na presente pesquisa, os critérios para a pontuação das tarefas foram os mesmos utilizados por Panciera, expressos em três categorias:

- Zero (0) “incorretas”: no caso de a criança não atribuir estados mentais à protagonista da história na tarefa e não justificar sua opinião mesmo após a solicitação da experimentadora.
- Um (1) “oscilantes”: no caso de a criança não atribuir estados mentais à protagonista, mas, ao justificar, muda a sua resposta, percebendo o equívoco; ou quando atribuir estados mentais à protagonista e, ao justificar, dá uma explicação não coerente com a resposta da tarefa.
- Dois (2) “corretas”: no caso da criança atribuir estados mentais à protagonista da história na tarefa e justificar dando uma explicação coerente.

Uma vez anotada a primeira resposta da criança, passou-se à exploração da resposta dada com o objetivo de entender como a criança pensava e como utilizava a linguagem verbal oral, para justificar sua escolha. A pesquisadora conversou com a criança acerca dos elementos que organizavam a história.

Para obtenção de dados a respeito da linguagem, foi explorada a resposta das crianças de acordo com o método clínico piagetiano. Perguntamos sempre as mesmas coisas com pequenas variações determinadas pela história contida em cada tarefa, sempre em torno das respostas e justificativas dadas pela criança. Buscava-se sempre garantir que a criança compreendesse a situação e a pergunta que estava sendo feita a ela, com o objetivo de explorar o seu pensamento pela via das justificativas dadas após ter apresentação de resposta à questão colocada pela pesquisadora.

Pesquisas anteriores (Valério, 2003; Roazzi & Arcoverde, 1996) já revelaram que o uso dos verbos pode aparecer nas crianças antes da compreensão explícita de tarefa de crença falsa, porém ainda são escassas as pesquisas analisando as justificativas dadas para as respostas em tarefas da Escala de Tarefas de Teoria da Mente.

Nesta pesquisa foi feita uma análise das justificativas dadas pelas crianças que mostraram oscilação em suas respostas: a) fizeram atribuição correta de estados mentais aos personagens, mas deram uma justificativa incoerente; b)

fizeram atribuição incorreta de estados mentais aos personagens, mas, ao serem solicitadas a justificar, se autocorrigiram.

### 5.3.3 Apresentação das tarefas

Vale ressaltar que utilizamos as traduções de tarefas como constam em Panciera, Valério, Domingues e Maluf (2006), modificando os nomes dos protagonistas e alguns objetos, com o objetivo de respeitar o perfil das crianças participantes.

Os materiais utilizados na aplicação de cada uma das tarefas foram sempre manipulados pela experimentadora perto da criança e no seu campo de visão. Passemos, a seguir, à descrição das tarefas propriamente ditas.

- **Tarefa 1 – Desejos diferentes**

Essa tarefa permite à criança julgar a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm desejos diferentes sobre os mesmos objetos.

Apresenta-se à criança um boneco, representando um adulto e uma prancha com os desenhos de uma cenoura e de uma bolacha. “Aqui está o Sr. João. Está na hora do lanche, e o Sr. João quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual você iria preferir? Você ia gostar mais de uma cenoura ou mais de uma bolacha?” (pergunta sobre o próprio desejo).

Se a criança escolhe a bolacha: “Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. João gosta muito de cenoura. Ele não gosta de bolacha. O que ele mais gosta é de cenoura!” (ou, se a criança escolher a cenoura, diz-se a ela que o Sr. João gosta de bolacha). Em seguida, o experimentador diz: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. João só pode escolher uma coisa de comer, só uma. Qual coisa de comer o Sr. João vai escolher? Cenoura ou bolacha?” (questão-alvo). Em seguida, a experimentadora pede à criança que justifique sua resposta.

Para acertar a tarefa, a criança deve responder e justificar corretamente o desejo do personagem, que é sempre oposto ao dela. Ou seja, a criança deve ser capaz de compreender que o desejo do Sr. João diverge do desejo dela.

- **Tarefa 2 – Crenças diferentes**

Essa tarefa permite à criança julgar a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm crenças diferentes sobre os mesmos objetos e quando a criança não sabe qual a crença é verdadeira ou falsa.

Apresenta-se à criança uma boneca e uma prancha com os desenhos de uma árvore e de uma garagem: “Aqui está a Manuela. Manuela quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?” (questão sobre a própria crença).

Se a criança escolhe a árvore, diz-se: “Esta é uma boa escolha, mas a Manuela acha que o gatinho está na garagem. Ela pensa que o gatinho dela está lá na garagem!” (Caso a criança opte pela garagem, diz-se a ela que a Manuela pensa que o gato está na árvore). Em seguida, pergunta-se à criança a questão-alvo: “Então... onde a Manuela vai procurar o gatinho dela? Na árvore ou na garagem?” Em seguida, a experimentadora pede à criança que justifique sua resposta.

Para acertar a tarefa, a resposta da criança na questão-alvo deve responder e justificar que Manuela irá procurar o gatinho dela onde ela pensa que ele está.

- **Tarefa 3 – Acesso ao conhecimento**

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

Apresenta-se à criança uma caixa sem identificação com um patinho de brinquedo dentro. “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro da caixa?” (questão sobre o conhecimento da criança). A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa. Em seguida, abre-se a caixa e mostra-se à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um patinho dentro!” Fecha-se a caixa e pergunta: “Certo... o que tem dentro da caixa?”

Então, uma boneca é apresentada: “Esta é a Beatriz. Beatriz NUNCA (com ênfase) olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem a Beatriz. Então, Beatriz sabe o que tem dentro da caixa?” (questão-alvo). “Beatriz olhou dentro dessa caixa?” (questão-memória).

Para acertar a tarefa, deve-se responder e justificar corretamente que a Beatriz não olhou dentro da caixa e, portanto, não sabe o que há dentro dela.

- **Tarefa 4 – Crença falsa de conteúdo**

Essa tarefa permite à criança julgar a crença falsa do outro, sobre o que há em um recipiente bem característico, sendo que a criança conhece o conteúdo do recipiente.

Apresenta-se à criança uma caixa de *Band-Aids* claramente identificada, com um porquinho de brinquedo dentro. “Aqui está uma caixa de *Band-Aids*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aids*?” Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um porquinho dentro!” A caixa é fechada: “Certo, o que tem dentro da caixa de *Band-Aids*?”

Então, um boneco é apresentado: “Este é o Lucas. Lucas NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa de *Band-Aids*. Então, o que o Lucas acha que tem dentro da caixa? *Band-Aids* ou porquinho?” (questão-alvo). “Lucas olhou dentro desta caixa?” (questão-memória). Em seguida, a experimentadora pede à criança que justifique sua resposta.

Para acertar a tarefa, a criança deve responder e justificar corretamente que o Lucas não olhou dentro da caixa e, por isso, ele pensa que tem *Band-Aids*.

- **Tarefa 5 – Crença falsa explícita**

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

Apresenta-se um boneco à criança e uma prancha com os desenhos de uma mochila e um armário. “Aqui está o Enzo. Enzo quer encontrar o blusão dele. O blusão pode estar na mochila ou no armário. De verdade, o blusão está na mochila. Mas o Enzo pensa que o blusão está no armário.”

“Então, onde o Enzo vai procurar o blusão? Na mochila ou no armário?” (questão-alvo). “Onde o blusão do Enzo está de verdade? No armário ou na



mochila?” (questão realidade). Em seguida, a experimentadora pede à criança que justifique sua resposta.

Para estar correta, a criança deve responder e justificar corretamente que o Enzo tem uma crença falsa da realidade, isto é, ele pensa que o blusão está no armário, mas na realidade está na mochila.

#### • Tarefa 6 – Crença e emoção

Essa tarefa permite a criança avaliar como uma pessoa se sentirá diante de uma crença equivocada.

Apresenta-se à criança um boneco e uma caixa de cereal (Sucrilhos) claramente identificada com pedras dentro da caixa fechada. “Aqui está uma caixa de Sucrilhos e aqui está o Matheus. O que você acha que tem dentro dessa caixa?” Então, a experimentadora faz o Matheus falar: “Que legal, porque eu adoro Sucrilhos. Sucrilhos é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar!”. O experimentador tira o Matheus do campo de visão da criança.

Em seguida, a caixa de Sucrilhos é aberta e o seu conteúdo é mostrado à criança: “Vamos ver... Tem pedrinhas dentro e não Sucrilhos! A única coisa que tem são pedrinhas”. A caixa de Sucrilhos é fechada: “Certo, qual o lanche favorito do Matheus?”

Então, Matheus volta à cena: “O Matheus NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem o Matheus. O Matheus está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Matheus. Então, como o Matheus se sentirá quando ele ganhar essa caixa? Feliz ou triste?” (questão-alvo).

O adulto abre a caixa de Sucrilhos e deixa o boneco olhar dentro dela: “Como o Matheus está se sentindo depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” (questão de controle-emoção). Em seguida, a experimentadora pede à criança que justifique sua resposta.

Para estar correta, a criança deve responder e justificar que o Matheus, ao ver que não tinha Sucrilhos na caixa, sentiu-se triste.

#### • Tarefa 7 – Emoção real-aparente

Essa tarefa permite à criança avaliar se uma pessoa pode sentir-se de uma forma, mas aparentar uma emoção diferente.

Apresenta-se à criança uma prancha com três faces desenhadas (um rosto feliz, um neutro e um triste), para verificar se a criança conhece essas expressões de emoção. Então, apresenta-se um boneco de costas, de forma que a expressão facial não pode ser vista. “Esta história é sobre um menino chamado Arthur. Eu vou perguntar pra você como esse menino se sente por dentro, no coração, e como ele parece se sentir no seu rosto. Ele pode se sentir de um jeito no coração, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele se sente no coração e como ele parece no seu rosto”.

“Essa é a história do Arthur. Os amigos do Arthur estavam brincando e contando piadas. A sua amiga, a Júlia, contou uma piada de mau gosto sobre o Arthur e todo mundo riu. Todo mundo achou engraçado, menos o Arthur. Mas ele não queria que seus amigos vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de ‘bebezinho’. Então, o Arthur tentou esconder como ele se sentia.”

Em seguida, o experimentador faz duas checagens de memória com a criança: “O que as outras crianças fizeram quando a Júlia contou a piada de mau gosto sobre o Arthur?” e “Do que as crianças iriam chamá-lo se elas soubessem como ele se sentia?”

Então, o experimentador apresenta a prancha com o desenho das três faces e questiona: “Como o Arthur se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?” (questão-alvo-sentimento) e “Como o Arthur tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal?” (questão-alvo-aparência).

Para estar correta a resposta da criança, ela deve escolher a face triste, para mostrar como o Arthur se sentiu, e ainda a normal ou feliz, para mostrar como ele pareceu.

#### 5.4 Considerações éticas

O projeto de pesquisa, com a descrição dos participantes, procedimentos e instrumentos utilizados, foi submetido ao Comitê de Ética da PUC-SP.

Para os pais e responsáveis, assim como para a direção da escola, foi entregue a Carta de Consentimento Informado, ficando eles cientes de que não só a

participação das crianças na pesquisa era voluntária como também cuidados éticos de sigilo seriam seguidos e que as atividades não ofereciam risco algum a seus filhos (Anexo 5).

## 6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente serão apresentados os resultados da prova de nível verbal, aplicada como controle na seleção dos participantes. Em seguida, os resultados das sete tarefas da Escala de Teoria da Mente (atribuições de desejos, intenções, emoções e crenças), considerando as três faixas etárias e o efeito de ordem na aplicação. Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise da linguagem utilizada pelas crianças na explicação de suas respostas corretas ou incorretas, o que conduz a uma análise das relações entre a teoria da mente e a linguagem.

A prova de nível verbal foi aplicada com o objetivo de garantir que as crianças participantes tivessem um vocabulário suficiente para permitir uma boa interação linguística (entre pesquisadora e criança).

No resultado da aplicação da prova de nível verbal (Tabela 3), o escore máximo é de 32 acertos. Entre as crianças de 3 anos, a média foi de 29 pontos; entre as crianças de 4 anos a 5 anos, a média foi de 31 pontos, como se vê na Tabela 3. Esse é um resultado esperado, uma vez que as crianças da pesquisa são provenientes de famílias com alto nível de escolarização e frequentam uma escola de educação infantil com um bom projeto pedagógico definido. Todas obtiveram, de acordo com o critério adotado na pesquisa, resultados acima de 80%.

Tabela 3 – Média de acertos das respostas das crianças na Prova de nível verbal

| N=70<br>Idades   | Média ( $\bar{X}$ ) de acertos<br>do nível verbal |
|------------------|---------------------------------------------------|
| 3 a 3;11<br>N=21 | 29                                                |
| 4 a 4;11<br>N=25 | 31                                                |
| 5 a 5;11<br>N=24 | 31                                                |

## 6.1 Resultados obtidos na atribuição de desejos, intenções e crenças (teoria da mente)

Como ponto de partida, foi feita uma tabela comparativa dos resultados provenientes das respostas dadas pelas crianças, em cada uma das sete tarefas da Escala de Teoria da Mente (Tabela 4). Na tabela constam os três grupos de idade e as respostas dadas às sete tarefas.

### 6.1.1 Influência da idade, efeito de ordem e dificuldades das tarefas

Na primeira tarefa da Escala (T1), que avalia *desejo diferente do próprio*, 19 crianças, de 3 anos, deram resposta correta, 2 oscilaram. Todas as crianças de 4 anos e 5 anos acertaram. Esse resultado sugere que compreender desejos diferentes é a habilidade de atribuição de estados mentais que surge mais cedo, tendendo a estar presente aos 3 anos de idade.

