

## **Compreensão social e linguagem: tarefas experimentais e uso de termos mentais em situações lúdicas**

**Sara Del Prete Panciera**

**Eduardo dos Santos Prezotto**

Universidade Federal de São Paulo

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi o de investigar o desenvolvimento da compreensão social manifestado por crianças pré-escolares em duas situações distintas: no uso que fazem de termos mentais em uma situação lúdica e social e na realização de tarefas de teoria da mente. Participaram da pesquisa 15 crianças de 2 anos e seis meses a 5 anos e dois meses de idade, frequentadoras de uma EMEI localizada na periferia da cidade. Para a observação da produção linguística em situação lúdica, as crianças foram divididas em pequenos grupos e convidadas a participar da reencenação de uma história. As crianças também responderam à escala de tarefas de teoria da mente. Diferentemente do encontrado em estudos anteriores realizados com crianças de mesma faixa etária, mas de NSE médio e alto, apenas 2 crianças fizeram uso de termos mentais nas suas manifestações linguísticas. Esses participantes estão entre os que obtiveram maiores pontuações na escala de tarefas. Os resultados foram analisados levando-se em conta as experiências conversacionais da criança no âmbito da família e da escola.

**Palavras-chave:** teoria da mente; linguagem; estados mentais.

### **Social understanding and language: experimental tasks and use of mental terms in play situation**

**Abstract:** *The primary aim of this study was to investigate the development of social understanding showed by preschool children in two different situations: their use of mental terms in a playful and social situation and their performance on theory of mind tasks. Fifteen children between 2;6 and 5;2 years-old, who attended a school located in the peripheral zone of the city participated in the study. For the evaluation of the linguistic production in a play situation, children were divided into small groups and invited to participate in the reenactment of a story. They also responded to the theory-of-mind scale. Differently from previous studies carried out with children of the same age group but of medium and high socioeconomic level, only two children used mental terms in their linguistic manifestations. These participants are among those who scored higher on the theory of mind task scale. These results were analyzed taking into account the conversational experiences of the child within the family and school.*

**Keywords:** *Theory of Mind; Language; Mental States*

Nas nossas relações sociais cotidianas, somos o tempo todo convidados, convocados e desafiados a pensar sobre o que as outras pessoas estão pensando, sentindo, querendo (ou fazendo de conta que estão querendo) para que possamos atribuir sentidos aos seus comportamentos, ações e reações. Teoria da mente é uma habilidade sociocognitiva, que tem um período importante de desenvolvimento que acontece durante a infância, e que sustenta a compreensão que temos do mundo social. Dias (1993, p.588) define teoria da mente como “a capacidade de levar em consideração os próprios estados mentais como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e prever o comportamento”.

Pesquisas nesse campo de estudo têm se valido de duas formas para investigar a teoria da mente (Domingues, Valério, Panciera & Maluf, 2007). Um deles é verificar e analisar o uso que as crianças fazem de termos mentais (como saber, pensar, querer, esquecer) em situações não estruturadas ou semiestruturadas de interação linguística. Outra forma é a utilização de tarefas experimentais que permitem inferir se a criança atribui estados mentais de desejo, crença e falsa crença a outras pessoas.

#### *Tarefas experimentais de teoria da mente*

A primeira tarefa experimental para avaliação da teoria da mente foi elaborada por Wimmer e Perner em 1983. Trata-se de uma tarefa que tinha a finalidade de avaliar especificamente a habilidade da criança de atribuir uma crença que é falsa a outra pessoa e prever seus comportamentos (Domingues et al, 2007). A tarefa elaborada nesse estudo foi chamada de história de Maxi, e esse tipo de instrumento ficou conhecido como tarefa de falsa crença.

Durante aproximadamente as duas décadas que se seguiram a esse estudo, inúmeras tarefas com o mesmo formato foram criadas e adaptadas com o objetivo de avaliar a compreensão que a criança tem sobre a mente do outro; em outros termos, para avaliar se uma criança teria uma teoria da mente (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Roazzi & Santana, 1999). Em 2004, Wellman e Liu realizaram uma meta-análise com os estudos publicados entre 1983 e 2003 que elaboraram ou adaptaram tarefas de atribuição de desejo, crença e falsa crença, o que permitiu que construíssem uma escala de tarefas em teoria da mente, organizada em níveis progressivos de dificuldade. Desse modo, a criança que obtivesse êxito em determinada tarefa, teria também nas tarefas anteriores, tornando a escala um instrumento de análise do desenvolvimento cognitivo.

