



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PSICOLOGIA - MESTRADO



---

**LUISA GONÇALVES PIRES**

**EVOCAÇÃO DE TERMOS MENTAIS NA LEITURA DE DIFERENTES LIVROS DE  
IMAGENS: UM ESTUDO COM PRÉ-ESCOLARES**

JUIZ DE FORA  
2010

LUISA GONÇALVES PIRES

**EVOCAÇÃO DE TERMOS MENTAIS NA LEITURA DE DIFERENTES LIVROS DE  
IMAGENS: UM ESTUDO COM PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2010

Pires, Luisa Gonçalves.

Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens:  
um estudo com pré-escolares / Luisa Gonçalves Pires. – 2010.  
104 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Juiz  
de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Psicologia infantil - Linguagem. 2. Crianças – Desenvolvimento  
intelectual. 3. Literatura infantil. I. Título.

CDU 159.922.7

LUISA GONÇALVES PIRES

**EVOCAÇÃO DE TERMOS MENTAIS NA LEITURA DE DIFERENTES LIVROS DE  
IMAGENS: UM ESTUDO COM PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 23/02/2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Sara Del Prete Panciera  
Universidade Federal de São Paulo

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é uma produção que modifica a formação profissional e pessoal de quem se propõe a essa empreitada. Por isso, é de imensa importância a presença de pessoas que passam junto conosco por esse processo, seja para dar um apoio “moral” e “emocional”, seja para dar apoio “intelectual” e “profissional” ou para dar apoio em ambas as situações. Considero tais pessoas co-responsáveis pela conclusão desse trabalho. Assim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram do meu lado e contribuíram para que essa etapa se finalizasse.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus queridos pais, Lena e Luiz, por estarem sempre ao meu lado, por apoiarem minhas decisões e pelo carinho e paciência que sempre dedicaram a mim. Agradeço também aos meus irmãos, Leandro, Lucila e Josy pelo incentivo, carinho, torcida e, principalmente, apoio aos meus momentos de estresse.

À minha orientadora, Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, que confiou em mim e se disponibilizou para orientação deste trabalho. Agradeço também pelo apoio nos momentos de dúvidas e incertezas e pela crescente oportunidade de aprendizagem.

À Prof. Dra. Márcia Mota, por suas palavras de acolhimento quando ingressei nesse programa de mestrado, por aceitar o convite de participar da minha banca e por suas críticas tão construtivas na qualificação. Ao Prof. Dr. Altemir Gonçalves Barbosa pela preocupação com o meu bem-estar na consecução desse trabalho e pela disponibilidade em esclarecer dúvidas metodológicas.

Agradeço à Prof. Dra Sara Del Prete Panciera pela disponibilidade tanto em participar da qualificação, na qual ofereceu importantes contribuições, quanto em aceitar o convite de participar da minha defesa.

Às alunas de Treino de Pesquisa Ana Paula, Isabela e Ana Carolina e às alunas de iniciação científica Nathalie e Priscila pelo auxílio com materiais, pelas discussões a respeito do tema e ajuda na coleta de dados. A todos os colegas do mestrado, que acolheram com tanto carinho uma “forasteira” na UFJF.

Às equipes das escolas onde foi realizada a pesquisa, em especial Bernadete e Valquíria, pela disponibilidade e confiança. Às crianças que participaram da pesquisa.

Agradeço também à Bia, pela amizade que ganhei nessa fase e que pretendo levar para a minha via, pelas palavras que me incentivaram em momentos de desespero e pela confiança

na minha capacidade, à Andressa, pelas conversas e discussões a respeito de lingüística e literatura.

À minha queridíssima avó Didi, que me recebeu com todo amor e carinho em sua casa para que eu pudesse ter tranqüilidade para escrever. Aos meus tios e tias agradeço a ajuda em momentos difíceis.

Agradeço ao Samir, por estar ao meu lado, principalmente pelo carinho e paciência e me ajudar a tirar o foco dos pontos negativos e me ajudar a pensar positivamente.

Por fim, agradeço a Deus por mais essa conquista, a quem confio e me acompanha em todos os momentos de minha vida

## RESUMO

A teoria da mente envolve a compreensão acerca dos estados mentais (desejos, emoções e crenças) e desempenha um importante papel na adaptação social infantil. Estudos mostram que a linguagem ocupa importante lugar no seu desenvolvimento; definindo-se “linguagem da mente” como o uso explícito de termos semânticos para referir-se aos estados mentais. Pesquisadores da área enfatizam que o uso de termos denotando estados mentais pode refletir um entendimento infantil acerca da mente e, além disso, os livros de histórias infantis, principalmente os que contêm apenas imagens, constituem um recurso útil para explorar e favorecer a linguagem referente a estados mentais. Este estudo objetivou investigar a ocorrência de termos mentais na leitura de crianças de 5 e 6 anos, de duas escolas de educação infantil (rede pública), mediante a utilização de três livros de histórias infantis com diferentes perfis de narrativa por imagem, classificados em função da estrutura narrativa, número de páginas e figuras: *Truks* (Editora Ática) – perfil simples de narrativa –; *O Amigo da Bruxinha* (Editora Moderna) – perfil intermediário de narrativa –; *A Bruxinha e o Godofredo* (Editora Global) – perfil de narrativa mais complexo –. Oitenta crianças realizaram, individualmente, a leitura dos livros; os relatos foram gravados, transcritos e codificados em quatro categorias de termos mentais: termos cognitivos, emocionais, desejo/intenção e perceptivos. Os resultados indicaram que as crianças, de ambas as idades, utilizaram termos referentes a estados mentais na leitura por imagem. Não foi observada diferença significativa entre o total de termos evocados pelas crianças de 5 e 6 anos, entretanto, os resultados foram diferentes entre as duas escolas. Também ocorreu diferença entre o total de termos mentais evocados pelas crianças utilizando os diferentes livros, sendo maior na leitura do livro mais complexo e menor na leitura do livro com estrutura de narrativa mais simples. Não houve diferença significativa entre o livro intermediário e o mais complexo. Em relação à ocorrência de termos por categorias de estados mentais (cognitivos, emocionais, desejo/intenção e perceptivos), não foi observado um perfil único, variando de acordo com a idade e escola. Os dados sugerem que, tanto o perfil da narrativa dos livros quanto fatores relacionados a experiências individuais e culturais (como linguagem cotidiana, experiências escolares, interações sociais) pode ter influenciado quantitativa e qualitativamente a diversidade referente à atribuição de termos mentais.

Palavras-chave: Teoria da mente. Linguagem da mente. Literatura infantil. Leitura por imagem.

## ABSTRACT

Theory of mind deals with mental states (desires, emotions and beliefs) and plays an important role in child social adaptation. Studies have shown that language can be very important in its development, and the expression “mental language” refers to the explicit use of semantic terms related to mental states. Researchers in this area emphasize that the use of terms to denote mental states can reflect infant understanding of mind, and that children’s storybooks, specially those that are only comprised of images, constitute a useful resource to explore and facilitate language related to mental states. This study has the purpose of investigating the occurrence of mental terms in 5-6 year-old children’s reading, in two public kindergarten schools, through the use of three children’s storybooks that have different profiles in terms of image narrative, that were classified considering its narrative structure, number of pages and pictures: *Truks (Editora Ática)* – simple narrative profile –, *O Amigo da Bruxinha (Editora Moderna)* – intermediate narrative profile –, *A Bruxinha e o Godofredo (Editora Global)* – a more complex narrative profile. The books were individually read by 80 children; reports were recorded, transcribed and coded into four categories of mental terms: cognitive, emotional, desire/intention and perceptive. Results show that children of both ages used terms related to mental states in image reading. Though no significant difference was observed among 5 and 6-year-olds in terms of the total of terms evoked, differences were perceptible between the two schools. Another difference was related to the total of mental terms evoked and associated with the three different books, with the biggest total corresponding to the most complex book and the smallest one being related to the book that presented a simpler narrative. There was no significant difference between the intermediate and the more complex book. As for the occurrence of terms specified by categories of mental states (cognitive, emotional, desire/intention and perceptive), it was not possible to detect a unique profile, for variations occurred according to age and school. The data suggest that not only the books’ narrative profile but also factors related to individual and cultural experiences (such as quotidian language, school experiences, and social interactions) could have both quantitatively and qualitatively influenced the diversity related to the attribution of mental states.

Keywords: Theory of mind. Mental language. Children’s literature. Picture book.



## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes durante a leitura do livro “Truks” .....62
- Tabela 2 Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes durante a leitura do livro “O Amigo da Bruxinha”.....64
- Tabela 3 Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes na leitura do livro “A Bruxinha e o Godofredo”...66

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Distribuição dos quatro grupos de participantes .....	53
Gráfico 1	Frequência de termos mentais durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”).....	68
Gráfico 2	Frequência de termos cognitivos durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”).....	69
Gráfico 3	Frequência de termos perceptivos durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”).....	71
Gráfico 4	Frequência de termos emocionais durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”).....	72
Gráfico 5	Frequência de termos que denotam desejo\intenção durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”).....	73
Gráfico 6	Termos mentais evocados pelas crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B durante a leitura dos três livros.....	74
Gráfico 7	Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 1).....	75
Gráfico 8	Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 2).....	76
Gráfico 9	Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 3).....	77

Gráfico 10	Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B durante a leitura dos três livros.....	79
Gráfico 11	Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 1).....	79
Gráfico 12	Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 2).....	81
Gráfico 13	Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 2).....	82

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA TEORIA DA MENTE.....</b>	<b>15</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE ESTADOS MENTAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 A importância dos contextos para o desenvolvimento da teoria da mente .....</b>	<b>23</b>
<b>4 CONTEXTUALIZANDO LINGUAGEM E TEORIA DA MENTE .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Linguagem e desempenho em tarefas de crença falsa.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Linguagem referente aos estados mentais .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3 Termos mentais e sua taxonomia .....</b>	<b>33</b>
<b>4.4 A aquisição da linguagem da mente.....</b>	<b>35</b>
<b>5 LINGUAGEM MENTAL E LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1 Literatura Infantil e compreensão de estados mentais: resultados de alguns estudos.....</b>	<b>43</b>
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<b>6.1 Local e Participantes .....</b>	<b>53</b>
<b>6.2 Materiais.....</b>	<b>54</b>
<b>6.3 Procedimento .....</b>	<b>56</b>
<b>6.4 Cuidados éticos .....</b>	<b>57</b>
<b>6.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....</b>	<b>58</b>
<b>7 RESULTADOS .....</b>	<b>60</b>
<b>7.1 Resultados parte 1 .....</b>	<b>60</b>
7.1.1 Dados Referentes ao livro 1 (“ <i>Truks</i> ”).....	60
7.1.2 Dados Referentes ao livro 2 (“O amigo da Bruxinha”).....	63
7.1.3 Dados Referentes ao livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”) .....	65
<b>7.2 Resultados parte 2 .....</b>	<b>67</b>
7.2.1 Comparação da ocorrência total de termos mentais nos três livros.....	68
7.2.2 Comparação da ocorrência de termos cognitivos nos três livros: .....	69
7.2.3 Comparação da ocorrência de termos perceptivos nos três livros:.....	70
7.2.4 Comparação da ocorrência de termos emocionais nos três livros: .....	71
7.2.5 Comparação da ocorrência de termos denotando desejo/intenção nos três livros:.....	72
<b>7.3 Resultados parte 3 .....</b>	<b>73</b>
7.3.1 Dados Referentes ao livro 1 .....	74
7.3.2 Dados Referentes ao livro 2 .....	75

7.3.3 Dados Referentes ao livro 3 .....	77
<b>7.4 Resultados parte 4 .....</b>	<b>78</b>
7.4.1 Dados Referentes ao livro 1 .....	79
7.4.2 Dados relativos ao livro 2.....	80
7.4.3 Dados Referentes ao livro 3 .....	81
<b>8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....</b>	<b>83</b>
<b>8. 1 Discussão geral.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano está constantemente envolvido em interações sociais complexas de diferentes naturezas. Sabe-se atualmente que o bom desempenho nas interações sociais na infância está relacionado com um bom desempenho em outros setores da vida adulta (como escolar e profissional). Entretanto, tais interações requerem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, inserindo-se, dentre elas, a capacidade cognitiva de compreender o próprio comportamento e o dos outros.

Para que um indivíduo compreenda tanto o próprio comportamento quanto o de outras pessoas, é necessário que ele faça inferências acerca de estados mentais. Ou seja, é essencial que ele compreenda os desejos, emoções, intenções e crenças, tanto próprias quanto alheias; é necessário que ele possua o que a literatura na área vem chamando de “teoria da mente”.

O termo teoria da mente refere-se à capacidade de inferir acerca dos próprios estados mentais, como também de outras pessoas, com a finalidade de compreender e prever o comportamento humano (Jou & Sperb, 1999, 2004). Diz respeito à habilidade para explicar e prever o comportamento humano por meio dos estados mentais.

Investigar quando e como as crianças desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas possibilita compreender como essas crianças regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, designando seus desejos, intenções e crenças (Domingues, 2006). A capacidade de “ler” o pensamento do outro e de atribuir às outras pessoas estados mentais para explicar o comportamento são essenciais à vida social cotidiana dos seres humanos e fundamenta-se na habilidade de se colocar no lugar do outro e de assumir de alguma forma sua perspectiva (Lyra, Roazzi & Garvey, 2008).

Atualmente, há um consenso de que o desenvolvimento da teoria da mente tem implicações no desempenho e na competência social do indivíduo. Isso ocorre porque parte do sucesso em interações sociais depende da habilidade de reconhecer, imaginar e compreender os estados mentais (Maguire & Dunn, 1997).

Apesar de investigações sobre a teoria da mente terem sido alvo de interesse imediato da psicologia do desenvolvimento, trata-se de uma área de estudos vinculada também às questões relacionadas à psicologia da educação, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são campos interligados. A esse respeito, Domingues (2006) enfatiza que é por

intermédio da psicologia do desenvolvimento que se pode aprofundar questões concernentes ao modo de ser e se desenvolver da criança para, assim, subsidiar o educador na organização das condições favorecedoras do desenvolvimento infantil e, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento das características de comunicação do educando.

Apesar das valiosas contribuições das pesquisas até então realizadas nesta área, ainda há importantes lacunas no conhecimento atual acerca desse aspecto de desenvolvimento. Uma importante questão diz respeito à etiologia do processo, mais especificamente, aos fatores que contribuem para o aparecimento da teoria da mente. Dentre essas investigações, encontram-se pesquisas envolvendo as habilidades linguísticas (Astington & Baird, 2005, Souza, 2006, 2008).

De acordo com Astington e Pelletier (2000), a linguagem possui relevante papel no desenvolvimento da teoria da mente, uma vez que toda linguagem é linguagem da mente. Sempre que as pessoas comunicam-se verbalmente umas com as outras elas, na verdade, expressam seu estado mental no ato da fala, entretanto, o foco desta fala está no mundo, nas informações trocadas. Assim, a linguagem é uma habilidade fundamental para a realização de interpretações sobre o mundo.

Diferentes propostas têm sido apresentadas na tentativa de compreender a relação entre linguagem e aquisição da teoria da mente. Alguns estudiosos defendem que uma forma interessante de acessar a mente de crianças seria investigar a aquisição e utilização de termos mentais, tais como pensar, acreditar, imaginar (Bretherton & Beeghly, 1982; Brown & Dunn, 1991; Moore, Pure & Furrow, 1990). Numa vertente aplicada, alguns estudos indicam que é possível favorecer o desenvolvimento da teoria da mente por meio das conversações e interações mediadas pela linguagem (Bartsch & Wellman, 1995; Dunn, Brown & Beardsall, 1991, Ruffman, Slade & Crowe, 2002) e com a utilização de recursos específicos, tais como os livros de histórias infantis (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Adrian, Clemente, Villanueva & Rieffe, 2005; Sabbagh & Callanan, 1998).

Alguns estudos internacionais (Cassidy et al., 1998; Dyer, Shatz & Wellman, 2000) e nacionais (Rodrigues, Oliveira, Rubac & Tavares, 2007; Rodrigues & Tavares, 2009) evidenciam que o livro de história infantil constitui um recurso potencialmente útil no sentido de explorar e favorecer a linguagem referente aos estados mentais. Livros contendo narrativa por imagens, em especial, vem se apresentando como um recurso metodológico que oferece vantagens para avaliar esse desenvolvimento linguístico, (Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005).

No contexto nacional, Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) e Rodrigues, Ribeiro e

Cunha (2009), utilizaram desse recurso metodológico para analisar a linguagem mental infantil e investigar a ocorrência de termos mentais na leitura das crianças. Os resultados indicaram que as crianças tenderam a utilizar, predominantemente, a categoria de termos perceptivos (olhar, ver, ouvir etc.).

Esse dado suscitou uma questão: o livro utilizado, no caso o livro *Truks* (Ed. Atica), bem como sua estrutura, poderia ter contribuído para a evocação expressiva de termos perceptivos? O presente trabalho constitui uma tentativa de resposta a essa indagação. Objetiva-se pesquisar o relato de crianças pré-escolares mediante a utilização de três diferentes livros infantis que utilizam narrativas por imagem. Algumas questões se apresentam: quais serão as categorias de termos referentes aos estados mentais mais utilizados na leitura das diferentes histórias? No relato das crianças, haverá predominância de alguma das categorias dos termos mentais? Haverá diferenças considerando crianças pré-escolares de 5 anos e de 6 anos? Haverá diferenças entre os pré-escolares de diferentes escolas?

O presente estudo foi dividido em sete capítulos. Os quatro primeiros são de fundamentação teórica; o primeiro capítulo oferece um panorama geral da área, destacando questões referentes aos aspectos relacionados à história e conceituação da teoria da mente, o segundo busca traçar um perfil desenvolvimental da compreensão sobre estados mentais, o terceiro contextualiza a relação entre linguagem e teoria da mente e o quarto aborda questões mais específicas, como a relação entre linguagem da mente e literatura infantil. Os três últimos capítulos abordam, respectivamente, a metodologia da pesquisa, os resultados encontrados e a discussão desses resultados e suas possíveis implicações práticas.



## 2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA TEORIA DA MENTE

Como já foi mencionado na parte precedente, o termo “teoria da mente” vem sendo utilizado para denominar a habilidade cognitiva da criança de inferir acerca dos próprios estados mentais, como também das outras pessoas, com a finalidade de compreender e prever o comportamento humano. Essa área de estudos dedica-se a investigar a compreensão de como sujeitos, especialmente crianças pré-escolares, desenvolvem a compreensão dos estados mentais.

Tanto a psicologia cognitiva quanto a psicologia do desenvolvimento e a evolucionista mantêm interesse na área. Contudo, cada um desses ramos da psicologia aborda e focaliza o que é relevante para elucidar aspectos obscuros. Caixeta e Nitrini (2002) delimitaram a contribuição de cada um desses ramos, descrevendo que a psicologia cognitiva constitui, praticamente, o berço de onde surgiu a teoria da mente; a psicologia do desenvolvimento, que já lidava com conceitos de natureza muito próximos ao que se entende por teoria da mente, se interessou em situar o momento, dentro da ontogênese humana, em que surge a teoria da mente; já a psicologia evolucionista, por outro lado, se interessou em situar o momento em que esta habilidade surge dentro da escala filogenética.

De acordo com Wellman, Cross e Watson (2001), a teoria da mente traz a concepção das pessoas como seres psicológicos, na medida em que envolve a visão de nós mesmos e dos outros em termos de estados mentais e de outras experiências internas que resultam e são manifestadas na ação humana. As pessoas possuem emoções, desejos e crenças, elas se engajam em atos intencionais, e o entendimento dessa dinâmica parece ser especialmente importante para o bom êxito nas relações cotidianas. Valério (2008) destaca ainda a importância desta habilidade no tocante à compreensão do discurso alheio, pois é ela que permite o entendimento de metáforas, o que leva à interpretação para além da fala em si e considera a intenção do falante embutida em seus dizeres.

Outro aspecto importante sobre o papel que a teoria da mente exerce nas relações sociais refere-se ao fato de que crenças e expectativas pessoais talvez sejam mais preponderantes durante a definição das ações numa situação do que, propriamente, a consideração das circunstâncias físicas gerais (Dias, 1993).

Portanto, o desenvolvimento de uma teoria da mente traz implicações importantes e determinantes ao processo de socialização de uma pessoa na medida em que, se ela não é

capaz de inferir corretamente a respeito dos estados mentais, não terá informações suficientes para regular o seu comportamento durante as interações sociais. Se o indivíduo não percebe o que os outros querem, pensam, sentem, ele, provavelmente, não atenderá corretamente demandas encontradas nas situações sociais.

Diante das implicações desse conjunto de habilidades para o desenvolvimento humano, uma questão se faz presente: como, quando e de que maneira uma teoria da mente surge? Como salientam Jou e Sperb (1999), esta questão gerou um volume expressivo de pesquisas atuais com crianças. Entretanto, um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores reside no fato de delimitar uma maneira eficiente para estudar cientificamente a teoria da mente.

Todavia, é necessário estabelecer, de maneira preliminar, que circunstância possibilita caracterizar que a criança possui uma teoria da mente, ou seja, quando e como se considera que a criança possui a habilidade de inferir estados mentais. Dentro desse contexto, alguns pesquisadores assumem que a criança possui uma teoria da mente quando, além de ser capaz de ter crenças, entende que outras pessoas também possuem crenças e distingue as suas crenças das dos outros, sendo capaz de demonstrar uma compreensão de crença falsa, ou seja, de que uma crença não condiz com a realidade (Domingues, 2006).

Wimmer e Perner (1983) elaboraram, de forma pioneira, a primeira tarefa de crença falsa<sup>1</sup>, constituindo, assim, o primeiro estudo experimental sobre teoria da mente realizado com crianças. Neste experimento, foi utilizada uma amostra de crianças de 3 a 9 anos. Os resultados obtidos por faixa etária foram: nenhuma criança de 3-4 anos, 57% das de 4-6 anos e 86% das crianças de 6-9 anos foram bem sucedidas nas tarefas propostas. Diante desses resultados, os autores sugeriram que por volta das idades de 4-6 anos, a habilidade para representar as relações entre dois ou mais estados mentais das pessoas emerge e se torna

---

<sup>1</sup> A tarefa de crença falsa consiste em contar uma história para a criança envolvendo informações que permitem inferir que o personagem principal tem uma crença diferente da realidade. A tarefa de crença falsa, realizado no experimento de Wimmer e Perner, envolve a história de Maxi: Maxi ajuda a sua mãe a guardar as compras, coloca seu chocolate no armário verde e sai da cozinha. Na sua ausência, sua mãe pega o chocolate para colocar um pouco na torta. Depois, ela o coloca no armário azul e sai para comprar ovos. Maxi retorna e quer comer seu chocolate. Nesse momento, o investigador pergunta à criança: “Em que lugar será que Maxi vai procurar o chocolate quando voltar? Por que?” Essa tarefa possibilita verificar a existência da habilidade cognitiva que consiste em distinguir “crença” e “realidade” uma vez que a criança que responde que Maxi irá procurar seu chocolate no armário verde (onde ele o guardou) é capaz de atribuir crença falsa. Assim, a criança deve mostrar se compreende a diferença entre o pensamento de uma pessoa, que pode estar enganada a respeito da realidade, e a realidade que é conhecida pela própria criança (Domingues & Maluf, 2008).

firmemente estável. Assim, a partir dos 4 anos, a criança começa a entender que as pessoas conhecem coisas diferentes e podem acreditar que algo que parecia ser verdadeiro de fato, não o é, tornando-se capaz de apreciar, simultaneamente, dois modelos alternativos e contraditórios da realidade. Outro dado que fortaleceu essa conclusão foi que a maioria das crianças mais jovens, de 3 anos, fracassaram em tais tarefas, entretanto, em vez de apresentarem erros diversificados, tiveram, frequentemente, um erro específico, elas afirmaram que Maxi procuraria pelo chocolate na gaveta para o qual foi movido. Este estudo é considerado clássico e um marco referencial na medida em que constitui parâmetro para muitos outros, inaugurando, assim, a tradição de se investigar a teoria da mente por meio da tarefa de crença falsa.

Os pesquisadores que utilizam a crença falsa para ter acesso à teoria da mente consideram tal escolha válida, pois, como salientam Jou e Sperb (1999), quando a criança consegue atribuir estados de crença aos outros, ela parece compreender que a “mente” é constituída por representações da realidade, que o conhecimento da realidade não é imediato e que as representações da realidade podem ser falsas.

Parker, Macdonald e Miller (2007) argumentam ainda que o entendimento sobre estados mentais requer a percepção que cada estado poderá refletir realidade e poderá ser manifesto em comportamento evidente, mas são, no entanto, internos e mentais, e assim distintos dos eventos do mundo real, situações, ou comportamentos. Um entendimento da criança que uma pessoa tem uma crença falsa – ou seja, de um conteúdo que contradiz a realidade – é capaz de evidenciar estados internos por apreciar esta distinção entre mente e mundo.

A tarefa vem sendo alvo de várias replicações e variações metodológicas. Vários pesquisadores, baseando-se no procedimento de Wimmer e Perner (1983), desenvolveram outras tarefas de crença falsa (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986; Perner, Leekman & Wimmer, 1987). Os resultados não foram muito diferentes dos obtidos com a tarefa original, ou seja, as crianças de 3 anos não se saíram bem, enquanto as de 5 anos conseguiram realizar corretamente a tarefa.

Apesar das importantes contribuições desse campo de estudos, ainda há lacunas importantes. Uma delas diz respeito ao fato de que a maioria dos estudos sobre teoria da mente tem se concentrado em examinar exclusivamente a compreensão de crença falsa (Souza, 2008), ou seja, esses autores, limitados pela necessidade de criar metodologias que permitam acessar esta habilidade em trabalhos empíricos, terminaram por equivaler um constructo tão complexo ao que, na verdade, corresponderia a apenas alguns de seus aspectos

constituintes. É assim que em muitos trabalhos se observa a equivalência entre atribuição de intenções e teoria da mente, ou entre bom desempenho nas provas de crenças falsas e teoria da mente (Caixeta & Nitrini, 2002)

Diante da constatação de que muitos estudiosos estão realizando pesquisas equivalendo o conceito teoria da mente com o de crença falsa, Wellman e Liu (2004) argumentam que o processo de compreensão sobre os estados mentais dos outros não constitui um processo unitário, investigado por meio da crença falsa. Para esses pesquisadores, uma compreensão da mente humana implica não somente ser capaz de entender que alguém pode ter uma crença que não condiz com a realidade, mas em compreender uma série de outros fenômenos mentais como as emoções, as intenções, os desejos, ou seja, envolve conceitos múltiplos, que são adquiridos por meio de um processo complexo. Um importante avanço para a solução desse problema foi recentemente evidenciado com a criação da primeira escala de teoria da mente. O instrumento envolve não só as tarefas de crença falsa, mas também testes de compreensão de desejos, conhecimento e emoções (Wellman & Liu, 2004).

O interesse dos pesquisadores no paradigma de crença falsa resultou num grande volume de pesquisas e dados acerca dessa temática. Os resultados do estudo meta-analítico realizado por Wellman et al. (2001) indicam que os estudos suportam a existência de uma consistente progressão desenvolvimental no entendimento de crença falsa, que é evidente entre vários países e várias manipulações das tarefas. Os pesquisadores concluíram que há evidências quanto às mudanças relacionadas com o amadurecimento da criança, ou seja, de que as mudanças desenvolvimentais no entendimento da crença falsa não são resultantes da particular manipulação de tarefas nestes experimentos, mas, na verdade, refletem uma mudança conceitual genuína que ocorre durante os anos pré-escolares. A constatação da variabilidade individual nesse desenvolvimento resultou uma exploração das possíveis variáveis que podem estar correlacionadas com o entendimento da crença falsa, incluindo variáveis cognitivas e sociais. Nesse contexto, a linguagem emerge claramente como um importante correlato (Milligan, Astington & Dack, 2007).

Torna-se necessário abordar, de maneira preliminar, como as crianças desenvolvem a compreensão sobre estados mentais, para, posteriormente, analisar o que influencia nesse percurso desenvolvimental, onde os fatores linguísticos assumem considerável relevância.

### 3 DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE ESTADOS MENTAIS

No capítulo anterior, destacou-se que a teoria da mente, desde o início das investigações, tem sido estudada, sobretudo, por meio da utilização de tarefas, mais especificamente, de tarefas de crença falsa como recurso metodológico. Entretanto, como já foi dito fundamentado em Souza (2008), a compreensão da mente humana implica não somente ser capaz de compreender a crença falsa, mas em compreender uma série de outros fenômenos mentais (emoções, intenções e desejos). Saber que uma pessoa possui uma crença que não corresponde à realidade trata-se, na realidade, de uma das habilidades existentes no processo de desenvolvimento da teoria da mente. Para que a criança tenha a compreensão de crença falsa, ela tem que ir adquirindo, progressivamente, a compreensão acerca de outros estados mentais.