Na Tarefa 2, compreensão dos estados mentais de *crenças diferentes*, 8 crianças de 3 anos acertaram, 4 oscilaram e 9 erraram. Entre as crianças de 4 anos, 19 acertaram, 4 oscilaram e 2 erraram. Aos 5 anos, 18 crianças acertaram, 3 oscilaram e 3 erraram, o que demonstra que essa foi uma das tarefas mais difíceis nas três faixas etárias. Esse resultado mostra que atribuir crenças diferentes é uma habilidade mais difícil para as crianças de 3 anos, tendendo a estar instalada aos 4 e 5 anos.

Pergunta-se, na Tarefa 3, em que medida a criança *compreende que alguém que não teve acesso ao conteúdo de uma caixa, não identificada, não sabe o que há dentro dela?* Essa compreensão está ausente em quase 38% das crianças (n=13) de 3 anos e já foi adquirida por todas de 4 e de 5 anos.

A avaliação de *crença falsa de conteúdo* (T4) mostrou que essa habilidade está quase ausente nas crianças de 3 anos (7/21), enquanto que, aos 4 e 5 anos, tende a ter sido adquirida (21/25 e 23/24).

Tabela 4 – Respostas corretas, oscilantes e incorretas dadas pelas 70 crianças a cada uma das sete tarefas da Escala Tarefas de Teoria da Mente, considerando as três faixas etárias

| Crianças             | Tarefas<br>Respostas | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Total |
|----------------------|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
|                      |                      |    |    |    |    |    |    |    |       |
| N=21<br>3 anos       | Corretas             | 19 | 8  | 13 | 7  | 4  | 17 | 3  | 71    |
|                      | Oscilantes           | 2  | 4  | 4  | 4  | 4  | 1  | 5  | 24    |
|                      | Incorretas           | 0  | 9  | 4  | 10 | 13 | 3  | 13 | 52    |
|                      | Total:               | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 147   |
| N=25<br>4 anos       | Corretas             | 25 | 19 | 25 | 21 | 17 | 24 | 19 | 150   |
|                      | Oscilantes           | 0  | 4  | 0  | 4  | 7  | 1  | 4  | 20    |
|                      | Incorretas           | 0  | 2  | 0  | 0  | 1  | 0  | 2  | 5     |
|                      | Total:               | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 175   |
| N=24<br>5 anos       | Corretas             | 24 | 18 | 24 | 23 | 20 | 23 | 20 | 152   |
|                      | Oscilantes           | 0  | 3  | 0  | 0  | 3  | 0  | 4  | 10    |
|                      | Incorretas           | 0  | 3  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 6     |
|                      | Total:               | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 168   |
|                      |                      |    |    |    |    |    |    |    |       |
| N=70<br>3,4 e 5 anos | Corretas             | 68 | 45 | 62 | 51 | 41 | 64 | 42 | 373   |
|                      | Oscilantes           | 2  | 11 | 4  | 8  | 14 | 2  | 13 | 54    |
|                      | Incorretas           | 0  | 14 | 4  | 11 | 15 | 4  | 15 | 63    |
|                      | Total:               | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 490   |

A *compreensão de crença falsa explícita* pode ser considerada como a que mais discrimina na avaliação do desenvolvimento da teoria da mente (T5). Aos 3 anos, 4 crianças deram respostas corretas e outras 4 mostraram-se em transição, isto é, apresentaram respostas oscilantes. Esse resultado é interessante na medida

em que a literatura é escassa em relatar a habilidade de atribuição de crença falsa aos 3 anos. Na presente pesquisa, o avanço dessas crianças pode ser entendido como relacionado a um meio familiar estimulante e uma escolarização precoce de qualidade. Aos 4 anos, 17 crianças acertaram a resposta, 7 mostraram-se em transição, 1 deu resposta incorreta. Aos 5 anos, 20 acertaram, 3 mostraram-se em transição e 1 deu resposta incorreta, o que sugere um forte efeito da idade, bem como do meio ambiente no desenvolvimento da habilidade de atribuição de crença falsa.

A Tarefa 6, que avalia *compreensão de uma relação entre crença e emoção*, é vista na literatura (Wellman & Liu, 2004) como difícil e mais tardia, tanto que ocupa o sexto lugar na Escala de Tarefas de Teoria da Mente. Na presente pesquisa, na qual foi controlado o efeito de ordem na aplicação das tarefas, os resultados na compreensão de relação entre crença e emoção surpreenderam pelo alto número de respostas corretas aos 3 anos (17 corretas, 1 oscilante e 3 incorretas). Por outro lado, os acertos aos 4 e 5 anos foram quase totais (4 anos: 24 acertos, 1 oscilante; 5 anos: 23 acertos, 1 erro). Esse resultado não era esperado para a Tarefa 6. Pesquisas ulteriores deverão aprofundar a questão e verificar a hipótese de uma relação entre características culturais de crianças brasileiras, diferenciadas das características da maioria das crianças relatadas na literatura (sobretudo de língua inglesa).

De acordo com a literatura (Wellman & Liu, 2004), a Tarefa 7, que avalia a atribuição de emoção real e de emoção aparente, apresenta-se como a mais desafiadora para as crianças. Na presente pesquisa, os resultados mostraram que apenas 3 crianças de 3 anos acertaram, 5 oscilaram e 13 erraram. Verifica-se um salto adiante no desenvolvimento em crianças de 4 e 5 anos. Aos 4 anos, 19 crianças acertaram, 4 oscilaram e 2 erraram. Aos 5 anos, 20 acertaram e 4 oscilaram.

Nossos resultados demonstram que a frequência de acertos nas tarefas em teoria da mente estaria positivamente associada ao aumento da faixa etária e concordam com outros estudos com crianças brasileiras (Panciera, 2007; Valério, 2008), que apontaram que o salto em desenvolvimento da teoria da mente parece ocorrer na passagem dos 3 aos 4 anos. Entre as crianças de 4 e 5 anos, não parece haver diferença em suas respostas.

Observa-se que, de acordo com os resultados acima, as tarefas que apresentaram maior frequência de erros, portanto mais desafiadoras e *difíceis* para todas as crianças, foram: a) a atribuição ao outro de crenças diferentes da própria crença (T2); b) atribuição explícita de crença falsa a outras pessoas (T5); c) a atribuição de emoção real e emoção aparente (T7).

Esses resultados mostram que a Escala de Teoria da Mente, tendo controlado o seu efeito de ordem na aplicação às 70 crianças, apresenta diferenças na dificuldade das tarefas. Por um lado, conforme esperado na Escala, a Tarefa 1 foi a mais fácil (68 crianças deram resposta correta); e a Tarefa 7 parece ter sido uma das mais difíceis (somente 42 crianças deram resposta correta). Por outro lado, a Tarefa 2, supostamente mais fácil (atribuição de crenças diferentes ao outro), mostrou-se como sendo de difícil aquisição (somente 45 crianças acertaram); a Tarefa 5, atribuição de crença falsa explícita, que, segundo o esperado, deveria ser mais fácil do que a Tarefa 6, diferença entre crença e emoção, mostrou-se como mais difícil. Em outras palavras, esperava-se, de acordo com a Escala, que a compreensão da diferença entre crença e emoção (Tarefa 6: 64 corretas) fosse uma das tarefas mais difíceis, o que não ocorreu.

Em suma, do ponto de vista das habilidades mais fáceis, a habilidade de reconhecer desejos diferentes (T1) disparadamente foi a mais fácil, seguida da habilidade de reconhecer que quem não teve acesso ao conteúdo de uma caixa não sabe o que ela contém (T3) e, enfim, da habilidade de diferenciar crença e emoção (T6).

Salienta-se que esses resultados são preliminares e outros estudos com maior número de crianças brasileiras são necessários para avaliação de toda a Escala de Tarefas de Teoria da Mente proposta por Wellman e Liu.

Com esses resultados, validamos nossa hipótese de que a frequência de acertos nas tarefas da Escala de Wellman e Liu não acompanhou com exatidão a sequência prevista, já que os resultados variaram de acordo com o efeito de ordem na aplicação.

Por outro lado, as respostas corretas dadas nas tarefas que envolvem *atribuição desejos* e as respostas corretas dadas nas tarefas de *atribuição de crença* concordam com a nossa hipótese inicial, segundo a qual as atribuições de desejos serão mais precoces, enquanto que as atribuições de crença falsa serão mais tardias, o que nos permite concluir que tanto a compreensão de estados mentais de



crença quanto a de crença falsa foram das mais tardias em relação às demais, concordando com a literatura. Porém, nesta pesquisa elas também vieram acompanhadas pela dificuldade de *atribuição de estados mentais de emoção real e aparente* (T7), na faixa etária estudada.

#### 6.1.2 *Uso de verbos e locuções verbais*

Foi um dos objetivos desta pesquisa analisar as falas das crianças quando solicitadas a explicar suas respostas corretas e incorretas. Todas as respostas foram registradas e transcritas.

Foi feita uma tabela com todos os verbos e as locuções verbais utilizadas pelas crianças, conforme se pode ver no Anexo 6.

Como apresentado nas situações de interações verbais, entre pesquisadora e criança, observamos que o convite à metacognição permitiu à criança refletir sobre sua resposta e considerar a resposta inicial, mudando-a ou não. As crianças que se autocorrigiram, assim que percebiam o erro inicial, demonstravam por meio de expressões faciais a compreensão da atribuição e em seguida verbalizavam com satisfação, alterando sua resposta. Já as crianças que mantiveram sua resposta inicial, de fato demonstravam-se convencidas de sua resposta inicial, mantendo inalterada, inclusive, sua expressão facial.

Quanto ao uso dos verbos mentais, constatamos, em nossa análise, que não aparecem diferenças. Mesmo as crianças que ainda não atribuem estados mentais de crenças/crença falsa já utilizam os verbos para justificar sua resposta. Acreditamos que tal aspecto pode ser atribuído às interações familiares e situações escolares, nas quais são utilizados verbos mentais para nomear objetos, emoções e situações cotidianas, às crianças.

#### 6.1.3 *Análise das respostas oscilantes*

Como já sabemos, respostas oscilantes são concebidas como respostas dadas pelas crianças, quando estas, solicitadas a explicar suas respostas, podem refletir ou não sobre tais respostas, mudando-as ou não. Embora nos interessem neste momento da pesquisa apenas as oscilantes, podemos organizar as respostas,

dentro de nossa perspectiva, isto é, acompanhadas de suas respectivas justificativas, em quatro categorias:

- a) Resposta correta + justificativa coerente;
- b) Resposta incorreta + justificativa incoerente;
- c) Resposta incorreta + justificativa coerente;
- d) Resposta correta + justificativa incoerente.

Como se percebe, **a** e **b** não se configuram respostas oscilantes, pois resposta e justificativa se coadunam, isto é, se, por um lado, a resposta é correta, igualmente coerente é a justificativa; se, por outro lado, a resposta é incorreta, igualmente incoerente é a justificativa. Por isso, são consideradas oscilantes as categorias **c** e **d**, já que resposta e justificativa são divergentes: resposta incorreta, mas justificativa coerente (**c**) ou resposta correta, mas justificativa incoerente (**d**).

Dessas duas, dentro de nossa proposta, a que mais nos interessa é a resposta oscilante da categoria **c**, que indica, efetivamente, processo de aprendizagem. Na aplicação das tarefas, tal categoria se realiza da seguinte forma: as crianças que erraram na primeira resposta (tarefas de teoria da mente), ao serem solicitadas a justificar, algumas perceberam que deram uma resposta incorreta e se autocorrigiram. Contudo, essa consistência de resposta não aconteceu com algumas crianças, as quais, ao justificarem suas respostas (tarefas de teoria da mente), não se deram conta do erro e mantiveram suas respostas incorretas.

Esse é um dado muito interessante, que aponta para a natureza do desenvolvimento psicológico, ou seja, estando em fase de desenvolvimento, certamente a criança não está completamente pronta, convicta da responsabilidade dela. Não obstante, ainda que, estando nessa fase, ela esteja tentando explicitar o porquê da resposta correta, a explicação, *de per si*, é a evidência de que a criança já desenvolveu a teoria da mente.

Para melhor compreensão da linguagem utilizada pelas crianças, apresentamos a seguir uma transcrição de respostas categorizadas como oscilantes.

**Renata,\* 3 anos e 4 meses – resposta correta + justificativa coerente**

Tarefa 3 – Acesso ao conhecimento: Nessa tarefa, espera-se que a criança veja o que tem na caixa e julga (sim ou não) o conhecimento da outra pessoa que não olhou dentro da caixa.

*Apresenta-se à criança uma caixa indeterminada, com um patinho dentro.*

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

R: Chocolate.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o seu conteúdo.*

P: Vamos ver... Tem um patinho dentro!

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

P: Certo... O que tem dentro da caixa?

R: Um patinho.

*Apresenta-se uma boneca.*

P: Esta aqui é a Beatriz. A Beatriz NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa.

Agora, aqui vem a Beatriz. Então, a Beatriz sabe o que tem dentro da caixa?

R: Não.

P: A Beatriz olhou dentro da caixa?

R: Não.

P: Por que a Beatriz não sabe o que tem dentro da caixa?

R: Porque ela ainda não abriu.

P: E por que ela tem que abrir?

R: Eu abri e vi. Ela ainda não abriu!

P: E ela não sabe o que tem dentro?

R: Não.

P: Por quê?

R: Ela não abriu e não viu.

P: E você, viu?

R: Vi.

---

\* Todos os nomes utilizados nos relatos a seguir são fictícios.

P: E o que tem mesmo dentro da caixa?

R: Um patinho.