As tarefas de falsa crença – e mais recentemente a *Escala de Tarefas de teoria da Mente*, elaborada por Wellman e Liu (2004) –, têm permitido estudar o desenvolvimento da teoria da mente em crianças e explorar a que outras variáveis ele estaria relacionado, tais como o comportamento social e a linguagem (Astington & Baird, 2005; Freitas, O'Brien & Nelson, 2012; Gomez-Garibello & Talwar, 2015; Martins, Barreto & Castiajo, 2014; Morgan, Meristo, Mann, Hjelmquistc, Suriand &

Siegal, 2014; Panciera & Roazzi, 2010; Panciera & Domingues, 2013; Pavarini, & Souza, 2010; Stellwagen & Kerig, 2013; Sutton, 2003).

### *Produção espontânea de termos mentais*

Estudos naturalísticos têm como base a observação de crianças em situações espontâneas. Shatz, Wellman e Silber (1983) investigaram o uso que crianças de 2 a 4 anos faziam de termos mentais em seu discurso espontâneo e conduziram dois estudos: em um deles foi observada a interação das crianças com um ou ambos os pais, durante a refeição ou a brincadeira; em outro, as crianças foram observadas em casa, interagindo com a mãe. Os dois estudos permitiram concluir que os verbos mentais começaram a surgir na fala das crianças a partir dos três anos de idade, apesar de não se poder afirmar que as crianças realmente compreendiam os termos que estavam utilizando.

Mais recentemente, Valério (2008) realizou um estudo longitudinal em que investigou o desenvolvimento de uma teoria da mente observando o uso que as crianças faziam de termos mentais em situações semiestruturadas, e também avaliando seu desempenho em tarefas experimentais. Para isso, ela acompanhou, durante 18 meses, 58 crianças (29 meninos e 29 meninas) com idades entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 7 meses de uma escola de educação infantil de nível socioeconômico (NSE) médio e alto da cidade de Santos/SP. Foram realizadas quatro coletas com intervalos de seis meses entre elas. As crianças foram observadas em situações lúdicas semiestruturadas: em cada uma das 4 coletas as crianças ouviam uma história (Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Cachinhos Dourados ou Rapunzel) e em seguida eram convidadas a recontá-las com a utilização de bonecos. Os participantes também realizaram individualmente as seis primeiras tarefas da Escala de teoria da mente de Wellman e Liu (2004). Os resultados apontaram que a atribuição de estados mentais ao outro, como emoção, desejo e crença, tiveram suas primeiras manifestações aos 2 anos e 5 meses, 2 anos e 7 meses e 3 anos e 2 meses, respectivamente, ou seja, muito cedo na sua trajetória de desenvolvimento essas crianças começaram a utilizar espontaneamente termos mentais em situações lúdicas. Além disso, os resultados dos dois conjuntos de dados (manifestações verbais e desempenho nas tarefas) foram utilizados na análise interindividual de 10 participantes e, em todos os casos, se complementaram na explicação do comportamento das crianças.

### *Teoria da mente, contexto e linguagem*

Vários estudos têm investigado o desenvolvimento de uma teoria da mente explorando diferenças ligadas ao contexto (Oliveira, 2009; Rasga, Quelhas, Couto & Marques, 2015; Rodrigues, Pelisson, Silveira, Ribeiro & Silva, 2015; Ruffman, Perner, & Parkin, 1999), e, muitas vezes, ao contexto socioeconômico em diversos lugares do Brasil e do mundo, como as pesquisas realizadas no nordeste brasileiro (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994), na região sudeste (Panciera, 2007), ou no exterior, como o estudo realizado com famílias londrinas por Cutting e Dunn (1999). Uma das análises que se pode fazer a respeito desses estudos é que eles teriam, pelo menos, dois aspectos

comuns. O primeiro é que eles têm identificado diferenças significativas no desenvolvimento de uma teoria da mente em crianças que participam de contextos diversos. O segundo, é que todos os estudos, fundamentados em ampla literatura, atribuem essas diferenças na forma de se organizar cognitivamente às diferentes experiências linguísticas que são engendradas nos diversos contextos.