Nesse sentido, durante a infância, é possível observar um gradativo desenvolvimento de habilidades que são necessárias para a formação da teoria da mente. Neste contexto, Deleau, Maluf e Panciera (2008), a partir de vários estudos e outros autores, fazem um interessante e didático recorte sobre pesquisas que estudaram as habilidades preliminares e necessárias ao desenvolvimento da teoria da mente. Deleau et al. (2008), baseado em Harris (1996), salientam que, desde muito cedo, antes de completar o primeiro ano, a criança mostra-se sensível às emoções expressas pelos outros. Acrescentam ainda que, segundo Butterworth (1995 como citado em Deleau et al, 2008), no final do primeiro ano de vida, consegue utilizar a linha do olhar das pessoas como uma indicação daquilo que está atraindo a atenção delas. Fundamentados em Meltzoff (1995), destacam também que aos 18 meses ela infere intenções em atos, como são os desejos das pessoas e é capaz de comportar-se em função desses desejos. Assim, por exemplo, consegue dar a outra pessoa alguma coisa de que essa pessoa gosta, mesmo que a própria criança não goste (Repacholi & Gopnick, 1997 como citado em Deleau et al., 2008). É somente mais tarde que as crianças chegarão a atribuir estados de “crença” aos outros, pois entre os estados mentais, os de domínio mais tardio são as crenças, conforme salientam Deleau et al. (2008).

Alguns estudos (Meltzoff, 1995; Repacholi & Gopnik, 1997; Wellman & Estes, 1986) evidenciam que crianças menores que 4 anos, apesar de não se saírem bem em tarefas de crença falsa, possuem um considerável conhecimento sobre estados e processos mentais. Entretanto, para chegar a tais conclusões, esses pesquisadores elaboraram outros

procedimentos de pesquisa que não usavam tarefas de crença falsa como recurso metodológico.

Na tentativa de buscar qual a compreensão infantil sobre a mente humana, Wellman e Estes (1986) investigaram se crianças pequenas faziam a distinção entre mundo real e mundo mental. Para tanto, foram realizados dois estudos que testaram, em crianças de 3 a 5 anos, a habilidade para distinguir realidade e entidades mentais com base em três critérios: evidência de comportamento sensorio – se a entidade pode ser vista, tocada e ação física – ; existência pública – se outras pessoas experimentam a entidade – e existência consistente – se a entidade existe constantemente com o passar do tempo. Foram apresentados, às crianças, pares de figuras que mostravam contrastes entre mental e real. Tais figuras demonstravam situações onde os personagens tiveram experiências objetivas e subjetivas (por exemplo, um menino que tinha um biscoito versus um menino que pensou em um biscoito). Nesse experimento, até mesmo as crianças de 3 anos puderam julgar corretamente o que era real e mental, indicando que até mesmo crianças dessa faixa etária, apesar de não terem bom desempenho em tarefas de crença falsa, já possuem a compreensão acerca de outros estados mentais.

Outro importante experimento indicando esse entendimento precoce acerca da mente foi realizado por Repacholi e Gopnik (1997), que objetivou averiguar se crianças pequenas compreendem o desejo de outras pessoas. Para tanto, crianças de 14 a 18 meses observaram as seguintes situações: um experimentador expressando desgosto ao provar um tipo de comida e felicidade ao provar outro tipo de comida. Foi solicitado aos participantes que predissessem qual comida o experimentador desejaria subsequentemente. Crianças de 14 meses responderam de forma egocêntrica, indicando a comida que eles mesmos preferiam. Porém, as crianças de 18 meses deduziram corretamente que o experimentador iria querer a comida que estava associada com o afeto positivo anterior dele, ou seja, elas puderam fazer esta conclusão mesmo quando os desejos do experimentador diferiam do próprio desejo delas. Estes dados constituem a primeira evidência empírica de que crianças de 18 meses são capazes de inferir acerca do desejo alheio. As crianças não só deduziram que outra pessoa tinha um desejo, mas também reconheceram a relação entre desejos e emoções nas situações apresentadas, ou seja, entenderam a subjetividade destes desejos e demonstraram compreensão acerca da mente do experimentador.

Além desses estudos, que investigaram o reconhecimento infantil entre mundo real/mundo mental, reconhecimento de desejos e emoções, outro estudo investigou, por meio de dois experimentos, se as crianças diferenciariam o que um adulto fez de fato do que o adulto pretendeu fazer (Meltzoff, 1995). No primeiro experimento, foi mostrada, a um grupo

de crianças, uma situação em que um adulto tentou executar certos atos, mas falhou. As crianças desse grupo não observaram o ato sendo corretamente completado. Outro grupo de crianças, que se caracterizou como grupo de comparação, viu o ato apropriado completo. Os resultados mostraram que as crianças puderam deduzir o que o adulto pretendeu fazer apenas assistindo as tentativas que falharam. No segundo experimento, foi utilizado um objeto inanimado que realizou os mesmos movimentos que a pessoa havia realizado. Nessa situação, as crianças exibiram uma reação completamente diferente para o dispositivo mecânico que para a pessoa: eles não produziram os atos corretos para o dispositivo mecânico. O estudo demonstrou que crianças de 18 meses situam as pessoas dentro de um aparato psicológico, que diferencia entre o comportamento superficial e um nível mais profundo das pessoas, que envolvem metas e intenções. Com este estudo, pôde-se, também, concluir que as crianças já adotaram um aspecto fundamental da psicologia popular<sup>2</sup> - pessoas (mas não objetos inanimados) são compreendidas dentro de um aparato que envolve metas e intenções.

Para explicar como ocorre o desenvolvimento da compreensão sobre estados mentais, Rosen, Schwebel e Singer (1997) descrevem habilidades que dão início ao entendimento de estados mentais e como elas se desenvolvem. Segundo os autores, entre as idades de 3 a 5 anos, as crianças começam a sair do pensamento egocêntrico para o entendimento que as percepções e crenças dos outros nem sempre correspondem as deles próprios. Para esses pesquisadores, depois desse período, as crianças demonstram melhorias marcantes na tomada de perspectiva visual, diferenciando a identidade aparente e atual dos objetos visualmente ambíguos, reconhecendo a crença falsa dos outros e recordando suas próprias crenças falsas.

Também interessados em investigar como ocorre o desenvolvimento da teoria da mente, Wellman e Liu (2004) realizaram um estudo envolvendo dois importantes momentos: uma meta-análise de pesquisas sobre a teoria da mente e um experimento, onde, com base nos dados meta-analíticos, testaram, em crianças, diferentes tarefas que avaliavam diferentes estados mentais.

Wellman e Liu (2004) acreditavam que todos os estados mentais poderiam ser igualmente difíceis para as crianças entenderem, uma vez que todos são, não obviamente, estados internos, e todos estão potencialmente em conflito com o comportamento público ou

---

<sup>2</sup> Psicologia Popular, segundo Horgan e Woodward (1990 como citado em Jou & Sperb, 1999) seria um conjunto de princípios que constituem os conhecimentos de senso comum acerca do comportamento humano. Esses princípios conferem um papel central a certas atitudes propositais, particularmente, a crenças e desejos. Whiten e Perner (1991 como citado em Jou & Sperb, 1999) acrescentam que, nas conversas do dia a dia, emprega-se o que tem se designado como (teorias da) psicologia popular para explicar o comportamento das pessoas. A própria linguagem utilizada está impregnada de verbos mentais como: *pensar, achar, sentir, saber, imaginar, etc.*

com a realidade externa. Entretanto, em contraste com essa alternativa, os dados meta-analíticos mostraram regularidades distintas no desenvolvimento infantil do entendimento da mente, demonstrando que se trata de um processo desenvolvimental.

Wellman e Liu (2004) puderam observar, por meio do estudo em questão, que as crianças julgam corretamente os desejos das pessoas antes de julgar suas crenças. Este estudo também constatou que as crianças são capazes de julgar corretamente diferentes crenças antes de serem capazes de julgar crenças falsas. Além disso, o entendimento infantil sobre o estado mental de ignorância (ex: que alguém não sabe o que está em um recipiente) também antecede o entendimento acerca da crença falsa. Os pesquisadores observaram que o entendimento de emoções também precede o entendimento de crença falsa. Mas, devido à grande diferença no formato das tarefas e na estrutura das questões desses estudos, seria obscuro interpretar essa diferença.

Com base nessa meta-análise, Wellman e Liu (2004) elaboraram, num segundo momento da pesquisa, uma escala para testar a teoria da mente em pré-escolares. Nesse estudo, 75 crianças, com idade entre dois anos e onze meses até seis anos e seis meses, foram testadas em sete tarefas, sendo que estas tarefas abordavam diferentes aspectos do entendimento infantil acerca dos estados mentais, derivando uma consistente progressão do desenvolvimento infantil sobre estados mentais. Os pesquisadores em questão evidenciaram, empiricamente, que o entendimento do “desejo” precede o entendimento de “crenças”, o entendimento acerca de diferentes “crenças” antecede o de “crença falsa” e que a diferenciação entre emoção real e aparente seria o último entendimento a ser adquirido pelas crianças.

O estudo de Wellman e Liu (2004) constitui um marco referencial na área, uma vez que estabeleceu a progressão do desenvolvimento da teoria da mente, ou seja, uma progressão conceitual das realizações que marcam o entendimento cognitivo social de crianças pré-escolares. Os dados evidenciam também que é necessária a realização de investigações acerca de estados mentais utilizando outras metodologias, uma vez que, ao lançar mão do paradigma da tarefa de crença falsa para realizar estudos sobre a teoria da mente, o pesquisador poderá estar, como já foi ressaltado, investigando, de fato, apenas um fenômeno dentre um conjunto de fenômenos mentais que caracteriza a teoria da mente.



### 3.1 A importância dos contextos para o desenvolvimento da teoria da mente

Mesmo com a grande contribuição de Wellman e Liu (2004), os quais descreveram uma progressão desenvolvimental da teoria da mente, é importante ressaltar que outros estudos, no entanto, observaram que existem alguns fatores que podem potencializar ou retardar o desenvolvimento da teoria da mente. Dentre os fatores que podem potencializar encontram-se: o contexto familiar, principalmente técnicas de socialização parental (Denham & Couchoud, 1990); a presença de irmãos (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994), especialmente possuir irmãos mais velhos (Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998); de parentes mais velhos (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996) e os inputs conversacionais dos pais (Rosnay & Hughes, 2006).

Fora o contexto familiar, é preciso também analisar a influência do contexto escolar. Astington e Pelletier (2000) ressaltam a existência de pouquíssimos trabalhos empíricos que relacionem a teoria da mente à escolarização, mas que, muitas atividades escolares, “desde interpretar as intenções de outras pessoas não-familiares até formar e revisar crenças sobre o mundo, podem ser mais fáceis para crianças cuja a teoria da mente é mais bem desenvolvida” (p. 497). As autoras sugerem que o estilo de professores pode refletir no conceito que a criança possui sobre aprendizagem e ensino (imitação, instrução e cooperação) e pode estar relacionado com o nível de compreensão sobre a mente que a criança possui. Entretanto, estudos devem ser realizados nessa direção.

Dias (1993) enfatiza, ainda, que as experiências de vida podem influenciar no desenvolvimento mental infantil. A autora analisou a teoria da mente, utilizando tarefas de crença falsa, de três grupos de crianças, com idades entre 4 e 6 anos: crianças de orfanatos, crianças de nível socioeconômico baixo e crianças de nível socioeconômico médio. Seus resultados mostraram que essa capacidade só emergiu aos 6 anos em crianças de orfanato, no entanto, as crianças de nível socioeconômico baixo e médio já mostraram esta habilidade aos 4 anos. A autora concluiu que diferenças na emergência de uma teoria da mente podem ser atribuídas a diferenças de experiências.

No intuito de aprofundar nesta questão, Dias, Soares e Sá (1994) pesquisaram crianças de 4 a 6 anos de orfanatos, onde, utilizando as mesmas tarefas que Dias (1993), no entanto, com modificações na estrutura linguísticas das perguntas (de tal forma que as deixava mais claras) e introduzindo interações experimentador/criança antes da aplicação de tarefas, constatou que o desempenho das crianças melhorou, chegando a resultados parecidos aos das

crianças de nível socioeconômico baixo e médio observado na pesquisa de Dias (1993). Diante desses resultados é possível concluir que as experiências linguísticas possuem uma influência crucial no desenvolvimento de uma teoria da mente.

Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues (2004), por meio de uma importante análise de publicações brasileiras acerca da teoria da mente, mostraram que as pesquisas nacionais, envolvendo a habilidade de atribuição de crença, apontaram diferenças significativas não só em função da idade, mas, igualmente, em função das experiências socioculturais, familiares e escolares das crianças avaliadas. Entretanto, os autores sugerem que outras pesquisas devam ser realizadas, pois as diferenças observadas podem ter sido influenciadas pelos instrumentos, a linguagem e forma de interação entre o participante e o experimentador.

Além de estudos sobre crença, os autores supracitados analisaram também pesquisas que se dedicaram a avaliar a influência da compreensão conversacional na teoria da mente. Tal análise indicou haver influência da idade e do contexto sociocultural das crianças, o que levou os autores a ressaltar a importância das oportunidades de acesso às práticas de comunicação verbal, destacando a questão da linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente.

Diante desta temática, Souza (2008) declara que “devemos ampliar o olhar e pensar de que forma as interações sociais iniciais das crianças (na família, creche e pré-escola) podem também contribuir para o desenvolvimento da teoria da mente” (p. 45).

#### 4 CONTEXTUALIZANDO LINGUAGEM E TEORIA DA MENTE

Como indicado nos capítulos anteriores, apesar de avanços observados no campo de estudos de teoria da mente, a literatura da área passou a utilizar crença falsa como sinônimo desse constructo, sendo que, na verdade, trata-se de uma de suas habilidades constituintes (Deleau et al., 2008; Souza, 2008). Alguns autores (Astington, 2001; Astington & Baird, 2005; Souza, 2006, 2008) vem reforçando a necessidade da realização de estudos das habilidades que estão na base ou que favoreçam a promoção da teoria da mente. Astington e Baird (2005) destacam que ainda falta uma explicação de como as crianças a adquirem. Nessa direção e diante dos resultados diferenciais obtidos pelas variações linguísticas dos estudos, alguns pesquisadores passaram a considerar a hipótese de existir uma relação entre a linguagem e o desenvolvimento de uma teoria da mente.

Alguns autores (p. ex: Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991) sustentam a tese de que a linguagem é elemento basilar no desenvolvimento da compreensão de estados mentais. Segundo os autores, como a linguagem é um sistema simbólico da cultura, é ela que possibilita às crianças elaborarem conhecimentos não manifestos no exercício da comunicação. Tal exercício, como observa Valério (2008), implica em atividades conjuntas com o uso de termos mentais, fornecendo um substrato para esses conhecimentos.

Para Bruner (1990), o caminho intelectual da criança não corresponde ao caminho da elaboração de uma teoria. O autor salienta que a criança passa por um processo de enculturação<sup>3</sup> e, por meio da aquisição da ‘psicologia popular’ e da interação com o mundo social em que vive, ela passaria a compreender os estados mentais e as intenções das pessoas as quais convive. Para que seja possível compreender os estados mentais, nossos e dos que

---

<sup>3</sup> Para Bruner (1990), o símbolo depende da existência de sinais, de modo que a relação de um sinal com seu referente é arbitrária e existe apenas em relação à sua posição dentro do sistema de sinais que define o que ele representa; por isso, os símbolos dependem de uma linguagem que contenha um sistema de sinais ordenado por regras. Para compreendermos um símbolo, dando-lhe significado, precisamos da capacidade humana de interiorizar essa linguagem e utilizar suas regras para interpretar essa relação, em que uma parte representa a outra. Bruner acredita que a linguagem é um sistema simbólico compartilhado culturalmente e que para a criança apropriar-se dela deve fazer uso da mesma. Desde cedo, através da relação com outras pessoas a criança usa a linguagem – ainda que pré-linguística - para dizer o que pensa e sente, ou seja, para se comunicar. Essa capacidade de comunicação da criança já existe antes mesmo do surgimento da linguagem formal e o desenvolvimento desta última vai ser favorecido pela capacidade da criança de dar significado de algum modo pré-linguístico ao contexto do que está sendo falado e essa construção de significados é uma atividade essencial na cultura, já que os mesmos são compartilhados pela comunidade na qual a criança está inserida.

convivem conosco, é necessário compreender como a linguagem, em toda a sua complexidade linguística, é utilizada no cumprimento de suas inúmeras funções.

Segundo Panciera, Valério, Maluf e Deleau (2008) é a linguagem que torna possível à criança construir novas maneiras de ver o mundo diário dos eventos sociais. A linguagem não substitui a experiência, mas articula e informa a experiência, aumentando a consciência tanto sobre os próprios estados mentais e os dos outros como também sobre a relação entre estados mentais e a ação, ampliando, assim, as possibilidades que a criança tem de atribuir sentido ao mundo.

Autores como Dunn (1988) e Astington e Jenkins (1999), relacionam os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos da linguagem com a teoria da mente. Em relação ao aspecto semântico da linguagem, Dunn (1988) esclarece que como este aspecto linguístico está relacionado ao significado da palavra, esta habilidade facilitaria a participação da criança na interação social, sendo importante, portanto, para o desenvolvimento da teoria da mente. A habilidade pragmática, que envolve a capacidade para usar e interpretar a linguagem de forma apropriada, também seria importante para o desenvolvimento da teoria da mente uma vez que ela possibilitaria que o sentido das crenças e das intenções fosse compartilhado entre falante e ouvinte (Astington & Jenkins, 1999). Já a habilidade sintática poderia facilitar a representação de diferentes estados frente a uma dada realidade, o que envolve o raciocínio sobre crenças falsas. Mais especificamente, descrever estados mentais requer uma construção complexa, composta de uma sentença principal e de outras sentenças dentro dela. Durante os anos em que a criança está na escola infantil, ela adquire o domínio da forma sintática básica de sua linguagem, a qual, segundo De Villiers (1995 como citado em Astington & Jenkins, 1999), fornece o formato representacional necessário à compreensão de crença falsa. Segundo esses autores, portanto, a habilidade linguística é fundamental para o desenvolvimento da teoria da mente, pois a linguagem promove um suporte efetivo para a representação simbólica.

Falar sobre a relação entre linguagem e teoria da mente, entretanto, não é algo simples, uma vez que há controvérsias sobre a dependência da representação linguística para o desenvolvimento da teoria da mente. Astington e Jenkins (1999) chamam a atenção para a hipótese de que a complexidade linguística exigida pelos testes da teoria da mente pode impedir um melhor desempenho de crianças de três anos na solução dessas tarefas (uma vez que esses testes evidenciam que apenas na idade de cinco anos é que a criança torna-se capaz de atribuir crenças falsas, a si mesma e aos outros, além de distinguir entre aparência e realidade). Tal hipótese sugere, segundo os autores, que uma habilidade linguística precoce pode estar relacionada a um maior sucesso nas tarefas de crença falsa. Para outros

pesquisadores (p.ex.: Roth & Leslie, 1998, entre outros), no entanto, esta relação opera em outro sentido, ou seja, a teoria da mente não é dependente de uma representação linguística. Os referidos autores acreditam que a crença falsa depende de um sistema modular inato, que dá à criança a possibilidade de usar modelos mentais para representar suas crenças.

Para se obter uma maior compreensão acerca da influência da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente, aborda-se, a seguir, alguns estudos envolvendo a crença falsa, bem como sua relação com variáveis linguísticas.

#### **4.1 Linguagem e desempenho em tarefas de crença falsa**

Alguns pesquisadores vêm realizando estudos correlacionando habilidades linguísticas ao desempenho em crença falsa (Cutting & Dunn, 1999; Happé, 1995; Jenkins & Astington, 1996). Esses estudos evidenciaram uma forte correlação de certas habilidades linguísticas e o raciocínio sobre a crença falsa e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da teoria da mente.

O estudo de Jenkins e Astington (1996) investigou fatores associados com a variação individual no entendimento de crença falsa. Participaram 68 crianças, de 3 a 5 anos, que foram submetidas à quatro tarefas padronizadas de crença falsa como também a um teste de habilidade geral de linguagem (TELD), memória verbal e memória não verbal, através do Stanford-Binet. Os resultados indicaram que a habilidade geral de linguagem e memória verbal foram fortemente correlacionados ao entendimento de crença falsa, depois que os efeitos da idade foram controlados. Entretanto, o mesmo resultado não foi encontrado para memória não verbal.

Num estudo mais amplo, Cutting e Dunn (1999) examinaram a diferença individual na cognição social de crianças pequenas em 128 pré-escolares urbanos. Foram avaliados: crença falsa, entendimento emocional, habilidades linguísticas e background familiar. Também nesse estudo os dados apontaram que o entendimento sobre crença falsa e emoção estão associados à habilidade linguística.

Além dos estudos que correlacionaram os resultados de testes de linguagem padronizados ao desempenho em tarefas de crença falsa, há um grupo de pesquisadores que focalizaram o papel desempenhado pela aquisição de palavras e termos que se referem a estados mentais em tarefas de crença falsa (Brown, Donelan-Mccall & Dunn, 1996; Moore et

al., 1990). Moore et. al (1990) contribuíram com dados interessantes, demonstrando que a competência das crianças com verbos que expressam diferentes níveis de certeza como *achar* e *saber* está correlacionada com o desempenho em tarefas que testam crença falsa. Brown et. al (1996), registraram dados da linguagem natural de crianças, de 38 a 47 meses, em observações estruturadas. Nesta pesquisa, foram analisadas e feitas comparações das características do uso de termos mentais nas interações entre: a) criança-amigo, b) criança-irmão, e c) criança-mãe. Os resultados apontaram que o uso de termos voltados para estados mentais pelas crianças em conversações com irmão e amigos foi correlacionado com a performance em duas medidas de crença falsa. Alguns estudos vêm contribuindo para o entendimento da relação linguagem/crença falsa com populações especiais, convergindo também com uma relação significativa entre linguagem e teoria da mente, ou seja, de que o desenvolvimento de uma teoria da mente está intrinsecamente relacionado com a aquisição de habilidades linguísticas.

Nesse sentido, na tentativa de delimitar quais os aspectos da linguagem estariam contribuindo para o entendimento da crença falsa, Schick, De Villiers, De Villiers e Hoffmeister (2007) estruturaram uma pesquisa objetivando investigar a teoria da mente em 176 crianças surdas com idades entre 3 anos e 11 meses a 8 anos e 3 meses que usaram American Sign Language (ASL) ou inglês oral, com pais ouvintes ou pais surdos. Houve uma significativa demora em tarefas de crença falsa em crianças surdas de pais ouvintes, que tipicamente demonstrou atraso em linguagem, indiferentemente se eles usaram inglês falado ou ASL. Em contraste, crianças surdas de famílias surdas tiveram a mesma performance que os controles ouvintes de mesma idade. Ambos, vocabulário e entendimento dos complementos sintáticos, foram preditores significantes do sucesso em tarefas de teoria da mente.

Como pôde ser observado, nos estudos descritos acima, foram encontradas relações entre medidas de linguagem e a performance das crianças nas tarefas de crença falsa. Diante desses resultados, conclui-se que há uma relação entre linguagem e o entendimento de crença falsa. No entanto, os estudos que analisaram essa relação utilizaram uma metodologia de pesquisa correlacional, o que apenas indicou haver uma relação entre linguagem e entendimento de crença falsa, mas não indicou a direção causal dessa relação, ou seja, esses estudos não esclarecem uma questão relevante: é a linguagem que favorece o desenvolvimento no entendimento de crença falsa ou é o entendimento em crença falsa que favorece uma performance linguística?

Um estudo que ampliou essa compreensão foi realizado por Astington e Jenkins

(1999). Cinquenta e nove crianças de 3 anos foram testadas 3 vezes, durante um período de 7 meses, para avaliar a contribuição da teoria da mente para o desenvolvimento da linguagem e da linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente. A competência linguística foi avaliada com uma medida padronizada de recepção e produção de sintaxe e semântica. A teoria da mente foi avaliada por meio de tarefas de crença falsa e aparência realidade. Habilidades linguísticas precoces foram preditivas de um posterior desempenho na avaliação da teoria da mente, mas uma precoce teoria da mente não foi preditiva de uma posterior performance linguística. Esses achados são consistentes com o argumento que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de uma teoria da mente.

Outra grande contribuição ao esclarecimento dessa questão foi dada pelo estudo de Lohmann e Tomasello (2003). Os autores utilizaram o treinamento como estratégia metodológica para determinar se diferentes tipos de interações linguísticas determinam um papel causal no desenvolvimento de crença falsa em crianças. Depois de três sessões de treinamento, crianças de 3 anos melhoraram seu entendimento de crença falsa, ambos em uma condição de treinamento, envolvendo perspectiva de mudança de discurso sobre objetos enganosos (sem termos mentais), e em uma condição na qual complementos sentenciais sintáticos foram usadas (sem objetos enganosos). As crianças não melhoraram em uma condição na qual eles foram expostos a objetos enganosos sem acompanhamento linguístico. As crianças evidenciaram melhoras mais expressivas em uma condição usando tanto perspectivas de mudanças de discurso quanto complemento sentencial sintático, sugerindo que cada um desses tipos de experiências linguísticas atuam com um papel independente na ontogênese do entendimento de crença falsa.

Bartsch e Wellman (1995) trouxeram também uma contribuição inestimável, pois foram os primeiros a tentar identificar em que ponto do desenvolvimento infantil as crianças começam a incorporar termos mentais ao seu vocabulário produtivo. O banco de dados CHILDES (Child Language Data Exchange System) foi utilizado para realizar tal tarefa. O que a análise desses dados revelou é que as crianças adquirem palavras referentes a desejos (por exemplo: *querer, desejar*) antes de palavras que se referem a crenças (por exemplo: *pensar, achar, e saber*). Segundo os autores, por volta dos 3 anos de idade, as crianças começam a conversar sobre pensamentos e crenças; em seguida, são capazes de fazer conexões entre esses pensamentos e crenças e a sua compreensão da mente e comportamento humanos, construindo assim uma teoria da mente.

Com o avanço das pesquisas na área, Milligan et al. (2007), realizaram uma meta-análise envolvendo 104 estudos, que objetivou avaliar a relação entre linguagem e o

entendimento de crença falsa. Os resultados indicaram um efeito, de moderado a forte, para a relação entre linguagem e entendimento de crença falsa quando a idade é controlada. Um aspecto relevante foi que a linguagem precoce exerce um forte efeito para o posterior entendimento de crença falsa. No sentido de determinar a direção causal entre essas duas variáveis, os pesquisadores relataram que é importante notar uma diferença significativa entre o tamanho dos dois efeitos, que, a direção do efeito é mais forte da habilidade linguística para o entendimento de crença falsa do que o contrário. Os autores concluem ainda que a linguagem desempenha um papel no desenvolvimento da crença falsa, de tal forma que, a habilidade linguística prediz a performance em tarefas de crença falsa todo na maioria dos estudos, porque ela provê às crianças com os recursos requeridos para representar e comunicar sobre crenças enganosas. Ou seja, há uma tendência evidenciando um maior resultado nos escores de medida de linguagem que nos escores de tarefa de crença falsa, tornando mais plausível a idéia de que a linguagem prediz a crença falsa com o passar do tempo e não o contrário. Esta meta-análise evidenciou ainda que os efeitos da relação entre linguagem e crença falsa não diferiram significativamente por número de tentativas de tarefa de crença falsa utilizada, sugerindo, possivelmente, que uma maior gama de escores de tarefa de crença falsa não afeta a magnitude da relação entre linguagem e crença falsa.

Os resultados envolvendo o papel das habilidades linguísticas na tarefa da crença falsa despertaram um interesse mais amplo no sentido de se investigar, de forma mais específica, as relações entre linguagem e teoria da mente e suas possíveis aplicações nos vários contextos de desenvolvimento infantil, dentre eles o da escolarização.

Diante dos resultados e conclusões dos estudos acima citados, há um consenso de que a linguagem parece influenciar no desenvolvimento da teoria da mente. Contudo, o entendimento de como ocorre essa influência pressupõe uma compreensão acerca de como acontece o desenvolvimento infantil acerca dos estados mentais, temática que passa a ser discutida na continuidade desse capítulo.

## **4.2 Linguagem referente aos estados mentais**

Diferentes propostas têm sido apresentadas na investigação da atribuição de estados mentais por crianças e sua relação com a linguagem. Nessa área encontram-se pesquisadores que vêm investigando a aquisição de termos mentais (Bartsch & Wellman, 1995; Bretherton



& Beeghly, 1982; Brown & Dunn, 1991; Moore et al., 1990), pesquisadores que têm defendido o argumento de que a teoria da mente não é apenas influenciada pela linguagem, mas depende dela (De Villiers & De Villiers, 2003; De Villiers, 2005) e pesquisadores que acreditam que o desenvolvimento da teoria da mente pode ser favorecido pela participação das crianças em conversas que envolvam discussões sobre seus próprios estados mentais e os de outros (Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991; Ruffman et al., 2002).

Uma vertente de pesquisa envolvendo a capacidade de atribuição de estados mentais focaliza trabalhos que observam as crianças em situações espontâneas e naturais e não a aplicação de tarefas. Dentro desta abordagem, o procedimento utilizado seria a análise das falas das crianças em interações de diversos tipos: brincando com amigos da mesma faixa etária em pequenos grupos na escola ou em casa (Jenkins & Astington, 2000; Kramer & Gottman, 1992); em conversas cotidianas com os pais ou irmãos mais velhos durante refeições ou em brincadeiras (Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991; Shatz, Wellman & Silber, 1983; Slomkowski & Dunn, 1996). Há estudos em que as próprias mães são treinadas a observar o comportamento das crianças em diferentes situações (Zanh-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992) e, também, estudos que analisam as falas de crianças durante a leitura de livros infantis envolvendo apenas imagens visuais (Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009).

O entendimento desses e de outros investigadores (Leslie, 1987, 1988; Wellman, 1991) é de que a habilidade para compreender os estados mentais existiria desde muito cedo nas crianças, e isso poderia ser evidenciado no uso espontâneo de termos mentais como pensar, lembrar, achar, saber, querer, sentir, dentre outros que expressam diferentes estados mentais.