**André, 4 anos e 8 meses: resposta correta + justificativa coerente**

Tarefa 2 – Crenças diferentes: Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue qual das duas pessoas (a criança *versus* o protagonista/outra pessoa) tem diferentes crenças sobre os mesmos objetos; espera-se também, por meio da tarefa, apontar quando a criança não sabe que crença é verdadeira ou falsa.

*Apresenta-se à criança uma boneca, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de uma árvore e de uma garagem.*

P: Aqui está a Manuela. A Manuela quer encontrar o gatinho dela. O gatinho dela pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gatinho dela está? Na árvore ou na garagem?

A: Na árvore.

P: Ótima escolha, mas a Manuela acha que o gatinho dela está na garagem. Ela pensa que o gatinho está na garagem. Então, onde a Manuela vai procurar o gatinho dela primeiro? Na árvore ou na garagem?

A: Na garagem.

P: Por quê?

A: Porque ela acha que está na garagem. E, prô, você acabou de dizer que ela pensa que está na garagem! Eu acho que está na árvore!

**Giovana, 5 anos e 6 meses: resposta coerente + justificativa coerente**

Tarefa 4 – Crença falsa (conteúdo). Nessa tarefa, espera-se que a criança, sabendo o que há dentro de uma caixa característica, julgue a crença falsa de outra pessoa sobre o que está dentro da caixa.

*Apresenta-se à criança uma caixa de Band-Aid, com um porquinho dentro.*

P: Aqui está uma caixa de *Band-Aid*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aid*?

G: Nada.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o seu conteúdo.*

P: Vamos ver... Tem um porquinho dentro!

*A caixa é fechada.*

P: Certo... o que tem dentro da caixa de *Band-Aid*?

G: Um porco.

*Apresenta-se um boneco, representando uma criança.*

P: Este é o Lucas. O Lucas NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa de *Band-Aid*. Então... O que o Lucas acha que tem dentro da caixa? *Band-Aid* ou porquinho?

G: *Band-Aid*.

P: O Lucas olhou dentro dessa caixa?

G: Não.

P: Por quê?

G: Por causa que aqui tem uma foto (*apontando para a embalagem – imagem Band-Aid*).

P: E, quando você achou que tinha *Band-Aid*, foi por causa da foto?

G: Foi por causa que é uma caixa de *Band-Aid*.

P: E o que tem dentro?

G: Um porco.

P: Como é que você descobriu que aqui dentro tinha um porco?

G: Abrimos a caixa e a gente olhou.

P: O Lucas olhou dentro da caixa?

G: Não.

P: Ele sabia o que tinha dentro?

G: Não.

P: Por que ele não sabia?

G: Por causa que ele não espiou.

### **Juliana, 3 anos e 4 meses: resposta incorreta + justificativa incoerente**

Tarefa 5 – Crença falsa (explícita): Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue como alguém procurará um objeto, sendo que o protagonista/outra pessoa tem uma crença equivocada.

*Apresenta-se à criança um boneco, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de um armário e uma mochila.*

P: Aqui está o Enzo. O Enzo quer encontrar o blusão dele. O blusão dele pode estar na mochila ou pode estar no armário.

*Retira o boneco de cena.*

P: De verdade, o blusão do Enzo está na mochila, mas o Enzo pensa que o blusão está no armário. Então, onde o Enzo vai procurar o blusão dele primeiro? Na mochila ou no armário?

J: Na mochila

P: Onde o blusão do Enzo está de verdade? Na mochila ou no armário?

J: Na mochila

P: E onde o Enzo vai procurar o blusão primeiro?

J: Na mochila

P: Mas ele não pensa que está no armário?

J: Ele vai procurar na mochila.

P: Por quê?

J: Porque sim! A blusa está dentro da mochila.

### **Bruna, 4 anos e 11 meses: resposta incorreta + justificativa incoerente**

Tarefa 2 – Crenças diferentes: Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue qual das duas pessoas (a criança *versus* o protagonista/outra pessoa) tem diferentes crenças sobre os mesmos objetos; espera-se também, por meio da tarefa, apontar quando a criança não sabe que crença é verdadeira ou falsa.

*Apresenta-se à criança uma boneca, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de uma árvore e de uma garagem.*

P: Aqui está a Manuela. A Manuela quer encontrar o gatinho dela. O gatinho dela pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gatinho dela está? Na árvore ou na garagem?

B: Na árvore.

P: Ótima escolha, mas a Manuela acha que o gatinho dela está na garagem. Ela pensa que o gatinho está na garagem. Então, onde a Manuela vai procurar o gatinho dela primeiro? Na árvore ou na garagem?

B: Na árvore.

P: Por quê?

B: Porque o gatinho gosta de lugares com ar livre.

P: Mas a Manuela pensa que ele está onde?

B: Na garagem.

P: E por que ela vai procurar na árvore se pensa que está na garagem?

B: Porque os gatinhos gostam de espaço e a garagem só tem espaço para os carros e ainda lá tem gasolina e ele pode beber e morrer!

### **Lucas, 5 anos e 0 meses: resposta incorreta + justificativa incoerente**

Tarefa 4 – Crença falsa (conteúdo). Nessa tarefa, espera-se que a criança, sabendo o que há dentro de uma caixa característica, julgue a crença falsa de outra pessoa sobre o que está dentro da caixa.

*Apresenta-se à criança uma caixa de Band-Aid, com um porquinho dentro.*

P: Aqui está uma caixa de *Band-Aid*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aid*?

L: *Band-Aid*.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o seu conteúdo.*

P: Vamos ver... Tem um porquinho dentro!

*A caixa é fechada.*

P: Certo... O que tem dentro da caixa de *Band-Aid*?

L: Um porquinho.

*Apresenta-se um boneco, representando uma criança.*

P: Este é o Lucas. O Lucas NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa de *Band-Aid*. Então... o que o Lucas acha que tem dentro da caixa? *Band-Aid* ou porquinho?

L: Porquinho.

P: O Lucas olhou dentro dessa caixa?

L: Não.

P: Por que ele acha que tem porquinho?

L: Porque ele não ia querer *Band-Aid*.

P: Quando eu lhe mostrei a caixa, você pensou que tinha o quê?

L: *Band-Aid*, mas agora eu sei que tem porquinho.

P: E o Lucas, ele olhou dentro da caixa?

L: Não, mas ele não ia gostar de *Band-Aid*.

### **Murilo, 3 anos e 3 meses: resposta incorreta + justificativa coerente**

Tarefa 3 – Acesso ao conhecimento: Nessa tarefa, espera-se que a criança veja o que tem na caixa e julga (sim ou não) o conhecimento da outra pessoa que não olhou dentro da caixa.

*Apresenta-se à criança uma caixa indeterminada, com um patinho dentro.*

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

M: Um cavalo.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o seu conteúdo.*

P: Vamos ver... Tem um patinho dentro!

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

P: Certo... O que tem dentro da caixa?

M: Um patinho.

*Apresenta-se uma boneca.*

P: Esta aqui é a Beatriz. A Beatriz NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa.

Agora, aqui vem a Beatriz. Então, a Beatriz sabe o que tem dentro da caixa?

M: Sim.

P: A Beatriz olhou dentro da caixa?

M: Não.

P: Como é que a Beatriz sabe o que tem na caixinha?

M: Ela sabe que tem um pato.

P: Você sabe o que tem na caixinha?



M: Sim, um pato.

P: Como você descobriu que tinha um pato?

M: Eu olhei.

P: A Beatriz olhou?

M: Não. Nós não mostramos pra ela.

P: Então... A Beatriz sabe o que tem dentro da caixinha?

M: Não! Ela não olhou. Então ela não sabe o que tem aí (apontando para caixinha).

P: E você, sabe?

M: Sim, um patinho. Eu olhei!

### **Bianca, 4 anos e 8 meses: resposta incorreta + justificativa coerente**

Tarefa 5 – Crença falsa (explícita): Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue como alguém procurará um objeto, sendo que o protagonista/outra pessoa tem uma crença equivocada.

*Apresenta-se à criança um boneco, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de um armário e uma mochila.*

P: Aqui está o Enzo. O Enzo quer encontrar o blusão dele. O blusão dele pode estar na mochila ou pode estar no armário.

*Retira o boneco de cena.*

P: De verdade, o blusão do Enzo está na mochila, mas o Enzo pensa que o blusão está no armário. Então... Onde o Enzo vai procurar o blusão dele primeiro? Na mochila ou no armário?

B: Na mochila.

P: Onde o blusão do Enzo está de verdade? Na mochila ou no armário?

B: Na mochila.

P: Por que o Enzo iria procurar o blusão na mochila, se ele pensa que está no armário?

B: Para ele ir na escola.

P: Não entendi... Me explica melhor...

B: Ele pensa que está no armário.

P: Mas... Se ele pensa que está no armário, por que ele vai procurar na mochila?

B: Não! Ele vai procurar no armário e vai ver que não está lá, depois ele vai procurar na mochila. Entendeu?

P: Agora, sim! Então... Onde ele vai procurar primeiro?

B: No armário, porque ele pensa que está lá e depois ele vai procurar na mochila.

**Bruno, 5 anos e 6 meses: resposta incorreta + justificativa coerente**

Tarefa 7 – Emoção real e aparente: Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue que uma pessoa pode sentir uma coisa, mas apresentar uma emoção diferente.

*Apresenta-se à criança uma prancha com três faces (feliz, triste normal/neutro), para verificar se ela conhece essas expressões de emoção. Então, mostra-se à criança um boneco, representando um menino de costas, de forma que a expressão facial do menino não possa ser vista, e mais três bonecos, que farão parte da narrativa.*

P: Esta história é do Arthur. Eu vou perguntar para você como esse menino se sente por dentro, no coração, e como ele parece se sentir no seu rosto. Ele pode se sentir de um jeito no coração, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele sente no coração e como ele parece no rosto.

P: Essa história é do Arthur. O Arthur e seus amigos estavam brincando e contando piadas. A sua amiga, a Júlia, contou uma piada de mau gosto do Arthur e todo mundo riu dele. Todo mundo achou engraçado, menos o Arthur. Mas ele não queria que seus amigos vissem, soubessem como ele estava se sentindo por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de bebezinho. Então, o Arthur tentou esconder como ele estava se sentindo.

*Em seguida, fazem-se duas checagens de memória com a criança.*

P: O que as outras crianças fizeram quando a Júlia contou a piada de mau gosto sobre o Arthur?

B: Eles riram dele.

P: Do que as crianças iriam chamá-lo se elas soubessem como ele se sentia?

B: De bebezinho.

*Apresentam-se as imagens dos rostos.*

P: Como o Arthur se sentiu quando todo mundo riu dele? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?

B: Triste.

P: E como o Arthur tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal?

B: Triste.

P: Por que ele fez uma carinha triste?

B: Para eles não chamarem ele de bebezinho.

P: Mas ele queria que os amigos soubessem como ele estava se sentindo?

B: Não!

P: Com uma carinha triste, ele mostraria como estava se sentindo?

B: Sim! Então, prô, ele tinha que disfarçar, tinha que fazer uma cara normal. Se não os amigos iam chamar ele de bebezinho.

P: Você pensa isso?

B: Sim. Na história ele não podia mostrar como ele estava se sentindo, então ele tinha que fazer uma cara normal.

### **Leandro, 3 anos e 4 meses: resposta correta + justificativa incoerente**

Tarefa 3 – Acesso ao conhecimento: Nessa tarefa, espera-se que a criança veja o que tem na caixa e julga (sim ou não) o conhecimento da outra pessoa que não olhou dentro da caixa.

*Apresenta-se à criança uma caixa indeterminada, com um patinho dentro.*

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

L: Não sei.

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o seu conteúdo.*

P: Vamos ver... Tem um patinho dentro!

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

P: Certo... O que tem dentro da caixa?

L: Um patinho.

*Apresenta-se uma boneca.*

P: Está aqui é a Beatriz. A Beatriz NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem a Beatriz. Então... A Beatriz sabe o que tem dentro da caixa?

L: Não.

P: A Beatriz olhou dentro da caixa?

L: Não.

P: Por que a Beatriz não sabe o que tem dentro da caixa?

L: Porque ela falou mentira.

P: O que ela falou?

L: Não foi mentira! Ela achava que o patinho não estava dentro da caixa.

P: E ele estava?

L: Não.

P: Onde ele estava?

L: Não sei. Acho que estava em outro lugar.

P: Você sabe onde está o patinho?

L: Sei.

P: Onde?

L: Na caixa, escondido, mas a gente não pode contar pra ela.

P: Como você sabe o que está dentro da caixa?

L: Eu sei, eu vi.

P: E a Beatriz, viu?

L: Não, você não deixou.

P: Então... Ela sabe o que tem dentro da caixa?

L: Não sei.

### **Paula, 4 anos e 4 meses: resposta correta + justificativa incoerente**

Tarefa 2 – Crenças diferentes: Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue qual das duas pessoas (a criança *versus* o protagonista/outra pessoa) tem diferentes crenças sobre os mesmos objetos; espera-se também, por meio da tarefa, apontar quando a criança não sabe que crença é verdadeira ou falsa.

*Apresenta-se à criança uma boneca, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de uma árvore e de uma garagem.*

P: Aqui está a Manuela. A Manuela quer encontrar o gatinho dela. O gatinho dela pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gatinho dela está? Na árvore ou na garagem?

Pa: Garagem.

P: Ótima escolha, mas a Manuela acha que o gatinho dela está na árvore. Ela pensa que o gatinho está na árvore. Então, onde a Manuela vai procurar o gatinho dela primeiro? Na árvore ou na garagem?

Pa: Árvore.

P: Por que ela foi procurar o gatinho dela na árvore?

Pa: Porque ela estava cansada e foi procurar o gatinho na garagem.