Muitos autores têm evidenciado a importância da experiência linguística para o desenvolvimento da capacidade de se representar estados mentais, principalmente os relacionados a crenças, mesmo que a complexidade da relação entre linguagem e teoria da mente implique ainda muitas divergências sobre quais aspectos e de que forma estariam relacionados (Deleau, 2012; Deleau, Maluf & Panciera, 2008; Jenkins & Astington, 1996; Oliveira, 2009; Souza, 2006).

Estudos realizados com crianças de diferentes contextos socioeducativos (Panciera, 2007; Souza, 2009) têm produzido evidências que indicariam que práticas linguísticas ricas no emprego de termos mentais, e o engajamento da criança em conversações que expliquem o comportamento das pessoas, fazendo referência a estados mentais, teriam um efeito favorecedor do desenvolvimento da teoria da mente nas crianças, e que, além disso, esse efeito seria suficientemente impactante para diminuir diferenças na habilidade de atribuir estados mentais inicialmente encontradas entre crianças das diferentes condições socioculturais.

Investigações que levem em conta diferentes formas de avaliação da teoria da mente e também a diversidade dos contextos socioculturais ainda são incipientes. O estudo de Valério (2008) é o único encontrado na literatura nacional que explora diferentes formas de avaliação da teoria da mente, abrindo caminho para se coletar evidências sobre, por exemplo, em que medida o bom desempenho das crianças nas tarefas experimentais sinaliza que são essas as crianças que fazem mais uso de termos mentais nas suas explicações cotidianas.

O objetivo do presente estudo foi o de avaliar o desenvolvimento de uma teoria da mente manifestado por crianças pré-escolares tanto no uso que fazem de termos mentais durante a realização de uma atividade lúdica quanto no desempenho em tarefas experimentais. Para isso, foi realizado um estudo transversal com crianças da mesma idade e da mesma cidade do estudo de Valério (2008), mas frequentadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da periferia da cidade e provenientes de famílias de NSE médio-baixo e baixo. A finalidade deste estudo não foi a de apontar diferenças no desempenho de crianças com um recorte de classes diferentes (uma armadilha nos estudos na área da Psicologia desde o seu surgimento), mas a de conhecer o percurso que crianças com diferentes experiências fazem na sua trajetória em direção à aquisição de uma teoria da mente, o que pode contribuir para oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras que incidam no favorecimento do desenvolvimento sociocognitivo infantil.

## **Método**

### **Local e participantes**

Participaram da pesquisa 15 crianças, 8 meninas e 7 meninos, de 2 anos e 6 meses a 5 anos e 2 meses de idade. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de

Educação Infantil (EMEI) localizada na periferia da cidade de Santos/SP, em que as crianças permanecem durante período integral. Esse local atende meninos e meninas provenientes de famílias de nível socioeconômico médio-baixo e baixo. O projeto pedagógico é estruturado, entretanto existem ainda muitos desafios para sua implementação no cotidiano escolar.

### *Instrumentos e procedimentos*

As crianças foram avaliadas de duas formas: em um *setting* semiestruturado para a observação da produção linguística de termos mentais em situação lúdica; e, pela utilização da Escala de tarefas de teoria da mente.

### *Observação da produção de termos mentais em situação lúdica*

Participaram dessa atividade todas as 15 crianças do estudo. Com o objetivo de avaliar como se apresenta o uso de expressões verbais que contenham termos mentais em situações lúdicas, as crianças foram convidadas a participar de uma atividade que consistia na encenação da história *Chapeuzinho Vermelho*, com o apoio do uso de bonecos. Para a organização da situação lúdica, utilizou-se o mesmo livro (Guimarães, 2010), a mesma áudio-história e os mesmos bonecos usados no estudo de Valério (2008). Os bonecos representavam os 4 personagens da história (chapeuzinho vermelho, vovó, lenhador e o lobo).

A atividade aconteceu em uma sala disponibilizada pela escola, em que um tapete foi utilizado para delimitar o espaço da brincadeira/atividade e uma câmera digital foi posicionada para a filmagem.

As crianças foram divididas em duplas ou trios de mesma faixa etária para a participação nessa atividade. Em um primeiro momento, contava-se às crianças a história (com o auxílio do livro e da áudio-história), e era feita uma breve conversa sobre sua compreensão (compreensão de quem eram os personagens e do enredo geral da história). Em seguida, as crianças eram convidadas a encenarem a história com o apoio dos bonecos e com a orientação de não saírem da área delimitada pelo tapete durante a atividade. A situação lúdica foi semiestruturada, pois as crianças, em trios ou em duplas, puderam brincar livremente, mas sempre com base na história contada.