Para Astington e Pelletier (2000):

Quando transmitimos informações sobre o mundo para uma outra pessoa, comunicamos nossas crenças sobre o mundo. Entretanto, nesta espécie de intercâmbio de informações, nosso foco está no mundo, nas informações trocadas, não em nossa mente, no fato de cremos nela. Chamamos a atenção para nosso estado mental em casos de incerteza ou falta de entendimento: você pode pensar que é x, mas eu sei que é y; esta é apenas sua opinião; tenho certeza; você está indubitavelmente errado; etc. também nos referimos a estados mentais que nada tem a ver com crenças; por exemplo: “eu quero isto”; é o plano dele; você parece feliz; ele falou com raiva; etc. (p. 490)

Como já foi dito, as autoras em questão definem a expressão “linguagem da mente” como o uso explícito dos termos semânticos para referir aos estados mentais das pessoas – crenças, desejos, intenções e emoções. Tager-Flusberg (1993) destaca que esses termos mentais podem ocorrer em qualquer uma das classes abertas: verbos (por exemplo, pensar, saber, conhecer), substantivos (por exemplo, opinião, plano), adjetivos (por exemplo, seguro, feliz) ou advérbio (por exemplo, indubitavelmente, iradamente). Entretanto, ao se realizar pesquisas focalizando a atribuição de termos mentais por crianças como recurso de pesquisa para investigar a teoria da mente, deve-se atentar para a interpretação desses dados, pois como salientam alguns autores (ex.: Astington & Gopnik, 1991; Roazzi & Arcoverde, 1997; Valério, 2008), é possível falar sobre estados internos sem falar sobre a mente. Segundo Astington e Gopnik (1991), alguns termos, como por exemplo: fome, sono, calor e frio, representam estados internos ligados às sensações. Porém, a percepção e a emoção parecem próximas aos estados mentais internos. Por exemplo: ver, olhar, perceber, enxergar, estar feliz, gostar, amar e querer parecem termos ligados à mente.

De acordo com Roazzi e Arcoverde (1997), os verbos que expressam atos mentais – saber, pensar, acreditar, imaginar, fazer-de-conta, descobrir – são exemplos claros de verbos que se referem exclusivamente à nossa capacidade de identificar estados mentais internos. Entretanto, como salienta Valério (2008), é importante olhar cuidadosamente o uso de termos mentais pelas crianças, uma vez que essa utilização pode ser somente conversacional. A autora supracitada exemplifica essa situação salientando que a frase “Você sabia que...” é normalmente utilizada no discurso oral como expressão idiomática para introduzir um novo assunto. Nessa situação, a palavra *sabia* não está fazendo referência verdadeira a um estado mental. Souza (2004) apresenta três importantes questões que podem ser esclarecidas por meio do estudo da utilização de palavras que denotam estados mentais. Em relação à primeira questão, a autora justifica que:

As palavras que denotam estados mentais, assim como outra categoria de palavras abstratas, têm referentes que não podem ser vistos, ou mais especificamente, que não existem em formas concretas no mundo externo. Conseqüentemente, o processo que está na base da aquisição desses termos poderia ser diferente daqueles que têm sido identificados pela aprendizagem de palavras concretas como “mamãe”, “carro” ou “garrafa”. Uma investigação de como as crianças adquirem palavras mentais<sup>4</sup> poderia estar revelando estratégias específicas ou processos envolvidos na aquisição de palavras abstratas e, mais genericamente, na aprendizagem de palavras. ( p. 1)

---

<sup>4</sup> Tradução para *Mental state words*

A autora levanta uma segunda questão, de que os termos mentais apontam para uma importante dinâmica entre linguagem e cognição. Segundo Souza (2004) existem evidências consistentes de que crianças adquirem suas primeiras palavras mentais por volta do seu segundo aniversário. Entretanto, outros estudos indicam que um entendimento mais sofisticado de estados mentais aparece mais tarde, por volta dos 4 anos. Diante desses dados, a autora levanta as seguintes questões:

Quando crianças muito jovens estão usando termos mentais, eles estão fazendo referência a um verdadeiro estado mental? Eles realmente podem entender o conceito de estado mental? Eles estão usando aqueles termos para se referirem a estados mentais como “pensar” e “saber” mas sem um entendimento completo desses conceitos? (p.2).

Tais questões somente serão esclarecidas com a realização de mais estudos envolvendo a utilização de termos mentais por crianças. A terceira questão, que enfatiza o interesse na utilização de palavras mentais, é que a utilização de termos mentais específicos varia de acordo com as diferentes línguas. Segundo a autora supracitada, pesquisas nesta área permitem examinar, possivelmente, interações entre linguagem e pensamento, de forma mais específica, possibilitam investigar se o padrão de desenvolvimento de estados mentais, como também de termos mentais, seria um fenômeno universal ou se diferenças linguísticas afetam a aquisição de conceitos e termos mentais. Diante da importante contribuição que os estudos envolvendo a utilização infantil de termos mentais podem oferecer ao entendimento acerca do desenvolvimento sociocognitivo infantil, pesquisadores da área buscam uma classificação e taxonomia desses termos.

### **4.3 Termos mentais e sua taxonomia**

Como se pode observar, os termos mentais, ou linguagem da mente, formam uma grande parte do vocabulário da língua (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios). Os psicólogos do desenvolvimento, que se interessam pela aquisição desses termos e expressões pelas crianças, têm examinado corpos expressivos de linguagem natural para determinar quando e como as crianças usam termos mentais. Inevitavelmente, eles precisam de um esquema taxonômico para organizar suas análises (Astington & Pelletier, 2000). A

preocupação em relação aos modos de classificar a linguagem da mente torna-se importante porque o interesse desses estudos seria de avaliar o uso dessa linguagem pelas crianças.

Astington e Pelletier (2000) realizaram uma revisão acerca da taxonomia utilizada para classificar os termos mentais. As autoras destacam que Bretherton e seus colegas (Bretherton & Beegly, 1982; Bretherton, Mcnew & Beegly-Smith, 1981) foram os pioneiros na avaliação do uso da linguagem da mente pelas crianças, interpretando-o em termos de linguagem sobre “estados internos”. Os termos foram divididos em seis categorias: percepção (ex: ver, olhar, ouvir, cheirar, etc.), cognição (ex: saber, pensar, lembrar, entender, etc.), volição (ex: querer, necessitar, etc.), moralidade (bom, mal, malcriado, etc.), emoção (ex: feliz, triste, riso, beijar, etc.) e fisiologia (ex: fome, sono, cansado, etc.) Esses estudos imprimem relevância à área, pois todos os investigadores utilizaram, em seus estudos subsequentes, pelos menos, uma ou mais dessas categorias.

Shatz et al. (1983) interessaram-se em estudar apenas os termos cognitivos. Brown e Dunn (1991) utilizaram três categorias: estado mental (isto é, cognição), desejo e estados de sentimentos (estados emocionais e fisiológicos). Tager-Flusberg (1992) apresenta três categorias semelhantes às de Brown e Dunn (1991) – cognição, desejo, emoção – e incluiu uma quarta, a percepção. Bartsch e Wellman (1995) examinaram termos de cognição e desejo. (Astington & Pelletier, 2000).

Na análise de Astington e Pelletier (2000), destacam-se três classes principais de estado mental: crenças, desejos e emoção. As autoras destacam que todas as taxonomias reconhecem esses três estados.

Valério (2008) utilizou a seguinte taxonomia: estados mentais de emoção, desejo e crença, além destas três, que caracterizam uma atribuição de estado mental, a autora acrescentou uma categoria na qual incluía atribuição de caráter ao outro (apontar uma particularidade do caráter de outrem indica que esse outro tem uma mente, que suas emoções e intenções podem ser justificadas a partir dessa particularidade).

Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) e Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009), analisando a classificação realizada por estudos anteriores (Bretherton & Beegly, 1982; Brown & Dunn, 1991; Tager-Flusberg, 1992), delimitaram quatro categorias: termos perceptivos, termos emocionais, termos cognitivos e termos denotando desejo/intenção. Essa taxonomia conjugada, apresentada e utilizada nos dois estudos de Rodrigues e colaboradoras, contempla uma vasta gama de termos, pois abrange tanto o processamento e uma atribuição mental mais elementar (como a percepção); como também categorias mais sofisticadas, como a de termos emocionais (que envolve características comportamentais de demonstração de

emoção, como *beijo, sorriso*; e referências à estados emocionais e de sentimentos, como *amor, gostar*); a de termos cognitivos (que contempla uma variedade de termos que não se restringe à conotação de crença) e inclui, ainda, termos que denotam desejo e intenção (por exemplo: *querer, pretender*). Uma explicação mais detalhada a respeito dessas quatro categorias será feita na seção referente à metodologia (capítulo 6) do presente trabalho, uma vez que esta classificação foi também utilizada na pesquisa aqui apresentada.

A seguir, será apresentada uma breve revisão acerca dos diferentes estudos sobre a aquisição de termos e expressões mentais.

#### **4.4 A aquisição da linguagem da mente**

Souza (2004) identifica e analisa estudos sobre esta temática e esclarece que entre as 50 primeiras palavras faladas por uma criança, a maioria dos termos referem-se a entidades concretas que estão presentes no mundo infantil (ex: comida, pessoas, partes do corpo e itens domiciliares). Enquanto as palavras concretas predominam no início, uma parte expressiva do precoce vocabulário infantil consiste, segundo a autora supracitada, de palavras que dizem respeito a conceito abstratos, destacando que estas palavras começam a emergir até mesmo antes do segundo ano.

No estudo de Bretherton e Beegly (1982), foram analisadas falas de 30 crianças com idade entre 28 e 30 meses por meio de relatos obtidos tanto pelas mães quanto por observações diretas. As palavras que se referiam a estados internos foram divididas em 6 categorias: percepção, fisiologia, emoção, volição, cognição e moralidade. Os resultados obtidos indicaram que a habilidade da criança para analisar os objetivos e motivos de outros já está razoavelmente bem desenvolvida no terceiro ano de vida; os termos referindo-se à vontade, à percepção e aos estados fisiológicos foram mais presentes no vocabulário destas crianças do que os termos sobre afeto e obrigação moral. Segundo as autoras, a habilidade para falar sobre estados mentais surgiria por volta do segundo ou terceiro ano de vida da criança, quando se evidencia uma comunicação dotada de intenção.

Shatz et al. (1983) investigaram, na linguagem natural de crianças, o uso inicial de termos mentais. Segundo esses pesquisadores, os adultos utilizam termos mentais para uma variedade de funções conversacionais em que não havia, verdadeiramente, referência direta a um estado mental (seu uso era apenas por 'força de expressão'), eles levantaram a hipótese de que o mesmo poderia acontecer com as crianças. Assim, observaram dois grupos diferentes de

participantes. No primeiro, 157 crianças foram observadas na hora de comer ou de brincar, durante 20 meses, em sessões que duravam de 20 a 30 minutos de conversação, aproximadamente 2 vezes por semana. A observação era feita quando as crianças estavam em interação com um ou ambos os pais. Segundo os autores, em raras ocasiões, outros adultos ou crianças estiveram presentes. Já no segundo grupo, 30 crianças (15 meninos e 15 meninas), foram observadas em casa, em interação com a própria mãe, em 4 diferentes ocasiões e em intervalos de 2 meses. A cada observação, 20 ou 30 minutos de diálogos eram gravados enquanto criança e mãe brincavam. Na primeira visita, as crianças tinham de 2 anos a 2 anos e 6 meses e, na última, de 2 anos e 6 meses a 3 anos.

Os autores concluíram que os verbos mentais começam a encontrar seu espaço na fala das crianças durante o terceiro ano de vida. Porém, eles não são primeiramente usados para referir-se a estados ou processos mentais internos. Segundo os autores, é muito provável que as crianças os utilizem sem que os compreendam. Para os autores, é necessário investigar com maior cuidado a habilidade das crianças em usar essas palavras ao se referir aos estados mentais das pessoas, e em contrastar estados mentais com a realidade por volta dos 3 anos.

Dunn, Bretherton e Munn (1987), analisando conversações entre mães e filhos pequenos, realizaram dois estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da comunicação verbal de estados de sentimentos. Os estudos apontaram que, aos 2 anos de idade, a maioria das crianças faz referência a estados de sentimento numa variedade de contextos, incluindo brincadeiras de faz-de-conta. As crianças mais velhas (25 e 32 meses) apresentaram uma compreensão dos estados mentais próprios e dos outros e entenderam como usar os estados mentais em seus relacionamentos interpessoais. Constatou-se que tanto mães como irmãos mais velhos mencionavam estados de sentimento mais frequentemente com meninas que com meninos; aos 24 meses, as meninas se referiam a estados de sentimento com frequência significativamente maior que os garotos. Os autores salientam que as crianças deram um passo importante na compreensão de que os outros podem ter experiências conscientes semelhantes as suas e reconheceram que esta compreensão pode ser compartilhada com os outros pela linguagem.

Brown e Dunn (1991), tendo como foco a influência do processo de socialização no desenvolvimento precoce das falas sobre desejos, percepções e estados mentais, realizaram uma análise contextual de termos mentais em conversações domésticas. O estudo foi realizado com seis crianças (segundo filho) observadas durante um período de dois meses - aos 24 e 36 meses - com suas mães e irmãos mais velhos. Foram observadas mudanças evolutivas nas falas das crianças que passaram a utilizar mais termos em suas discussões reflexivas,

referindo-se mais aos estados internos dos outros e se esforçando para manipular a percepção e comportamento dos outros por meio de referências a causas e consequências. Os resultados reforçaram a premissa de que a interação social possui papel fundamental no desenvolvimento infantil relativo ao conhecimento e compreensão dos estados internos.

Outra diferente abordagem, que estudou a aquisição da linguagem da mente por populações especiais, foi desenvolvida por Tager-Flusberg (1992). Tal estudo comparou relatos espontâneos de 6 crianças autistas e de 6 crianças com síndrome de Down. As conversas foram analisadas a partir de quatro categorias de estados mentais: desejo, percepção, emoção e cognição. Os resultados obtidos indicaram que as crianças autistas usaram termos de desejo, percepção e emoção de forma semelhante às crianças com síndrome de Down. No entanto, os sujeitos autistas usaram a linguagem para chamar atenção e para se referirem a estados cognitivos em menor frequência que os sujeitos com síndrome de Down.

Schwanenflugel, Henderson e Fabricius (1998) salientam que a linguagem que a criança emprega nas atividades cognitivas indica o desenvolvimento de uma teoria da mente ingênua. Segundo os autores, a criança sempre usa termos mentais em suas conversações. Primeiramente, estes termos são empregados com a função de dirigir uma intenção com as outras pessoas; depois, na idade de dois e três anos, mostram uma coerência entre os próprios estados mentais e os das outras pessoas. Uma das funções dos verbos mentais que a criança começa a utilizar nessa idade é o de marcar o grau de certeza de seus próprios estados mentais (por exemplo: “eu sei que perdi meu brinquedo”) ou comentar um termo mental percebido por outro (por exemplo: “Paula pensou [lembrou] que ela tinha perdido o seu brinquedo”). Os autores propõem que a criança passa a entender os termos mentais mais simples por volta dos quatro anos de idade. Porém, o emprego dos termos mentais evolui, por exemplo, na adolescência, quando são utilizados verbos mentais mais avançados, como hipotetizar e inferir.

De acordo com esta hipótese, Olson e Astington (1990 como citado em Schwanenflugel et al.,1998) associam a compreensão de termos mentais das crianças pequenas ao desenvolvimento de uma concepção de mente que se manifestaria nas tarefas de crença falsa, nas mudanças representacionais, na distinção entre aparência e realidade e na consciência dos próprios estados mentais e dos outros. Portanto, a utilização de termos mentais é um indício da compreensão infantil sobre estados mentais.

No cenário nacional, Roazzi e Arcoverde (1997) buscaram verificar o entendimento, de crianças de 3 a 7 anos, de duas categorias de verbos mentais: os verbos fativos<sup>5</sup> *saber* e *descobrir* e os contrafativos *fazer de conta* e *fazer acreditar*. A tarefa da criança era julgar o nível de verdade atribuído para o complemento de uma frase, baseado na pressuposição veiculada pelos verbos cognitivos na frase principal. Os resultados indicaram um efeito principal significativo para a condição do verbo - verbos fativos são mais fáceis de serem entendidos do que verbos contrafativos - e para idade - pressuposição de verbos fativos e contrafativos não é compreendida até a idade de 4 anos.

Sperb e Conti (1998), através da observação de episódios de brincadeira imaginária, constataram que as crianças, com média de idade igual a 5 anos, utilizaram uma gama de termos mentais que foram codificados como: modulação de asserção, dirigindo a interação, clarificação, expressão de desejo, ação-memória, expressão idiomática e expressão de estado mental. Entretanto, somente 3,86% dos termos mentais foram utilizados com a função de estado mental.

Alves (2003 como citado em Valério, 2008), objetivou delimitar que mudanças qualitativas ocorrem no uso de termos mentais por crianças de 2 a 5 anos. Além disso, a pesquisadora em questão buscou averiguar quais diferenças são observadas no uso de termos mentais por crianças de 2 a 5 anos em interação com suas mães e colegas que já possuem teoria da mente (participantes com idades entre 6 a 8 anos). Participaram 24 crianças de 2,6 anos a 5 anos, submetidos a dois tipos de situações: na situação 1, o examinador disponibilizava brinquedos (jogos de montar, bonecos, carrinhos, quebra-cabeças, massa de modelar, etc.) para que a criança e mãe brincassem; na situação 2, a examinadora propunha que fossem feitos trabalhos manuais em conjunto (entre a criança e a mãe). As mesmas situações foram também propostas nas interações da criança com os colegas mais velhos. Os resultados demonstraram que as crianças mais novas utilizam, em sua maioria, termos mentais referentes aos próprios estados mentais, já as mais velhas utilizaram, também, referências aos estados mentais de outras pessoas. Adicionalmente, verificou-se que as crianças mais novas fazem usos de termos mentais predominantemente nas situações de interação com a mãe. A forma como a interação verbal das mães com as crianças ocorre parece favorecer o uso. Já crianças mais velhas fazem uso dos termos mentais referindo-se a si e aos outros, tanto nas interações com suas mães como com colegas, havendo uma variabilidade na função e contexto com que os termos são empregados. As crianças mais velhas também utilizaram

---

<sup>5</sup> De acordo com Valério (2008) os verbos fativos pressupõem a verdade de seu complemento (saber, conhecer, descobrir), já os contrafativos pressupõem a falsidade do complemento (fazer-de-conta, fazer acreditar).



expressões que demonstraram uma compreensão dos estados mentais como internos e dependentes de fontes informativas.

Souza (2004), interessada no desenvolvimento do entendimento acerca de palavras mentais, realizou dois estudos: um estudo com o intuito de investigar o entendimento especificamente das palavras “think” and “know” e outro estudo destinado a explorar possíveis diferenças entre crianças que falam o inglês estadunidense e o português brasileiro no entendimento dessas duas palavras (think and know). A autora ressalta que o português brasileiro possui duas palavras que corresponde a “think” (“achar”, que indica um grau menor de certeza e “pensar” que indica um processo do pensamento) e também duas palavras para “know” (“saber”, que indica o conhecimento de um fato e “conhecer”, que indica o conhecimento de uma pessoa). Os resultados desse estudo indicaram que um entendimento completo dessas palavras mentais emerge aos 4 anos. Além disso, o entendimento de *know* pode preceder o entendimento de *think*. Os efeitos da linguagem foram menores do que o previsto. Os dois sentidos de “pensar” e “saber”, que foram testados no estudo, puderam ser representados conceitualmente por crianças norte-americanas, assim, a investigação do uso desses verbos mentais foi importante para investigar a representação conceitual dessas palavras em diferentes idiomas.

Carraro (2003) objetivou examinar o status metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta e sua relação com o nível representativo apresentado nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade, e no emprego de termos mentais. Os dados foram obtidos por meio de testagem, entrevista e de uma sessão de observação, em que cada um dos sete participantes (6 anos de idade), foi observado por vinte minutos. A categoria de termos mentais mais utilizada foi percepção, uma categoria não-metarrepresentativa. Já a categoria cognição apareceu em segundo lugar, embora apenas 12% dos termos mentais denotassem estados mentais epistêmicos, considerados metarrepresentativos. Também não se observou um padrão na frequência das categorias de termos mentais entre as crianças. Do total de locuções com termos mentais empregados, houve predomínio de termos mentais não metarrepresentativos, destacando-se a categoria percepção, que foi mais utilizada pelas crianças para chamar a atenção do outro dentro da brincadeira de faz-de-conta compartilhada. A autora justifica que a categoria percepção foi mais utilizada pelas crianças pela necessidade das crianças usarem termos mentais que chamassem a atenção do outro, no contexto da brincadeira de faz-de-conta compartilhada, proposta no estudo. A categoria percepção refere-se aos termos mentais que são usados para incentivar interação das crianças.

Baseado nas pesquisas apresentadas e na discussão realizada por Souza (2004), pode-se concluir que, por volta do segundo ano de vida, as crianças começam a usar palavras mentais (Bretherton & Beegly, 1982; Dunn et al., 1987), entretanto, esse uso não possui uma referência a um verdadeiro estado mental (Shatz et al., 1983). Durante o terceiro ano de vida, as crianças começam a produzir suas primeiras referências a estados mentais (Shatz et al., 1983). Por volta dos 4 anos, as crianças são, finalmente, capazes de exibir um entendimento mais sofisticado de estados mentais (Shatz et al., 1983). Entretanto, como salienta Souza (2004), ainda não há evidência conclusiva sobre como essas mudanças ocorrem.

Além disso, pode-se observar que o uso de termos mentais pelas crianças parece ser um recurso de pesquisa eficiente para se ter acesso ao desenvolvimento da mente infantil, sendo necessária a realização de mais estudos para elucidar com mais propriedade a respeito da aquisição de termos mentais pelas crianças.

## 5 LINGUAGEM MENTAL E LITERATURA INFANTIL

Como exposto nos capítulos anteriores, a linguagem parece exercer um importante papel na aquisição da habilidade sociocognitiva de atribuir estados mentais.

Lyra et al. (2008) propõem que o desenvolvimento sociocognitivo infantil deva ser visto como um processo de mútua complementaridade: constituído, por um lado, de um organismo predisposto a receber e elaborar informações sociais e, por outro, de um mundo social que facilita o desenvolvimento de tais habilidades sociocognitivas, tal como a teoria da mente.

De acordo com Cassidy et al. (1998), uma importante ferramenta para o desenvolvimento da compreensão de estados mentais é a narrativa. Os autores supracitados, fundamentados nas argumentações de Bruner (1990), explicam a importância da narrativa no desenvolvimento da teoria da mente, pois, segundo Bruner, as pessoas utilizam a narrativa como uma forma básica para dar sentido e obter entendimento acerca do mundo social, ou seja, para explicar ou dar sentido às ações dos outros à sua volta. Nessas narrativas, as pessoas captam o sentido dos eventos apelando para os estados subjetivos dos participantes, como suas esperanças, desejos, crenças, sentimentos, etc. Em outras palavras, as pessoas usam a psicologia popular ou a teoria da mente em forma de narrativa para entender os outros.

Dessa forma, Cassidy et al. (1998) argumentam que se a narrativa é a forma básica para a construção de significados e se a atribuição de estados mentais é essencialmente uma parte dela, espera-se que as narrativas de uma cultura dêem suporte para que suas crianças sejam ricamente dotadas em exemplos culturalmente pertinentes que caracterizam referências mentais, emocionais e explicações. Os autores supracitados concluem, então, que a maior fonte dessas narrativas voltadas para crianças é a literatura infantil.

Segundo Silva (2006), mais do que qualquer outra manifestação artística, a literatura infantil sempre desempenhou, de modo muito especial, as mais diversas funções, que vão do desenvolvimento linguístico da criança ao aperfeiçoamento de sua sociabilidade, tornando-se, neste sentido, instrumento indispensável no processo de aprimoramento do pensamento reflexivo e crítico, de aquisição da cidadania plena, de aprofundamento de conceitos abstratos etc. Diante disso, o autor esclarece que para esse complexo formativo/informativo concorrem fenômenos variados, aos quais a literatura infantil está atenta e com os quais contribui, como a própria construção da identidade social da criança.

Dessa forma, a literatura infantil, além de possuir uma função acadêmica, possui também uma função social. Segundo Caldin (2003), desde seus primórdios, a literatura para crianças tem uma função formadora, ou seja, apresenta modelos de comportamentos que facilitam a integração da criança na sociedade. Segundo o autor, a função social da literatura é facilitar ao homem compreender, sendo possível pela reflexão e crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura. Nesse sentido, o autor em questão diferencia dois tipos de literatura infantil: uma contemporânea, de cunho mais realista e uma mais tradicional, onde se inserem os contos clássicos. Ele argumenta, ainda, que “tanto a leitura de um texto maravilhoso quanto a leitura do texto realista cumprem o papel social de transformar a infância, na medida em que fazem a criança pensar criticamente” (Caldin, 2003, p. 5).

Como salienta Rodrigues (2009), do ponto de vista afetivo-emocional, as histórias infantis, mais especificamente os contos de fadas, exercem um importante papel no desenvolvimento infantil. Com base no trabalho de Oaklander (1980 como citado em Rodrigues, 2009), a autora observa que as histórias permitem trabalhar diretamente as emoções básicas universais (amor, ódio, medo, raiva, solidão e sentimentos de inutilidade e privação). Salienta ainda, nessa revisão, que em relação ao aspecto emocional, há um predomínio de trabalhos com enfoque psicanalítico.

Nessa publicação, bem como no estudo precedente, a autora, com base em estudos internacionais e nacionais, defende uma forma diversificada de utilização da literatura infantil a partir de um enfoque cognitivista e de uma abordagem preventiva e promotora de competências sociocognitivas. Nesse sentido, a autora ressalta que a atividade de “contar histórias”, ou a leitura para as crianças pequenas, necessita ser valorizada e redimensionada por profissionais e pesquisadores da área da psicologia e educação, inserindo-se, nessa proposta, a utilização da literatura infantil como fonte de compreensão dos estados mentais, ou seja, como recurso que pode ser utilizado para favorecer a linguagem referente aos desejos, crenças, emoções.

Nessa perspectiva, encontram-se outros estudos que compartilham um ponto de vista semelhante ao da autora e que utilizam, de alguma forma, os livros de histórias associados com uma compreensão sobre estados mentais. A revisão realizada encontrou um total de 17 estudos sobre a temática, sendo 11 publicações internacionais e 6 nacionais, o que denota a carência de estudos sobre o tema.

Do total de estudos, 6 (Cassidy et al. 1998; Dyer et al., 2000; Rodrigues & Rubac, 2008; Rodrigues et al.; 2007; Rodrigues & Tavares, 2009; Tepper & Cassidy, 1999) avaliaram o conteúdo dos livros quanto à referência a estados mentais, 5 (Adrian, et al, 2007; Adrian et

al., 2005; Garner, Jones, Gaddy & Rennie, 1997; Ratner & Olver, 1998; Sabbagh & Callanan, 1998) avaliaram a leitura compartilhada entre pais e filhos e a referência a estados mentais durante essa atividade, 1 (Valério, 2008) realizou a observação de crianças encenando histórias infantis e 5 (Meins, Fernyhough, Johnson & Lidstone, 2006; Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009; Symons et al., 2005; Tager-Flursberg & Sullivan, 1995) avaliaram a evocação de termos mentais enquanto crianças realizavam a leitura de livros .

Todos os estudos foram unânimes em apontar, em seus resultados, que os livros de histórias infantis constituem uma importante fonte de informações sobre estados mentais, servindo como ferramenta para o desenvolvimento da teoria da mente. Além disso, eles também proporcionam um fórum de discussão que envolve conversas sobre estados mentais, onde a leitura compartilhada (situações de interação mediada) tende a deflagrar um efeito positivo no desenvolvimento da teoria da mente das crianças estudadas. Além disso, apresentam-se como um instrumento capaz de eliciar evocações espontâneas acerca dos estados mentais.

### **5.1 Literatura Infantil e compreensão de estados mentais: resultados de alguns estudos**

Um dos primeiros a utilizar livros infantis como fonte de referências a estados mentais foram Tager-Flusberg e Sullivan (1995). Nesse estudo, os livros infantis foram utilizados como um estímulo para a produção de narrativas espontâneas. O objetivo desses pesquisadores foi de investigar as habilidades narrativas das crianças e sua relação com a teoria da mente. Participaram da pesquisa três grupos de sujeitos: um grupo com 27 sujeitos autistas, um grupo composto de 27 sujeitos com retardo mental e um grupo formado por 17 crianças com desenvolvimento normal (faixa etária foi pareada com a faixa etária mental verbal dos grupos com desordem desenvolvimental). Nesse estudo, as crianças dos três grupos deveriam ler um pequeno livro e, após narrarem a história de forma espontânea, os pesquisadores realizavam um inquérito acerca das emoções dos personagens. Além disso, os sujeitos autistas e os sujeitos com retardo mental também foram avaliados por quatro testes de crença falsa. Os autores codificaram o uso de termos mentais nas narrativas da seguinte

maneira: termos que se referiam a estados afetivos/ emocionais (ex.: feliz, furioso)<sup>6</sup>, emocionais comportamentais (ex.: chorar)<sup>7</sup>, fisiológicos (ex.: cansado)<sup>8</sup> e, por fim, termos cognitivos (ex: pensar, saber, admiração)<sup>9</sup>. Os resultados indicaram que os fatores linguísticos desempenham um importante papel no desenvolvimento da teoria da mente. Além disso, segundo os autores, uma forte correlação encontrada entre as variáveis linguísticas, evocação de termos mentais e performance nas tarefas de crença falsa para sujeitos autistas ilustraram como a linguagem está interligada com fatores sociais-cognitivos, particularmente nas habilidades relacionadas à teoria da mente, e como ela desempenha um importante papel na habilidade (ou dificuldade) em produzir narrativas que tecem a “paisagem da ação” junto com a “paisagem da consciência”. Em relação à evocação de termos mentais, o grupo de sujeitos com desenvolvimento típico evocou com maior frequência termos emocionais, seguido de termos de comportamentos emocionais e cognitivos. Os autores concluíram que a utilização de livros foi um importante estímulo para a produção de narrativas espontâneas das crianças possibilitando avaliar a atribuição de termos mentais.