P: Epa! Mas ela não achava que o gatinho estava na árvore? Por que ela foi procurar na garagem?

Pa: Não sei.

P: Onde a Manuela pensa que o gatinho dela está?

Pa: Na garagem e na árvore.

P: Onde ela vai procurar primeiro?

Pa: Na garagem e na árvore.

### **Antônio, 5 anos e 9 meses: resposta correta + justificativa incoerente**

TAREFA 5 – Crença falsa (explícita): Nessa tarefa, espera-se que a criança julgue como alguém procurará um objeto, sendo que o protagonista/outra pessoa tem uma crença equivocada.

*Apresenta-se à criança um boneco, representando uma criança, e uma prancha, com os desenhos de um armário e uma mochila.*

P: Aqui está o Enzo. O Enzo quer encontrar o blusão dele. O blusão dele pode estar na mochila ou pode estar no armário.

*Retira o boneco de cena.*

P: De verdade, o blusão do Enzo está na mochila. Mas o Enzo pensa que o blusão está no armário. Então... Onde o Enzo vai procurar o blusão dele primeiro? Na mochila ou no armário?

A: No armário.

P: Onde o blusão do Enzo está de verdade? Na mochila ou no armário?

A: Na mochila.

P: Por que ele ia procurar no armário primeiro?

A: Porque ele deixou no armário.

P: Você acha que ele deixou no armário?

A: Sim!

P: E onde o blusão está de verdade, na mochila ou no armário?

A: Não sei! Ele deixou no armário. Então ele acha que está no armário.

P: Mas onde está o blusão de verdade?

A: No armário.

Solicitar a justificativa para a criança é um convite à metacognição, ou seja, ela analisa a própria resposta. Portanto, para a análise das explicações que as crianças deram ao justificar suas respostas, organizamos uma tabela com os seguintes critérios: a) quando a criança é solicitada a pensar sobre a resposta incorreta (já avaliada com o escore zero) e ela dá uma justificativa coerente, recebe 1; b) quando a criança é solicitada a pensar sobre sua resposta correta (já avaliada com o escore 2) e dá uma justificativa incoerente, recebe 1. O escore 1 corresponde às respostas “oscilantes”, que sugerem que a criança está em transição no desenvolvimento da teoria da mente, não se mostrando capaz de explicar coerentemente sua primeira resposta.

As crianças que demonstraram em suas tarefas compreensão de atribuição sobre estados mentais (escore 2) e também as que não demonstraram nenhuma compreensão sobre estados mentais (escore 0) foram excluídas da Tabela 5, pois o objetivo é analisar apenas as respostas oscilantes dadas por algumas crianças.

De acordo com a Tabela 5, das 24 respostas oscilantes entre as crianças de 3 anos, 13 foram alteradas após as justificativas, apontando para o desenvolvimento de uma compreensão de estados mentais, ou seja, 54%. Esses dados demonstram que o convite à metacognição favorece a reflexão e a possibilidade de constatar o desenvolvimento de uma teoria da mente, ainda que as crianças sejam bem pequenas.

Tabela 5 – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 3 anos, considerando suas justificativas

| Nº da ordem da criança                                                        | Sexo | Idades | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Total |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 1                                                                             | M    | 3      | 1  |    | 1  |    | 1  |    |    | 2     |
| 2                                                                             | M    | 3      |    | 1  |    |    |    |    |    | 0     |
| 3                                                                             | M    | 3;3    |    |    | 1  | 1  |    |    | 1  | 2     |
| 4                                                                             | M    | 3;3    |    |    |    | 1  | 1  |    |    | 1     |
| 5                                                                             | F    | 3;4    | 1  |    |    |    |    |    | 1  | 1     |
| 6                                                                             | M    | 3;4    |    |    | 1  |    | 1  |    |    | 0     |
| 8                                                                             | M    | 3;5    |    |    |    |    |    | 1  |    | 0     |
| 9                                                                             | M    | 3;5    |    |    |    |    | 1  |    |    | 1     |
| 11                                                                            | M    | 3;6    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1     |
| 14                                                                            | F    | 3;6    |    |    |    | 1  |    |    | 1  | 1     |
| 16                                                                            | F    | 3;8    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1     |
| 17                                                                            | F    | 3;8    |    | 1  | 1  |    |    |    |    | 1     |
| 18                                                                            | M    | 3;9    |    | 1  |    |    |    |    |    | 1     |
| 19                                                                            | M    | 3;10   |    | 1  |    |    |    |    |    | 1     |
| 21                                                                            | M    | 3;10   |    |    |    |    |    |    | 1  | 0     |
| Total de respostas alteradas, apontando para a compreensão de estados mentais |      |        | 2  | 2  | 3  | 4  | 1  | 0  | 1  | 13    |

Com as crianças de 4 anos, de acordo com a organização feita na Tabela 6, das 20 respostas dadas, 16 foram alteradas após as justificativas, revelando 80% de justificativas coerentes. Entre as tarefas, a 5 foi a que trouxe maior oscilação e, consequentemente, a mais alterada, o que revela um dado surpreendente, pois nos resultados gerais essa tarefa se apresentou como sendo uma das mais desafiadoras e, portanto, na amostra geral, a que as crianças mais erraram.

Tabela 6 – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 4 anos, considerando suas justificativas

| Nº da ordem da criança                                                        | Sexo | Idades | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Total |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 23                                                                            | F    | 4;2    |    | 1  |    |    |    |    |    | 1     |
| 25                                                                            | F    | 4;4    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1     |
| 26                                                                            | M    | 4;4    |    | 1  |    |    | 1  |    |    | 0     |
| 27                                                                            | M    | 4;5    |    |    |    |    |    |    | 1  | 0     |
| 28                                                                            | F    | 4;5    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1     |
| 30                                                                            | M    | 4;6    |    |    |    | 1  |    |    | 1  | 2     |
| 32                                                                            | M    | 4;8    |    | 1  |    |    | 1  |    |    | 1     |
| 33                                                                            | M    | 4;8    |    |    |    |    | 1  |    |    | 1     |
| 34                                                                            | F    | 4;8    |    |    |    |    | 1  |    |    | 1     |
| 36                                                                            | F    | 4;8    |    | 1  |    |    | 1  |    |    | 2     |
| 37                                                                            | F    | 4;8    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1     |
| 40                                                                            | F    | 4;9    |    |    |    | 1  | 1  |    |    | 2     |
| 43                                                                            | F    | 4;10   |    |    |    |    | 1  |    | 1  | 2     |
| 45                                                                            | F    | 4;11   |    |    |    |    |    |    | 1  | 1     |
| Total de respostas alteradas, apontando para a compreensão de estados mentais |      |        | 0  | 2  | 0  | 4  | 6  | 1  | 3  | 16    |

Já com as crianças de 5 anos, a tarefa 7 foi a que apresentou o maior número de respostas oscilantes e também, consequentemente, a que mostrou o maior número de alterações, apontando para a compreensão de atribuição de emoção real e aparente em 100% entre as respostas oscilantes. Esse é outro dado surpreendente, pois todas as crianças de 5 anos que apresentaram respostas oscilantes na tarefa 7 se autocorrigiram ao serem convidadas a refletirem sobre suas respostas nas tarefas. Já nos dados gerais a tarefa 7 foi uma das mais desafiadoras e, portanto, a mais errada pelas crianças. Enfim, das 10 respostas oscilantes, 8 apontaram para a compreensão de estados mentais e apenas duas não demonstraram tal regularidade.



Tabela 7 – Resultados obtidos por meio das respostas das crianças de 5 anos, considerando suas justificativas

| Nº da ordem da criança                                                        | Sexo | Idades | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Total |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 52                                                                            | F    | 5;2    |    | 1  |    |    |    |    |    | 1     |
| 58                                                                            | M    | 5;5    |    |    |    |    | 1  |    | 1  | 1     |
| 61                                                                            | M    | 5;6    |    | 1  |    |    |    |    | 1  | 2     |
| 62                                                                            | M    | 5;9    |    |    |    |    | 1  |    | 1  | 1     |
| 64                                                                            | M    | 5;10   |    | 1  |    |    | 1  |    |    | 2     |
| 70                                                                            | M    | 5;11   |    |    |    |    |    |    | 1  | 1     |
| Total de respostas alteradas, apontando para a compreensão de estados mentais |      |        | 0  | 3  | 0  | 0  | 1  | 0  | 4  | 8     |

O quadro abaixo representa a frequência de respostas que oscilaram em função do “por quê”, ou seja, quando a pesquisadora pedia à criança que explicasse, o que representava um convite à metacognição (reflexão sobre a resposta).

| Idade                    | Número de respostas oscilantes nas 7 tarefas | Frequência em % | Número de respostas oscilantes que erraram, mas dando justificativa coerente | Frequência em % | Número de respostas oscilantes que acertaram, mas dando justificativa incoerente | Frequência em % |
|--------------------------|----------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 3anos – 3a,11m<br>N = 21 | 24                                           | 16%             | 13                                                                           | 54%             | 11                                                                               | 46%             |
| 4anos – 4a,11m<br>N = 25 | 20                                           | 14%             | 17                                                                           | 80%             | 4                                                                                | 20%             |
| 5anos – 5a,11m<br>N = 24 | 10                                           | 15%             | 8                                                                            | 80%             | 2                                                                                | 20%             |

Assim, na faixa dos 3 anos de idade, 15 crianças deram 24 respostas oscilantes, sendo que 54% das respostas que estavam erradas foram corrigidas após reflexão das crianças, as quais apresentaram justificativas coerentes; 46% das respostas eram corretas, porém, ao justificar, as crianças modificaram sua resposta dando uma justificativa incoerente.

Aos 4 anos, 14 crianças deram 20 respostas oscilantes, sendo que 80% das respostas que estavam erradas foram corrigidas após reflexão das crianças, as quais apresentaram justificativas coerentes; 20% das respostas eram corretas, porém, ao justificar, as crianças alteraram sua resposta dando uma justificativa incoerente.

Aos 5 anos, 6 crianças deram 10 respostas oscilantes, sendo que 80% das respostas que estavam erradas foram corrigidas após a reflexão das crianças, as quais apresentaram justificativas coerentes; 20% das respostas eram corretas, porém, ao justificar, a criança mudou sua resposta dando uma justificativa incoerente.

Podemos verificar que a maior oscilação acontece aos 3 anos e a menor entre os 4 e 5 anos, o que revela que o convite à metacognição é uma estratégia peculiar, que auxilia numa avaliação mais precisa sobre como, quando e de que forma a criança explica sua compreensão sobre estados mentais de emoções, crenças e intenções. Como já dito anteriormente nesta pesquisa, as Tarefas de Teoria da Mente podem ser vistas como um procedimento bastante preciso nessa avaliação. No entanto, quando se solicita a justificativa às crianças, esse procedimento pode ser ainda mais preciso. Nesse sentido, recomenda-se que outras pesquisas sejam realizadas nessa área, visando à análise da linguagem utilizada pelas crianças, aliada ao convite à reflexão sobre a resposta dada.

## 7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em um estudo com o objetivo primordial de analisar as justificativas dadas por 70 crianças em idade entre 3 e 5 anos, de nível socioeconômico médio alto, que frequentam uma escola de educação infantil estimulante. Encontramos relatos de pesquisas (Jou, 1996; Panciera, 2007; Valério, 2008) que discutem os resultados da aplicação das tarefas em respostas corretas e/ou incorretas. No entanto, embora essas pesquisas tenham relatado levantamento das justificativas que as crianças deram às suas respostas, elas não parecem ter analisado essas justificativas.

Por isso acreditamos ter alcançado um dos objetivos desta pesquisa: analisar o tipo de justificativa dada pelas crianças que deram respostas “oscilantes”, ou seja, que deram respostas que sugerem que elas não desenvolveram ainda uma compreensão explícita dos estados mentais (desejos, intenções e crenças) na relação com o outro. Os achados desta pesquisa complementam os de outros estudos aqui mencionados e auxiliam a delinear situações de avaliação de compreensão de estados mentais, como desejos, intenções, emoções e crenças, em crianças pequenas.

Nesta pesquisa também foi verificada a influência da idade na aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais. Os resultados evidenciaram que há um salto na compreensão das crianças sobre os estados mentais na faixa dos 3 para os 4 anos. Entre as crianças de 4 e 5 anos, não parece haver diferença em suas respostas, concordando com a literatura (Panciera, 2007; Valério, 2008).

O presente estudo ainda verificou se a frequência de acertos na Escala de Tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004) acompanharia com exatidão a sequência prevista pelos pesquisadores. Os resultados da pesquisa atual apontaram que, mesmo com o controle de efeito de ordem, algumas tarefas se mostraram mais difíceis para as crianças (Tarefa 2, 5 e 7), independentemente de sua ordem. Porém, outras que estavam organizadas nessa ordem desenvolvimental de dificuldade dentro da Escala se apresentaram como mais fáceis (Tarefa 3, 4 e 6). Logo, observamos que a progressão esperada na Escala, em se tratando de crianças brasileiras, deve ser mais bem discutida. Assim, sugerimos pesquisas

ulteriores para a constatação e complementação desses achados, com um número maior de participantes provenientes de outros níveis socioeconômicos e culturais.

Nesta pesquisa também foi possível verificar qual a linguagem utilizada pelas crianças ao explicar suas respostas tanto corretas quanto incorretas nas tarefas da teoria da mente. As situações de interação verbal estabelecidas entre a pesquisadora e as crianças, ao convidá-las a refletirem sobre suas respostas (metacognição) sobre uma situação em que são explicados os estados mentais, evidenciaram que as crianças que possuem um bom vocabulário expressivo são capazes de justificar suas respostas, mesmo que em algumas situações tais respostas não sejam corretas e que o uso dos verbos mentais aparece em todas as respostas.