As atividades foram videogravadas e transcritas, procedimento que permitiu identificar os termos mentais utilizados pelas crianças durante a atividade e o contexto em que eram produzidos.

### *Escala de tarefas de teoria da mente*

Para avaliar a habilidade de atribuições de estados mentais com o uso de tarefas experimentais, foi utilizada a Escala de tarefas de teoria da mente elaborada por Wellman e Liu (2004), adaptada por Panciera (2007).

As tarefas foram realizadas por 11 das 15 crianças que participaram do estudo, isso porque uma das crianças foi transferida da escola, duas estavam ausentes nos dias combinados de coleta e uma das crianças se recusou a participar da atividade, o que era um direito assegurado dela.

A escala é composta por sete tarefas, que se organizam em ordem crescente de dificuldade e configuram-se da seguinte forma:

Desejos diferentes: A criança deve apreciar a ação do outro, quando ambos (a própria criança e o outro) apresentarem desejos diferentes sobre os mesmo objetos.

Crenças diferentes: A criança deve apreciar a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm crenças diferentes sobre os mesmos objetos e quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.

Acesso ao conhecimento: A criança vê o que há em uma caixa e deve avaliar se outra pessoa que não teve acesso ao conteúdo da caixa sabe o que tem dentro.

Tarefa de falsa crença (conteúdo): A criança deve avaliar a crença falsa de outra pessoa sobre o que há em um recipiente bem característico (como uma caixa de *band-aid*), quando a criança conhece o conteúdo do recipiente e a outra pessoa não.

Tarefa de falsa crença (explícita): A criança deve apreciar onde alguém vai procurar determinado objeto, sendo que o personagem tem uma crença equivocada a respeito do local.

Tarefa de crença-emoção: A criança deve avaliar uma situação de falsa crença e como outra pessoa se sentirá nessa situação.

Tarefa de emoção real-aparente: A criança deve avaliar se uma pessoa pode se sentir de uma determinada forma, mas aparentar uma emoção diferente.

Cada uma das tarefas da escala foi pontuada com zero (0) quando a criança não manifestava a habilidade de atribuir estados mentais, ou um (1), quando a criança manifestava essa habilidade. A ordem de apresentação das tarefas foi contrabalanceada.

As tarefas foram realizadas com as crianças individualmente, em uma única sessão de aproximadamente 15 minutos, em uma sala cedida pela escola.

### *Procedimentos éticos*

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Secretaria de Educação da cidade de Santos e também pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade. Além da anuência da escola, um termo de consentimento foi assinado pelos pais ou responsáveis para que a criança fosse autorizada a participar da pesquisa e que a atividade fosse filmada.

A participação das crianças foi voluntária e toda a atividade lúdica foi organizada para que fosse prazerosa para elas. Caso elas não se sentissem à vontade ou não

quisessem mais participar, foi esclarecido a elas que poderiam desistir da atividade a qualquer momento.

## Resultados e análise

Para efeito de análise, as crianças foram divididas em 3 grupos: Grupo 1, com crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 2 meses; Grupo 2, com crianças de 3 anos e 9 meses a 3 anos e 11 meses; e, Grupo 3, com crianças de 4 anos e 9 meses a 5 anos e 2 meses. Essa divisão por grupos está apresentada na Tabela 1.

Verificou-se que as crianças de todas as idades, especialmente as menores, tiveram dificuldade em brincar dentro do local combinado, fazendo que o experimentador precisasse intervir sempre que as crianças saíam do espaço delimitado. Durante a observação da situação lúdica, as crianças do Grupo 1 (de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 2 meses) se movimentaram muito. Elas andavam pela sala e distraíam-se facilmente com outros objetos do lugar. Crianças participantes do Grupo 3 (de 4 anos e 9 meses a 5 anos e 2 meses), por outro lado, não saíam do espaço delimitado, mas em boa parte do tempo ficavam correndo pelo espaço combinado. A observação da forma de as crianças brincarem durante a situação lúdica parece ser reveladora da maneira como essas crianças se relacionam com o mundo, de uma forma ainda bastante motora, mais do que mediada pela linguagem.

A observação do uso de termos mentais pelas crianças durante a atividade revelou um dado inesperado: 13 das 15 crianças não utilizaram nenhum termo mental durante a atividade lúdica.