Garner et al. (1997) utilizaram livros de imagem com o intuito de facilitar a linguagem emocional entre mães e filhos (mães que raramente conversavam com seus filhos sobre emoções). O objetivo dos pesquisadores foi de examinar se havia alguma relação entre as conversas sobre emoção das mães de baixa renda e o entendimento de seus filhos sobre emoção. Para tanto, os pesquisadores filmaram 45 pré-escolares e suas mães enquanto eles viam um livro que continha apenas imagens que eliciavam conversações sobre emoções. A linguagem emocional das mães e filhos foram assim codificadas: a) comentários não elaborados<sup>10</sup> sobre emoções; b) explicações sobre as causas e consequências das emoções; e c) declarações relacionadas com empatia. Além da codificação da leitura dos livros, as crianças foram submetidas a uma entrevista individual, onde foram administradas tarefas que avaliavam se elas tinham conhecimento a respeito de: expressão emocional (habilidade para compreender e nomear as emoções), situação emocional (entender as reações a situações carregadas de emoção) e o papel emocional (entender que os sentimentos dos outros podem ser incongruentes com a reação emocional a uma situação). Os resultados mostraram que o conhecimento da situação emocional foi positivamente relacionado com as declarações maternas de empatia. As explicações maternas sobre causas e consequências das emoções

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora de *happy, mad*

<sup>7</sup> Tradução livre da autora para *cry*

<sup>8</sup> Tradução livre da autora para *tired*

<sup>9</sup> Tradução livre da autora para *think, know, Wonder*

<sup>10</sup> Tradução livre da autora para *unelaborated comments*

foram singularmente relacionadas com a habilidade de entendimento do papel emocional. Esse estudo evidenciou que os livros contendo narrativa por imagem foram capazes de eliciar conversas sobre emoções entre mães e filhos.

Outro estudo que utilizou da literatura para produzir maior conhecimento sobre a teoria da mente foi realizado por Ratner e Olver (1998), que objetivou avaliar se a leitura e releitura de contos populares com um adulto poderia ser um dos caminhos pelos quais as crianças adquirem seu entendimento de representação, aprimorando, assim, o desenvolvimento da teoria da mente. Os autores estudaram 4 crianças de 3 e 4 anos, que leram e releeram com seus pais um conto popular que envolvia uma situação de engano. Os resultados sugeriram que a releitura de conto popular, que contém uma situação de engano, funciona como uma estrutura para interações sociais apoiando o desenvolvimento do entendimento infantil de representações mentais. Segundo os autores, os enganos inseridos na história conduziam a discussões de pensamentos e sentimentos e sua relação com as intenções e ações. Tais discussões mudaram o curso das leituras sucessivas e as crianças mostraram uma melhor compreensão dos enganos contidos na trama da história, diminuindo, segundo os autores, a necessidade do suporte dos pais. Dessa forma, pode-se concluir que a leitura em conjunto (entre pai e filho) forneceu uma boa oportunidade para ajudar nas conversas reflexivas sobre estados mentais, demonstrando também que os livros de histórias infantis constituem uma ferramenta para fomentar conversas sobre estados mentais.

Sabbagh e Callanan (1998) objetivaram ampliar os achados de Bartsch e Wellman (1995). Para tanto, no lugar de focalizarem um pequeno grupo de crianças longitudinalmente, realizaram um estudo transversal, com grupos de crianças na faixa etária de 3, 4 e 5 anos. Nesse estudo, ao invés de observarem conversas não estruturadas, focalizaram díades mãe-criança enquanto eles estavam engajados na leitura de um livro. Sabbagh e Callanan (1998) argumentam que esta tarefa possui a vantagem de possibilitar oportunidades semelhantes para a discussão sobre estados mentais para cada faixa etária. Dessa forma, a díade pais/filho realizou a leitura de um livro de ilustrações que foi gravada, transcrita e codificada. A evocação das crianças foi assim codificada: evocações contrastivas (evocações nas quais as crianças contrastavam dois estados mentais diferentes), evocações com referências diretas à estados mentais (baseada no estudo de Shatz et al., 1983) e evocações na forma “Eu não sei” (também baseada no estudo de Shatz et al., 1983). Além da evocação das crianças, os pesquisadores também codificaram as respostas dos pais a essas evocações. Na comparação com os resultados de Bartsch e Wellman (1995), os autores observaram que os pais e seus filhos de 5 anos, ao lerem um livro de imagens, engajaram-se com maior frequência em

conversas sobre estados mentais do que seus pares similares fizeram nas conversas diárias observadas no estudos de Bartsh e Wellman (1995). Esses achados reforçam fortemente a afirmativa de que a leitura de livros fornecem oportunidades úteis para crianças manterem conversações sobre estados mentais.

Cassidy et al. (1998), buscando analisar o conteúdo dos livros dirigidos a pré-escolares, realizaram um estudo composto por duas etapas: num primeiro momento os pais de 47 pré-escolares foram solicitados a informar uma lista de livros que seus filhos haviam lido (ou escutaram a leitura). Os pais registraram um total de 432 livros, sendo que destes, 317 eram encontrados em bibliotecas e lojas de livros. Num segundo momento da pesquisa, esses 317 livros foram codificados de acordo com os seguintes aspectos da teoria da mente: presença da linguagem de estados internos (sentimentos, crenças, pensamentos, desejo/intenção e conhecimento), crença falsa, presença de descritores de personalidade. Os resultados mostraram que 78% dos livros continham linguagem referente aos estados internos, 34% continham crença falsa e 43% continham descrições de personalidade. Os estados internos mais encontrados nos livros foram sentimentos/emoções (80%), seguido de pensamentos (55%), desejo (46%), conhecimento (35%), crença (13%). Os autores concluíram que as referências a estados mentais estão onipresentes na literatura infantil; os livros infantis constituem uma fonte de informação relevante e útil sobre a teoria da mente, apresentando-se como uma ferramenta valiosa na estimulação do desenvolvimento sociocognitivo infantil. Os autores, retomando Bruner (1990), afirmaram que:

... a narrativa é uma forma de construção de sentido por onde nós damos sentido ao comportamento através da referência a estados mentais. A literatura infantil poderia ser uma área onde a cultura “ensina” crianças, talvez até mesmo mais explicitamente do que nossas interações interpessoais diárias, sobre essa construção de sentido. ( p. 468).

Com base nesse estudo, Tepper e Cassidy (1999) analisaram os livros infantis sob uma outra perspectiva. Esses autores acreditam que os estereótipos associados ao gênero são construídos, moldados e mantidos pelos valores sociais e que a literatura configura também uma ferramenta que viabiliza a aprendizagem de valores sociais. Dessa forma, os livros podem ser reflexo de tais valores e conter os estereótipos associados ao gênero. Buscando averiguar a influência dos livros infantis nos estereótipos de gênero de crianças, os referidos autores, na perspectiva da cognição social, examinaram o uso diferencial por gênero da linguagem emocional em livros de imagens infantis. Para este estudo, foram utilizados 196 dos livros usados no estudo de Cassidy et al. (1998). Todas as palavras denotando emoção



nos livros foram nomeadas e classificadas. Os resultados mostraram que tanto o sexo masculino quanto o feminino foram associados à frequências iguais de linguagem emocional. Além disso, não foi encontrada diferença significativa nos tipos de palavras emocionais associadas aos diferentes sexos. Os autores concluíram que livros infantis são saudáveis exemplos de associações emocionais para ambos os sexos.

Dyer et al. (2000) objetivaram investigar se os livros de histórias infantis estadunidenses, destinados a crianças de 3 a 6 anos, eram fontes viáveis de informação acerca de estados mentais. Noventa livros infantis (sendo metade destinada a crianças de 3 a 4 anos e a outra metade destinada a crianças de 5 a 6 anos) foram analisados a partir de três eixos: (a) via palavras e expressões no texto, (b) via figuras e (c) via situações de ironia. Os resultados indicaram que tanto nos livros destinados às crianças mais novas quanto naqueles destinados às mais velhas, observou-se uma alta proporção de referências textuais a estados mentais. Entretanto, aqueles destinados às crianças mais velhas foram significativamente mais longos e, no geral, eles incluíam tanto uma alta frequência de referências mentais como uma ampla variedade de tais referências. Evidenciou-se que os livros infantis estão repletos de referências a estados mentais, permitindo aos autores concluir que a leitura de livros infantis poderia proporcionar a crianças um rico contexto para o desenvolvimento de entendimento da mente.

No contexto familiar, Adrian et al. (2005) investigaram a leitura de livros entre pais/filhos e sua relação com o desenvolvimento da teoria da mente. Primeiramente solicitou-se aos pais que informassem sobre a frequência com que eles liam livros para os filhos. Posteriormente, as mães foram solicitadas a ler quatro livros de imagens para trinta e quatro crianças, com idades entre 4 e 5 anos. Os relatos foram transcritos e codificados em: termos cognitivos, emocionais, perceptivos e de desejo/intenção. Os resultados indicaram que a frequência de leitura de livros em casa e o uso materno de termos mentais em tarefas de leituras de livros com imagens foi significativamente associado com o sucesso em tarefas de crença falsa, após já ter controlado um número de mediadores potenciais, como idade, habilidade verbal, grau de instrução dos pais, e palavras usadas pelas mães na leitura de livros que continham só imagens. Esses resultados sugerem que a leitura compartilhada de livros infantis, entre pais e filhos, tende a influenciar positivamente o desenvolvimento da teoria da mente.

Symons et al. (2005), buscando avaliar a linguagem mental infantil, realizaram três estudos. No primeiro, os autores examinaram a linguagem mental enquanto pais e seus filhos, de 5 a 7 anos de idade, liam conjuntamente um livro de histórias. Os resultados demonstraram que o discurso sobre os estados mentais dos personagens da história durante a

leitura compartilhada possui relação com a teoria da mente infantil (avaliada por meio das tarefas de crença falsa). Entretanto, os autores salientaram que a linguagem mental das crianças pode ter sido influenciada pela interação social com uma pessoa mais madura, como seus pais. Portanto, os autores discutem que, para avaliar a linguagem mental da criança, seria necessário que ela realizasse sozinha a leitura do livro e, além disso, seria também necessário que ela elaborasse um texto ou respondesse a perguntas sobre o livro. Em resposta a estas limitações, os autores sugerem que a linguagem mental das crianças pode ser examinada em situações nas quais elas mesmas construam uma história em resposta a imagens. Este procedimento permite examinar a mente das crianças de forma independente, ou seja, como eles descrevem e fazem atribuições sobre os estados mentais dos outros. No segundo estudo, a criança deveria responder perguntas sobre uma série de fotografias. As respostas foram codificadas da seguinte forma: estados cognitivos, de desejo, emocionais e comportamentais. Os resultados mostraram que as referências das crianças aos estados emocionais, cognitivos e de desejo foram relacionados com o desempenho na tarefa de teoria da mente. No terceiro estudo, o discurso mental infantil foi novamente examinado, entretanto, as crianças foram convidadas a contar uma história sobre imagens não sendo feitas perguntas específicas. As imagens focalizavam desenhos a lápis concebidos de tal forma que, embora fosse viável a referência a um caráter emocional ou cognitivo, as imagens também poderiam ser descritas sem quaisquer dessas referências. Como nos demais estudos desta pesquisa, a narrativa das crianças também foi codificada em termos de estados cognitivos, de desejo e emocionais. O desempenho nas tarefas de teoria da mente foi significativamente e positivamente correlacionado com o uso de termos mentais. Em outras palavras, crianças pré-escolares inclinadas a comentários espontâneos sobre os pensamentos, sonhos e sentimentos de personagens da história possuem melhor desempenho em tarefas de crença falsa. Esse estudo evidencia a relevância da leitura compartilhada para o desenvolvimento da teoria da mente. Além disso, os estudos 2 e 3 inseridos na pesquisa em questão indicam que a construção de narrativas por meio de figuras constitui um importante recurso para avaliar a linguagem mental infantil.

Meins et al. (2006) avaliaram o uso de linguagem infantil voltada para estados internos em duas tarefas: ao narrar um livro de imagens e ao descrever um melhor amigo. As crianças também foram avaliadas em tarefas da teoria da mente. Os pesquisadores utilizaram uma amostra de crianças de 7 a 9 anos (N=38). Os relatos infantis foram codificados da seguinte maneira: estados internos, percepção, tentativa (referências às intenções e metas dos personagens), comentários auto-referenciais (referências aos próprios estados mentais),

distanciamento (a criança estava incerta sobre o que estava acontecendo) e descrições gerais. Já a descrição do amigo foi codificada usando as categorias: mentalística, comportamental, física e geral. Os autores encontraram uma correlação positiva entre a fala voltada para estados mentais nas duas tarefas (narração do livro e descrição do amigo). Em relação à tarefa do livro, as crianças evocaram, com maior frequência, comentários de descrição geral, seguidos de temas perceptivos, estados internos e tentativa.

Adrian et al. (2007) reportam os resultados de um estudo longitudinal que visou investigar se o uso precoce materno de verbos cognitivos durante a leitura de livros de imagens estaria relacionado positivamente com o entendimento infantil de estados mentais após um ano. O estudo envolveu duas etapas: na primeira etapa, participaram 41 mães e seus filhos (com idades entre 3,3 à 5,11 anos). Nesta etapa, as mães leram para seus filhos quatro livros contendo narrativa por imagem. A leitura materna foi avaliada por meio do uso de verbos cognitivos durante a leitura dos livros (ex.: pensar, saber, lembrar, acreditar, entender, reconhecer, imaginar, supor, esquecer, explicar, esclarecer) <sup>11</sup>. Além disso, as crianças realizaram duas tarefas de crença falsa. Na segunda etapa, que ocorreu após um ano, 37 mães, que haviam participado da etapa 1, leram um livro de imagens para seus filhos. Tanto a linguagem mental materna quanto o entendimento da crença falsa infantil foram novamente avaliadas. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva entre o uso precoce materno de verbos cognitivos na leitura de livros de imagens e o entendimento acerca de estados mentais após um ano. Segundo os autores supracitados, as pesquisas indicaram que alguns aspectos do discurso adulto (atenção conjunta, modelação de novas formas verbais, feedback contingente no discurso infantil e conversas partilhadas) estão associados com a competência linguística infantil. Entretanto, para os autores, essas modalidades são mais prováveis de ocorrer durante a leitura de livros do que em outros cenários.

Motivadas pelos estudos internacionais que avaliaram o conteúdo dos livros referente aos estados mentais, Rodrigues et al. (2007) investigaram a ocorrência de termos mentais em uma amostra de 100 livros nacionais de histórias infantis, destinados a crianças de 4 a 6 anos. Após a seleção dos livros, feita por meio de consultas a órgãos educacionais e catálogos de editoras de renome nacional na área da literatura infantil, os livros foram codificados mediante quatro categorias (temas emocionais, cognitivos, desejos e intenção e avaliação moral/obrigação). De forma complementar, também foram analisadas: a presença de ironia situacional, crença falsa e convergência entre figura e estado mental. Os resultados

---

<sup>11</sup> Livre tradução da autora para *think, know, remember, believe, understand, recognize, imagine, suppose, forget, explain, clarify*

encontrados pelas pesquisadoras convergem com os estudos internacionais (Cassidy et al., 1998; Dyer et al., 2000), indicando que livros infantis nacionais apresentam também um alto índice de referência aos estados mentais (92%), havendo uma predominância de referência a termos emocionais (41%), seguidos de termos cognitivos (39%). Tais resultados indicam que as narrativas dos livros nacionais possuem referências expressivas de termos voltados para estados mentais, apresentando qualidade nas ilustrações como recurso adicional para a compreensão dos estados mentais (76% das figuras analisadas apresentaram convergência com os estados mentais focalizados).

Visando ampliar a gama de livros analisados, Rodrigues e Tavares (2009), utilizando procedimento semelhante ao de Rodrigues et al. (2007), analisaram uma amostra de 119 livros nacionais dirigidos a pré-escolares. Esta amostra de livros também apresentou alto índice de referências a estados mentais (99%), com predominância de termos cognitivos (42%) e emocionais (39%), alta convergência figura/estado mental (74%), presença de ironia (21%), crença falsa (13,5%) e expressiva ocorrência de situações envolvendo pistas sociais internas e externas (98%).

Valério (2008), através de um estudo longitudinal, realizou observações em crianças enquanto encenavam histórias infantis. Essas histórias foram vídeo-gravadas, transcritas e os termos mentais foram localizados, através do software SPAD-T, na frase e foram classificadas segundo os critérios: a) há atribuição ao outro de estados mentais de emoção, b) há atribuição ao outro de estados mentais de desejo, c) há atribuição ao outro de estados mentais de crença d) há atribuição de caráter ao outro. Além disso, a autora também avaliou a teoria da mente por meio da utilização de 6 tarefas (quais sejam: diferentes desejos, diferentes crenças, acesso ao conhecimento, conteúdo inesperado, crença falsa explícita, emoção sobre a crença). Participaram 58 crianças entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 7 meses. As crianças manifestaram compreensão de estados mentais ao longo do estudo e, em todas as coletas, foi mais frequente o número de crianças que emitiram locuções expressando desejo, sendo o verbo querer o mais utilizado. Os dados provenientes da aplicação de tarefas foram submetidos à análise fatorial, encontrando-se diferentes perfis de desenvolvimento. A pesquisadora conclui que os diferentes perfis de desenvolvimento fornecem evidências de que, além da idade, outras variáveis parecem ter influência no desenvolvimento da capacidade de atribuir estados mentais aos outros. Além disso, foi possível observar que as crianças evocaram uma gama de termos mentais durante a encenação das histórias infantis, destacando a importância dessa ferramenta para o estudo da linguagem da mente infantil.

Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) avaliaram a linguagem mental de pré-escolares durante a leitura de um livro infantil nacional contendo narrativa por imagem (Truks - Editora Ática). A amostra utilizada no estudo foi de 40 alunos de uma escola pública (20 crianças de cinco anos e 20 de seis anos de idade). A leitura das crianças foi realizada individualmente, tendo sido gravada, transcrita e analisada, codificando-se palavras e expressões voltadas para os estados mentais mediante quatro categorias (baseadas nos estudos de Bretherton & Beehly, 1982; Brown & Dunn, 1991; Tager-Flusberg, 1992): termos cognitivos, emocionais, de desejo/intenção e perceptivos. Os resultados indicaram que a categoria de termos mais evocada foi a dos termos perceptivos, seguidos dos emocionais, cognitivos e desejo/intenção. As crianças de 6 anos evocaram significativamente mais termos mentais que as de 5 anos. Diante desses resultados, as autoras discutem que a predominância de termos perceptivos encontrada na leitura das crianças poderia indicar que elas focalizaram mais termos que denotam comportamentos físicos e ações dos personagens do que propriamente estados subjetivos.

Buscando diversificar essa temática, Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) utilizando a mesma metodologia e instrumento, investigaram a evocação de termos mentais em pré-escolares de uma escola particular. Participaram 17 crianças de cinco anos e 17 de seis anos. Os resultados também evidenciaram uma ênfase predominante nos termos perceptivos. Além disso, as crianças de 5 anos evocaram mais termos mentais que as de 6 anos. As autoras realçaram uma importante questão: a necessidade de novas pesquisas com outros livros que contenham estruturas diferenciadas de narrativa.

Diante do exposto, pode-se concluir que o uso de livros infantis mostra-se de grande utilidade como recurso metodológico de pesquisa, bem como recurso prático, potencialmente útil na estimulação do entendimento infantil sobre estados mentais com a grande vantagem de serem recursos de baixo custo e de fácil acesso e manejo pela família e pelas escolas de educação infantil.

Entretanto, pode-se considerar que, no que se refere à evocação de termos mentais por crianças pré-escolares (período em que inicia o uso explícito da linguagem da mente) durante a leitura de livros infantis, a literatura da área, sobretudo no Brasil, é ainda bastante limitada. Rodrigues e suas colaboradoras (Rodrigues Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009) ressaltam que a utilização de apenas um livro por imagem pode influenciar os resultados, ou seja, a estrutura da narrativa do livro utilizado nessas duas pesquisas pode ter favorecido a maior ocorrência de termos perceptivos. As autoras salientam a necessidade de

que sejam realizados outros estudos que utilizem diferentes livros com narrativas por imagem e uma análise comparativa dos resultados.

Portanto, o que motivou o presente estudo foi ampliar o escopo das pesquisas referentes à evocação de termos mentais a partir da leitura de livros contendo narrativas por imagem. Tem-se como objetivo geral:

Investigar a evocação de termos mentais por crianças de 5 e 6 anos de idade na leitura de três livros contendo narrativas por imagens, considerando duas escolas públicas de educação infantil de uma cidade da Zona da Mata mineira.

Como objetivos específicos propõe-se:

- 1) Codificar os termos mentais identificados nos relatos infantis, ou seja, identificar a ocorrência de termos cognitivos, emocionais, desejo e intenção e termos perceptivos na leitura dos três livros de histórias infantis;
- 2) Comparar os resultados, considerando os relatos individuais das crianças nos três livros infantis;
- 3) Comparar os resultados dos relatos das crianças por faixa etária (5 e 6 anos);
- 4) Comparar os resultados dos relatos infantis dos grupos de crianças por escola.

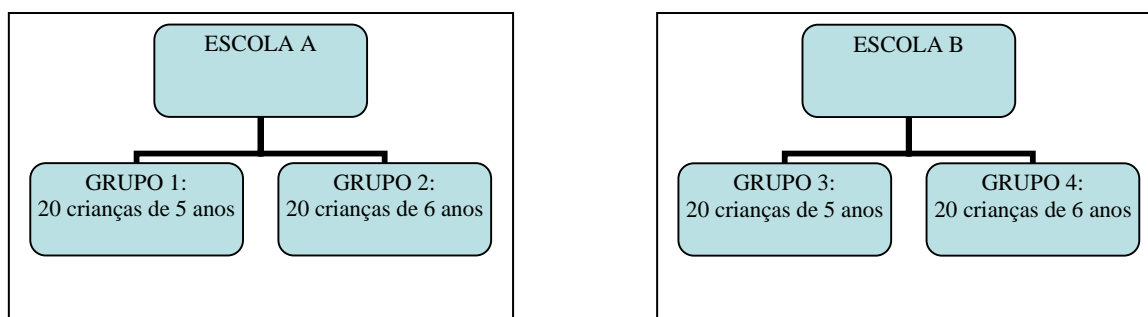
## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Local e Participantes

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas de educação infantil da rede pública municipal de ensino de uma cidade da Zona da Mata mineira. As duas escolas, apesar de serem públicas municipais, apresentam perfis diferenciados:

Uma escola, aqui identificada como Escola A, localiza-se num bairro situado na periferia da cidade e apresenta atividades literárias esporádicas. A outra escola, denominada de Escola B, localiza-se em um bairro de classe-média na zona nobre da cidade e mantém uma rotina sistemática de utilização de livros, com atividades literárias semanais.

Participaram 80 sujeitos, sendo 35 do sexo masculino e 45 do sexo feminino. De cada escola participaram dois grupos de crianças, formando um total de 4 grupos de sujeitos, conforme distribuição indicada no Quadro 1.



*Quadro 1:* Distribuição dos quatro grupos de participantes

O grupo 1 foi composto por 20 crianças regularmente matriculadas no segundo período de educação infantil de uma escola da periferia, com idades entre 5 anos completos e 5 anos e 5 meses (média de idade 62,7 meses, DP=1,60). O grupo 2 caracterizou-se pela participação de 20 crianças regularmente matriculadas no primeiro ano de educação infantil da mesma escola da periferia, com idades entre 6 anos completos e 6 anos e 5 meses (média de idade de 74,25 meses, DP=1,62).

O grupo 3 foi composto por 20 crianças regularmente matriculadas no segundo período de educação infantil de uma escola localizada em bairro de classe média da cidade,

com idades entre 5 anos completos e 5 anos e 5 meses (Média de idade 63,1 meses, DP=1,65). O grupo 4, de 20 crianças regularmente matriculadas no primeiro ano de educação infantil da mesma escola, localizada do bairro de classe média, possuía alunos com idades entre 6 anos completos e 6 anos e 6 meses (média de idade de 74,70 meses, DP=1,68).

Os critérios de inclusão previstos foram: crianças que, ao olharem as gravuras dos livros selecionados, conseguissem contar histórias, além disso, que os pais ou responsáveis tivessem assinado um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – ANEXO B), o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF. Assim como os pais, as crianças que participaram da amostra também concordaram com sua participação voluntária na pesquisa.

## 6.2 Materiais

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Instrumento para a caracterização dos participantes* (ANEXO A):

Para garantir o anonimato, foi elaborado um instrumento de identificação para caracterização dos participantes contendo informações sobre a sua identificação (cada participante recebia um número) a idade (data de nascimento), sexo, turma e escola em que estuda.

- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*

Elaborado com base na Resolução 196/96 (Conselho Nacional de Saúde, 1996). Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP-UFJF)<sup>12</sup>. O TCLE encontra-se no ANEXO B.

- *Livro “TRUCKS”* (Autora Eva Furnari -Editora Ática)

Este livro destina-se a crianças pré-escolares e contém uma narrativa por imagem, ou

---

<sup>12</sup> FR206564



seja, não contém texto escrito, somente imagens. Trata-se de livro recomendado pela FNLJ (Fundação Nacional de literatura Infanto-Juvenil) por critério de qualidade e adequação à faixa etária pré-escolar. O livro obteve, em 1998, o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração como consta na capa do próprio livro e no catálogo da Editora Ática. O livro conta a história de uma bruxinha sapeca que quis brincar com um leão transformando-o em dragão, mas, em seguida, ela não consegue reverter o feitiço. Este livro contém um total de 20 páginas e 20 ilustrações (1 ilustração por página). As ilustrações são, na realidade, fotografias de bonecos que se interagem num mesmo cenário. Todas as ilustrações são coloridas e não há variação de cores entre elas. Trata-se de um livro cuja estrutura contém uma história voltada predominantemente para a ação dos personagens. Devido à estrutura da história, do menor número de páginas, ilustrações e cenários potencialmente deflagradores de atribuição de termos mentais, este livro foi caracterizado, nesta pesquisa, como perfil simples de narrativa.

- ***Livro “O amigo da bruxinha”*** (Autora Eva Furnari – Editora Moderna).

O livro em questão também destina-se a crianças pré-escolares e utiliza narrativa por imagem. Este livro possui 11 pequenas histórias onde protagonizam, em todas as histórias, dois personagens (uma bruxinha e um gato). O livro contém um total de 31 páginas, 81 figuras coloridas e 11 diferentes cenários. Trata-se de um livro com situações que caracterizam ações e circunstâncias envolvendo estados mentais, evidenciando-se pela expressão facial das personagens pistas indicadoras de estados mentais, traduzindo, portanto, um perfil intermediário de narrativa.

- ***Livro “A bruxinha e Godofredo”*** (Autora Eva Furnari – Editora Global).

Este livro é também destinado a crianças pré-escolares com narrativa por imagem. Trata-se de uma única história, onde participam apenas dois personagens (a Bruxinha e o Godofredo), e não há cenário na narrativa. O livro possui um total de 29 páginas e 77 figuras em duas escalas de cor: rosa (a cor do personagem Godofredo) e preto e branco. Trata-se de um livro onde a estrutura da história contém personagens que encontram-se em situações que caracterizam predominantemente estados mentais, e há a ocorrência de balões de pensamentos e de falas, onde a criança necessitará inferir seus pensamentos, podendo predizer o comportamento dos personagens. Tal livro foi categorizado, na presente pesquisa, como perfil de narrativa complexa.

Foi utilizado, também, um gravador digital para gravação e transcrição dos relatos.

### **6.3 Procedimento**

De início, foi realizada uma análise mais detalhada da estrutura de alguns livros com narrativa por imagem recomendados pelos critérios de qualidade e indicação de faixa etária pela FNLJ. Os livros acima referidos foram selecionados e categorizados (em livros com perfis de narrativa simples, intermediário e complexo) em função das seguintes características: estrutura narrativa; conteúdo das suas imagens voltadas para pistas referentes aos estados mentais e número de páginas, cenários e ilustrações potencialmente deflagradoras de atribuição de termos mentais.