Isso nos remete ao argumento fornecido por Astington (2000), de que o desenvolvimento da teoria da mente mantém estreita relação com o desenvolvimento da linguagem e, mais especificamente, da metalinguagem, uma importante dimensão da metacognição. Astington indica que as crianças apresentam um uso espontâneo de verbos mentais (por exemplo: *pensar*, *achar*) e que a linguagem é central porque “fornece um significado para a representação da crença falsa em contradição com as evidências dadas no contexto e é também o significado pelo qual se torna ciente das crenças...” (2000, p.86).

Enfim, a hipótese de que as crianças mudariam suas respostas – tanto para o acerto quanto para o erro – quando solicitadas a refletir e justificar – sugeriu um estado de oscilação ou de transição em suas respostas. De fato, ao proporcionar essa situação de reflexão às crianças, que pensaram sobre suas respostas nas tarefas em teoria da mente, autocorrigindo-se, representou uma frequência de 54%, aos 3 anos, ou seja, das 24 respostas oscilantes, 13 foram mudadas, apontando para uma compreensão de estados mentais, enquanto que 46% (24:11) mantiveram suas respostas iniciais.

Já aos 4 anos, a frequência de autocorreção foi de 80%, ou seja, das 20 respostas oscilantes, 17 foram modificadas, enquanto que 20% (20:4) foram mantidas.

Com as crianças na faixa etária dos 5 anos, a frequência foi de 80%, ou seja, das 10 respostas oscilantes, 8 foram mudadas, apontando para compreensão de estados mentais, enquanto que 20% (10:2) mantiveram suas respostas.

Um dado interessante a ser observado é que, na faixa etária dos 4 anos, todas as crianças que oscilaram na Tarefa 5 (crença falsa explícita), considerada a tarefa mais difícil, 99% das crianças, ao refletirem sobre suas respostas, se autocorrigiram.

Já com as crianças na faixa dos 5 anos, todas que oscilaram, nas Tarefas 2, 5 e 7, quando convidadas a refletir sobre suas respostas, 100% as mudaram, revelando uma compreensão sobre os estados mentais de crença/crença falsa e de emoção real e aparente.

Como conclusão, salienta-se aqui a importância para a educação infantil do favorecimento da habilidade de atribuição de estados mentais nas crianças (Deleau, Maluf & Panciera, 2008). Estudos sobre como e quando as crianças desenvolvem a habilidade de compreender a mente alheia permitem compreender como elas regulam suas interações com seus pares, por meio do uso da fala no seu dia a dia, coordenando seus comportamentos e, por conseguinte, mostrando compreensão do comportamento do outro/social, atribuindo desejos, intenções, emoções e crenças.

Portanto, é de suma importância que a educação se aproxime desse conhecimento, pois esse saber irá contribuir para que o educador proponha situações pedagógicas facilitadoras que promovam não só o desenvolvimento da teoria da mente mas também, conseqüentemente, o processo de socialização e aprendizagem.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados a fim de investigar a aplicação da Escala de Tarefas de Teoria da Mente de Wellman e Liu, adotando o controle de efeito de ordem, aliado ao convite às crianças à metacognição, para que sejam ampliados e discutidos os achados nesta pesquisa.

Finalizando, considera-se que o presente estudo ofereça suporte teórico que sustenta o contexto de interações verbais no qual a criança está inserida, como por exemplo o meio familiar e educacional, como primordial para o desenvolvimento sociocognitivo da criança, no que se refere à compreensão de estados mentais, mais especificamente à compreensão de crenças. Portanto, como apresentamos neste estudo, quando a criança está imersa em uma comunidade familiar estimulante e numa educação infantil com um projeto pedagógico de qualidade, tem maiores oportunidades de desenvolvimento da linguagem e, decorrente disso, desenvolve mais precocemente uma teoria da mente. É nesse contexto que concordamos que as instituições de educação infantil devem investir

um importante valor social para a aprendizagem, a compreensão social e para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

- Astington, J. W. (1998). Theory of mind, Humpty Dumpty, and the Icebox. *Human Development*, 38, 179-189.
- Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quartely*, 46(2), 203-220.
- Astington, J. W. & Pelletier, J. (2000). A Linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In Olson, D. R. & Torrance, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Arcoverde, R. D. L. & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. *Temas em Psicologia*, 3, 79-116.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Cabral, M. C. C. (2001). *Teoria da mente: efeitos da idade e do nível socioeconômico no desempenho em tarefas de falsa crença*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- 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 estado mentais. In Sperb, T. & Maluf, M. R. (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 3, 587-600.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(2), 221-229.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Domingues, S. F. S., Valério, A., Panciera, S. D. P. & Maluf, M. R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In Schelini, P. W. (Org.) (2007). *Alguns domínios da avaliação psicológica*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Domingues, S. F. S. & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In Sperb, T. & Maluf, M. R. (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Domingues, S. F. S. & Maluf, M. R. (2013). Atribuição de estados mentais e linguagem: um estudo de intervenção. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 17(2) 249-257.
- Jou, G. I. (1996). *O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 287-306.
- Juan, V. S. & Astington, J. W. (2012). Bridging the gap between implicit and explicit understanding: How language development promotes the processing and the representation of false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 105-122.
- Lyra, P. V., Roazzi, A. & Garvey, A. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Maluf, M. R. & Domingues, S. F. S. (2013). Linguagem e atribuição de estados mentais: um estudo com crianças de 3 a 4 anos. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2 (2), p. 71-86.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D. P., Valério, A. & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In Maluf, M. R. (Org.). *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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 Católica de São Paulo, São Paulo.



- Panciera, S. D. P. (2002). Compreensão: um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Panciera, S. D. P., Valério, A., Domingues, S. F. S. & Maluf, M. R. (2006). A escala de tarefas em teoria da mente: um estudo com crianças brasileiras. In: *Anais da XXXVI Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Salvador*.
- Panciera, S. D. P. (2007). Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Panciera, S. D. P. & Roazzi, A. (2010). Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. In Z. Eisenberg & Parente, M. A. M. P. (Orgs.). *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Pavarini, G., Loureiro, C.P. & Souza, D. H. (2009). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy II.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzês have a theory of mind? *Behavioural and Brain Science*, 1, 515-526.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (2008). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales* (3a ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Roazzi, A. & Santana, S. M. (1999). Teoria da mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 307-330.
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In M. C. Rodrigues & Sperb, T. M. (Orgs.). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Vetor.
- Santana, S. M. (2002). Teoria da mente: crença falsa e lógica de explicação. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

- Santana, S. M. & Roazzi, A. (2006). Cognição social em crianças: descobrindo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 01-08.
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's Knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Silva, R. L. M. da, Rodrigues, M. C. & Silveira, F. F. (2012). Teoria da mente e desenvolvimento social na infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6(02) 151-159.
- Souza, A. S. F. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 387-394.
- Sperb, T. M., Maluf, M. R. (2008). *Desenvolvimento Sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Valério, A. (2003). *Compreensão conversacional: um estudo com crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 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 de São Paulo, São Paulo.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). *Scaling of Theory-of-Mind Tasks*. *Child Development*, 75 (2), 523-541.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

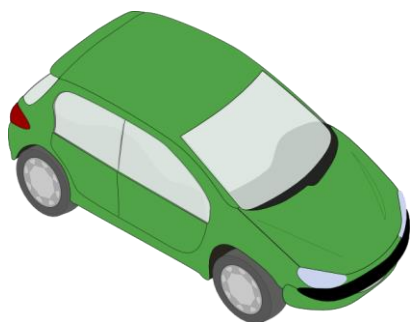
## **ANEXOS**

**ANEXO 1: PRANCHAS DA PROVA DE NÍVEL VERBAL**

**PRANCHA 1:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 2:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 3:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 4:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 5:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?





**PRANCHA 6:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 7:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



**PRANCHA 8:** Vou te mostrar algumas imagens e você me dirá o nome delas, ok?



## ANEXO 2: PROTOCOLO DA PROVA DE NÍVEL VERBAL

Nome da criança: \_\_\_\_\_

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

### Instrução:

*“Eu vou te mostrar algumas imagens e você me dirá qual o nome delas, ok?”*

|           |          |           |         |                 | Total de Pontos |
|-----------|----------|-----------|---------|-----------------|-----------------|
| Prancha 1 | Lápis    | Telefone  | Lâmpada | Cadeira         |                 |
| Prancha 2 | Carro    | Bicicleta | Lupa    | Casa            |                 |
| Prancha 3 | Sorvete  | Violão    | Chapéu  | Árvore          |                 |
| Prancha 4 | Peixe    | Cenoura   | Sapatos | Sapo            |                 |
| Prancha 5 | Abelha   | Abacaxi   | Dados   | <i>Band-Aid</i> |                 |
| Prancha 6 | Bola     | Armário   | Mala    | Cavalo          |                 |
| Prancha 7 | Pirulito | Gato      | Pato    | Bolachas        |                 |
| Prancha 8 | Mochila  | Sino      | Relógio | Canetinhas      |                 |

### ANEXO 3: PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DA ESCALA DE TAREFAS DE TEORIA DA MENTE E DE REGISTRO PARA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

#### Tarefa 1: Desejos diferentes

Material:

- Um boneco de brinquedo (Sr. João).
- Uma prancha com a imagem de uma cenoura e um chocolate.

***O material fica visível à criança.***

#### **Apresentação da tarefa:**

- Este é o Sr. João. Está na hora do lanche e o Sr. João quer comer alguma coisa.
- Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha.
- Qual lanche você ia preferir? Você ia gostar mais de uma cenoura ou mais de uma bolacha? **(questão sobre o próprio desejo).**

**Cenoura ( )**

**Bolacha ( )**

Se a criança escolhe bolacha: – Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. João gosta muito de cenoura. Ele não gosta de bolacha. O que ele mais gosta é de cenoura. **(Ou, se a criança escolhe a cenoura, diz-se que o Sr. João gosta de bolacha).**

– Então... Agora está na hora de comer. O Sr. João só pode escolher um lanche, só um. Qual lanche o Sr. João vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha? (**questão-alvo**).

Cenoura ( )

Bolacha ( )

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nessa tarefa, a criança deve responder na questão-alvo o oposto do que respondeu na questão sobre o próprio desejo.

Justificativa:

Por quê?

---

---

---



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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

## **Tarefa 2: Crenças diferentes**

Material:

- Uma boneca de brinquedo (Manuela).
- Uma prancha com a imagem de uma árvore e de uma garagem.

***O material fica visível à criança.***

**Apresentação da tarefa:**

- Aqui está a Manuela.
- A Manuela quer encontrar o gatinho dela. O gatinho dela pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem.
- Onde você acha que o gatinho dela está? Na árvore ou na garagem? **(questão sobre a própria crença).**

**Árvore (   )**

**Garagem (   )**

**Se a criança escolhe a árvore, diz-se:** – Esta é uma boa escolha, mas a Manuela acha que o gatinho está na garagem. Ela pensa que o gatinho está na garagem. **(caso a criança opte pela árvore, inverte-se a opção da Manuela).**

– Então... Onde a Manuela vai procurar o gatinho dela? Na árvore ou na garagem?

Árvore (    )

Garagem (    )

**Para estar correta, a resposta da criança na questão-alvo deve ser o oposto do que ela respondeu na questão sobre a própria crença.**

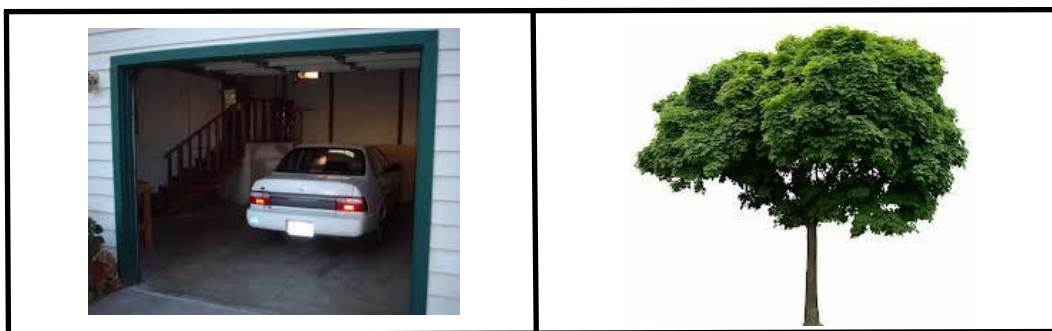
Justificativa:

Por quê?

---

---

---





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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

### **Tarefa 3: Acesso ao conhecimento**

Material:

- Caixa indeterminada.
- Patinho de pelúcia (dentro da caixa).

***O material fica visível à criança.***

- Uma boneca de brinquedo (Beatriz).

***Fora do campo de visão da criança no início.***

**Apresentação da tarefa:**

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

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

- Vamos ver... Tem um patinho dentro!

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

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

*Então, uma menininha de brinquedo, a Beatriz, é apresentada.*

– Esta é a Beatriz. A Beatriz NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem a Beatriz. Então... a Beatriz sabe o que tem dentro da caixa? **(questão-alvo)**

Sim (   )

Não (   )

– A Beatriz olhou dentro desta caixa? **(questão de memória).**

Sim (   )

Não (   )

**(Para estar correta, a criança deve responder “Não” na questão-alvo e “Não” na questão de memória).**

Justificativa:

Por quê?

---



---



---

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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

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

Material:

- Caixa de *Band-Aid* (curativo).
- Porquinho de brinquedo (dentro da caixa fechada).

***O material fica visível à criança.***

- Um boneco de brinquedo (Lucas).

***Fora do campo de visão da criança.***

**Apresentação da tarefa:**

- Aqui está uma caixa de *Band-Aid*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aid*?