Uma dupla de crianças do Grupo 1 (uma criança de 2 anos e 6 meses e outra de 3 anos) não produziu nenhum diálogo. A dupla brincou muito, correu, brincou com os bonecos, mas não produziu qualquer diálogo. Nas outras duplas e trios, a brincadeira motora sempre esteve presente, mas as trocas conversacionais foram estabelecidas sem que as crianças recorressem ao uso de termos mentais, com a exceção de dois casos. Uma menina de 4 anos e 9 meses e um menino de 5 anos e 2 meses de idade utilizaram termos mentais, mas, ainda assim, o termo utilizado pelo menino não era uma atribuição de estado mental ao outro. Durante a atividade ele disse: “Eu não lembro! Tem um caçador, um lobo... eu me esqueci!...”. Os termos realçados na frase (grifos do autor) são termos mentais que, nesse caso, explicam um estado mental próprio.

A única participante a produzir uma atribuição de estado mental ao outro foi a menina com 4;9 anos, e isso aconteceu pontualmente apenas em duas ocasiões. A primeira delas foi durante as negociações para a encenação da história: “Tá bom! Tá bom! Tá bom Leticia (nome fictício), vamos lembrar da história?”, e a segunda durante o relato da história, propriamente dito: “Comeu a vovó... finge que é a vovó. Esconde a vovó!”. A mesma menina também utilizou um termo mental para explicar um estado mental próprio em uma oportunidade: “Oi, lobo! Não! Perai! Vamo de novo! Esqueci!”.

Esses achados divergem dos encontrados em pesquisa anterior realizada com crianças de mesma faixa etária, mas de NSE médio e alto (Valério, 2008), que identificou que as crianças fizeram um intenso uso de termos mentais nas situações lúdicas, e que as primeiras manifestações de atribuição de estados mentais se deram mais precocemente: a primeira manifestação de atribuição de emoção foi observada em

uma criança de 2 anos e 5 meses; de desejo, por uma criança de 2 anos e 7 meses; e de crença, por uma criança de 3 anos e 2 meses de idade.

Quanto ao desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente, a Tabela 1 apresenta os escores das 11 crianças que responderam ao instrumento. As crianças foram divididas em 3 grupos, em função da proximidade de idades.

**Tabela 1:** escores das crianças na escala de tarefas de teoria da mente

G grupo	Idade	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6	Tarefa 7	Total
1	2;6	0	1	0	0	0	0	1	2
	2;11	1	1	0	0	0	0	0	2
	3;2	0	0	0	0	0	0	0	0
2	3;9	1	1	0	0	0	0	1	3
	3;9	1	0	0	0	0	0	0	1
	3;11	1	1	1	0	0	1	0	4
	3;11	1	0	0	0	0	0	0	1
3	4;9*	1	0	0	1	0	1	1	4
	5;1	1	0	0	1	0	0	0	2
	5;2	1	0	1	1	0	1	1	5
	5;2*	1	1	0	0	1	1	1	5
<b>Total</b>		9	5	2	3	1	4	5	

As crianças do Grupo 1, as mais novas do estudo, foram as que registraram poucos acertos nas tarefas e o menor número de acertos, relativamente aos outros grupos. Nota-se, entretanto, que uma dessas crianças acerta as Tarefas 2 e 7, sendo esta última a mais difícil da escala.

Para comparar os grupos quanto ao número de acertos nas tarefas executadas, empregou-se o teste de Kruskal-Wallis. O resultado obtido não permitiu afirmar que há diferença entre os grupos de crianças em função da idade ( $p=0,110$ ), diferentemente do que foi observado no estudo de Valério (2008), em que a idade foi um fator estatisticamente significativo na explicação das diferenças de desempenho nas tarefas. Deve-se ressaltar, no entanto, que no presente estudo o tamanho da amostra compromete a precisão dos cálculos. Apesar de não se identificar diferenças significativas, as maiores ocorrências de acertos foram verificadas no grupo de crianças mais velhas.

Na exploração das diferentes formas de avaliar a teoria da mente, verificou-se que as duas crianças que utilizaram termos mentais na situação lúdica estão entre os participantes que obtiveram maiores pontuações na escala de tarefas (e estão em



destaque na Tabela 1): a criança de 4 anos e 9 meses teve sucesso em 4 tarefas; e a criança de 5 anos 2 meses teve sucesso em 5 tarefas, sendo uma delas a Tarefa 5. Em virtude da pouca produção de termos mentais, não foi possível verificar a correlação entre a produção espontânea de termos mentais e o desempenho na escala de tarefas. Esses resultados, entretanto, parecem fornecer pistas sobre a existência de uma relação positiva entre a utilização de termos mentais nas brincadeiras e atividades lúdicas e o desempenho da criança na escala de tarefas em teoria da mente, e corroboram os achados de Valério (2008).