Em relação às instituições participantes, a escolha foi feita de forma não probabilística e considerou, entre outros aspectos, a natureza das escolas – educação infantil, sendo duas escolas públicas municipais, entretanto com perfis diferenciados, onde uma escola possui uma localização mais centralizada que, embora seja pública, atende também crianças de classe média, e outra escola também pública, inserida na periferia da cidade –, a acessibilidade, o número de estudantes nesta faixa etária e a possibilidade de um contato efetivo com os pais. Em seguida, foi realizado um contato com a coordenação e a direção das escolas para esclarecer os objetivos da pesquisa, assim como a obediência aos procedimentos estabelecidos pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Posteriormente, as professoras também foram esclarecidas quanto à pesquisa. Após a autorização formal das diretoras, e também da autorização verbal da professoras, a documentação referente à pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP-UFJF), o qual foi devidamente aprovado. Obteve-se, nas próprias escolas de educação infantil, uma listagem das crianças matriculadas, considerando o nível de escolaridade e faixa etária do 2º e 3º período pré-escolar (turno da manhã e tarde). As crianças foram selecionadas mediante adequação à faixa etária pretendida. Aos sujeitos selecionados foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis que concordavam com a participação voluntária de seus filhos na pesquisa. Após a assinatura dos termos, iniciou-se a coleta de dados com as crianças cujos pais haviam autorizado a participação. Com a autorização para se iniciar a coleta de dados a pesquisadora voltou às

escolas para realizar reuniões informativas com os pais das crianças nas escolas. Após esses procedimentos preliminares, foram agendados com as escolas e com os professores os dias e os horários de melhor conveniência para a audição individual dos três relatos individuais das crianças. O procedimento foi conduzido pela pesquisadora e por duas acadêmicas do curso de Psicologia da UFJF, previamente treinadas pela pesquisadora.

Para a audição da criança, após pedir sua autorização verbal para o procedimento explicando, inclusive, que sua historinha seria gravada, foi estabelecido um bom “rapport”, apresentando os referidos livros, deixando que elas os manuseassem e, depois, solicitando que ela contasse a história a partir das imagens (ilustrações) que elas estavam vendo na sequência das páginas.

A leitura individual dos três livros foi realizada em apenas um encontro com cada criança. Os livros foram apresentados na seguinte sequência: primeiro, foi apresentado o livro “Truks”; após a leitura deste, foi apresentado à criança o livro “O amigo da bruxinha” e, por último, “A bruxinha e o Godofredo”. A escolha dessa sequência de apresentação ocorreu levando-se em consideração o tamanho dos livros (número de páginas) e o número de figuras. As leituras das crianças foram gravadas e depois transcritas para posterior análise.

#### **6.4 Cuidados éticos**

Este projeto, com os procedimentos e instrumentos acima descritos, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disso, cuidou-se para que a participação das crianças ocorresse sempre de forma voluntária e prazerosa.

Assim que os resultados foram obtidos, a direção e a coordenação das escolas receberam retorno, onde foi oferecida a realização de uma palestra sobre a importância da teoria da mente para o desenvolvimento infantil, incluindo estratégias para promover esse desenvolvimento na infância. Portanto, os benefícios para as crianças participantes do projeto podem ser considerados indiretos na medida em que foi realizado com informações e sensibilização para os cuidadores. O estudo foi classificado como de risco mínimo para todos os participantes, uma vez que a atividade que foi realizada (leitura de livro contendo só imagem) é bastante frequente no cotidiano das crianças pré-escolares, sendo prática lúdica e de entretenimento utilizada tanto pelos pais em casa quanto pelos professores em sala de aula.

## 6. 5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Tal decisão decorreu das características do material adotado e do objetivo da pesquisa (delimitar a ocorrência dos termos mentais presentes nos relatos das crianças). Como os dados não obedeciam aos critérios de normalidade, foram utilizados os seguintes testes não-paramétricos: teste de Friedman, Wilcoxon e Mann-Whitney.

Para a codificação e delimitação dos termos mentais encontrados nos relatos infantis foram adotadas as seguintes definições (baseadas nos estudos de Brown & Dunn, 1991, Tager-Flusberg, 1992, Bretherton & Beeghly, 1982) e já utilizadas nos estudos de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) e Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009).

### *- Termos Cognitivos*

Termos que remetem a conhecimento, memória, incerteza, sonho, realidade versus pretensão, utilizados para referir a seus próprios estados mentais e ao dos outros (Bretherton & Beeghly, 1982).

### *- Termos Emocionais*

Seguindo Tager-Flusberg (1992) termos emocionais foram identificados como termos referentes a comportamentos emocionais (por exemplo: abraço, beijo, sorriso, choro, etc) e aqueles referentes a emoções ou sentimentos atuais (por exemplo: amor, gostar, feliz, assustar, etc).

### *- Termos de desejo/intenção*

Termos de desejo/intenção foram delimitados pelo uso das palavras desejar, precisar, gostaria, indicando volição, motivação ou pedido para um objeto ou uma ação na parte de outra (Brown & Dunn, 1991; Bretherton & Beeghly, 1982)

***- Termos Perceptivos***

O termos perceptivos foram caracterizados como aqueles que fazem referência à percepção atual, classificados de acordo com os sentidos: visão, audição, paladar, olfato e tato (Bretherton & Beeghly, 1982; Tager-Flusberg, 1992).

## 7. RESULTADOS

### 7.1 - Resultados parte 1

Esta parte do trabalho aborda o primeiro objetivo proposto: identificar a ocorrência de termos cognitivos, emocionais, desejo/intenção e termos perceptivos a partir dos relatos dos três livros infantis. Para tanto, foi computado, separadamente, por livro e por grupo de participantes, o número de termos mentais em cada categoria. Os dados não eram apropriados para análises paramétricas, pois os mesmos não obedeciam a uma distribuição normal. Assim, testes não-paramétricos foram realizados para analisar a diferença na frequência entre as categorias de termos mentais em cada grupo. Por se tratar de quatro categorias de termos mentais (cognitivos, perceptivos, emocionais e desejo/intenção), cujos dados são relacionados, ou seja, suas frequências se referem aos mesmos indivíduos, utilizou-se o teste de Friedman, uma vez que tal teste estatístico é destinado a realizar comparações entre três ou mais grupos pareados (dados pareados). Entretanto, para verificar entre qual (ou quais) par (pares) de categorias mentais a diferença foi significativa, utilizou-se o teste de Wilcoxon, pois tal teste é destinado a comparar dois grupos pareados. De forma a organizar o trabalho, os resultados encontram-se descritos, separadamente, por livro.

#### 7.1.1 – Dados Referentes ao livro 1 (“*Truks*”)

A seguir, serão apresentados os dados referentes à evocação de termos mentais pelos quatro grupos de participantes durante a leitura do primeiro livro (narrativa mais simples) aqui identificado como livro 1. Nesta etapa do trabalho foram levantadas as seguintes perguntas: Durante a leitura do livro 1, quais foram as frequências de termos evocados em cada categoria quando olhamos separadamente os quatro grupo de crianças? Houve diferença e predominância quanto à ocorrência de termos mentais por categoria?

A Tabela 1 apresenta as frequências e porcentagens da evocação das categorias de termos mentais dos quatro grupos de participantes, a saber: crianças de 5 anos (GR1) e 6 anos

(GR2) da escola A (localizada na periferia) e, 5 anos (GR3) e 6 anos (GR4) da escola B (localizada na zona nobre).

Tabela 1: *Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes durante a leitura do livro “Truks”*

Categorias de termos mentais	Escola A				Escola B			
	GR1 (5 anos)		GR2 (6 anos)		GR3 (5 anos)		GR4 (6 anos)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Cognitivos	99	44,00%	65	35,14%	62	30,85%	94	36,86%
Perceptivos	58	25,78%	28	15,14%	59	29,35%	71	27,84%
Emocionais	51	22,67%	50	27,03%	53	26,37%	52	20,39%
Desejo/intenção	17	7,56%	42	22,70%	27	13,43%	38	14,90%
TOTAL	225	100,00%	185	100,00%	201	100,00%	255	100,00%

Como evidencia a Tabela 1, o grupo de alunos de 5 anos de idade da escola A (GR1) evocou um total de 225 termos referentes aos estados mentais durante a leitura do livro 1. Os termos mais frequentes foram os cognitivos, com 99 ocorrências (44%), seguidos dos perceptivos, com 58 ocorrências (27,78%), emocionais com 51 (22,67%) e desejo/intenção, com 17 ocorrências (7,56%). Realizou-se uma análise de comparação entre as quatro categorias de termos mentais por meio do teste não-paramétrico de Friedman. O teste indicou que as categorias de termos mentais apresentam diferenças estatisticamente significantes ( $X^2 = 21,69$ ;  $p = 0,000$ ). Após esse procedimento estatístico, aplicou-se o teste de Wilcoxon a fim de verificar diferenças entre duas categorias. O teste de Wilcoxon mostrou, no entanto, que não houve diferenças significativas entre as duas categorias mais evocadas, ou seja, entre os termos cognitivos e perceptivos ( $z = -1,87$ ;  $p = 0,061$ ). A evocação de termos cognitivos mostrou-se significativamente superior à dos termos emocionais ( $z = -2,75$ ;  $p = 0,006$ ), não evidenciando-se tal diferença entre os termos perceptivos e emocionais ( $z = -2,63$ ;  $p = 0,792$ ). A frequência de termos de desejo/intenção foi significativamente inferior que a dos demais termos, ou seja, foi menor do que a frequência de termos cognitivos ( $z = -3,43$ ;  $p = 0,001$ ), de termos perceptivos ( $z = -2,66$ ;  $p = 0,008$ ) e de termos emocionais ( $z = -3,32$ ;  $p = 0,001$ ).

Conforme os dados expostos na Tabela 1, os alunos de 6 anos da escola A (GR2) evocaram um total de 185 termos mentais na leitura do livro 1. A categoria de termos mais evocada foi a dos termos cognitivos (65 ocorrências - 35,14%), seguido de termos emocionais (50 ocorrências - 27,03%), desejo/intenção (42 ocorrências - 22,70%); os termos perceptivos foram os menos evocados, com 28 ocorrências (15,14%). O teste de Friedman indicou existir

diferenças significantes entre as quatro categorias de estados mentais ( $X^2 = 12,44$ ;  $p = 0,006$ ). O teste de Wilcoxon, utilizado para comparações entre duas categorias, indicou, porém, que não houve diferença significativa entre as seguintes categorias de termos: cognitivos e emocionais ( $z = -1,06$ ;  $p = 0,289$ ), emocionais e desejo/intenção ( $z = -0,93$ ;  $p = 0,351$ ) e entre termos cognitivos e desejo e intenção ( $z = -1,60$ ;  $p = 0,110$ ). Entretanto, constatou-se que esse grupo de crianças evocou mais termos cognitivos que perceptivos ( $z = -2,42$ ;  $p = 0,016$ ) e mais termos emocionais que perceptivos ( $z = -2,22$ ;  $p = 0,026$ ). Não houve diferença significativa entre as duas categorias de termos mentais menos evocadas, ou seja, entre os termos de desejo/intenção e perceptivos ( $z = -1,36$ ;  $p = 0,174$ ).

Conforme mostra ainda a Tabela 1, os estudantes de 5 anos da escola B (GR3) verbalizaram um total de 201 termos mentais. A maior frequência foi de termos cognitivos (62 ocorrências – 30,85%), seguido de perceptivos (59 ocorrências – 29,35%), emocionais (53 ocorrências – 26,37%) e desejo/intenção (27 ocorrências – 13,43%). O teste de Friedman mostrou existir diferenças estatísticas significantes ( $X^2 = 12,73$ ;  $p = 0,005$ ) entre as categorias de termos. O teste de Wilcoxon indicou que as crianças do GR3 evocaram significativamente menos termos de desejo/intenção que os cognitivos ( $z = -3,26$ ;  $p = 0,001$ ), do que os perceptivos ( $z = -2,05$ ;  $p = 0,040$ ) como também emocionais ( $z = -2,80$ ;  $p = 0,005$ ). Tal diferença não foi evidenciada entre as categorias mais evocadas, ou seja, entre termos cognitivos e perceptivos ( $z = -0,48$ ;  $p = 0,630$ ), entre cognitivos e emocionais ( $z = -1,31$ ;  $p = 0,189$ ) e entre perceptivos e emocionais ( $z = -0,41$ ;  $p = 0,685$ ).

A Tabela 1 indica ainda que, nas narrativas das crianças de 6 anos da escola B (GR4), foram registrados 255 termos mentais durante a leitura do livro 1, sendo que destes, 36,86% (94 ocorrências) correspondem à termos cognitivos, 27,84% (71 ocorrências) à termos perceptivos, 20,39% (52 ocorrências) à emocionais, e apenas 14,90% (38 ocorrências) correspondem à termos de desejo/intenção. Na comparação entre as quatro categorias, o teste de Friedman indicou haver diferenças significantes ( $X^2 = 9,72$ ;  $p = 0,021$ ). Já o teste de Wilcoxon, utilizado para comparar duas categorias, mostrou não existir diferenças significantes entre as duas categorias mais evocadas: termos cognitivos e perceptivos ( $z = -1,24$ ;  $p = 0,214$ ). Por outro lado, os termos cognitivos foram significativamente mais evocados que os emocionais ( $z = -2,54$ ;  $p = 0,011$ ) e que os de desejo/intenção ( $z = -2,56$ ;  $p = 0,011$ ). Não houve diferença estatisticamente significativa entre as demais categorias de termos mentais; entre perceptivos e emocionais ( $z = -1,40$ ;  $p = 0,160$ ), entre perceptivos e desejo e intenção ( $z = -1,72$ ;  $p = 0,085$ ) e entre e emocionais e desejo e intenção ( $z = -0,74$ ;  $p = 0,461$ ).



## 7.1.2 – Dados Referentes ao livro 2 (“O amigo da Bruxinha”)

Aqui se apresentam os dados referentes à evocação de termos mentais dos quatro grupos de participantes durante a leitura do segundo livro (narrativa intermediária) que foi identificado como livro 2. Foram levantadas as seguintes perguntas: Durante a leitura do livro 2, quais foram as frequências de termos evocados em cada categoria quando olhamos separadamente os quatro grupo de crianças? Houve diferença e predominância quanto à ocorrência de termos mentais por categoria?

A Tabela 2 apresenta as frequências e porcentagens relativas à evocação das categorias de termos mentais referentes aos quatro grupos de participantes (leitura do livro 2), a saber: GR1e GR2 (escola A) e, GR3 e GR4 (escola B)

Tabela 2: *Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes durante a leitura do livro “O Amigo da Bruxinha”*

Categorias de termos mentais	Escola A				Escola B			
	GR1 (5 anos)		GR2 (6 anos)		GR3 (5 anos)		GR4 (6 anos)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Cognitivos	170	36,48%	153	31,74%	292	35,83%	342	37,58%
Perceptivos	125	26,82%	120	24,90%	237	29,08%	240	26,37%
Emocionais	110	23,61%	93	19,29%	145	17,79%	151	16,59%
Desejo/intenção	61	13,09%	116	24,07%	141	17,30%	177	19,45%
TOTAL	466	100,00%	482	100,00%	815	100,00%	910	100,00%

Como evidencia a Tabela 2, durante a leitura do livro 2, as crianças de 5 anos da escola A (GR1) mencionaram um total de 466 termos mentais. Verificou-se uma maior frequência de termos cognitivos, com 170 ocorrências (36,48%), seguido dos perceptivos, com 125 ocorrências (26,82%), emocionais com 110 (23,61%). Os menos evocados foram os de desejo/intenção com 61 ocorrências (13,09%). Na comparação entre as quatro categorias de termos mentais, o teste de Friedman indicou que as diferenças observadas não foram significantes ao nível de 0,05 ( $X^2 = 6,56$ ;  $p = 0,087$ ). No entanto, o teste de Wilcoxon, mostrou existir diferença estatística entre a categoria de termos menos evocados (termos de desejo/intenção), e as duas categorias mais evocadas: termos cognitivos ( $z = -2,40$ ;  $p = 0,016$ ) e termos perceptivos ( $z = -2,44$ ;  $p = 0,015$ ). Não houve diferença significativa entre as demais categorias de termos mentais, ou seja, entre cognitivos e perceptivos ( $z = -129$ ;  $p = 0,197$ ),

entre cognitivos e emocionais ( $z = -1,68$ ;  $p = 0,093$ ), entre perceptivos e emocionais ( $z = -1,68$ ;  $p = 0,092$ ) e entre emocionais e desejo/ intenção ( $z = -0,79$ ;  $p = 0,429$ ).

Como apresenta a Tabela 2, as crianças do GR2 (escola A) verbalizaram 482 termos mentais. A ocorrência maior foi de termos cognitivos – 153 (31,74%) – seguido dos perceptivos – 120 (24,90%) –, desejo/intenção – 116 (24,07%) – e dos termos emocionais – 93 (19,29%). Seguindo o procedimento adotado, a aplicação do teste de Friedman revelou não haver diferenças estatisticamente significantes entre as categorias de termos mentais ( $X^2 = 5,71$ ;  $p = 0,127$ ). O teste de Wilcoxon, aplicado para verificar diferenças entre duas categorias, mostrou haver diferença significativa somente entre a categoria de termos mais evocada (cognitivos), e a categoria menos evocada (emocionais) ( $z = -2,051$ ;  $p = 0,040$ ). Entre as demais categorias a diferença não foi significativa ( $p > 0,05$ )<sup>13</sup>.

Os dados da Tabela 2 indicam ainda que o GR3 (crianças de 5 anos da escola B) evocou um total de 815 termos mentais. A frequência mais expressiva nos relatos infantis corresponde à de termos cognitivos (292 ocorrências – 35,83%), seguidos dos perceptivos (237 – 29,08%), emocionais (145 – 17,79%), a categoria de termos menos frequente foi de desejo/intenção, com 141 ocorrências (17,30%). O teste de Friedman indicou existir diferenças significativas entre as quatro categorias de estados mentais ( $X^2 = 19,63$ ;  $p = 0,000$ ). O teste de Wilcoxon indicou que as crianças desse grupo evocaram significativamente mais termos cognitivos do que qualquer outra categoria, ou seja, mais do que perceptivos ( $z = -2,17$ ;  $p = 0,030$ ), emocionais ( $z = -3,36$ ;  $p = 0,01$ ) e desejo/intenção ( $z = -3,39$ ;  $p = 0,01$ ). Constata-se, também, que esse mesmo grupo de crianças evocou mais termos perceptivos do que emocionais ( $z = -2,24$ ;  $p = 0,025$ ) e do que desejo/intenção ( $z = -2,33$ ;  $p = 0,020$ ). Entretanto, durante a leitura do livro 2, não houve diferença significativa entre as duas categorias de termos menos evocados – termos emocionais e de desejo/intenção ( $z = -0,36$ ;  $p = 0,722$ ).

Em relação ao GR4, como mostra a tabela 2, encontrou-se um total de 482 termos referentes aos estados mentais. Os termos mais verbalizados foram os cognitivos com 153 ocorrências (31,74%), seguido dos perceptivos, com 120 (24,90%), desejo e intenção, com 93 (24,07%) e, com menor frequência, termos emocionais, com 93 ocorrências (19,29%). O teste de Friedman indicou existir diferenças significantes entre as quatro categorias ( $X^2 = 22,28$ ;  $p = 0,000$ ). O teste de Wilcoxon evidenciou uma evocação mais expressiva dos termos

---

<sup>13</sup> A diferença não foi significativa entre: perceptivos e cognitivos ( $z = -1,51$ ;  $p = 0,132$ ), desejo/intenção e cognitivos ( $z = -1,45$ ;  $p = 0,147$ ), emocionais e perceptivos ( $z = -1,64$ ;  $p = 0,101$ ), desejo/intenção e perceptivos ( $z = -0,11$ ;  $p = 0,905$ ) e desejo/intenção e emocionais ( $z = -1,22$ ;  $p = 0,223$ ).

cognitivos na comparação com as demais categorias de termos: perceptivos ( $z = -2,42$ ;  $p = 0,016$ ), de desejo/intenção ( $z = -3,73$ ;  $p = 0,000$ ) e emocionais ( $z = -3,65$ ;  $p = 0,000$ ). Os termos perceptivos foram predominantemente mais evocados do que os termos emocionais ( $z = -2,14$ ;  $p = 0,032$ ). O mesmo não ocorreu quando foi comparada a evocação de termos perceptivos com a de desejo/intenção ( $z = -1,75$ ;  $p = 0,080$ ). As duas categorias de termos menos evocadas, desejo/intenção e emocionais, não apresentaram diferenças significantes entre si ( $z = -0,38$ ;  $p = 0,704$ ).

### 7.1.3 – Dados Referentes ao livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”)

Esta parte do trabalho destina-se a apresentar os resultados relativos à evocação de termos mentais dos quatro grupos de participantes na leitura do livro de narrativa mais complexa, identificado como livro 3. Nesta seção, levantou-se as seguintes perguntas como: durante a leitura do livro “A Bruxinha e o Godofredo”, quais foram as frequências de termos evocados em cada categoria quando olhamos separadamente os quatro grupo de crianças? Houve diferença e predominância quanto à ocorrência de termos mentais por categoria?

A Tabela 3 apresenta as frequências e porcentagens, referentes à leitura do livro 3, considerando a evocação de cada categoria de termos mentais dos quatro grupos de participantes: GR1 e GR2 (escola A) e GR3 e GR4 (escola B).

Tabela 3: *Frequências e porcentagens de termos denotando estados mentais evocados pelos quatro grupos de participantes na leitura do livro “A Bruxinha e o Godofredo”*

Categorias de termos mentais	Escola A				Escola B			
	GR1 (5 anos)		GR2 (6 anos)		GR3 (5 anos)		GR4 (6 anos)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Cognitivos	214	39,70%	169	29,09%	270	32,73%	318	31,93%
Perceptivos	118	21,89%	127	21,86%	209	25,33%	236	23,69%
Emocionais	133	24,68%	160	27,54%	177	21,45%	235	23,59%
Desejo/intenção	74	13,73%	125	21,51%	169	20,48%	207	20,78%
TOTAL	539	100,00%	581	100,00%	825	100,00%	996	100,00%

Conforme indica a Tabela 3, na análise da leitura referente ao livro 3, o GR1 verbalizou 539 termos mentais. Registrou-se 214 ocorrências (39,17%) referentes aos termos cognitivos, 133 ocorrências (24,68%) relativas aos termos emocionais. Com relação aos perceptivos, foram 118 ocorrências (21,89%) e, acerca dos termos denotando desejo/intenção, 74 ocorrências (13,73%). O teste de Friedman indicou existir diferenças significantes entre as quatro categorias de estados mentais ( $X^2 = 13,01$ ;  $p = 0,005$ ). Contudo, o teste de Wilcoxon mostrou não haver diferença significativa entre as duas categorias de termos mais evocados – termos cognitivos e emocionais ( $z = -1,57$ ;  $p = 0,116$ ) – e entre os termos emocionais e perceptivos ( $z = -0,21$ ;  $p = 0,830$ ). A diferença foi significativa, no entanto, entre termos cognitivos e perceptivos ( $z = -2,12$ ;  $p = 0,034$ ). O referido teste mostrou que a evocação dos termos de desejo/intenção foi significativamente menor do que as demais categorias de termos mentais, ou seja, menor do que termos cognitivos ( $z = -3,18$ ;  $p = 0,001$ ), emocionais ( $z = -2,25$ ;  $p = 0,024$ ) e perceptivos ( $z = -2,08$ ;  $p = 0,037$ ).

A Tabela 3 mostra, ainda, que nos relatos produzidos pelo GR2, foram encontrados 581 termos denotando estados mentais. Desse total, 29,09% (169 ocorrências) se referem a termos cognitivos, 27,54% (160 ocorrências) a termos emocionais, 21,86% (127 ocorrências) a termos perceptivos e 21,51% (125 ocorrências) a termos que denotam desejo e intenção. Na comparação entre as quatro categorias de termos mentais, o teste de Friedman indicou não existir diferenças significativas ( $X^2 = 3,93$ ;  $p = 0,269$ ). O teste de Wilcoxon, que comparou as categorias em pares, também evidenciou não haver diferenças significantes entre as categorias de termos mentais, ou seja, não foram observadas diferenças entre os termos: cognitivos e emocionais ( $z = -0,39$ ;  $p = 0,697$ ), cognitivos e perceptivos ( $z = -1,49$ ;  $p = 0,135$ ), cognitivos e desejo/intenção ( $z = -1,08$ ;  $p = 0,278$ ), emocionais e perceptivos ( $z = -1,39$ ;  $p = 0,164$ ), emocionais e desejo/intenção ( $z = -1,55$ ;  $p = 0,120$ ) e entre perceptivos e desejo/intenção ( $z = -0,13$ ;  $p = 0,896$ ).

Em relação ao GR3, conforme os dados expostos na Tabela 3, registrou-se um total de 825 termos denotando estados mentais durante a leitura do livro 3. Os termos mais utilizados foram os cognitivos, com 270 ocorrências (32,73%), seguido dos termos perceptivos, com 209 ocorrências (25,33%), emocionais, com 177 ocorrências (21,45%) e desejo/intenção, com 169 ocorrências (20,48%). O teste de Friedman indicou haver diferenças significantes entre as categorias de termos mentais ( $X^2 = 9,02$ ;  $p = 0,029$ ). Contudo, ao se realizar a comparação entre duas categorias, o teste de Wilcoxon indicou que as duas categorias de termos mais evocadas, no caso os termos cognitivos e perceptivos, não apresentavam diferenças significantes ( $z = -1,52$ ;  $p = 0,129$ ). No entanto, os termos cognitivos foram mais evocados

que os emocionais ( $z = -2,16$ ;  $p = 0,031$ ) e também mais evocados que os de desejo/intenção ( $z = -3,16$ ;  $p = 0,002$ ). As demais categorias de termos não apresentaram diferenças significantes ao nível de 0,05 ( $p > 0,05$ )<sup>14</sup>.

Nas narrativas dos alunos de 6 anos da escola B (GR4), registrou-se um total de 996 termos referentes aos estados mentais na análise da leitura do livro 3. Os termos mais evocados foram os cognitivos, com 318 ocorrências (31,93%), seguido dos termos perceptivos, com 236 ocorrências (23,69%), emocionais, com 235 ocorrências (23,59%) e desejo/intenção, com 207 ocorrências (20,78%). Ao se comparar a evocação de termos mentais nas quatro categorias, o teste de Friedman indicou existir diferenças significantes ( $X^2 = 9,09$ ;  $p = 0,028$ ). Quando realizada a comparação entre duas categorias, o teste de Wilcoxon demonstrou que a frequência de termos cognitivos foi superior que os perceptivos ( $z = -2,44$ ;  $p = 0,015$ ) e de desejo/intenção ( $z = -2,69$ ;  $p = 0,007$ ). Entre as demais categorias as diferenças não foram significativas, ou seja, entre os termos cognitivos e emocionais ( $z = -1,68$ ;  $p = 0,093$ ), perceptivos e emocionais ( $z = -0,11$ ;  $p = 0,911$ ), perceptivos e desejo e intenção ( $z = -0,70$ ;  $p = 0,486$ ) e emocionais e desejo e intenção ( $z = -0,47$ ;  $p = 0,636$ ) não houve diferenças significantes.

## 7.2 – Resultados parte 2

Nesta parte do trabalho, focaliza-se o segundo objetivo proposto: comparar os resultados considerando os relatos infantis nas leituras dos livros 1, 2 e 3. Para cada livro, foram computadas as ocorrências de termos mentais em cada categoria. Posteriormente, para cada categoria, foi realizada uma comparação das frequências de termos mentais entre os três livros. Aqui também os dados não satisfaziam ao pressuposto de normalidade, dessa forma, testes não-paramétricos foram utilizados (Friedman e Wilcoxon). Nesta etapa, levantou-se a seguinte questão: haveria diferenças entre os grupos de participantes quando comparamos os três livros em relação à frequência das mesmas categorias de termos mentais?

---

<sup>14</sup> Não foram encontradas diferenças significativas entre os termos: emocionais e perceptivos ( $z = -1,09$ ;  $p = 0,275$ ), desejo/intenção e perceptivos ( $z = -1,48$ ;  $p = 0,139$ ) e emocionais e desejo/intenção ( $z = -0,10$ ;  $p = 0,920$ ).

No intuito de organizar o trabalho, num primeiro momento, serão apresentados dados comparativos entre os três livros referentes à ocorrência total de termos mentais e, em seguida, esta comparação será apresentada separadamente, por categoria de termos mentais.

### 7.2.1 - Comparação da ocorrência total de termos mentais nos três livros

O teste de Friedman foi realizado para comparar os três livros quanto à evocação total de termos mentais. Nos quatro grupos de participantes, o referido teste indicou que, quando comparadas as frequências de termos mentais entre os três livros, houve diferença significativa ( $p < 0,005$ )<sup>15</sup>.

A frequência de termos mentais durante a leitura de cada livro encontra-se representada no Gráfico 1.