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se para a criança o conteúdo.*

- Vamos ver... Tem um porquinho dentro!

*A caixa é fechada.*

– Certo... O que tem dentro da caixa de *Band-Aid*? \_\_\_\_\_

Então um bonequinho de brinquedo é apresentado:

– Este é o Lucas. O Lucas NUNCA (com ênfase) olhou dentro da caixa de *Band-Aid*. Então... O que o Lucas acha que tem dentro da caixa? *Band-Aid* ou um porquinho? **(questão-alvo)**.

***Band-Aid* (    )**

**Porquinho (    )**

– O Lucas olhou dentro dessa caixa? **(questão de memória)**.

**Não (    )**

**Sim (    )**

**Para estar correta, a criança deve responder *Band-Aids* na questão-alvo e responder “Não” na questão de memória.**

Justificativa:

Por quê?

---

---

---

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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

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

Material:

- Um boneco de brinquedo (Enzo).
- Uma prancha com a imagem de uma mochila e de um armário.

***O material fica visível à criança.***

#### **Apresentação da tarefa:**

- Aqui está o Enzo.
- Enzo quer encontrar o blusão dele. O blusão dele pode estar na mochila ou pode estar no armário.
- De verdade, o blusão do Enzo está na mochila. Mas o Enzo pensa que o blusão está no armário.
- Então... Onde o Enzo vai procurar o blusão dele primeiro? Na mochila ou no armário? **(questão-alvo).**

**Mochila (    )**

**Armário (    )**

- Onde o blusão do Enzo está de verdade? Na mochila ou no armário? (**questão de realidade**).

Mochila (    )

Armário (    )

**Para estar correta, a criança deve responder “armário” à questão de crença falsa e “mochila” à questão realidade.**

Justificativa:

Por quê?

---

---

---



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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

### **Tarefa 6: Crença e emoção**

Material:

- Um boneco de brinquedo (Matheus).
- Uma caixa de Sucrilhos.
- Pedrinhas (dentro da caixa fechada).

***O material fica visível à criança***

**Apresentação da tarefa:**

- Aqui está uma caixa de Sucrilhos e aqui está o Matheus.
- O que você acha que tem dentro da caixa? \_\_\_\_\_

*Em seguida, o adulto faz o Matheus falar:*

- “Que legal, porque eu adoro Sucrilhos. Sucrilhos é meu lanche favorito. Agora eu vou brincar”.

*Matheus é tirado do campo de visão da criança. Em seguida, a caixa de Sucrilhos é aberta e o seu conteúdo é mostrado à criança e diz:*

- Vamos ver... Tem pedrinhas dentro e não Sucrilhos! A única coisa que tem são pedrinhas.

*Em seguida, a caixa de Sucrilhos é fechada e pergunta-se à criança:*

- Certo... Qual é o lanche favorito do Matheus? \_\_\_\_\_
- O Matheus NUNCA (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora aqui vem o Matheus.
- O Matheus está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Matheus.
- Então... Como o Matheus se sente quando ele ganha a caixa? Feliz ou triste? **(questão-alvo).**

**Feliz (   )**

**Triste (   )**

O adulto abre a caixa de Sucrilhos e deixa o Matheus (menino de brinquedo) olhar dentro dela e o adulto diz:

- Como o Matheus se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste? **(questão de controle – emoção).**

**Feliz (   )**

**Triste (   )**

**(Para estar correta, a criança deve responder “Feliz” na questão-alvo e responder “Triste” na questão controle – emoção).**

Justificativa:

Por quê?

---



---



---



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

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

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

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

Nº de ordem: \_\_\_\_\_

### **Tarefa 7: Emoção real e aparente**

Material:

- 1 boneco representando um menino, sem expressão facial.
- Prancha com três faces (imagens): um rosto feliz, um normal/neutro, um triste.

#### **Apresentação da tarefa:**

*Inicialmente, mostra-se à criança a prancha (imagens) com as três faces para verificar se ela conhece essas expressões de emoção. Então, mostra-se à criança um boneco (representando um menino) de costas, de forma que a expressão facial do menino não pode ser vista.*

*O adulto narra:*

- Esta história é do Arthur. Eu vou perguntar para você como esse menino se sente por dentro, no coração, e como ele parece se sentir no seu rosto.
- Ele pode se sentir de um jeito no coração, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto ou ele pode se sentir de um jeito no coração e parecer do mesmo jeito no seu rosto.
- Eu quero que você me diga como ele se sente no coração e como ele parece no seu rosto.

“Essa história é do Arthur. Os amigos do Arthur estavam brincando e contando piadas. A sua amiga Júlia contou uma piada do Arthur e todo mundo riu. Todo mundo achou muito engraçado, menos o Arthur. Mas o Arthur não queria que seus

amigos vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de ‘bebezinho’. Então o Arthur tentou esconder como ele se sentia”.

*Em seguida, fazem-se **duas checagens de memória** com a criança:*

- O que as outras crianças fizeram quando a Júlia contou a piada sobre o Arthur?

Resposta da criança \_\_\_\_\_

- O que as crianças iriam chamá-lo se elas soubessem como o Arthur se sentia?

Resposta da criança \_\_\_\_\_

*Apresentam-se as imagens dos rostos:*

- Como o Arthur se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal? **(questão-alvo-sentimento)**.

**Feliz (    )**

**Triste (    )**

**Normal/neutro (    )**

- E como o Arthur tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal? **(questão-alvo-aparência)**.

**Feliz (    )**

**Triste (    )**

**Normal/neutro (    )**

**Para estar correta, a resposta da criança para a questão-alvo-sentimento deve ser mais negativa que sua resposta para a questão-alvo-aparência (por exemplo “triste” para a questão-alvo-sentimento e “feliz” ou “normal” para a questão-alvo-aparência ou “normal” para questão-alvo-sentimento e “feliz” para a questão-alvo-aparência).**

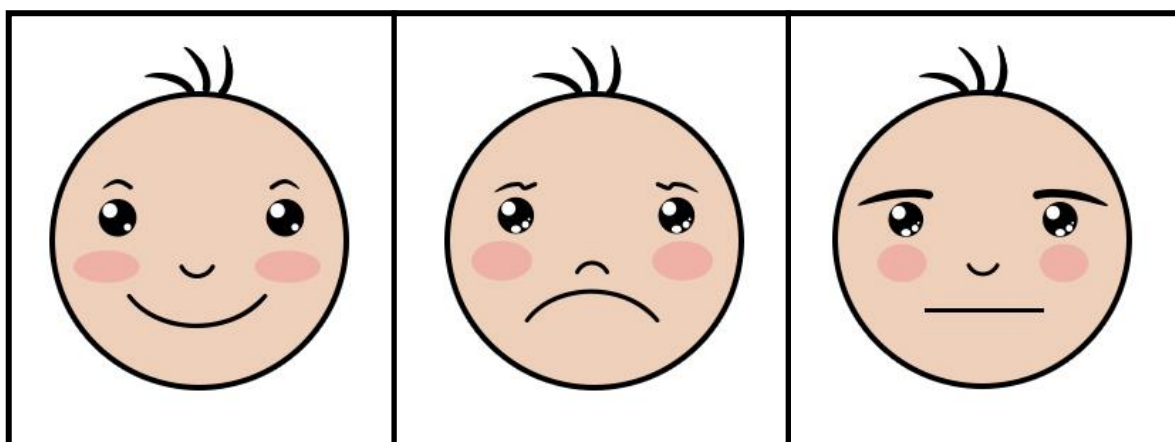
Justificativa:

Por quê?

---

---

---



#### ANEXO 4: MATERIAIS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE DESEJOS, INTENÇÕES, EMOÇÕES E CRENÇAS



## ANEXO 5: CONSIDERAÇÕES ÉTICAS – CARTAS DE CONSENTIMENTO INFORMADO



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)**

**Termo de consentimento livre esclarecido - Autorização**

Título do projeto: O desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente: como as crianças explicam desejos, intenções e crenças.

Pesquisadora Responsável: Rosimeire Aparecida Vicente Pellegrini

Orientadora Responsável: Profa. Dra. Maria Regina Maluf

Prezado(a) estamos solicitando a autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar da pesquisa de responsabilidade da pesquisadora Rosimeire Aparecida Vicente Pellegrini, que é mestranda em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP. Informamos que a participação não é obrigatória, no entanto, espera-se que os resultados contribuam para a população dos alunos da educação infantil e na formação dos professores desse segmento.

O nosso interesse em realizar a pesquisa na Escola Villare vem pelo reconhecimento do trabalho pedagógico, pelo compromisso que a equipe tem em proporcionar situações favorecedoras no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores e por compartilharmos das mesmas crenças de que as crianças são os grandes protagonistas de sua aprendizagem.

A participação será realizada na própria escola e em horário normal de forma que não altere a rotina. Declaramos que não há nenhum tipo de risco (físico, emocional ou mental) para seu(sua) filho(a) e que todas as informações pessoais dele(a) serão sigilosas. A sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e se tiver dúvidas pode esclarecê-las com a pesquisadora nos dados de identificação que estão no topo deste termo. Gostaríamos de agradecer pela atenção e pedimos que, caso concorde com a participação de seu(sua) filho(a), preencha os dados abaixo e assine as duas vias deste termo. O(A) senhor(a) receberá de volta uma das cópias assinada pela pesquisadora.

Qualquer dúvida sobre a realização da pesquisa pode ser esclarecida com a coordenação da Escola Villare, com a pesquisadora Rosimeire, através do e-mail [rosipellegrini@terra.com.br](mailto:rosipellegrini@terra.com.br), telefone 99931-2247 ou pelo contato da orientadora, Profa. Dra. Maria Regina Maluf pelo e-mail [marmaluf@gmail.com](mailto:marmaluf@gmail.com), telefone 3670-8527.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
 autorizo \_\_\_\_\_ meu \_\_\_\_\_ (minha) \_\_\_\_\_ filho \_\_\_\_\_ (a)  
 \_\_\_\_\_, nascido (a) em  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ matriculado (a) na Educação Infantil, concordo com sua participação no projeto  
 de pesquisa acima descrito.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Nome e Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
 Nome e Assinatura da Pesquisadora



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA  
EDUCAÇÃO

Como Diretora Geral e Pedagógica dessa escola, compreendo os direitos dos participantes de pesquisa, alunos dessa instituição de ensino, e autorizo a participação deles na pesquisa sob o título: O desenvolvimento da linguagem oral e da teoria da mente: como as crianças explicam desejos, intenções e crenças, desenvolvida pela pesquisadora Rosimeire Aparecida Vicente Pellegrini.

Compreendo sobre o que, como e por que este estudo será feito. Reitero que a pesquisa deverá ser efetuada em caráter sigiloso, não implicando qualquer ônus para esta instituição.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_ de maio de 2014.

---

Assinatura do Responsável

---

Pesquisadora

## ANEXO 6: TABELA COM OS VERBOS MENTAIS E AS LOCUÇÕES UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS

|         |      |       | Ordem de aplicação das tarefas | Tarefas |                                              |        |                                         |        |                                                                                                |        |                                                |        |                                   |        |                       | Nível Verbal |                                                |    |
|---------|------|-------|--------------------------------|---------|----------------------------------------------|--------|-----------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|-----------------------|--------------|------------------------------------------------|----|
| Criança | Sexo | Idade | T1                             | Verbos  | T2                                           | Verbos | T3                                      | Verbos | T4                                                                                             | Verbos | T5                                             | Verbos | T6                                | Verbos | T7                    | Verbos       | Palavras corretas                              |    |
| 1       | M    | 3     | 7,2,6,4,5,3,1                  | 1       | Ele gosta<br>Mudou a resposta                | 0      | Não sei                                 | 1      | Eu olhei, eu não sei; eu quero<br>Mudou a resposta                                             | 0      | Não sei; eu achei; eu vi e peguei; eu acho     | 1      | Eu não sei<br>Resposta incoerente | 0      | Ele queria            | 0            | Não sei                                        | 29 |
| 2       | M    | 3     | 5,3,1,7,2,6,4                  | 2       | Ele gosta                                    | 1      | Ela vai precisar<br>Resposta incoerente | 0      | Eu sei                                                                                         | 0      | Eu vi; eu acho que; ele sabe                   | 0      | Ele está; ele não viu; acho que   | 2      | Ele achava que        | 0            | Não sei                                        | 29 |
| 3       | M    | 3,3   | 3,1,7,2,6,4,5                  | 2       | Eu acho; ele gosta e come                    | 0      | Eu ia procurar                          | 1      | Ela sabe que tem; eu olhei; nós não mostramos; ela não olhou; ela não sabe<br>Mudou a resposta | 1      | Não sei; não sabe; não viu<br>Mudou a resposta | 0      | Ele precisa; ele vai              | 2      | Ele pensava           | 1            | Ele não gostou; não sei<br>Resposta incoerente | 29 |
| 4       | M    | 3,3   | 2,6,4,5,3,1,7                  | 2       | Ele gosta                                    | 0      | Ela pensa                               | 0      | Ela sabe                                                                                       | 1      | Ela sabe que; ele acha<br>Mudou a resposta     | 1      | Ele gosta<br>Resposta incoerente  | 0      | Ele queria, ele ficou | 0            | Eu não sei                                     | 30 |
| 5       | F    | 3,4   | 7,2,6,4,5,3,1                  | 1       | Ele não gosta; ele gosta<br>Mudou a resposta | 2      | Ela acha                                | 2      | Ela ainda não abriu; eu abri; eu vi; ela ainda não abriu e não viu                             | 2      | Porque a caixa é de Band-Aid                   | 2      | Ele acha                          | 2      | Não tem Sucrilhos     | 1            | Eles deram risada<br>Resposta incoerente       | 29 |