Observou-se também que apenas uma criança do estudo acertou a Tarefa 5 da escala, que equivale à clássica tarefa de falsa crença, amplamente empregada nos estudos que investigam a teoria da mente e muitas vezes utilizada como indicadora dessa habilidade (Domingues & Maluf, 2008). Esse dado contrasta não apenas com os achados de Valério (2008), mas com diversos resultados encontrados na literatura estrangeira (Wimmer & Perner, 1983), que observaram que crianças de 4 e 5 anos têm bons resultados na realização de tarefas de falsa crença. É importante ressaltar, entretanto, que o contexto escolar e de NSE das crianças dos estudos estrangeiros parece se aproximar bastante do contexto das crianças do estudo de Valério (2008).

Por outro lado, as crianças da pesquisa de Souza (2009), realizada com crianças de 4 anos e 9 meses a 5 anos e 11 meses de idade e da periferia de uma cidade no interior da Bahia, tiveram um desempenho bastante similar às crianças de mesma faixa etária do presente estudo nas tarefas experimentais de teoria da mente. Nesse sentido, as crianças deste estudo parecem guardar mais semelhanças com as crianças pesquisadas por Souza (2009) do que com as crianças da mesma cidade (Santos/SP) que frequentavam uma pré-escola com um projeto pedagógico estruturado, como era o contexto das crianças do estudo de Valério (2008).

E a que se podem atribuir as causas dessas diferenças entre os resultados do presente estudo e os do estudo de Valério (2008)? Diversos estudos (Dias, 1993; Dias e cols, 1994) argumentam que o desenvolvimento de uma teoria da mente não seria universal quanto à idade, mas que estaria condicionada às diferentes experiências da criança no mundo social. Nossa hipótese é que as diferenças dos resultados encontrados nos dois estudos relacionam-se à qualidade das interações linguísticas das crianças e apontam para o que a literatura tem amplamente evidenciado, que é a importância de engajar as crianças em explicações e discussões ricas em expressões referentes a estados mentais. Se, por um lado, todas as experiências linguísticas da criança – sejam no contexto familiar (Jenkins & Astington, 1996; Oliveira, 2009), seja no contexto escolar (Rodrigues, Pelisson, Silveira, Ribeiro & Silva, 2015) – concorrem para seu desenvolvimento sociocognitivo, é preciso destacar que a qualidade da interação linguística ganha uma dimensão particular se considerarmos que é na escola que as experiências conversacionais podem ser planejadas. No trabalho de Valério (2008), as crianças eram frequentadoras de uma escola em que o projeto pedagógico além de ser estruturado tinha também excelentes condições para sua implementação, o que não era o caso da escola que frequentavam as crianças deste estudo.

A qualidade da interação linguística que a criança tem com um adulto ou com outros mais experientes na cultura é fundamental para seu desenvolvimento sociocognitivo (Deleau, Maluf & Panciera, 2008; Dias 1993; Dias e cols., 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). É no contexto escolar, porém, que as

experiências conversacionais devem ser planejadas e ocorrer de forma sistemática, favorecendo, assim, a compreensão da criança a respeito da mente do outro. Nesse sentido, diversos estudos (Domingues & Maluf, 2008; Oliveira, 2009; Panciera, 2007; Souza, 2009) indicam que a compreensão da teoria da mente pode ser beneficiada pelo planejamento de intervenções, ou atividades, que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, em especial a que explica os comportamentos em função de estados mentais e engaje a criança nas trocas conversacionais. Um número grande de alunos em uma mesma sala de Educação Infantil, como era o caso da EMEI em que foi realizado este estudo (com aproximadamente 20 crianças), cria muitas dificuldades para que conversas outras, que não as ligadas às urgências dos cuidados mais básicos com a criança, tenham lugar. As trocas linguísticas mais ligadas ao cuidado tendem a ser mais explicativas do que se deve ou não fazer, e podem ser menos ligadas a explicações que levem em conta os estados mentais do outro.