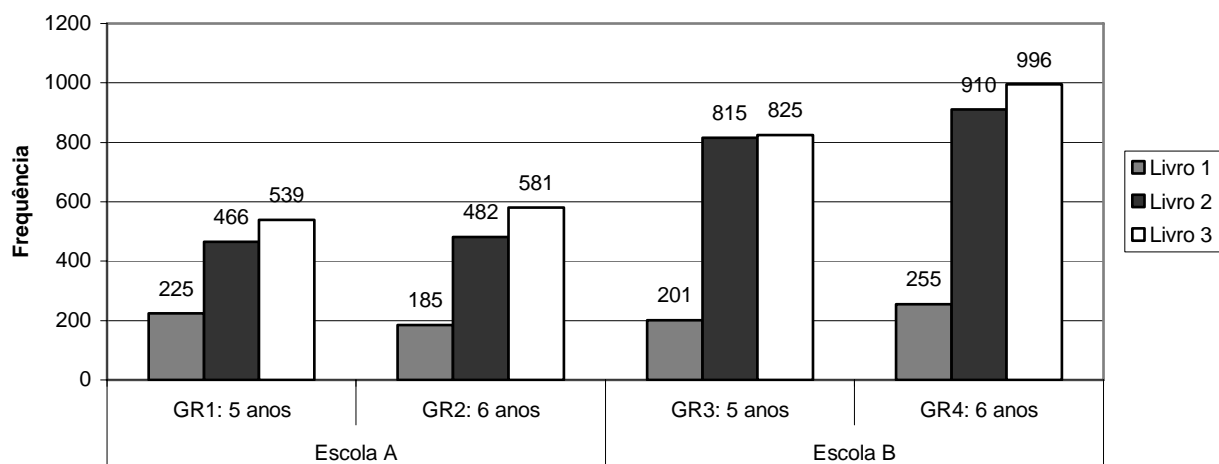


Gráfico 1: Frequência de termos mentais durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”)

Como esperado em função da categorização da estrutura dos livros, o Gráfico 1 evidencia que a frequência de termos mentais foi a mais alta na leitura do livro 3, seguido do livro 2 e, em menor frequência, do livro 1. Com a utilização do teste de Wilcoxon, foi possível verificar que, para os quatro grupos, a evocação de termos mentais durante a leitura do livro 1 foi significativamente menor que a leitura do livro 2 ( $p < 0,005$ )<sup>16</sup> e também menor

<sup>15</sup> GR1 ( $X^2=17,95$ ;  $p=0,000$ ), GR2 ( $X^2=28,18$ ;  $p=0,000$ ), GR3 ( $X^2=30,10$ ;  $p=0,000$ ), GR4 ( $X^2=24,40$ ;  $p=0,000$ ).

<sup>16</sup> GR1 ( $z=-3,31$ ;  $p=0,001$ ), GR2 ( $z=-3,77$ ;  $p=0,000$ ), GR3 ( $z=-3,92$ ;  $p=0,000$ ) e GR4 ( $z=-3,88$ ;  $p=0,000$ ).

que a leitura do livro 3 ( $p = 0,000$ )<sup>17</sup>. Todavia, não houve diferença significativa entre a frequência de termos mentais evocados durante a leitura do livro 2 e livro 3 ( $p > 0,05$ )<sup>18</sup>, sendo esse resultado similar nos quatro grupos de participantes.

### 7.2.2 - Comparação da ocorrência de termos cognitivos nos três livros:

O teste de Friedman indicou que os três livros diferiram significativamente quanto à ocorrência de termos cognitivos nos seguintes grupos de participantes: GR2 ( $X^2 = 12,03$ ;  $p = 0,002$ ), GR3 ( $X^2 = 26,67$ ;  $p = 0,00$ ) e GR4 ( $X^2 = 22,35$ ;  $p = 0,000$ ). Em relação ao GR1, o referido teste evidenciou que a leitura relativa aos três livros não diferiu significativamente quanto à ocorrência de termos cognitivos ( $X^2 = 4,22$ ;  $p = 0,121$ ).

O Gráfico 2 apresenta a frequência de termos cognitivos, durante a leitura de cada livro, por grupo de participantes.

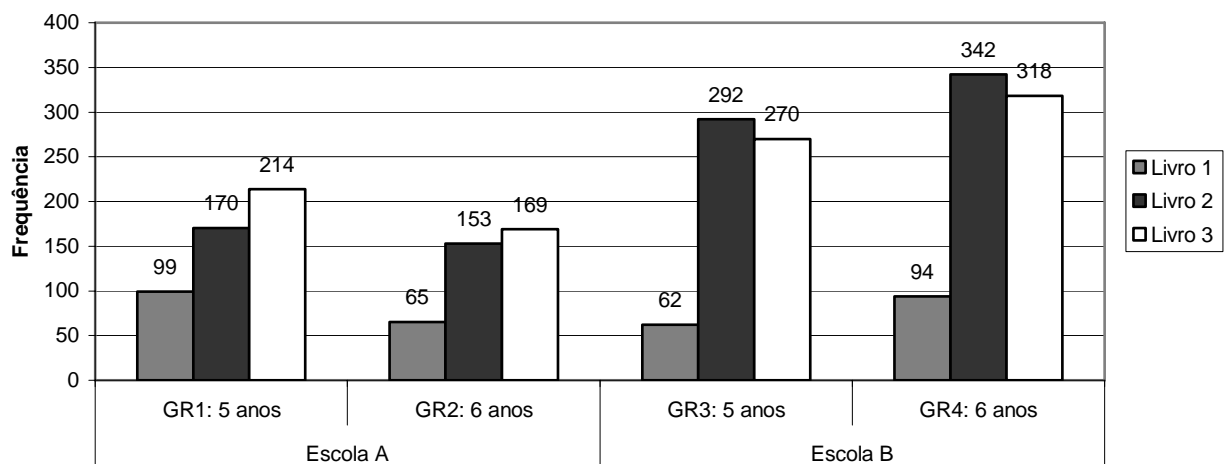


Gráfico 2: Frequência de termos cognitivos durante a leitura do livro 1 (“*Truks*”), livro 2 (“*O Amigo da Bruxinha*”) e livro 3 (“*A Bruxinha e o Godofredo*”)

De acordo com o Gráfico 2, os dois grupos de crianças da escola A (GR1 e GR2) evocaram termos cognitivos com maior frequência durante a leitura do livro 3, seguido do livro 2 e, em menor frequência, na leitura do livro 1. Contudo, na escola B (GR3 e GR4), a maior frequência de termos cognitivos foi observada durante a leitura do livro 2, seguido do

<sup>17</sup> GR1 ( $z = -3,82$ ;  $p = 0,000$ ), GR2 ( $z = -3,92$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $z = -3,92$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = 3,88$ ;  $p = 0,000$ ).

<sup>18</sup> GR1 ( $z = -1,57$ ;  $p = 0,116$ ), GR2 ( $z = -1,69$ ;  $p = 0,091$ ), GR3 ( $z = -0,34$ ;  $p = 0,737$ ) e GR4 ( $z = -1,49$ ;  $p = 0,135$ ).

livro 3 e, em menor frequência, do livro 1. Aplicou-se o teste de Wilcoxon a fim de verificar diferenças entre dois livros, quanto à frequência de termos cognitivos. Em relação às crianças do GR1, não houve diferença significativa quando comparada a evocação de termos cognitivos na leitura do livro 1 com o livro 2 ( $z = -1,90; p = 0,057$ ) bem como quando comparado o livro 2 com o 3 ( $z = -1,13; p = 0,259$ ). Entretanto, os termos cognitivos foram significativamente mais frequentes durante a leitura do livro 3 do que do livro 1 ( $z = -2,46; p = 0,014$ ).

Em relação às crianças do GR2, a frequência de termos cognitivos foi significativamente menor durante a leitura do livro 1 do que do livro 2 ( $z = -2,87; p = 0,004$ ) e também do livro 3 ( $z = -3,25; p = 0,001$ ). No entanto, para esse grupo, não houve diferença significativa na ocorrência de termos cognitivos entre os livros 2 e 3 ( $z = -0,52; p = 0,601$ ). De forma similar, as crianças do GR3 evocaram significativamente menos termos cognitivos durante a leitura do livro 1 do que do livro 2 ( $z = -3,83; p = 0,000$ ); o mesmo ocorrendo em relação ao livro 3 ( $z = -3,83; p = 0,000$ ). Não houve diferença significativa quanto à ocorrência de termos cognitivos considerando a leitura do livro 2 e 3 ( $z = -0,81; p = 0,419$ ) para esse grupo. Resultados semelhantes foram obtidos em relação ao GR4, ou seja, a evocação relativa aos termos cognitivos foi significativamente menor durante a leitura do livro 1 do que do livro 2 ( $z = -3,87; p = 0,000$ ) e livro 3 ( $z = -3,81; p = 0,000$ ) e não houve diferença significativa entre os livros 2 e 3 ( $z = -1,23; p = 0,218$ ).

### 7.2.3 - Comparação da ocorrência de termos perceptivos nos três livros:

A realização do teste de Friedman indicou que houve diferença significativa entre os três livros utilizados quanto à frequência de termos perceptivos. Ou seja, os três livros diferiram quanto à ocorrência de termos perceptivos no GR1 ( $X^2 = 12,85; p = 0,002$ ), GR2 ( $X^2 = 25,13; p = 0,000$ ), GR3 ( $X^2 = 27,42; p = 0,000$ ) e GR4 ( $X^2 = 16,33; p = 0,000$ ).

O Gráfico 3, a seguir, apresenta as frequências de termos perceptivos durante a leitura de cada um dos três livros e evidencia que, nos grupos GR1, GR3 e GR4, as crianças evocaram mais termos perceptivos durante a leitura do livro 2, seguido do livro 3 e a menor ocorrência foi durante a leitura do livro 1. Porém, no GR2, a frequência de termos perceptivos foi maior durante a leitura do livro 3, seguido do livro 2 e livro 1. Os resultados obtidos por meio do teste de Wilcoxon foram similares para os quatro grupos de participantes, ou seja, as



crianças dos quatro grupos evocaram significativamente menos termos perceptivos durante a leitura do livro 1 do que do livro 2 ( $p < 0,05$ )<sup>19</sup> e livro 3 ( $p < 0,05$ )<sup>20</sup>. Nos quatro grupos de participantes, no entanto, ao comparar a leitura do livro 2 com a do livro 3, não houve diferença significativa quanto a frequência de termos perceptivos ( $p > 0,05$ )<sup>21</sup>.

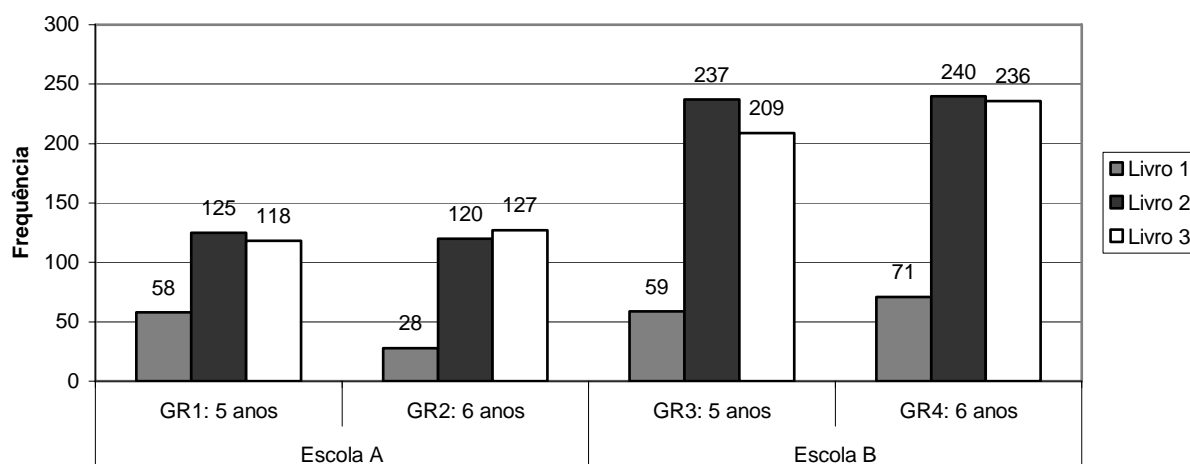


Gráfico 3: Frequência de termos perceptivos durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”)

#### 7.2.4 - Comparação da ocorrência de termos emocionais nos três livros:

Ao se comparar os três livros em relação à frequência de termos emocionais, o teste de Friedman indicou que os três livros diferem significativamente quanto à evocação de termos emocionais ( $p < 0,005$ ), sendo o resultado equivalente para os quatro grupos de participantes, ou seja, tanto para o GR1 ( $X^2 = 10,17$ ;  $p = 0,006$ ) quanto GR2 ( $X^2 = 20,31$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $X^2 = 19,00$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $X^2 = 30,33$ ;  $p = 0,000$ ).

As frequências de termos emocionais durante a leitura dos três livros encontram-se representados no Gráfico 4, na página seguinte, demonstrando que os quatro grupos de crianças evocaram uma frequência mais expressiva de termos emocionais durante a leitura do livro 3, seguido do livro 2 e da leitura do livro 1. O teste de Wilcoxon indicou,

<sup>19</sup> GR1 ( $z = -2,56$ ;  $p = 0,010$ ), GR2 ( $z = -3,42$ ;  $p = 0,001$ ), GR3 ( $z = -3,87$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = -3,66$ ;  $p = 0,000$ ).

<sup>20</sup> GR1 ( $z = -2,93$ ;  $p = 0,003$ ), GR2 ( $z = -3,83$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $z = -3,92$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = -3,45$ ;  $p = 0,001$ ).

<sup>21</sup> GR1 ( $z = -0,22$ ;  $p = 0,822$ ), GR2 ( $z = -0,50$ ;  $p = 0,618$ ), GR3 ( $z = -0,16$ ;  $p = 0,872$ ) e GR4 ( $z = -0,75$ ;  $p = 0,454$ ).

comparativamente, que, em relação às crianças do GR1, não ocorreram diferenças significantes quanto à frequência de termos emocionais entre a leitura do livro 1 e livro 2 ( $z = -1,77$ ;  $p = 0,077$ ) bem como entre livro 2 e 3 ( $z = -1,67$ ;  $p = 0,096$ ). Porém, esse grupo de participantes evocou mais termos emocionais durante a leitura do livro 3 do que do livro 1 ( $z = -3,197$ ;  $p = 0,001$ ). As crianças dos grupos 2, 3 e 4 evocaram predominantemente mais termos emocionais durante a leitura do livro 3 do que do livro 2 ( $p < 0,05$ )<sup>22</sup> e livro 1 ( $p < 0,05$ )<sup>23</sup>. Os três grupos de participantes (GR2, GR3 e GR4) verbalizaram mais termos emocionais durante a leitura do livro 2 do que do livro 1 ( $p < 0,05$ )<sup>24</sup>.

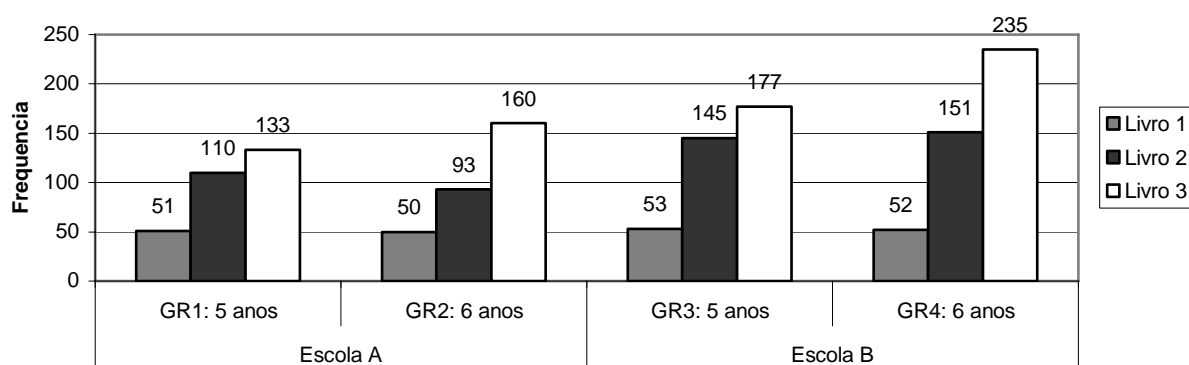


Gráfico 4: Frequência de termos emocionais durante a leitura do livro 1 (“*Truks*”), livro 2 (“*O Amigo da Bruxinha*”) e livro 3 (“*A Bruxinha e o Godofredo*”)

#### 7.2.5 - Comparação da ocorrência de termos denotando desejo/intenção nos três livros:

Quando se comparou a frequência de termos que denotam desejo/intenção na leitura dos três livros, o teste de Friedman indicou que, tanto para o GR1 ( $X^2 = 22,69$ ;  $p = 0,000$ ), quanto para o GR2 ( $X^2 = 17,16$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $X^2 = 29,51$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $X^2 = 25,29$ ;  $p = 0,000$ ) os três livros apresentaram diferenças estatisticamente significantes.

De acordo com o Gráfico 5, que apresenta as frequências de termos que denotam desejo e intenção relativas à cada livro, as crianças dos quatro grupos evocaram mais termos de desejo/intenção na leitura do livro 3, seguido do livro 2 e, em menor quantidade, durante a leitura do livro 1. O teste de Wilcoxon revelou que, para os quatro grupos de participantes, a

<sup>22</sup> GR2 ( $z = -2,56$ ;  $p = 0,010$ ), GR3 ( $z = -2,21$ ;  $p = 0,027$ ) e GR4 ( $z = -2,84$ ;  $p = 0,004$ ).

<sup>23</sup> GR2 ( $z = -3,74$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $z = -3,70$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = -3,92$ ;  $p = 0,000$ ).

<sup>24</sup> GR2 ( $z = -2,05$ ;  $p = 0,040$ ), GR3 ( $z = -2,86$ ;  $p = 0,004$ ) e GR4 ( $z = -3,74$ ;  $p = 0,000$ ).

freqüência de termos denotando desejo e intenção foi significativamente menor durante a leitura do livro 1 do que do livro 2 ( $p = 0,000$ )<sup>25</sup> como também do livro 3 ( $p < 0,005$ )<sup>26</sup>. Contudo, comparativamente, não houve diferença significativa entre a freqüência de termos denotando desejo e intenção entre o livro 2 e 3 ( $p > 0,05$ )<sup>27</sup> em todos os quatro grupos.

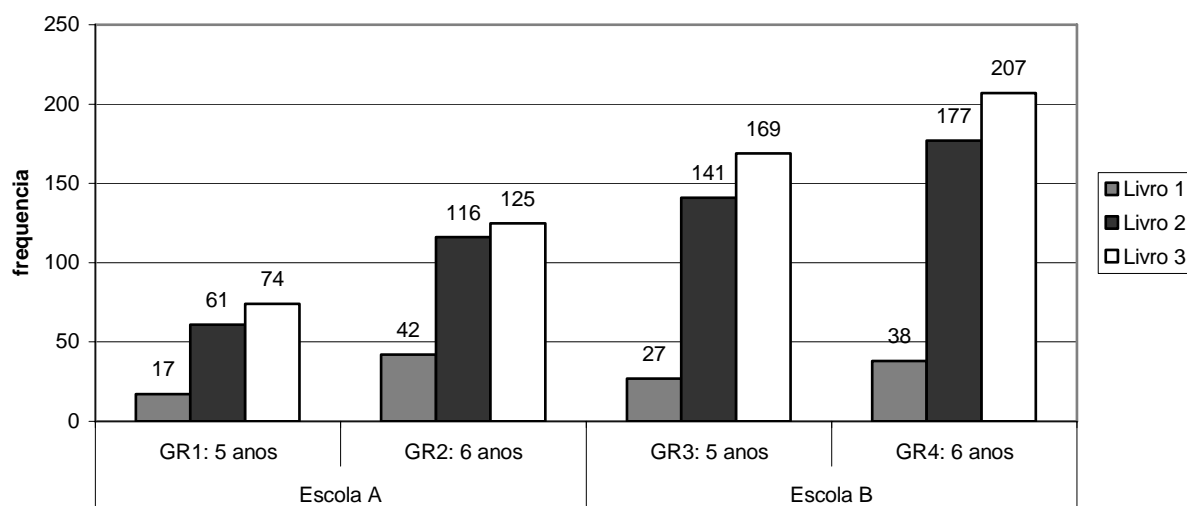


Gráfico 5: Frequência de termos que denotam desejo/intenção durante a leitura do livro 1 (“Truks”), livro 2 (“O Amigo da Bruxinha”) e livro 3 (“A Bruxinha e o Godofredo”)

### 7.3 – Resultados parte 3

Essa seção trata do terceiro objetivo: comparar os resultados, considerando a análise dos relatos das crianças por faixa etária (5 e 6 anos). Nesse procedimento, como os dados não obedeciam aos critérios de normalidade, foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que tal teste é destinado à comparação de amostras independentes. Assim, formulou-se a pergunta: Há diferença nas freqüências de termos mentais entre as idades de 5 e 6 anos?

Para melhor visualizar tais resultados, o total de termos mentais evocados pelas crianças, tanto de 5 anos quanto de 6 anos, encontram-se representados no Gráfico 6, que apresenta os dados separadamente, considerando de forma específica livro (1,2 e 3) e escola (A e B):

<sup>25</sup> GR1 ( $z = -5,65$ ;  $p = 0,000$ ), GR2 ( $z = -3,51$ ;  $p = 0,000$ ), GR3 ( $z = -3,83$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = -3,73$ ;  $p = 0,000$ ).

<sup>26</sup> GR1 ( $z = -3,66$ ;  $p = 0,000$ ), GR2 ( $z = -2,88$ ;  $p = 0,004$ ), GR3 ( $z = -3,83$ ;  $p = 0,000$ ) e GR4 ( $z = -3,77$ ;  $p = 0,000$ ).

<sup>27</sup> GR1 ( $z = -0,86$ ;  $p = 0,390$ ), GR2 ( $z = -0,12$ ;  $p = 0,887$ ), GR3 ( $z = -1,33$ ;  $p = 0,184$ ) e GR4 ( $z = -1,74$ ;  $p = 0,083$ ).

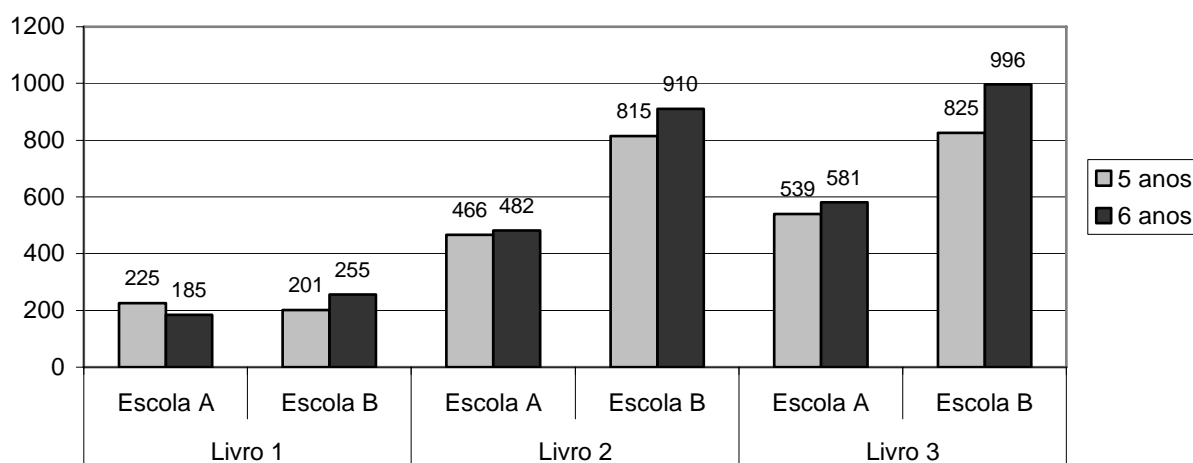


Gráfico 6: Termos mentais evocados pelas crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B durante a leitura dos três livros

### 7.3.1 – Dados Referentes ao livro 1

De acordo com o Gráfico 6, acima, observa-se que as crianças de 5 anos da escola A verbalizaram um total de 225 termos e as de 6 anos um total de 185 termos mentais. Em relação à escola B, as crianças de 5 anos evocaram 201 termos e as de 6 anos 255 termos mentais. Para verificar se a diferença relativa às ocorrências de termos mentais entre as crianças de 5 e 6 anos foi estatisticamente significativa, foi realizado o teste de Mann-Whitney, cujo resultado indicou que tanto para a escola A ( $z = -0,89$ ;  $p = 0,370$ ) quanto para a escola B ( $z = -1,21$ ;  $p = 0,227$ ) não houve diferença significativa.

O Gráfico 7 apresenta, na página seguinte, os resultados das frequências de cada categoria de termos mentais evocadas pelas crianças de 5 e 6 anos. Durante a leitura do livro 1, o Gráfico 7 indica que as crianças de 5 anos da escola A evocaram mais termos cognitivos, perceptivos e emocionais que as de 6 anos. Entretanto, as de 6 anos verbalizaram uma frequência superior de termos de desejo/intenção que as mais novas. As crianças de 5 anos da escola B tiveram uma menor frequência de termos cognitivos, perceptivos e de desejo/intenção que as mais velhas, entretanto, as de 6 anos evocaram menos termos emocionais que as de 5 anos. O teste de Mann-Whitney indicou que, em relação à escola A, na leitura do livro 1, as crianças de 5 e 6 anos não apresentaram diferenças significantes nas seguintes categorias: termos cognitivos ( $z = -1,51$ ;  $p = 0,130$ ), perceptivos ( $z = -1,58$ ;  $p =$

0,114) e emocionais ( $z = -0,17$ ;  $p = 0,868$ ). Porém, as crianças de 6 anos desta escola evocaram significativamente mais termos denotando desejo e intenção que as crianças de 5 anos ( $z = -2,70$ ;  $p = 0,007$ ). Considerando a escola B, na leitura do livro 1, não foram observadas diferenças significantes entre as crianças de 5 e 6 anos, em nenhuma das quatro categorias de termos mentais ( $p > 0,05$ ), ou seja, nem em relação à categoria de cognitivos ( $z = -1,36$ ;  $p = 0,173$ ), tão pouco à de perceptivos ( $z = -0,70$ ;  $p = 0,484$ ), emocionais ( $z = -0,24$ ;  $p = 0,812$ ) e desejo/intenção ( $z = -0,95$ ;  $p = 0,343$ ) as crianças de 5 e 6 anos apresentaram diferenças.

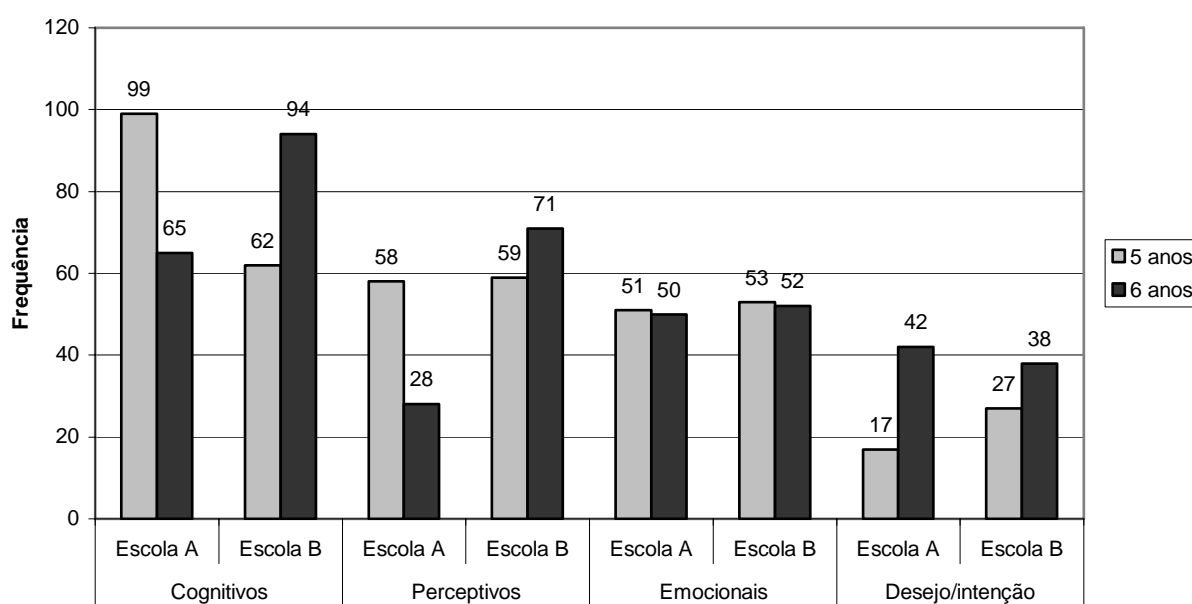


Gráfico 7: Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 1)

### 7.3.2 – Dados Referentes ao livro 2

Conforme indicado no Gráfico 6, apresentado na página anterior, as crianças de 5 anos da escola A evocaram um total de 466 termos mentais, enquanto as de 6 anos um total de 482 termos mentais. Na escola B, as crianças de 5 anos evocaram um total de 815 e as de 6 anos um total de 910 termos mentais. O teste de Mann-Whitney indicou não haver diferença estatisticamente significativa quanto à frequência de termos mentais evocados entre os grupos

de crianças de 5 e 6 anos tanto para a escola A ( $z = -0,16$ ;  $p = 0,871$ ) quanto para a escola B ( $z = -1,12$ ;  $p = 0,261$ ).

O Gráfico 8 apresenta, abaixo, os resultados das frequências de cada categoria de termos mentais que foram evocadas pelas crianças de 5 e 6 anos considerando as escolas A e B.