|    |   |     |                   |   |                         |   |                           |   |                                                                                                                   |   |                                                    |   |                                                                   |   |                                            |   |                                                              |    |
|----|---|-----|-------------------|---|-------------------------|---|---------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------|----|
| 6  | M | 3;4 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta               | 0 | Ela falou                 | 1 | Ela falou; ela achava que; não sei; acho que; sei; não pode contar; eu vi; você não deixou<br>Resposta incoerente | 1 | Ele gosta; eu acho; não sei<br>Resposta incoerente | 1 | Ele fez que<br>Resposta incoerente                                | 2 | Ele achava que                             | 0 | Ele falou<br>Resposta incoerente                             | 29 |
| 7  | F | 3;4 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta               | 2 | Ela pode; ela está        | 0 | Ela sabe                                                                                                          | 0 | Eu acho                                            | 0 | Ele vai procurar; porque sim; a blusa está                        | 2 | Ele ficou                                  | 0 | Ele estava                                                   | 29 |
| 8  | M | 3;5 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele gosta               | 0 | Eu acho; ele está         | 0 | Porque sim                                                                                                        | 0 | Porque sim                                         | 0 | Porque sim                                                        | 1 | Porque sim<br>Resposta incoerente          | 0 | Porque sim                                                   | 28 |
| 9  | M | 3;5 | 7,2,6,4,5,3,<br>1 | 2 | Ele gosta               | 0 | Ela não tem; ela está     | 2 | Ela não sabe; ela nunca olhou                                                                                     | 0 | Ele gosta                                          | 1 | Ele gosta; ele olhou; ele sabe; ele não olhou<br>Mudou a resposta | 2 | Ele estava procurando e querendo Sucrilhos | 0 | Ele não deu risada; ele não achou                            | 28 |
| 10 | F | 3;6 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta de            | 2 | Ela pensa que             | 2 | Ela não viu                                                                                                       | 0 | Não sei                                            | 0 | Não sei                                                           | 2 | Ele achou que                              | 0 | Não sei                                                      | 30 |
| 11 | M | 3;6 | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta               | 2 | Ele pensa que             | 2 | Ela não estava lá; eu pensei que                                                                                  | 2 | Porque faz pensar que                              | 2 | Ele não sabe que; ele vai procurar; ele não sabe que              | 0 | Ele ficou feliz porque era pedras          | 1 | Ele pareceu normal; os amigos iam chamar<br>Mudou a resposta | 30 |
| 12 | F | 3;6 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta; vai escolher | 0 | Ela quer procurar e achar | 2 | Porque é surpresa; eu sei                                                                                         | 2 | Porque é uma caixa de Band-Aid                     | 0 | Ele acha; porque sim                                              | 2 | Ele acha que                               | 0 | Tentou disfarçar                                             | 30 |
| 13 | M | 3;6 | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta               | 2 | Ela acha; ele estava      | 2 | Porque é difícil; tem que abrir                                                                                   | 2 | Ele não sabe; ele pensa que                        | 0 | Ele está lá                                                       | 2 | Ele queria                                 | 0 | Ele queria                                                   | 30 |



|    |   |      |                   |   |                                  |   |                                                         |   |                                                             |   |                                                                           |   |                                           |   |                                    |   |                                               |    |
|----|---|------|-------------------|---|----------------------------------|---|---------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------|---|------------------------------------|---|-----------------------------------------------|----|
| 14 | F | 3;6  | 4,5,3,1,7,2,<br>6 | 2 | Ele mais gosta;<br>ele não gosta | 0 | ela perdeu                                              | 2 | Ele nunca viu;<br>você não deixou                           | 1 | Ele acha;<br>eu olhei<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>                      | 0 | Porque sim                                | 2 | Não era<br>sucrilhos, era<br>pedra | 1 | Porque sim<br><b>Resposta<br/>incoerente</b>  | 28 |
| 15 | F | 3;6  | 4,5,3,1,7,2,<br>6 | 2 | Ele gosta                        | 2 | Eu acho que;<br>ela acha                                | 2 | Ela não sabe;<br>nunca olhou                                | 0 | Ele nunca olhou;<br>não sei                                               | 0 | Ele vai procurar;<br>não sei              | 2 | Ele gosta                          | 2 | Ele ficou                                     | 30 |
| 16 | F | 3;8  | 7,2,6,4,5,3,<br>1 | 2 | Ele gosta                        | 0 | Ela quer;<br>vai achar                                  | 2 | Ela precisa abrir                                           | 1 | Ele pensa;<br>ele não sabe<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>                 | 0 | Ele deixou lá                             | 2 | Ele achava                         | 2 | Ele não queria                                | 29 |
| 17 | F | 3;8  | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | Ele gosta                        | 1 | Ela está;<br>ela acha<br><b>Resposta<br/>incoerente</b> | 1 | Ela não sabe;<br>ela não viu<br><b>Mudou a<br/>resposta</b> | 0 | Ele não sabe                                                              | 0 | Ele está;<br>eu não sei                   | 2 | Não tem<br>Sucrilhos               | 0 | Não sei                                       | 29 |
| 18 | M | 3;9  | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta                        | 1 | Eu acho;<br>ela acha<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>     | 2 | Ela não viu                                                 | 2 | É uma caixinha<br>de band-aid                                             | 2 | Ele acha                                  | 2 | Porque só tem<br>pedrinhas         | 2 | Ele estava;<br>ele não queria                 | 29 |
| 19 | M | 3;10 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta;<br>eu gosto           | 1 | Ela vai procurar<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>         | 2 | Ela não sabe;<br>ela não olhou                              | 0 | Ele acha;<br>ele gosta;<br>ele não acha<br><b>Resposta<br/>incoerente</b> | 0 | Ele vai procurar;<br>ele acha;<br>eu acho | 2 | Não tem<br>sucrilhos               | 0 | As crianças iam<br>chamar ele de<br>bebezinho | 32 |
| 20 | F | 3;10 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele adora;<br>eu gosto           | 2 | Ela acha que                                            | 2 | Ela não olhou;<br>eu olhei                                  | 2 | Ele nunca olhou                                                           | 2 | Ele não sabe que                          | 2 | Ele pensava que                    | 0 | Não lembro                                    | 29 |
| 21 | M | 3;10 | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | Ele gosta                        | 2 | Ela acha;<br>eu acho                                    | 2 | Porque a caixa<br>está tampada;<br>não dá para ver          | 2 | Porque está<br>escrito aqui;<br>ele não sabe;<br>tem que olhar            | 0 | A mãe resolveu                            | 2 | Ele pensou                         | 1 | Não sei<br><b>Resposta<br/>incoerente</b>     | 32 |

|    |   |     |                   |   |                                               |   |                                                                           |   |                                                  |   |                                                   |   |                                                                |   |                                                                                          |   |                                                           |    |
|----|---|-----|-------------------|---|-----------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------|----|
| 22 | F | 4;1 | 7,2,6,4,5,3,<br>1 | 2 | Ele gosta                                     | 2 | Ela acha que                                                              | 2 | Ela não sabe                                     | 2 | Ele acha e pensa<br>que                           | 2 | Ele acha que;<br>ele pensa que                                 | 2 | Ele gosta de;<br>ele achava que                                                          | 2 | Para disfarçar                                            | 31 |
| 23 | F | 4;2 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta;<br>eu gosto mais                   | 1 | Ela queria achar;<br>ela foi procurar<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>      | 2 | Ela não viu                                      | 2 | Ele acha que                                      | 2 | Ele acha que                                                   | 2 | Ele queria                                                                               | 2 | Ele ficou; ela não<br>pediu desculpas;<br>eles iam chamar | 31 |
| 24 | M | 4;2 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele mais gosta;<br>eu gosto                   | 2 | Ela pensa que;<br>eu vou procurar;<br>eu acho que;<br>ela pensa           | 2 | Ela não olhou;<br>eu abri                        | 2 | Eu sei; eu olhei                                  | 2 | Ele pensa que;<br>eu procuraria                                | 2 | Ele pensou que;<br>ele ficou                                                             | 2 | Ele disfarçou;<br>não queria que;<br>ele estava           | 30 |
| 25 | F | 4;4 | 4,5,3,1,7,2,<br>6 | 2 | Ele adora                                     | 2 | Ela não sabe;<br>Ela acha que                                             | 2 | Ela não olhou;<br>eu olhei                       | 1 | Ele não olhou<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>      | 1 | Ele pôe;<br>ele pensa que<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>       | 2 | Ele viu e pensou<br>que                                                                  | 2 | Eles iam chamar                                           | 32 |
| 26 | M | 4;4 | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | Você falou;<br>ele gosta de;<br>ele não gosta | 1 | Ela estava;<br>foi procurar;<br>não sei<br><b>Resposta<br/>Incoerente</b> | 2 | Ela não sabe;<br>ela não olhou                   | 2 | Ele está; ele<br>pensa que                        | 1 | Ele queria;<br>ele pensa que<br><b>Resposta<br/>incoerente</b> | 2 | Ele achava que                                                                           | 2 | Ele queria<br>disfarçar;<br>ele precisou                  | 30 |
| 27 | M | 4;5 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta de                                  | 2 | Ela acha que                                                              | 2 | Ela nunca olhou;<br>ela saber                    | 2 | Ele nunca olhou                                   | 2 | Ele acha que                                                   | 2 | Ele achava que                                                                           | 1 | Ele queria<br><b>Resposta<br/>incoerente</b>              | 31 |
| 28 | F | 4;5 | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta                                     | 0 | Ele deve estar;<br>ela não vai;<br>eu acho que;<br>ele está               | 2 | Eu acho que;<br>ela não sabe;<br>ela nunca olhou | 2 | Ele não olhou;<br>ele acha que;<br>ele achava que | 2 | Ele vai procurar;<br>ele pensa que;<br>ele vai                 | 1 | Ele ficou;<br>eu acho que;<br>ele não gosta;<br>ele gosta<br><b>Mudou a<br/>resposta</b> | 0 | <b>Não soube<br/>explicar</b>                             | 30 |

|    |   |     |               |   |                         |   |                                                                |   |                                            |   |                                                                                           |   |                                                                                  |   |                            |   |                                                                              |    |
|----|---|-----|---------------|---|-------------------------|---|----------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 29 | M | 4,5 | 6,4,5,3,1,7,2 | 2 | Ele mais gosta eu gosto | 2 | Ela acha que; eu acho                                          | 2 | Ela não olhou; se ela tivesse; ela saberia | 2 | Ele ainda não tinha olhado; ele ficou pensando; não tinha como saber; tinha que adivinhar | 2 | Ele deve pensar que; eu sei                                                      | 2 | Ele pensou que             | 2 | Ele não queria que; ele estava                                               | 31 |
| 30 | M | 4,6 | 4,5,3,1,7,2,6 | 2 | Ele gosta; eu gosto     | 2 | Ela acha;                                                      | 2 | Ela acha que; nunca olhou; ela não sabe    | 1 | Ele olha; ele pensa; Mudou a resposta                                                     | 2 | Ele acha que; eu sei que                                                         | 2 | Ele queria;                | 1 | Eles deram; iam chamar; ele podia; teve que; ele não queria Mudou a resposta | 32 |
| 31 | M | 4,7 | 2,6,4,5,3,1,7 | 2 | Ele gosta mais          | 2 | Ela acha que; eu acho que; ia procurar                         | 2 | Ela não abriu; eu sei                      | 2 | É uma caixa de Band-Aid                                                                   | 2 | Ele acha que; eu sei                                                             | 2 | Ele estava; ele pensou que | 2 | Para enganar eles                                                            | 31 |
| 32 | M | 4,8 | 7,2,6,4,5,3,1 | 2 | Ele gosta; eu gosto     | 1 | Ela acha que; iria procurar Resposta incoerente                | 2 | Ela não abriu; não olhou                   | 2 | Ele não olhou                                                                             | 1 | Ele vai abrir e olhar; ele vai procurar; ele vai achar Mudou a resposta          | 2 | Ele achava que             | 2 | Ele ficou mal; iam chamar                                                    | 31 |
| 33 | M | 4,8 | 4,5,3,1,7,2,6 | 2 | Ele adora; ele gosta    | 2 | Ela acha que; você acabou de dizer; ela pensa que; eu acho que | 2 | Ela não olhou; ela não sabe                | 2 | Ela acha que                                                                              | 1 | Ele vai procurar; ele pensa que; ele vai procurar; ele acha que Mudou a resposta | 2 | Ele pensou que; ele queria | 2 | Ele queria esconder; iam saber; iam chamar                                   | 32 |
| 34 | F | 4,8 | 7,2,6,4,5,3,1 | 2 | Ele gosta; eu gosto     | 2 | Ela acha que; eu penso que                                     | 2 | Ela não viu; ela precisa ver; ela não sabe | 2 | Ele queria; ele pensou que                                                                | 1 | Ele pensa que; ele vai procurar; ele vai ver Mudou a resposta                    | 2 | Ele pensava que            | 2 | Para distrair (distacar) pra eles não chamarem                               | 29 |