Diversos estudos apontam que as consequências sociais do nível socioeducativo, e não o nível socioeconômico em si, podem ser um fator que tenha repercussão no desenvolvimento da teoria da mente (Cutting & Dunn, 1999; Dunn e cols., 1991; Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck, & Akar, 2003). Reafirma-se aqui a importância do planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento da linguagem nas escolas de educação infantil, tendo em vista a evidente relação com o desenvolvimento sociocognitivo e com a teoria da mente, mais especificamente. Intervenções desse tipo são fundamentais na escolarização de toda criança, mas parecem poder repercutir de forma ainda mais transformadora na escolarização de crianças de meios desfavorecidos.

### **Outras considerações**

Duas ponderações podem ainda ser feitas a respeito do uso da escala de tarefas da teoria da mente. Primeiramente, observou-se que é possível que haja um efeito indesejado quando a criança tem o mesmo nome da personagem da tarefa. Essa foi uma situação que aconteceu com uma das crianças do estudo, e sua hesitação ao dar a resposta nesta tarefa específica (bem como o insucesso na sua realização) chama a atenção para o fato de que a coincidência de nomes pudesse ter um efeito indesejável em tarefas que justamente procuram avaliar a distinção que a criança opera entre a sua própria representação de mundo e a representação de mundo do outro.

Além disso, a realização da Tarefa 7 da escala, por crianças muito pequenas ou com uma compreensão ainda incipiente de teoria da mente, devido a sua alta complexidade linguística, parece poder acarretar prejuízos ao rigor na coleta de dados. Duas crianças bastante novas que participaram do estudo, uma de 2 anos e 6 meses e a outra de 3 anos e 9 meses de idade, acertaram a Tarefa 7, mesmo tendo errado a maioria das tarefas anteriores.

Vários estudos (Dias, 1993; Dias e cols., 1994; Jenkins & Astington, 1996) já exploraram as questões ligadas às implicações da complexidade linguística das tarefas. De acordo com Dias (1993), se a criança não entendeu o que está sendo pedido pela tarefa, a escolha da resposta acontecerá de maneira aleatória. Desse modo, quando a questão não é entendida pela criança devido à sua complexidade linguística, como parece ter sido o caso da Tarefa 7 neste estudo, ela passaria a “chutar” uma resposta,

umentando suas chances de acerto da tarefa. Essa condição parece implicar a fragilização da tarefa.

No presente estudo optou-se por utilizar todas as 7 tarefas que compuseram inicialmente a escala. Sugere-se, entretanto, que estudos futuros que utilizem a escala de tarefas de teoria da mente prescindam da realização da Tarefa 7, que se mostra pouco adequada. Essa mesma medida tem sido um procedimento frequente em pesquisas internacionais que utilizam a escala (Hiller, Weber & Young, 2014; Kuntoro, Saraswati, Peterson, & Slaughter, 2013; O'Reilly & Peterson, 2014).

## **Conclusão**

A relação entre o desempenho em tarefas experimentais e o uso que a criança faz de termos mentais nas situações cotidianas é um assunto que precisa ainda da coleção de dados empíricos. Nossa contribuição neste estudo, apesar de inconclusiva, fornece algumas pistas de que essa relação exista e seja positiva, oferecendo subsídios para a exploração de pesquisas futuras que combinem diferentes formas de coleta de dados a respeito do desenvolvimento da teoria da mente.

Verificou-se um conhecimento incipiente das crianças do estudo a respeito da mente do outro, evidenciado tanto pelo desempenho nas tarefas experimentais como na escassa utilização de termos mentais na situação lúdica. Esses resultados foram analisados levando-se em consideração as experiências conversacionais no âmbito da família e da escola. Ressaltou-se, entretanto, o papel da escola na elaboração de atividades que favoreçam tanto o desenvolvimento linguístico como sociocognitivo da criança. São os ambientes escolar e familiar que possibilitam a interação com a criança de maneira a engajá-las em experiências conversacionais, implicadas no seu desenvolvimento sociocognitivo, todavia o papel da escola parece ser primordial, pois é nesse local que essas experiências devem ser planejadas e ocorrer de forma sistemática.

Algumas considerações sobre o instrumento de avaliação da teoria da mente também foram feitas. Essa é uma reflexão necessária no momento em que o instrumento começa a ser utilizado no Brasil e precisa de dados que informem sobre sua adequação, especialmente quando usado com crianças em contextos distintos daquele em que foi elaborado.