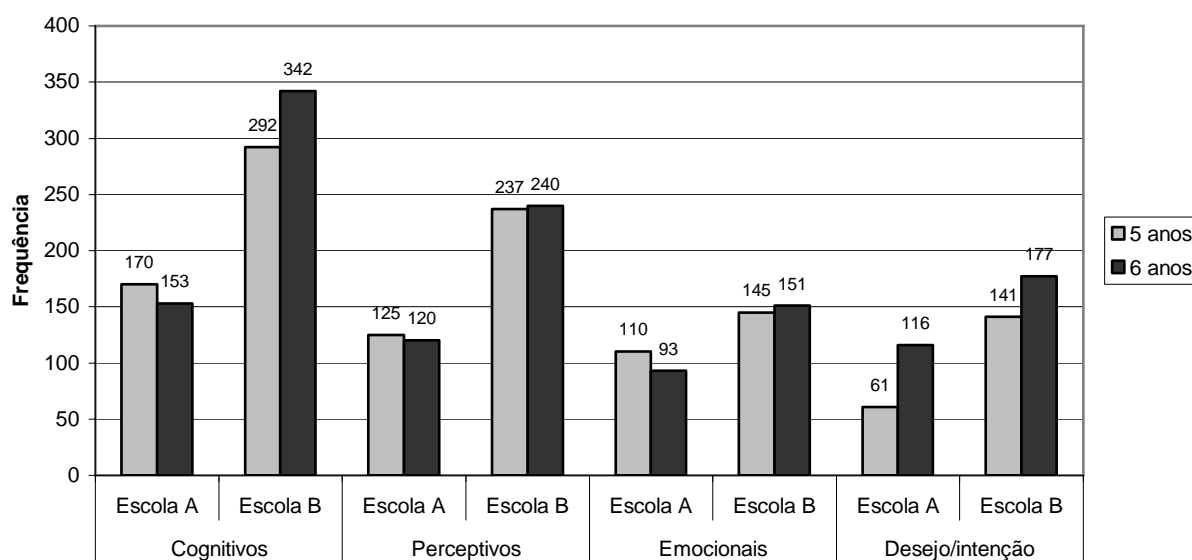


Gráfico 8: Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 2)

Em relação à leitura do livro 2, observa-se, pelo Gráfico 8, que na escola A as crianças de 5 anos evocaram mais termos cognitivos, perceptivos e emocionais que as crianças de 6 anos. Entretanto, evocaram menos termos de desejo/intenção que as mais velhas. Na escola B, a evocação das crianças de 6 anos foi superior que as de 5 anos em todas as quatro categorias de termos mentais. Para testar a significância das diferenças entre as idades de 5 e 6 anos na leitura do livro 2, foi utilizado o teste de Mann-Whitney. O grupo de crianças de 6 anos da escola A evocou, significativamente, mais termos de desejo/intenção do que as crianças de 5 anos ( $z = -2,40$ ;  $p = 0,016$ ). Os dois grupos, contudo, não apresentaram diferenças significantes em relação aos termos cognitivos ( $z = -0,37$ ;  $p = 0,714$ ), aos perceptivos ( $z = -0,13$ ;  $p = 0,892$ ) e aos termos emocionais ( $z = -0,37$ ;  $p = 0,712$ ). Os resultados do teste de Mann-Whitney, aplicado nos resultados da escola B, indicaram não haver diferença

significante entre as crianças de 5 e de 6 anos em nenhuma das quatro categorias de termos mentais ( $p > 0,05$ )<sup>28</sup>.

### 7.3.3 – Dados Referentes ao livro 3

Como evidencia o Gráfico 6 (localizado na página 74), as crianças de 5 anos da escola A evocaram um total de 539 termos mentais enquanto que as de 6 anos, um total de 581 termos. Não foram obtidas diferenças significantes quando considerada a frequência de termos mentais evocados pelas crianças de 5 e de 6 anos da escola A ( $z = -0,77$ ;  $p = 0,440$ ). Já em relação às crianças da escola B, a Gráfico 6 mostra que o grupo de 5 anos evocou 825 termos e o de 6 anos evocou 996 termos mentais. No entanto, não houve diferença significativa entre as crianças de 5 e 6 anos da escola B ( $z = -1,69$ ;  $p = 0,091$ ) na leitura do livro 3. O Gráfico 9, abaixo, apresenta as frequências de cada categoria evocada pelas crianças de 5 e 6 anos durante a leitura do livro 3.

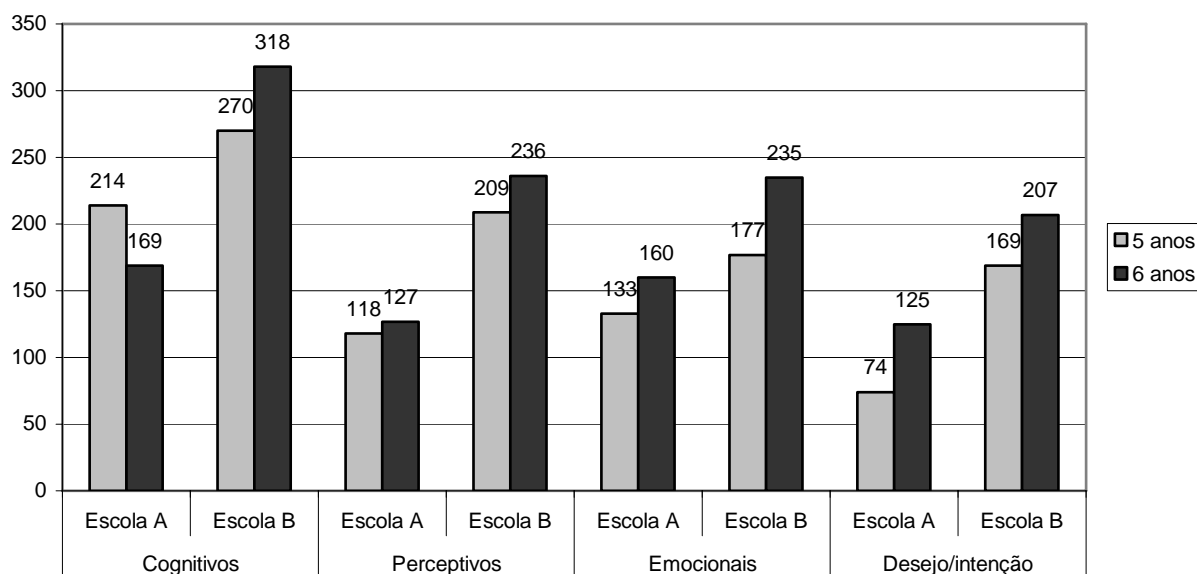


Gráfico 9: Frequência de evocação de termos mentais das crianças de 5 e 6 anos das escolas A e B por categoria (livro 3)

<sup>28</sup> Os valores de  $z$  e  $p$  de cada categoria de estados mentais são: Cognitivos ( $z = -1,08$ ;  $p = 0,278$ ), Perceptivos ( $z = -0,51$ ;  $p = 0,607$ ), emocionais ( $z = -0,81$ ;  $p = 0,415$ ), desejo/intenção ( $z = -1,07$ ;  $p = 0,284$ ).

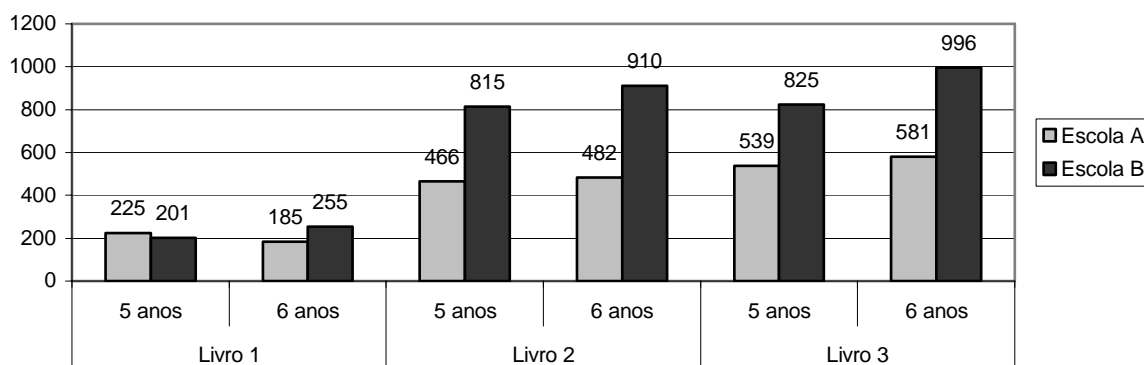
Como indicado no Gráfico 9, exceto a frequência relativa à evocação de termos cognitivos referentes à escola A, onde as crianças de 5 anos evocaram mais termos que as de 6 anos, a evocação de termos mentais pelas crianças de 6 anos foi superior do que as de 5 anos nas demais categorias mentais e escolas durante a leitura do livro 3. O teste de Mann-Whitney indicou que, com referência à escola A, as crianças de 6 anos evocaram mais termos emocionais do que as crianças de 5 anos ( $z = -1,97$ ;  $p = 0,048$ ). Entretanto, não houve diferença significativa entre as crianças de 5 e 6 anos em relação às demais categorias de estados mentais ( $p > 0,05$ ), ou seja, as crianças de 5 e 6 anos não apresentaram diferenças significantes quanto à evocação de termos cognitivos ( $z = -0,45$ ;  $p = 0,655$ ), perceptivos ( $z = -0,18$ ;  $p = 0,860$ ) e desejo/intenção ( $z = -1,12$ ;  $p = 0,264$ ). Ao comparar a frequência de termos mentais entre as crianças de 5 e 6 anos da escola B, constatamos que, na leitura do livro 3 não houve diferença significativa em nenhuma das quatro categorias de estado mental ( $p > 0,05$ ), assim, as crianças de 5 não diferiram das de 6 em relação aos termos cognitivos ( $z = -1,30$ ;  $p = 0,193$ ), perceptivos ( $z = -0,59$ ;  $p = 0,550$ ), emocionais ( $z = -1,52$ ;  $p = 0,129$ ) e desejo/intenção ( $z = -1,08$ ;  $p = 0,278$ ).

#### **7.4 – Resultados parte 4**

Apresenta-se, aqui, os dados que permitem responder ao quarto objetivo proposto: comparar os resultados, considerando os relatos das crianças por escola. No intuito de realizar a comparação entre as escolas, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Indagou-se: haveria diferença quanto às frequências, em relação à evocação de termos mentais, entre as escolas A e B? Objetivando organizar a apresentação do trabalho, apresenta-se os resultados por livro.

O total de termos mentais evocados pelas crianças das escolas A e B encontram-se representados no Gráfico 10, que apresenta os dados separadamente, considerando, de forma específica, livro (1,2 e 3) e idade (5 e 6 anos):





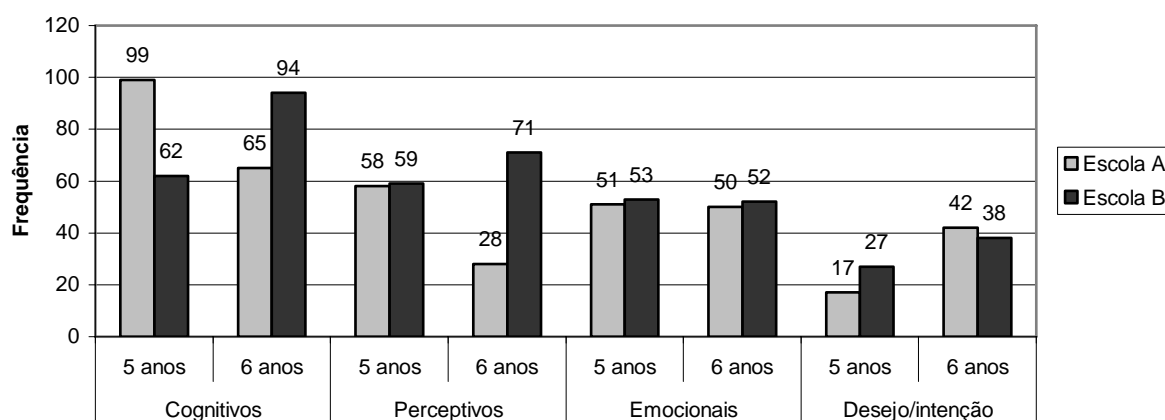
*Gráfico 10:* Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B durante a leitura dos três livros

#### 7.4.1 – Dados Referentes ao livro 1

Como evidenciado no Gráfico 10, as crianças de 5 anos da escola A evocaram um total de 225 termos, enquanto que as da escola B um total de 201. Considerando as de 6 anos, na escola A evocaram 185 termos, enquanto que na escola B, 255 termos mentais.

O teste de Mann-Whitney indicou não haver diferenças significantes entre as escolas A e B, tanto para as crianças de 5 anos ( $z = -0,88$ ;  $p = 0,378$ ) quanto para as crianças de 6 anos ( $z = -1,30$ ;  $z = p = 0,193$ ) na leitura do livro 1.

O Gráfico 11 representa a evocação dos alunos das escolas A e B na leitura do livro 1, separadamente, por categoria de termos mentais.



*Gráfico 11:* Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 1)

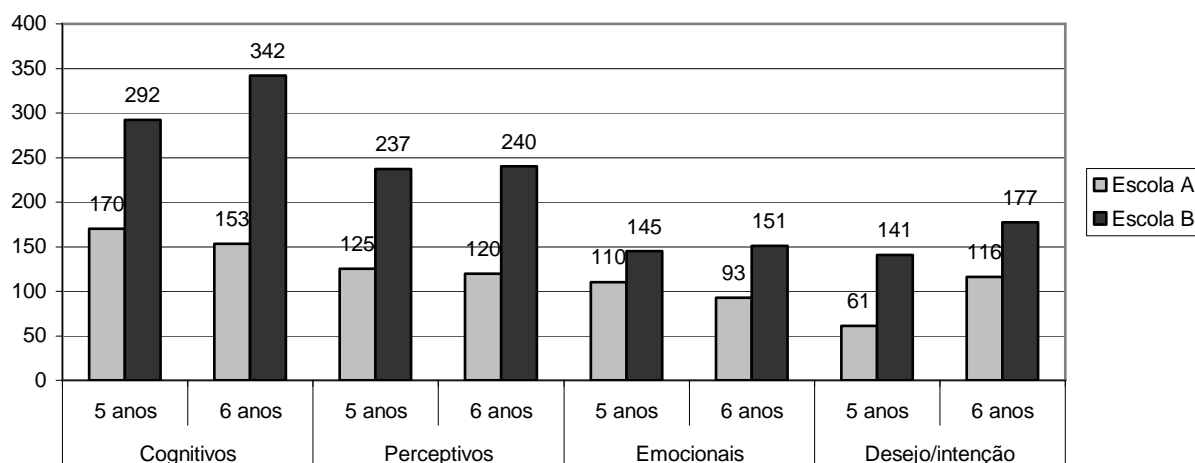
Pode-se observar, no Gráfico 11, que, com exceção da categoria de termos cognitivos, evocados pelas crianças de 5 anos, e desejo/intenção, evocados pelas de 6 anos, em todas as demais categorias de termos mentais e faixa etária, os estudantes da escola B evocaram um número superior de termos mentais quando comparados com os estudantes da escola A.

Foi realizado o teste de Mann-Whitney cujo resultado indicou que, em relação às crianças de 5 anos, não houve diferenças significantes entre as escolas A e B em nenhuma das quatro categorias de termos mentais, ou seja, não ocorreu diferenças estatísticas entre as duas escolas em relação aos termos cognitivos ( $z = -1,60$ ;  $p = 0,110$ ), perceptivos ( $z = -0,01$ ;  $p = 0,989$ ), emocionais ( $z = -0,17$ ;  $p = 0,868$ ) e de desejo/intenção ( $z = -1,08$ ;  $p = 0,278$ ). Os resultados referentes às crianças de 6 anos evidenciam que as crianças da escola B evocaram mais termos perceptivos que as crianças da escola A ( $z = -2,29$ ;  $p = 0,022$ ). No entanto, não foram identificadas diferenças significantes entre as duas escolas em relação às demais categorias de termos mentais, ou seja, cognitivos ( $z = -1,40$ ;  $p = 0,161$ ), emocionais ( $z = -1,11$ ;  $p = 0,267$ ) e de desejo/intenção ( $z = -0,83$ ;  $p = 0,409$ ).

#### 7.4.2 – Dados relativos ao livro 2

Conforme mostra o Gráfico 10 (na página 79) em relação à faixa etária de 5 anos, os estudantes da escola A evocaram um total de 466 termos mentais, enquanto que os da escola B, um total de 815 termos. A análise do teste de Mann-Whitney indicou, em relação à faixa etária de 5 anos, que os estudantes da escola B evocaram mais termos mentais que os estudantes da escola A ( $z = -2,07$ ;  $p = 0,038$ ). Em relação à faixa etária de 6 anos, as crianças da escola A evocaram 482 termos mentais e da escola B, 910 termos. O teste de Mann-Whitney indicou que a diferença foi significativa ( $z = -3,56$ ;  $p = 0,000$ ), mostrando que as crianças de 6 anos que estudam na escola B evocaram mais termos mentais que as crianças da mesma idade da escola A na leitura do livro 2.

O Gráfico 12 apresenta, separadamente por faixa etária, os resultados das frequências de cada categoria de estados mentais evocadas pelas crianças das escolas A e B.



*Gráfico 12:* Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 2)

Como demonstra o Gráfico 12, em todas as categorias de termos mentais e faixas etárias (tanto de 5 quanto de 6 anos), a evocação dos estudantes da escola B foi superior à escola A durante a leitura do livro 2. O teste de Mann-Whitney indicou que as crianças de 5 anos da escola B evocaram, significativamente, mais termos cognitivos ( $z = -2,08$ ;  $p = 0,037$ ), perceptivos ( $z = -1,98$ ;  $p = 0,048$ ) e de desejo/intenção ( $z = -2,57$ ;  $p = 0,010$ ) que as crianças da mesma idade da escola A. Entretanto, a frequência de termos emocionais ( $z = -1,36$ ;  $p = 0,174$ ) não foi estatisticamente significativa entre as escolas A e B na leitura das crianças de 5 anos. Em relação à idade de 6 anos, as crianças da escola B evocaram mais termos cognitivos ( $z = -3,58$ ;  $p = 0,000$ ), perceptivos ( $z = -2,87$ ;  $p = 0,004$ ) e emocionais ( $z = -2,04$ ;  $p = 0,041$ ) que as crianças da escola A. Porém, a análise relativa ao grupo de crianças de 6 anos revelou que não foram identificadas diferenças significantes quanto à ocorrência de termos que denotam desejo/intenção ( $z = -1,67$ ;  $p = 0,095$ ) entre as duas escolas estudadas.

#### 7.4.3 – Dados Referentes ao livro 3

Recorrendo ao Gráfico 10 (apresentado na página 79), evidencia-se que, na faixa etária de 5 anos, os estudantes da escola A evocaram um total de 539 termos mentais, enquanto que os estudantes da mesma idade da escola B evocaram um total de 825 termos mentais na leitura do livro 3. Com relação aos dados das crianças de 6 anos, nota-se que as matriculadas na escola A evocaram 581 termos e na escola B 996 termos mentais. Para verificar se a

diferença referente à ocorrência de termos mentais entre as escolas A e B foi estatisticamente significativa, aplicou-se o teste de Mann-Whitney. O resultado evidenciou que as crianças de 5 anos das duas escolas não apresentaram diferenças significantes ( $z = -1,75$ ;  $p = 0,081$ ). Entretanto, as crianças de 6 anos da escola B verbalizaram, significativamente, mais termos mentais que os estudantes da mesma faixa etária da escola A ( $z = -3,34$ ;  $p = 0,001$ ) durante a leitura do livro 3.

O Gráfico 13, a seguir, apresenta os resultados das frequências de cada categoria evocadas pelas crianças das escolas A e B. De acordo com os dados do Gráfico 13, em todas as categorias e faixas etárias, as crianças da escola B tenderam a mencionar um número superior de termos mentais que as crianças da escola A.

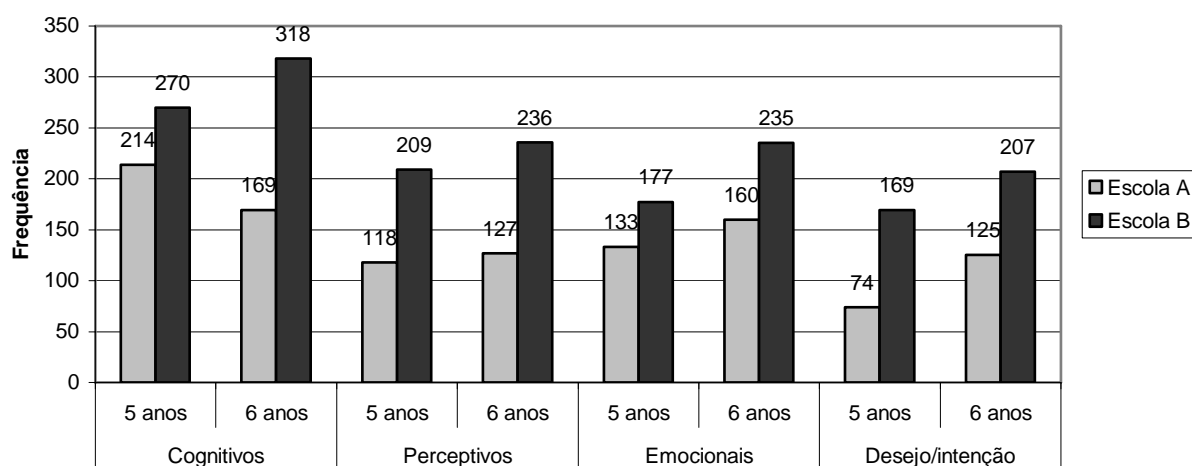


Gráfico 13: Frequência de evocação de termos mentais das crianças das escolas A e B por categoria e idade (livro 2)

O teste de Mann-Whitney indicou que os estudantes de 5 anos da escola B evocaram, significativamente, mais termos perceptivos ( $z = -2,20$ ;  $p = 0,028$ ) e de desejo e intenção ( $z = -2,50$ ;  $p = 0,012$ ) que as crianças da mesma idade da escola A. Porém, as crianças desta faixa etária não apresentaram diferenças significantes entre as duas escolas em relação aos termos cognitivos ( $z = -0,93$ ;  $p = 0,350$ ) e emocionais ( $z = -1,06$ ;  $p = 0,289$ ). Dentre as crianças de 6 anos, somente na categoria de termos que denotam desejo e intenção, não houve diferença significativa entre as duas escolas ( $z = -1,94$ ;  $p = 0,053$ ). As crianças de 6 anos da escola B evocaram, predominantemente, mais termos cognitivos ( $z = -2,67$ ;  $p = 0,008$ ), perceptivos ( $z = -2,40$ ;  $p = 0,016$ ) e emocionais ( $z = -2,06$ ;  $p = 0,039$ ) que as crianças da mesma faixa etária da escola A.

## CAPÍTULO 8: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

A revisão da literatura realizada no presente trabalho apresentou estudos cujos resultados indicam que, a partir do segundo ano de vida, começam a aparecer, nas falas das crianças, palavras e termos que se referem aos estados mentais (Bartsch & Wellman, 1995; Harris, 1996; Shatz et al., 1983). Shatz et al. (1983) e Harris (1996) sugerem que a capacidade infantil para utilizar termos mentais com função de estado mental, em sua linguagem espontânea, parece surgir aos 4 anos de idade. Os dados do presente estudo corroboram a afirmativa desses pesquisadores. A análise dos relatos das crianças de 5 e 6 anos de idade evidenciou que todas elas utilizaram termos mentais na leitura de livros diferentes que continham situações que envolviam estados mentais, indicando, portanto, que nossas crianças de 5 e 6 anos estão fazendo referências diversificadas acerca dos estados mentais.

Além disso, uma análise das publicações sobre a temática permitiu ainda verificar que esses termos mentais aparecem durante conversações e atividades cotidianas das quais as crianças participam, principalmente nas conversas que ocorrem em contextos de brincadeiras, atividades de faz-de-conta e leituras de livros infantis. Em relação aos livros infantis, a literatura da área vem mostrando que a sua utilização configura-se como um importante instrumento tanto para a avaliação quanto para o desenvolvimento da habilidade cognitiva que denominamos “teoria da mente”. No que se refere ao uso de termos mentais durante a leitura de livros infantis, os resultados aqui encontrados estão de acordo com as publicações da área (Adrian et al., 2007; Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009; Sabbagh & Callanan, 1998; Symons et al., 2005; Valério, 2008) uma vez que, durante a leitura dos três livros infantis, os participantes evocaram uma expressiva quantidade de termos mentais.

No que diz respeito à atividade de leitura de livros infantis, dois estudos, realizados por Rodrigues e colaboradores (Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009), avaliaram a evocação de termos mentais, de crianças de 5 e 6 anos, durante a leitura de um livro por imagem. Esses estudos supracitados possuem similaridades marcantes com a presente pesquisa (mesma faixa etária dos participantes, mesma metodologia e o livro utilizado para coleta de dados foi também aqui utilizado), entretanto, apresentam, em alguns aspectos, resultados convergentes e, em outros, diferentes dos aqui encontrados.

Quando se focaliza o número total de termos mentais evocados pelas crianças durante a leitura do livro 1, os resultados do presente estudo, por um lado, convergem com o estudo de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), por outro lado, se diferenciam dos resultados de Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009). No presente trabalho, verificou-se que, durante a leitura do livro 1, na escola localizada na periferia da cidade as 20 crianças de 5 anos evocaram um total de 225 termos mentais, o mesmo número de participantes de 6 anos evocaram um total de 185; na escola central, as 20 crianças de 5 anos evocaram um total de 201 e o mesmo número de 6 anos evocou 255 termos mentais. O total de termos mentais, tanto da escola periférica quanto da escola central da presente pesquisa, corroboram os encontrados por Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) onde, utilizando o mesmo livro, mesma metodologia, mesmo número de participantes de uma escola pública, as crianças de 5 anos evocaram no total 183 termos mentais e as de 6 anos 264 termos. Evidencia-se, portanto, uma semelhança quanto ao total de termos evocados nos dois estudos; em torno de 180 a 260 termos mentais.

Entretanto, houve uma variação no número total de termos mentais quando se compara esses resultados com os obtidos por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009), que também utilizaram o mesmo livro, mesma metodologia, porém, crianças de uma escola particular. Nesse estudo, as crianças de 5 anos evocaram um total de 362 termos e as de 6 anos 289 termos mentais, ou seja, as crianças de 5 e 6 anos do estudo de Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) evocaram uma gama de termos superior aos encontrados na presente pesquisa. Esse dado corrobora a afirmativa de Dias (1993) de que as diferenças na emergência de uma teoria da mente podem ser atribuídas a diferenças de experiências, uma vez que se trata de uma rede de ensino diferente da presente pesquisa.

Um dos objetivos do presente trabalho foi verificar se haveria predominância de alguma das quatro categorias de termos mentais estudadas, ou seja, se seria observado um perfil de evocação por categoria. Constatou-se, porém, que a evocação de termos mentais não seguiu um perfil, ou seja, tanto as frequências por categorias quanto os níveis de significância variaram entre os grupos. Na literatura da área, foram encontrados três estudos que, utilizando a mesma taxonomia de termos mentais (ou seja, cognitivos, perceptivos, emocionais e desejo/intenção), tentaram traçar um perfil de atribuição de termos mentais por categorias, a saber: Carraro (2003); Rodrigues, Henriques e Patrício (2009); Rodrigues Ribeiro e Cunha (2009). Carraro (2003), que utilizando uma metodologia diferente da utilizada no presente estudo e uma amostra de sete crianças de 6 anos, observou que as categorias de termos mentais mais evocados foram, respectivamente, percepção, cognição, emoção e desejo. Nota-se que, na leitura dos três livros, essa seqüência de termos mentais não foi observada em

nenhum dos quatro grupos estudados na presente pesquisa. Contudo, o estudo de Carraro (2003) não utilizou livros por imagem, e sim a linguagem infantil espontânea durante brincadeiras de faz-de-conta. Nos estudos de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) e Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009), durante a leitura do livro 1 (Livro Truks), tanto no grupo de crianças de 5 anos quanto no de 6 anos de idade, houve expressiva predominância de termos perceptivos. Esses resultados divergem dos que foram obtidos no presente estudo, pois em nenhum dos três livros foi observada predominante evocação de termos perceptivos.

Possíveis explicações para essa diferença de resultados sustentam-se nas afirmativas de Dias (1993) e de Maluf et al. (2004). Dias (1993) salienta que o uso de termos mentais sofre influência das experiências e interações sociais presentes em cada cultura, demonstrando a importância de fatores culturais na ocorrência de termos mentais nas falas dos indivíduos. Maluf et al. (2004) destaca que diferenças educacionais, familiares e culturais devem necessariamente ser levadas em conta na construção de um modelo explicativo a respeito do desenvolvimento da teoria da mente.

A população do presente estudo, em certo sentido, difere dos demais estudos aqui apresentados, ou seja, apesar dos participantes serem crianças da rede municipal, o que seria semelhante ao estudo de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), as duas escolas municipais do presente estudo possuem peculiaridades: uma delas, apesar de se localizar na periferia da cidade, está situada num bairro de colonização alemã, a outra escola encontra-se localizada em uma zona nobre da cidade. Tais diferenças podem ter influenciado na diferença dos dados encontrados, indicando que fatores culturais, sociais e familiares podem, mutuamente, influenciar o desenvolvimento de uma teoria da mente e na atribuição de termos mentais na fala cotidiana infantil. Entretanto, Maluf et al. (2004) salienta que se deve tomar cuidado com a interpretação da influência de tais variáveis. Portanto, no presente estudo pode-se apenas indicar que esses fatores possivelmente influenciaram os resultados encontrados, entretanto, para se ter afirmações mais concisas, novas pesquisas, com modelos teórico-metodológicos que se ajustem melhor às características socioculturais, devem ser realizadas.

Outros estudos já apontaram para essa questão e verificaram que alguns fatores, dentre eles as conversações familiares (Dunn, Brown & Beadsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991), o envolvimento nas brincadeiras de faz de conta (Carraro, 2003), a comunicação professores-alunos, a proposta pedagógica da escola (Astington & Pelletier, 2000), bem como o grau de sociabilidade das crianças (Bretherton & Beeghly, 1982) influenciam no desenvolvimento de uma linguagem mental. É possível considerar que alguns desses fatores

podem ter contribuído, em parte, para a ocorrência de diferentes resultados de pesquisa nas duas escolas alvo.