|    |   |     |                   |   |                                      |   |                                                                              |   |                                                                    |   |                                                                                                                       |   |                                                                                                                    |   |                                                |   |                                         |    |
|----|---|-----|-------------------|---|--------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------|---|-----------------------------------------|----|
| 35 | F | 4:8 | 4,5,3,1,7,2,<br>6 | 2 | Ele gosta de;<br>ele não gosta de    | 2 | Ela acha que                                                                 | 2 | Ela nunca olhou;<br>eu abri                                        | 2 | Ele pensa que;<br>ele não sabe que                                                                                    | 2 | Ele acha que                                                                                                       | 2 | Ele achava que                                 | 2 | Ele não queria<br>que                   | 32 |
| 36 | F | 4:8 | 7,2,6,4,5,3,<br>1 | 2 | Ele gosta de                         | 1 | Ela vai;<br>ela pensa que;<br>ela vai procurar<br>Mudou a<br>resposta        | 2 | Ela nunca olhou;<br>ela não sabe                                   | 2 | Ele ainda não viu;<br>a gente acha que<br>tem                                                                         | 1 | Ele ir, ele pensa<br>que; ele vai ; vai<br>ver que; procurar;<br>entendeu; ele<br>pensa que<br>Mudou a<br>resposta | 2 | Ele achava que<br>era                          | 2 | Para ninguém<br>chamar ele              | 32 |
| 37 | F | 4:8 | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta;<br>ele adora;<br>eu adoro | 2 | Ela lembra; acha;<br>ele está; eu acho<br>que; eu vou                        | 2 | Ela ainda não viu;<br>ela não conhece;<br>eu olhei;<br>eu descobri | 1 | Ele lembra;<br>ele não viu;<br>eu sei; eu olhei;<br>não olhou;<br>ele não sabe;<br>ele não viu<br>Mudou a<br>resposta | 2 | Ele sabe; ele<br>acha                                                                                              | 2 | Ele pensava que;<br>ele gosta; ficou<br>triste | 0 | Ele estava                              | 29 |
| 38 | M | 4:9 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta                            | 2 | Ela acha que                                                                 | 2 | Ela não olhou;<br>ela não sabe; ela<br>não viu                     | 2 | Ele adora;<br>ele pensa que;<br>não tem como<br>ele saber;<br>ele nunca olhou                                         | 2 | Ela acha que;<br>ele esqueceu;<br>ele pensa que                                                                    | 2 | Ele queria                                     | 2 | Ele estava<br>fingindo                  | 32 |
| 39 | M | 4:9 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele adora;<br>ele não gosta          | 2 | Ela acha que;<br>eu acho que;<br>eu ia;<br>ela vai procurar;<br>ela acha que | 2 | Ela não viu; ela<br>não sabe                                       | 2 | Ele pensa que                                                                                                         | 2 | Ele acha que                                                                                                       | 2 | Ele gosta; ele<br>pensou que                   | 2 | Para enganar<br>eles,<br>iam chamar ele | 32 |
| 40 | F | 4:9 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele gosta                            | 2 | Ela acha que;<br>ele ia; eu acho                                             | 2 | Ela não olhou                                                      | 1 | Ele pensa;<br>ele não olhou<br>Mudou a<br>resposta                                                                    | 1 | Ele acha que;<br>ele pensa<br>Mudou a<br>resposta                                                                  | 2 | Ele pensou que<br>era                          | 2 | Ele disfarçou                           | 32 |

|    |   |      |                   |   |                                                |   |                                                   |   |                                                                     |   |                                                            |   |                                                            |   |                                                    |   |                                                                                                    |    |
|----|---|------|-------------------|---|------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 41 | M | 4;10 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele gosta                                      | 2 | Ela acha que;<br>eu ia;<br>eu acho que            | 2 | Ela nunca olhou;<br>eu olhei                                        | 2 | Ele olhou e<br>pensou                                      | 2 | Ele acha que                                               | 2 | Ele pensou que                                     | 2 | Para disfarçar;<br>iam chamar                                                                      | 32 |
| 42 | F | 4;10 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele gosta;<br>ele não gosta;<br>ele prefere    | 2 | Ela acha que                                      | 2 | Ela não viu;<br>eu sei; eu vi;<br>ela não sabe;<br>ela não viu      | 2 | Eu vi; ele pensou                                          | 2 | Ele não sabe;<br>ele pensa que;<br>vai procurar            | 2 | Ele achou;<br>ele ficou                            | 2 | Iam chamar;<br>ele fez                                                                             | 32 |
| 43 | F | 4;10 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele não gosta;<br>ele mais gosta               | 2 | Eu já vi;<br>ela vai procurar;<br>ela acha que    | 2 | Ela não viu;<br>eu vi; eu sei                                       | 2 | Eu vi; ele não viu;<br>ele não sabe                        | 1 | Ele pensa que;<br>ele vai; ele acha<br>Mudou a<br>resposta | 2 | Ele pensava que                                    | 1 | Para disfarçar;<br>ele estava;<br>ele precisava;<br>ele fez; ele<br>pareceu<br>Mudou a<br>resposta | 31 |
| 44 | F | 4;11 | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | Ele gosta                                      | 2 | Ela acha;                                         | 2 | Ela acha que                                                        | 2 | Ele olhou e viu;<br>pensou                                 | 2 | Ele acha;<br>eu sabia que                                  | 2 | Ele gostava;<br>ele achava                         | 2 | Ele se<br>mostrasse;<br>iam chamar                                                                 | 32 |
| 45 | F | 4;11 | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta de                                   | 2 | Ela pensou que;<br>eu pensei que                  | 2 | Ela não viu                                                         | 2 | Ele pensa que                                              | 2 | Ele quer;<br>ele acha que                                  | 2 | Ele achava que                                     | 1 | Ele não gosta de;<br>ele não gosta<br>que; ele quer<br>ficar<br>Mudou a<br>resposta                | 32 |
| 46 |   | 4;11 | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | É o lanche<br>de; ele pode;<br>eu também tenho | 0 | O gatinho gosta<br>de; ele pode<br>beber e morrer | 2 | Ela nunca olhou;<br>ela precisaria<br>abrir e olhar;<br>eu descobri | 2 | Ele não olhou;<br>ele não sabe                             | 0 | É onde está;<br>o Enzo acha que                            | 2 | Ele pensava que;<br>ele mais gostava;<br>ele ficou | 2 | Para ninguém<br>saber; ele era;<br>ele estava;<br>para disfarçar                                   | 31 |
| 47 | F | 5    | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta de                                   | 0 | Ela acha que                                      | 2 | Só nós duas<br>olhamos; ela não<br>olhou                            | 0 | Ele não ia querer;<br>eu sei que tem;<br>ele não ia gostar | 0 | Eu gosto                                                   | 0 | Ele acha que;<br>ele pode gostar                   | 2 | Para disfarçar;<br>ninguém gosta                                                                   | 31 |
| 48 | M | 5    | 5,3,1,7,2,6,<br>4 | 2 | Ele gosta mais<br>de; ele não gosta            | 2 | Ela acha que                                      | 2 | Ela nunca olhou;<br>ela não viu                                     | 2 | Ele pensa que;<br>ele acha que                             | 2 | Ele acha que                                               | 2 | Ele pensava que;<br>ele viu que;<br>ficou triste   | 2 | Ele não queria<br>que; ele estava;<br>eles iam chamar                                              | 32 |

|    |   |     |               |   |                                      |   |                                                            |   |                                                           |   |                                                                               |   |                                                     |   |                                                    |   |                                                       |    |
|----|---|-----|---------------|---|--------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------|----|
| 49 | M | 5   | 4,5,3,1,7,2,6 | 2 | Ele gosta; ele não vai               | 2 | Ela acha que                                               | 2 | Ela nunca viu; eu vi                                      | 2 | Ele não viu                                                                   | 2 | Ele não lembrou; ele achava; ele vai; eu ia; eu sei | 2 | Ele achava que                                     | 2 | Eles iam; para disfarçar; ele ficou                   | 30 |
| 50 | F | 5   | 2,6,4,5,3,1,7 | 2 | Ele mais gosta; não gosta            | 2 | Ela saiu; eu acho que; ela vai                             | 2 | Ela não olha; eu descobri; ela não sabe; ela não descobre | 2 | Ele não olhou; ele não olha; ele acha; ele pensou que; eu acho que; ele gosta | 2 | Ele foi; ele esqueceu; ele não sabia                | 2 | Ele pensou                                         | 2 | Eles iam; ele estava; eu não ia; eu faço              | 32 |
| 51 | F | 5,1 | 1,7,2,6,4,5,3 | 2 | Ele gosta                            | 2 | Ela sabia; ele estava; ela ia; ela pensa                   | 2 | Ela não viu; ele tivesse; iria saber                      | 2 | Ele nunca olhou; ele nunca usou                                               | 2 | Ele pensa                                           | 2 | Ele pensou; ele estava; ele ficou                  | 2 | Iam perceber; ele estava; iam chamar                  | 32 |
| 52 | F | 5,2 | 7,2,6,4,5,3,1 | 2 | Ele gosta de                         | 1 | Ela acha que                                               | 2 | Ela nunca olhou                                           | 2 | Ela não sabe                                                                  | 2 | Ela pensa que                                       | 2 | Ele viu; ele pensava que                           | 2 | Ele ficou triste; ele estava; iam chamar ele de       | 31 |
| 53 | F | 5,3 | 4,5,3,1,7,2,6 | 2 | Ele gosta de; ele prefere            | 2 | Ela acha que                                               | 2 | Ela não olhou; não tem como ela saber                     | 2 | Ele pensa que                                                                 | 2 | Ele pensava que; ele não olhou                      | 2 | Ele queria; ele pensava                            | 2 | Ele não queria; ele disfarçou; porque eles iam chamar | 32 |
| 54 | F | 5,4 | 1,7,2,6,4,5,3 | 2 | Ele gosta; eu gosto                  | 2 | Ela acha que                                               | 2 | Ela nunca viu; ela não sabe                               | 2 | Ela faz pensar que; eu vi; ele não viu; ele não sabe                          | 2 | Ele acha que; eu acho; a gente acha                 | 2 | Ele viu; ele pensou; ele ficou                     | 2 | Ele disfarçou para não chamarem ele                   | 29 |
| 55 | M | 5,5 | 5,3,1,7,2,6,4 | 2 | Ele gosta mais de                    | 2 | Ela achava que; ela quis; ela achava que; ela pensava que; | 2 | Você não mostrou; ela nunca olhou                         | 2 | Ele nunca olhou                                                               | 2 | Ele queria; ele ficou; ele pensava que              | 2 | Ele queria que; ele ficou; ele pensava que         | 2 | Ele quis; eles iam chamar                             | 30 |
| 56 | M | 5,5 | 4,5,3,1,7,2,6 | 2 | Ele acha que; eu acho; ele não gosta | 0 | Ela está; ela vai                                          | 2 | Ela ainda não viu; não olhou; eu já vi                    | 2 | Ele tá vendo; ele não sabe; ele acha                                          | 1 | Ele deixou; não sei; ele acha que está              | 2 | Ele pensou que; foi brincar; ele viu; ficou triste | 1 | Ficou triste; pareceu feliz; ele ficasse              | 32 |
| 57 | M | 5,6 | 1,7,2,6,4,5,3 | 2 | Ele gosta                            | 2 | Ela escolheu; ela pensa                                    | 2 | Ela nunca olhou; ela não sabe                             | 2 | Ele acha que; ele nunca olhou                                                 | 2 | Ele acha que                                        | 2 | Ele ficou; ele pensava que                         | 2 | Ele não queria que                                    | 31 |



|    |   |      |                   |   |                             |   |                                |   |                                                                 |   |                                |   |                                 |   |                                       |   |                                                                                 |    |
|----|---|------|-------------------|---|-----------------------------|---|--------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------|---|--------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 65 | F | 5;10 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta de                | 2 | Ela pensa que;<br>ela acha que | 2 | Ela nunca viu                                                   | 2 | Ele nunca olhou                | 2 | Ele acha que                    | 2 | Ele pensa que;<br>ele pensou que      | 2 | Eles iam chamar<br>ele de                                                       | 30 |
| 66 | M | 5;11 | 2,6,4,5,3,1,<br>7 | 2 | Ele gosta                   | 2 | Ela acha que                   | 2 | Ela nunca olhou                                                 | 2 | Faz pensar que                 | 2 | Ele guarda lá;<br>ele pensa que | 2 | Ele achava que                        | 2 | Para disfarçar<br>porque ele não<br>queria que                                  | 30 |
| 67 | F | 5;11 | 1,7,2,6,4,5,<br>3 | 2 | Ele gosta de                | 2 | Ela acha que;<br>eu acho       | 2 | Ela nunca olhou<br>e não tem como<br>ela saber;<br>ela não sabe | 2 | Ele não sabe,<br>ele não olhou | 2 | Ele pensa que                   | 2 | Eu fiquei;<br>eu gosto;<br>ele queria | 2 | Eles riram dele e<br>iam chamar                                                 | 31 |
| 68 | F | 5;11 | 3,1,7,2,6,4,<br>5 | 2 | Ele gosta mais<br>de        | 2 | Ela acha que                   | 2 | Ela nunca olhou                                                 | 2 | Ele nunca olhou                | 2 | Ele acha que                    | 2 | Ele viu que;<br>ele gosta de          | 2 | Se não eles iam<br>chamar                                                       | 31 |
| 69 | M | 5;11 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele gosta                   | 2 | Ela acha que                   | 2 | Ela nunca olhou                                                 | 2 | Ela vai achar que              | 2 | Ele acha que;<br>ele pensa que  | 2 | Ele queria que                        | 2 | Ele não queria<br>que; ele estava<br>escondendo o<br>que ele estava<br>sentindo | 32 |
| 70 | M | 5;11 | 6,4,5,3,1,7,<br>2 | 2 | Ele adora;<br>ele não gosta | 2 | Ela acha que                   | 2 | Ela não viu;<br>ela não sabe                                    | 2 | Eu vi o que                    | 2 | Ele acha que                    | 2 | Ele achava que                        | 1 | Ele não gostou;<br>ele não podia<br>fazer<br><b>Mudou a<br/>resposta</b>        | 31 |