Reafirma-se, pela sua importância central, que a comparação de resultados de crianças de NSE diferentes nas mesmas avaliações não tem a finalidade de apontar diferenças no desempenho de crianças com um recorte de classes diferente, mas nos interessa na medida em que nos informa do percurso que crianças com diferentes experiências fazem na sua trajetória em direção à aquisição de uma teoria da mente.

Finalmente, considera-se de grande relevância que estudos continuem sendo realizados com crianças brasileiras, tanto para a compreensão dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento de uma teoria da mente, como para a elaboração de estratégias que favoreçam a aquisição dessa habilidade, o que pode contribuir para oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras que incidam no favorecimento do desenvolvimento sociocognitivo.

## Referências

- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, *21*, 37-46.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, *70*, 853-865.
- Deleau, M. (2012). Language and theory of mind: Why pragmatics matter. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(3), 295-312.
- Deleau, M., Maluf, M. R., & Panciera, S. D. P. (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos sobre Teoria da Mente* (pp. 93-131). São Paulo: Vetor.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O Desenvolvimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *9*, 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*, 221-229.
- Domingues, S. F. S., Valério, A., Panciera, S. D. P., & Maluf, M. R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In P. W. Schelini (Org.), *Alguns domínios da avaliação psicológica*. Campinas: Alínea.
- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos sobre Teoria da Mente* (pp. 11-31). São Paulo: Vetor.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children’s Understanding of Other People’s Feelings Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, *62*, 1352-1366.
- Freitas, L. B. L., O’Brien, M., & Nelson, J. A. (2012). A Compreensão da Gratidão e Teoria da Mente em Crianças de 5 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *25*(2), 330-338.
- Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2015). Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression. *International Journal of Behavioral Development*, *39*(6), 552-559.
- Guimarães, T. (2010). *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Hiller, R. M., Weber, N., & Young, R. L. (2014). The Validity and Scalability of the Theory-of-Mind Scale with Toddlers and Preschoolers. *Psychological Assessment*, *26*(4), 1388-1393.

- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Kuntoro, I. A., Saraswati, L., Peterson, C., & Slaughter, V. (2013). Micro-cultural influences on theory of mind developments: a comparative study of middle-class and *pemulung* children in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 266-273.
- Martins, C., Barreto, A. L., & Castiajo, P. (2014). Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: Da idade escolar até à idade adulta. *Análise Psicológica*, 1(23), 377-392.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Suriand, L., & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29, 41–49.
- Oliveira, F. G. (2009). *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP.
- O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2014). Scaling theory of mind developments in indigenous- and anglo-australian toddlers and older children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1489-1501.
- Panciera, S. D. P. (2007). *Linguagem e Desenvolvimento da Teoria da Mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Panciera, S. D. P., & Roazzi, A. (2010). Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. In Z. Eisenberg & M. A. M. P. Parente (Orgs.). *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. São Paulo: Vetor Editora.
- Panciera, S. D. P., & Domingues, S. F. S. (2013). Pragmática da linguagem e representação de crença. Em A. Roazzi & T. M. Sperb. (Orgs.). *O desenvolvimento de competências sociocognitivas: novas perspectivas*. São Paulo: Vetor.
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Rasga, C., Quelhas, A. C., Couto, M., & Marques, J. (2015). Teoria da mente e pensamento contrafactual em crianças de baixo nível socioeconómico. *Análise Psicológica*, 33(4), 467-479.
- 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, 307-330.
- Rodrigues, M. C., Pelisson, M. C. C., Silveira, F. F., Ribeiro, N. N., & Silva, R. L. M. (2015). Evaluation of theory of mind: A study with students from public and private schools. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 213-220.

- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting styles affects false belief understanding. *Social development*, 8(3), 395-411.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The Influence of Language and Socioeconomic Status on Children's Understanding of False Belief. *Development Psychology*, 39, 717-729.
- 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, São Paulo-SP.
- Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 387-394.
- Stellwagen, K. K., & Kerig, P. K. (2013). Ringleader Bullying: Association with Psychopathic Narcissism and Theory of Mind Among Child Psychiatric Inpatients. *Child Psychiatry Hum Dev*, 44, 612-620.
- Sutton, J. (2003). Tom goes to school: Social cognition and social values in bullying. In B. Repacholi & V. Slaughter (Orgs.). *Individual Differences in Theory of mind*. New York: Psychology Press.
- Valério, A. (2008). *A constituição de uma Teoria da Mente: estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wimmer, H. & Perner J. F. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.