Os resultados referentes aos quatro diferentes grupos de participantes do presente estudo já apontam para conclusões desse tipo. Resgatando os resultados aqui encontrados, nota-se que, em relação à leitura dos três livros, tanto as frequências por categorias quanto os níveis de significância entre elas se comportaram de forma distinta em cada grupo, ou seja, não observamos um perfil único na frequência das categorias evocadas pelos quatro grupos. Esses dados corroboram os de Carraro (2003) que ao comparar as evocações por categorias entre os participantes do seu estudo “não se observou um padrão na frequência das categorias de termos mentais entre as crianças” (p. 55).

As crianças aqui estudadas evocaram uma expressiva quantidade de termos cognitivos que foi evidenciada nos três livros utilizados. Esse dado fez surgir a seguinte dúvida: Será que as crianças de nosso estudo estariam somente evocando os termos, sem entendê-los? Uma sondagem dos relatos (ao ler mais atentamente as narrativas produzidas pelas crianças) é possível deduzir que, de modo geral, elas realizaram a leitura com uma consciência metatextual<sup>29</sup>, dando indícios que se apropriaram e compreenderam a narrativa dos livros. Além disso, os termos mentais utilizados foram contextualizados, as crianças tenderam a fazer uma estreita e adequada convergência entre imagem/ilustração e o respectivo estado mental dos personagens, o que sugere uma utilização compreensiva do termo e não somente uma evocação. Esses dados, por um lado, corroboram com os de Valério (2008), pois fornecem evidência de que as crianças compreendem as atribuições que fazem dos verbos *saber*, *pensar* e *conhecer*. Por outro lado, não concordam com Sperb e Conti (1998), onde as crianças de 5 anos utilizaram termos mentais com função de estado mental em apenas 3,86% das ocasiões, ou seja, os termos mentais com função de estado mental foram muito pouco utilizados. Entretanto, há que se considerar que a lista de termos cognitivos utilizados por esses autores não corresponde aos utilizados no presente estudo, que considerou uma gama maior de termos. Tal diferença na listagem de termos cognitivos poderia explicar essa divergência de resultados.

---

<sup>29</sup> Gombert (1992 como citado em Spinillo & Simões, 2003) define a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto, e não em seus usos. A consciência metatextual também pode ser examinada a partir da capacidade do indivíduo em refletir sobre a estrutura e a organização de textos de gêneros diversos.



Na categoria de termos cognitivos, as palavras mais utilizadas foram palavras como “transformar”, “mágica” e “feitiço”. Esses dados, por um lado, corroboram os de Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) e, por outro lado, divergem daqueles obtidos por Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), onde as crianças de 5 anos evocaram, com maior frequência, “pensar” e “procurar”; e as de 6 anos “tentar”, “imitar” e “procurar”. Ao analisar a predominância de ocorrência de termos cognitivos que denotam especificamente estado de crença, os resultados aqui encontrados convergem com Valério (2008), onde os termos “saber” e “pensar” foram os verbos mais utilizados.

Quanto à utilização dos termos emocionais, a maioria das crianças se referiu a estados de emoção (triste, bravo, assustado, com medo, feliz). Esses resultados convergem com Valério (2008), onde a maioria das crianças referiram-se a esses termos, referentes à estados de emoção. Concordam também com Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) e Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), onde a maioria das crianças, tanto de 5 quanto de 6 anos, evocaram uma gama também diversificada de termos emocionais.

Considerando os termos que denotam desejo/intenção, os verbos “fazer” e “querer” foram os mais utilizados pelas crianças. Esses dados são semelhantes aos encontrados por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) onde houve predominância desses dois verbos na fala mental das crianças. Corroboram também com os de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) e Valério (2008), que encontraram o verbo “querer” como o mais utilizado pelas crianças.

Ao resgatar os dados encontrados na segunda parte da seção “resultados”, foi possível observar que, ao comparar a evocação de termos mentais dos três livros infantis, os livros 2 e 3 não diferiram entre si, em nenhum dos quatro grupos de participantes, quanto à evocação de termos mentais totais. Os livros 2 e 3 também não apresentaram diferenças significantes em 3 categorias: termos cognitivos, perceptivos e termos que denotam desejo e intenção. Duas hipóteses são levantadas: a primeira seria de que os perfis de narrativa desses dois livros não estariam apresentando diferenças capazes de eliciarem respostas diferenciadas na leitura das crianças, ou seja, a diferença em relação ao perfil da narrativa não influenciou na evocação; a segunda seria de que as crianças estudadas ainda não possuem uma linguagem da mente suficientemente aprimorada para conseguir discriminar todas as situações mentais contidas no livro 3. Um exemplo disso é que, apesar do livro 3 apresentar balões de falas dos personagens e balões de pensamento, somente 2 crianças fizeram menção à eles (levaram em conta os balões de falas e pensamentos). Para que se consiga uma explicação em relação a essa questão, novos estudos teriam que ser realizados com crianças mais velhas. Além disso, com exceção das crianças de 5 anos da escola A, as crianças evocaram significativamente mais

termos emocionais na leitura do livro 3 do que na leitura do livro 2, dando indícios de que o perfil da narrativa do livro 3 apresentaria mais situações deflagradoras de termos emocionais que a dos demais livros.

Tais premissas são reforçadas pelo estudo de Tager-Flusberg e Sullivan (1995), onde um grupo de crianças típicas mais velhas (9 anos), durante a leitura de um livro por imagem, evocou mais termos emocionais do que cognitivos. Os autores levantam a possibilidade de o livro, por eles utilizado, ter levado à maior incidência de termos emocionais, enfatizando a importância do instrumento utilizado para a coleta de dados. Outra questão importante seria que as crianças desse estudo são mais velhas, ou seja, possuem, em média, 9 anos.

Comparando-se o livro 1 e 2, com exceção das crianças do GR1 (5 anos da escola A), que não apresentaram diferenças significantes nas categorias de termos cognitivos e emocionais, as crianças evocaram, como esperado, significativamente mais termos mentais, em todas as categorias, na leitura do livro 2 do que no livro 1, permitindo considerar que o perfil da narrativa do livro 2 influenciou positivamente na evocação de termos mentais. Também conforme esperado, as crianças dos quatro grupos evocaram significativamente mais termos mentais, em todas as quatro categorias, na leitura do livro 3 do que na leitura do livro 1, o que indica que o perfil da narrativa do livro 3 influenciou positivamente a frequência de evocação de termos mentais.

Assim, ao comparar os resultados em relação aos três livros utilizados no presente estudo, é possível concluir que ocorreram diferenças quando foram comparados os três livros em relação à frequência das mesmas categorias de termos mentais; o perfil de narrativa do livro 3 pode ter eliciado uma ocorrência mais expressiva de termos emocionais que os outros dois livros. Além disso, o livro 3 foi capaz de deflagrar uma evocação maior de termos cognitivos, perceptivos, emocionais e de desejo e intenção que o livro 1. Já o livro 2 provocou, em maior amplitude, uma evocação predominante de termos perceptivos e de desejo/intenção e, em menor amplitude, uma evocação maior dos termos cognitivos e emocionais do que o livro 1. Esses resultados corroboram as afirmações de Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009) e Tager-Flusberg e Sullivan (1995) na medida em que sugerem que a estrutura dos livros influencia a evocação e atribuição infantil de termos mentais.

Em relação à comparação entre faixa etária, em nosso estudo, de modo geral, as crianças de 5 e 6 anos não apresentaram diferenças significantes em relação à evocação total de termos mentais em nenhum dos três livros, como também em nenhuma das duas escolas (observamos exceções, em relação à escola A, quanto às categorias “desejo/intenção” – na

leitura dos livros 1 e 2 – e “emocionais” – na leitura do livro 3 – onde as crianças de 6 anos se saíram melhor que as mais novas). Esses dados divergem dos encontrados por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2009), onde as crianças de 5 anos evocaram significativamente mais termos mentais que as de 6 anos, e dos encontrados por Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), que, ao contrário, observaram que as crianças de 6 anos evocaram significativamente mais termos que as de 5 anos. Essa divergência de resultados permite hipotetizar que outras variáveis, além da idade, influenciaram o desempenho das crianças. Esses achados estão de acordo com o argumento de diferentes autores (Dias, 1993; Jenkins & Astington, 1996; Slomkowski & Dunn, 1996), uma vez que, para eles, diferentes variáveis influenciam no desenvolvimento da capacidade de atribuição de estados mentais das crianças, o que pode ter tido maior impacto do que o fator maturacional.

Em relação à escola A (localizada na periferia), as crianças de 6 anos evocaram significativamente mais termos que denotam desejo e intenção que as crianças de 5 anos durante o livro 1 e durante o livro 2. Além disso, as crianças de 6 anos evocaram mais termos emocionais que as de 5 anos durante a leitura do livro 3. Dessa forma, em relação à escola A, as crianças de 6 anos chegaram a apresentar maiores escores de ocorrências de termos mais elaborados que as de 5 anos. Como esperado e de acordo com Maluf et al. (2004) e Rodrigues (2004), crianças mais velhas tendem a expressar uma linguagem mental mais elaborada em relação às mais novas. Por outro lado, esses resultados não se assemelham aos evidenciados na escola B, onde as crianças de 5 e 6 anos não apresentaram diferenças significantes em relação a evocação de termos mentais em nenhuma categoria. Assim, ao contrário do que se esperava, não ocorreram diferenças quando comparamos as crianças de 5 e 6 anos. Entretanto, é preciso atentar para uma combinação de fatores e variáveis que podem influenciar a evocação de termos mentais e que já foram aqui mencionados, tendo sido constatados em outros estudos, tais como background familiar (Cutting & Dunn, 1999), ambiente familiar (Brown & Dunn, 1991) comunicação professor-aluno e a proposta pedagógica da escola (Astington & Pelletier, 2000). Estes dados são também consistentes com os resultados de Valério (2008), que observou que algumas crianças, em idade menor, apresentaram desempenho melhor quando comparadas a crianças mais velhas, fornecendo evidências que sustentam a hipótese da “influência de outras variáveis, além da idade, na capacidade de atribuir estados mentais ao outro” (p 120).

Quando foram comparados os resultados referentes às duas escolas, constatou-se que, em relação à leitura do livro 1, não foram observadas diferenças entre as escolas A e B na evocação total de termos mentais. Ao analisar separadamente por categoria, somente as

crianças de 6 anos matriculados na escola A evocaram significativamente mais termos perceptivos que as crianças da mesma faixa etária da escola B. Dessa forma, as escolas A e B não apresentaram diferenças significantes quando analisamos as outras categorias de termos mentais durante a leitura do livro 1. Durante a leitura do livro 2, observamos que as crianças da escola B evocaram, predominantemente, mais termos mentais que as crianças da escola A, ou seja, com exceção da categoria de termos emocionais, evocados pelas crianças de 5 anos, onde não ocorreu diferença significativa entre as duas escolas, em todas as demais categorias, tanto no grupo de 5 quanto de 6 anos, as crianças da escola B evocaram mais termos mentais que as crianças da escola A.

No que concerne à leitura do livro 3, a comparação entre as duas escolas apresenta-se mais discordante, pois somente as crianças de 6 anos da escola B evocaram um total de termos mentais significativamente maior que da escola A. Na faixa etária de 5 anos, as crianças da escola A e B não apresentaram diferenças em relação ao total de termos mentais evocados.

Ao comparar as escolas em cada categoria de termos mentais, foi possível observar que, durante a leitura do livro 3, na faixa etária de 5 anos, os estudantes da escola B evocaram mais termos cognitivos e emocionais que as crianças da escola A. Na faixa etária de 6 anos, em três categorias (cognitivos, perceptivos e emocionais), a frequência de termos evocados pelas crianças da escola B foi significativamente maior que da escola A.

Diante desses resultados, observa-se que, apesar de não terem ocorrido resultados regulares na leitura dos três livros, de maneira geral, as crianças da escola B se saíram melhor que as da escola A. Esses dados sugerem diferenças intrínsecas às escolas que poderiam ter influenciado a evocação infantil de termos mentais convergindo com as afirmativas de Astington e Pelletier (2000), os quais salientam que a comunicação professores-alunos e a proposta pedagógica da escola influenciam no desenvolvimento da linguagem mental das crianças. Durante a fase de coleta de dados do presente estudo, foi possível notar que as crianças da escola B possuem uma rotina literária mais consistente que as matriculadas na escola A, sendo que, uma vez na semana, a escola B realiza empréstimos de livros e as crianças, frequentemente, participam de atividades de contação de histórias. Entretanto, esta variável não foi mensurada, o que permite apenas fazer especulações de que tais atividades podem ter influenciado positivamente no desenvolvimento da linguagem mental dos alunos. Torna-se necessário a realização de mais estudos que avaliem especificamente se diferenças em relação à atividades de contação de histórias e atitudes de incentivo à leitura presentes no cotidiano das escolas influenciam a evocação de termos mentais por pré-escolares.

Outra possível explicação para a superior evocação de termos mentais pelas crianças da escola B pode estar relacionada à localização dessa escola, ou seja, ela se localiza em uma zona nobre da cidade, de forma que possuem também alunos de classe média. O estudo de Cutting & Dunn (1999) sugere que o background familiar tem um impacto significativo no desenvolvimento da teoria da mente. Entretanto, como o nível socioeconômico e o background familiar dos alunos não foram mensurados no presente estudo pode-se apenas indicar uma possível influência dessas variáveis, deixando essa questão para serem respondidas por pesquisas futuras.

### **8. 1 Discussão geral:**

O modelo sociocognitivo do desenvolvimento da teoria da mente enfatiza o papel da internalização da linguagem voltada para estados mentais a partir do ambiente social da criança, ou seja, a linguagem cotidiana dos ambientes familiares, creches e escolas possuem um importante papel no desenvolvimento da linguagem mental e teoria da mente infantil. A linguagem mental pode refletir um entendimento infantil acerca dos estados mentais, que se apresenta como uma importante habilidade para o desenvolvimento social. Os livros de histórias infantis se qualificam como uma ferramenta rica em situações que caracterizam estados mentais. Nesse cenário, as atividades de contar histórias podem configurar-se como uma alternativa viável para desenvolver a linguagem da mente infantil.

Além disso, a leitura de livros de imagens apresenta-se como uma alternativa funcional para avaliar e potencializar o desenvolvimento da teoria da mente, pois requerem que as crianças construam, por elas mesmas, respostas verbais a imagens. Essa história, contada pela criança, vai se caracterizar como uma resposta natural, ou seja, sem interferência ou intervenção de outra pessoa, o que pode refletir seu entendimento sobre estados internos e mentais. Dessa forma, os livros de histórias infantis, que contenham apenas imagens, constituem importantes ferramentas para a avaliação e desenvolvimento da linguagem voltada para estados mentais de crianças, pois, além de permitirem a evocação sem interferência de terceiros, não necessitam que as crianças sejam alfabetizadas.

Outra importante questão, já apontada por Rodrigues e Rubac (2008) é que, numa perspectiva aplicada, o livro infantil, de modo geral, caracteriza-se como um recurso barato e de fácil acesso, ou seja, é uma ferramenta que está presente nas escolas, sejam estas públicas

ou privadas e, além disso, os livros nacionais estão repletos de situações que denotam estados mentais. Este estudo visou, também, contribuir para uma nova utilidade desses livros, buscando fornecer bases empíricas para um redimensionamento da utilização dos livros infantis no contexto escolar, enfatizando sua contribuição como fonte de informação acerca de estados mentais, devendo ser então explorados em sala de aula como um recurso capaz de desenvolver o entendimento acerca da mente, uma vez que tal ferramenta já faz parte da rotina escolar.

No Brasil, foram encontradas três pesquisas que investigam as manifestações verbais das crianças por meio da utilização de histórias infantis (Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009; Valério, 2008). Contudo, não foram encontrados estudos brasileiros que buscassem investigar a influência do perfil da narrativa na evocação de tais termos.

Dessa forma, os resultados obtidos neste estudo permitiram avaliar a influência do perfil da narrativa na evocação de termos mentais durante a leitura de livros infantis. O presente estudo mostrou que o livro 1 (Truks), em especial, apresentou resultados bem diferenciados, indicando que seu perfil e estrutura narrativa não seria uma boa opção para a avaliação do entendimento infantil sobre estados mentais na faixa etária em questão (5 e 6 anos de idade). Conclui-se, também, que o livro 1 não se mostrou um bom instrumento para detectar diferenças entre as escolas, pois, ele foi o único instrumento que não apresentou resultados significantes. Os três livros evidenciaram resultados diferentes na comparação da escola A e B, ou seja, o livro 1 não apresentou diferenças, o livro 2 apresentou diferenças em praticamente todas as categorias (com exceção da categoria de termos emocionais na faixa etária de 5 anos) e o livro 3 em algumas: tal consideração fornece indícios que o livro 2 pode ter sido um instrumento mais sensível para captar as diferenças dessas duas escolas.

Em relação ao livro 1, vale ressaltar que se diferenciou qualitativamente dos demais. Focaliza imagens de fotografias de bonecos, enquanto os livros 2 e 3, imagens desenhadas. Esta diferença no recurso visual pode também ter influenciado na leitura das crianças, pois no livro 1, por se tratar de fotografias de bonecos, e por serem especialmente bonecos, a expressão facial não está tão bem delimitada quando comparada aos desenhos contidos nos demais livros. Além disso, não obstante a diferença no número de páginas, a constatação, como esperado, da grande variedade de termos mentais durante a leitura dos outros dois livros de narrativas mais complexas indica que, ao contrário do que se considera, as professoras e profissionais envolvidos na educação infantil podem explorar livros infantis mais complexos em suas atividades de sala de aula para as crianças pré-escolares, não devendo se limitar a

livros com estruturas narrativas de fácil entendimento ou mais simples, ou seja, devem selecionar, escolher e explorar livros que contenham situações metarrepresentativas, como balões de fala e pensamento.

Nesse estudo foram encontrados resultados diferentes em relação aos quatro grupos de participantes, o que oferece suporte às correntes que defendem que não se deve olhar para o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais como se sua progressão pudesse ser considerada como linear. A compreensão de uma teoria da mente representa um extenso e progressivo conjunto de aquisições conceituais, ou seja, nenhuma explicação será adequada se não considerar as aquisições variadas e sequenciais no curso do desenvolvimento da teoria e da linguagem da mente.

Em relação ao fato de não haver diferenças entre as crianças de 5 e 6 anos, há que se levar em consideração que as crianças de 6 anos das duas escolas estudadas já estão no primeiro ano da alfabetização e apresentam uma rotina acadêmica menos flexível que as crianças de 5 anos. As crianças de 5 anos participam, no cotidiano da vida escolar, de atividades que tendem, pelo seu caráter lúdico, a serem mais propícias à evocação de termos mentais, como horários de brincadeiras de faz de conta, de desenho, onde têm a oportunidade de expressar seus sentimentos. Segundo Valério (2008), as palavras, termos e expressões mentais aparecem em conversações cotidianas das quais as crianças participam e, principalmente, nas conversas que ocorrem em contextos de faz-de-conta. Entretanto, para se chegar a tais conclusões com maior ênfase, necessita-se de novos estudos que possam incluir a análise das atividades escolares, lúdicas, como também a utilização de termos mentais pelas professoras em sala de aula com grupos de crianças de 5 e 6 anos.

A partir dos resultados e das características gerais deste estudo, alguns possíveis encaminhamentos justificam-se pela diversidade encontrada em relação aos quatro grupos de participantes estudados, visando a verificação da interferência de fatores relacionados à questões individuais dos participantes que não foram aqui abordados, mas que indicam ter influência na evocação de termos mentais. Existe, portanto, um campo ainda vasto para futuras investigações, tais como: 1) avaliar a influência da prática pedagógica das escolas e dos professores e sua influência no desenvolvimento da linguagem mental das crianças, 2) avaliar as diferenças entre as atividades escolares destinadas às crianças de 5 (estudantes do segundo período da educação infantil) e 6 anos (estudantes do primeiro ano), bem como seu impacto na atribuição de termos mentais. 3) avaliar as práticas escolares de incentivo à leitura literária e sua influência na linguagem voltada para estados mentais, 4) elaborar e avaliar programas de desenvolvimento da teoria da mente que utilizem livros infantis.

Com o crescente interesse por essa área de estudos e pelo seu fértil potencial de aplicação ao contexto educativo, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído, não só para incentivar pesquisas futuras, como também tenha colaborado para a compreensão do desenvolvimento sociocognitivo e aprendizagem infantil. Além disso, do ponto de vista prático, que tenha também contribuído para redimensionar a seleção e utilização de livros infantis, tanto no contexto escolar quanto familiar.



## REFERÊNCIAS

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Astington J.W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-698.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Astington, J.W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Astington, J.W. & Pelletier, J. (2000). A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In: D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 489-510). Porto Alegre: Artmed.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children Talk About the Mind*. New York: Oxford University Press US.
- Bretherton, I. & Beeghly (1982). Talking about internal states: The acquisition of theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind?" In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, N.J.: Earlbaum.

- Brown, J. R., Donelan-Mccall, N. & Dunn, J. (1996). Why Talk About Mental States? The Significance of Children's Conversations with Friends, Siblings, and Mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Brown, J.R. & Dunn, J. (1991). "You can cry, mum: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Bruner, J. (1990). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caixeta, L. & Nitrini, R. (2002). Teoria da Mente: Uma Revisão com Enfoque na sua Incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 105-112
- Caldin, C.F. (2003). A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli*, 15, 1-12.
- Carraro, L. (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de conta: uma investigação da teoria da mente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cassidy, K.W., Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19, 463-470.
- Conselho Nacional de Saúde (1996). Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996. Recuperado em 10 de novembro de 2009, de <http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>.
- Cutting, A.L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865.
- De Villiers, J. (2005). Can Language acquisition give children a point of view? In J.W. Astington & J. Baird (Eds.) *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- De Villiers, J. G. & De Villiers, P.A. (2003). Language for thought: Coming to understand false beliefs. In D. Gentner and S. Goldin-Meadow (Eds.) *Language in Mind* (pp. 335-384). Cambridge, MA: MIT Press.
- 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 e M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* (p. 93-130). São Paulo: Vetor.

- Denham, S. A. & Couchoud, E. A., (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171–192.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600.
- Dias, M. G. B. B; Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e a 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, Programa de Psicologia da Educação/PUC-SP. São Paulo (SP).
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-39.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's latter understanding of other emotion. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J.; Brown, J.; Slomkowski, C.; Tesla, C. & Yougblade, L. (1991). Young Children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Furnari, E. (1998). *Truks*. São Paulo: Ática.
- Furnari, E. (2002). *O Amigo da Bruxinha* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Furnari, E. (2007). *A Bruxinha e o Godofredo* (9ª ed.). São Paulo: Global.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G. & Rennie, M. (1997). Low-Income Mothers' Conversations About Emotions and Their Children's Emotional Competence. *Social Development*, 6(1), 37-52.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hogrefe, G., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, 57, 567-586.

- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (1996). Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (1999) Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 287-306.
- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176.
- Kramer, L. & Gottman, J. M. (1992). Becoming a sibling: “With a little help from my friends.” *Developmental Psychology*, 28, 685-699.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of ‘theory of mind’, *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlaing the child’s theory of mind. In: J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Orgs.). *Developing Theories of Mind*. (pp.19-46). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930–2947
- Lohmann, H. & Tomasello, M. (2003). The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study. *Child Development*, 74(4), 1130–1144.
- Lyra, P. V., Roazzi, A. & Garvey, A. P. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In: T.M. Sperb e M.R. Maluf (Orgs). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre “teoria da mente”* (p.56-91). São Paulo: Vetor.
- Maguire, M. C. & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669-686.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D. P., Valério, A. & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 09-222). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F. & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 181-196.

- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development*, 78(2), 622 – 646.
- Moore, C., Pure, K. & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, 61, 722-730.
- Panciera, S. D. P.; Valério, A.; Maluf, M. R. & Deleau, M. (2008). Pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In: T.M. Sperb e M.R. Maluf (Orgs). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. (p. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Parker, J., Macdonald, C. A. & Miller, S. A. (2007). "John Thinks That Mary Feels.. ." False Belief in Children Across Affective and Physical Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 43-61.
- Perner, J., Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious: You get it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238
- Ratner, N. K. & Olver, R.R. (1998). Reading a Tale of Deception, Learning a Theory of Mind? *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 219-239.
- Repacholi, B. M. & Gopnik, A. (1997). Early Reasoning About Desires: Evidence From 14- and 18-Month-Olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Roazzi, A. & Arcoverde, R.D.L. (1997). O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos fativos e contrafativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 291-301.
- Rodrigues, M. C. & Rubac J. S (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estud. psicol. (Natal)*, 13(12), 31-37.
- Rodrigues, M. C. & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia*, 19(44), 323-331.
- Rodrigues, M. C. (2004). Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas (histórias infantis). Tese de Doutorado, IP/PUC-Campinas. Campinas (SP).

- Rodrigues, M. C. (2009). Leitura de histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. In: A.J.G. Barbosa, L.M. Lourenço & M.M.P.E. Mota (Orgs.) *Desenvolvimento Psicossocial: Temas em educação e saúde* (p. 19-31). Campinas: Alínea.
- Rodrigues, M. C., Henriques, M. W & Patrício, M. D. (2009). Leituras de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37-44.
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S. & Tavares, A.L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e informação social: História e desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 77-88.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N. & Cunha, P. C. (2009). Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 3-17.
- Rosen, C. S., Scwebel, D. C. & Singer, J. L. (1997). Preschoolers' Attributions of Mental States in Pretense. *Child Development*, 68(6), 1133-1142.
- Rosnay, M. & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understand? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Roth, D. & Leslie, A. M. (1998). Solving belief problems: toward a task analysis. *Cognition*. 66, 1-31.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. & Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161-174.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Sabbagh, M. A. & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34(3), 491-502 .
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J. & Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78(2), 376 – 396 .
- Schwanenflugel, P. J., Henderson, R.L. & Fabricius, W.V. (1998). Developing Organization of Mental Verbs and Theory of Mind in Middle Childhood: Evidence From Extensions. *Developmental Psychology*, 34(3): 512-524
- Shatz, M., Wellman, W.M. & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of first reference to metal state. *Cognition*, 14, 301-321.

- Silva, M. (2006). Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil. *Imaginário - usp*, 12(13), 359-380.
- Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32(3), 442-447.
- Souza, D. H. (2004). "Do you Know what I think?" A cross-linguistic investigation of children's understanding of mental state words. Dissertation for the degree of doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin.
- Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 387-394.
- Souza, D.H. (2008) De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In: T.M. Sperb & M.R. Maluf (Orgs). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* (p. 33-54). São Paulo: Vetor.
- Sperb, T.M. & Conti, L. (1998). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta, *Paidéia*, 8(14/15), 75-89.
- Symons, D., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241-256.
- Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understand of minds in children with autism. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.). *Understanding other minds: Perspectives from autism* (p.138-157). Oxford, England: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H.C. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Déficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.
- Tepper, C. & Cassidy, K.W. (1999). Gender Differences in Emotional Language in Children's Picture Books. *Sex Roles*, 40(3/4), 265-280.
- 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, Programa de Psicologia da Educação/PUC-SP. São Paulo (SP).

- Wellman, H. M., & Estes, D.(1986). Early Understanding of Mental Entities: A Reexamination of Childhood Realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655–684
- Wellman, H.M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H.M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of theory of mind. In: A. Whiten (Org.), *Natural Theories of Mind*. (pp. 19-38). Oxford: Blackwell.
- 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.
- Zanh-Waxler, C. Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.



**ANEXOS****ANEXO A****CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

ID: \_\_\_\_\_

Escola que estuda: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data da Coleta de dados: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Sexo: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

## ANEXO B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do Projeto: Evocação de termos mentais: um estudo comparativo em duas escolas públicas**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_ (nome do(a) estudante), abaixo assinado, autorizo de forma livre e esclarecida a participação dele(a) como voluntário(a) no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Luisa Gonçalves Pires, discente do curso de mestrado em Psicologia e Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, docente do Departamento de Psicologia da UFJF.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar a ocorrência de termos mentais na leitura de três livros infantis contendo só ilustrações.
2. A realização deste estudo é fundamental na medida em que pode fornecer subsídios importantes para a pesquisa nacional e internacional no âmbito da teoria da mente das crianças e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos), possam, se necessário, atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social, cognitivo e a escolarização das crianças pré-escolares.
3. Durante o estudo será necessário que ele (a) conte histórias a partir da apresentação de três livros infantis contendo só imagens (sem texto escrito). Estes relatos serão gravados em áudio por gravador digital, sendo que, após a transcrição, esse áudio será apagado. Os relatos transcritos serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período. Ressalta-se que as atividades serão feitas na própria escola em horário de aula. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
4. Caso ele(a) sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados do estudo, poderá interromper a participação que só será continuada se for vontade dele(a) e se estiver se sentindo melhor.
5. Caso ocorra qualquer dúvida em relação às pesquisas ou aos procedimentos, eu (responsável legal) comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida. O mesmo procedimento será adotado com o(a) aluno(a).
6. O(a) aluno(a) estará livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.
7. A participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberá qualquer forma de remuneração como também não arcará com qualquer despesa.
8. Os dados pessoais dos responsáveis, do(a) aluno(a) e da escola serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
9. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que disponibilizará para os responsáveis legais e alunos.
10. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, a pesquisadora Luisa Gonçalves Pires e a orientadora Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, Cep 36.010-510 - Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br
11. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
12. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
13. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do(a) menor na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) responsável legal

\_\_\_\_\_  
Luisa Gonçalves Pires  
RG MG.10.107.554

\_\_\_\_\_  
Marisa Cosenza Rodrigues  
RG M.348.236

